

Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz

Eine Prospektive

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)
Bern 1997

Dieser Bericht hat vorwiegend Studiencharakter. Die EDK wird das Interesse der Kantone an weiteren Abklärungen eruieren.

Mitglieder der Studiengruppe:

Charles Vincent, Präsident, Luzern
Heidi Brunner-Müller, Muri BE
Patricia Büchel, Zürich
Marianne Christen, Bern
Gisela Chatelanat, Carouge
Pierre-Daniel Gagnebin, Neuenburg
Marlise Merazzi, Biel
Ursula Seres-Hottinger, Schmitten
Reto Vannini, Zürich
Brigitte Wiederkehr, Herisau

Redaktor:
Beat Bucher

Titel der französischen Ausgabe:
Formation et éducation des enfants de quatre à huit ans

Herausgeberin:
Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)

Bestellungen:
Sekretariat EDK, Zähringerstrasse 25, 3001 Bern

Druck:
Schüler AG, Biel

Inhalt

Vorwort	5
Einleitung	7
1 Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder	9
1.1 Ausgangslage	9
1.1.1 Angebote	10
1.1.2 Leitideen Kindergarten/Unterstufe	12
1.2 Probleme	13
1.2.1 Strukturell-organisatorische Fragen	14
1.2.2 Entwicklungspsychologische Fragen	15
1.3 Lösungsansätze	18
1.3.1 Strukturell-organisatorische Weiterentwicklung	18
1.3.2 Entwicklungspsychologisch und gesellschaftlich begründete Perspektiven	19
2 Argumente für die Basisstufe	23
2.1 Pädagogische Kontinuität: Kinder über entscheidende Jahre hinweg begleiten	23
2.2 Flexible Übergänge: Schule individuell und bruchlos beginnen	24
2.3 Individualisierung: Kinder gehen ihren eigenen (Lern-)Weg	25
2.4 Gemeinschaftsbildung: Gruppe erleben und mitgestalten	25
2.5 Integration: alle gehören dazu	26
2.6 Frühe Förderung: Begabungen und Behinderungen rechtzeitig erkennen	27
2.7 Elternmitverantwortung: Schule mittragen	30
2.8 Schule und außerschulische Betreuung: Synergien nutzen	31
2.9 Günstiger Zeitpunkt: Schulstrukturen neu konzipieren	31
3 Bausteine der Basisstufe	35
3.1 Leitideen	35
3.2 Didaktische Grundsätze	38
3.3 Strukturen und Organisation	43
3.4 Lehrpersonen: Anforderungen und Ausbildung	47
3.4.1 Anforderungen	48
3.4.2 Ausbildung	50

4	Realisierung der Basisstufe	51
4.1	Schritte zur Realisierung	51
4.1.1	Vollrealisierung	51
4.1.2	Teilrealisierung	51
4.1.3	Checkliste für die Realisierungsarbeiten	52
4.2	Auswirkungen auf die Anschlussstufe	53
5	Anträge der Studiengruppe	54
5.1	Anträge zum Bericht	54
5.2	Anträge zur Umsetzung	54
5.3	Anträge zur Weiterentwicklung der Volksschule	54
5.4	Anträge zur Bearbeitung von stufenübergreifenden Themen	54
	Anhang	57
	Auszug aus dem Mandat der Studiengruppe	59
	Literatur	61

Vorwort

Historisch gesehen entwickelten sich Kindergarten und Schule unabhängig voneinander. Während der Kindergarten aufgrund privater Initiative entstand und lange Zeit als «Bewahrungsanstalt» und später als Ort galt, an welchem die Kinder erzogen und sozialisiert werden, existiert die Schule seit 200 Jahren als öffentliche Institution und wird als «Lernort» bezeichnet. Die unterschiedlichen Lernkulturen, welche aufgrund dieser Ausgangslage entstanden, sind Grund dafür, dass – trotz verschiedener Bemühungen um Annäherung – der Übertritt der Kinder vom Kindergarten in die Volksschule nicht immer harmonisch, für etliche sogar problematisch verläuft.

Unabhängig von Überlegungen qualitativer Art zum Schuleintritt steht in der Schweiz das Schuleintrittsalter, welches im Vergleich zu den europäischen Staaten hoch ist, zur Diskussion (vgl. EDK-Dossier 25, 1993). In diesem Zusammenhang spricht man heute auch nicht mehr von «Schulreife», sondern geht von Konzepten der «Schulfähigkeit» aus. Zahlreiche Forschungsergebnisse belegen die Bedeutung der ersten Lebensjahre für die Entwicklung der Kinder. Neuere Forschungen zeigen positive Zusammenhänge zwischen einem frühen Eintrittsalter in eine erste Bildungsinstitution und deren Qualität der Bildung und Erziehung und der zukünftigen schulischen Leistungen, aber auch der späteren Intergration der Jugendlichen in die Gesellschaft. Veränderungen in dieser Gesellschaft haben eine zunehmende Heterogenität der Schülerinnen und Schüler zur Folge: Die unterschiedlichen Begabungsstrukturen, Lernpotentiale und sozio-kulturellen Voraussetzungen, mit welchen die Kinder in den Kindergarten bzw. die Schule eintreten, zeichnen ein Bild davon.

Ausgehend von Überlegungen dieser Art wurde die Studiengruppe «Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder im schweizerischen Bildungswesen» mit Mandat vom Oktober 1994 vom Vorstand der EDK beauftragt, «Perspektiven zum Auftrag des öffentlichen Bildungswesens betreffend die Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder zu umreissen». Im vorliegenden Bericht finden sich, nebst Aussagen zur Ausgangslage im Bereich Kindergarten und Unterstufe und Argumenten für eine ganzheitliche Schulung der Kinder dieser Altersspanne in einer Basisstufe, konkrete Vorschläge zur Ausgestaltung und Realisierung dieser Stufe und Gedanken zu den Anforderungen an eine Ausbildung von Lehrpersonen für vier- bis achtjährige Kinder. Die Philosophie und die Grundgedanken, welche hinter den Überlegungen der Studiengruppe stehen, werden – wo es um Vorschläge zu konkreten Strukturen und zur Umsetzung geht – konsequent weitergeführt. Das Resultat ist ein Bericht, in welchem ein in einigen Punkten visionär anmutendes Konzept vertreten wird, welches für den Bereich des Kindergartens und der Unterstufe der Primarschule wesentliche Änderungen vorschlägt. Eine konsequente Umsetzung würde auch entsprechende Anpassungen auf Ebene der Anschlussstufe bedingen.

Der vorliegende Bericht soll – im Rahmen einer Vernehmlassung – die bildungspolitische Diskussion um die Schulung der Kinder im Alter von vier bis acht Jahren in

breitem Rahmen und auf gesamtschweizerischer Ebene anregen. Die EDK hofft, dass in die inhaltliche Auseinandersetzung sowohl Vertreter und Vertreterinnen von Erziehungsdepartementen, pädagogischen Arbeitsstellen, Lehrerbildungsinstitutionen usw. als auch Lehrkräfte aus dem Kindergarten und der Primarschule sowie Elternorganisationen einbezogen werden können.

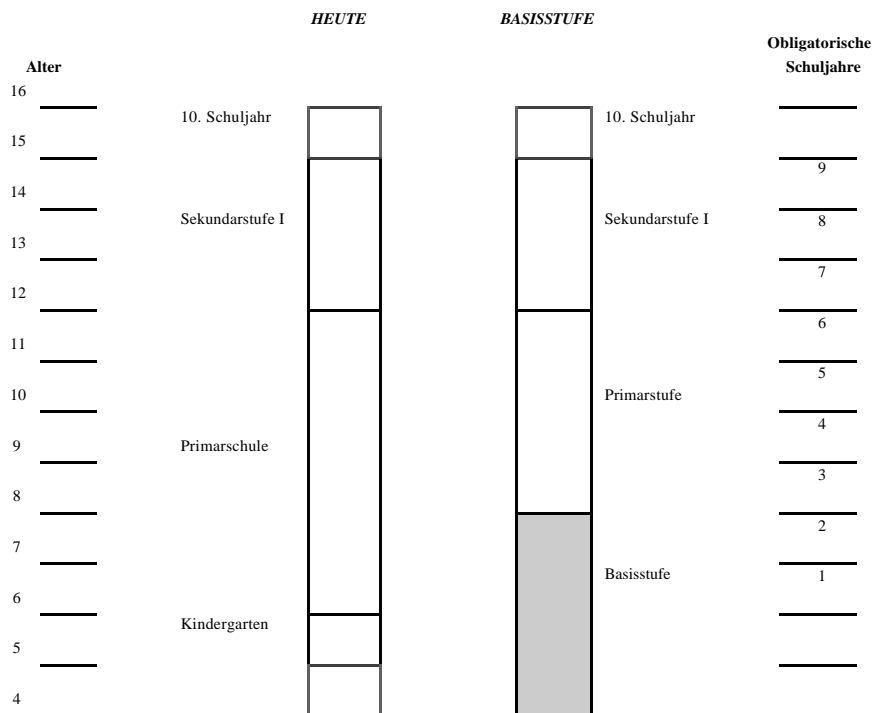
Hans Hofer
Präsident Kommission Allgemeine Bildung

Einleitung

Mit Mandat vom 27. Oktober 1994 hat die EDK eine Studiengruppe Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder im schweizerischen Bildungswesen eingesetzt. Die Studiengruppe wurde beauftragt, «Perspektiven zum Auftrag des öffentlichen Bildungswesens betreffend der Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder zu umreissen». Ferner sollte die Studiengruppe «Vorschläge zur weiteren Entwicklung dieser ersten Stufe im Bildungswesen, insbesondere bezüglich Auftrag und Funktion, pädagogischer Aspekte und Strukturen» unterbreiten.

Die Studiengruppe konnte sich bei ihrer Arbeit namentlich auf zwei als EDK-Dossiers publizierte Vorarbeiten abstützen: auf das Dossier 25 *Schuleintrittsalter* (1993) und das Dossier 29 *Kindergarten* (1994). Letzteres war ausdrücklich auch als Referenzdokument «zur Meinungsbildung über eine allfällige Basisstufe» konzipiert worden; da es auch heute noch eine gültige Ergänzung zum vorliegenden Bericht bildet, wird an dieser Stelle auf eine Darstellung von Kindergarten und Primarschul-Unterstufe weitgehend verzichtet.

Die Studiengruppe hat sich zunächst intensiv mit der Notwendigkeit einer Neugestaltung der Bildung und Erziehung dieser Altersgruppe befasst. Gestützt auf umfangreiche Abklärungen, Gespräche und Diskussionen ist die Studiengruppe zur Überzeugung gelangt, dass die Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in einer eigenen Schulstufe mit einem eigenen Profil zu konzipieren ist. Diese neue Schulstufe erfüllt eine besonders wichtige Funktion beim Übergang von der Familie zum öffentlichen Leben. Die Volksschule würde demnach in Zukunft wie folgt gegliedert:



Da das Mandat eine Neudefinition der obligatorischen Schuldauer nicht vorsah, hat die Studiengruppe die Frage offengelassen, ob die obligatorische Schulzeit gegebenenfalls mit der Basisstufe beginnen und also – de jure – verlängert würde (vgl. Diagramm S. 7). Sie ist indes zur Überzeugung gelangt, dass diese Frage zwingend geklärt werden muss, und beantragt daher, dies auf der Basis des vorliegenden Dossiers zu tun (vgl. S. 54).

Die Studiengruppe ist von den Vorteilen einer Basisstufe überzeugt. Insbesondere können alle Kinder in einem entwicklungspsychologisch wichtigen Alter bereits umfassend gefördert werden. Ebenso lassen sich damit zahlreiche Probleme bei der heutigen Einschulung lösen. Im Zentrum des Berichts stehen denn auch die Argumente für die Einführung der Basisstufe und die Darstellung der wichtigen Elemente dieser Stufe. Der Bericht beabsichtigt, die Diskussion über diese zukunftsweisende Strukturveränderung der Volksschule, die in unserem Land heute erst im kleinen Kreis und ohne gemeinsames Referenzdokument stattfindet, zu verbreitern und zu konkretisieren. Die Studiengruppe hofft, dass die Ergebnisse ihrer Arbeit diese Diskussion positiv beeinflussen können.

1 Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder

1.1 Ausgangslage

Zwar umschreibt man den Kindergarten immer wieder als «Vorschule» oder nennt ihn in der Westschweiz bzw. im Tessin gar *Ecole enfantine* bzw. *Scuola dell'infanzia*, doch darf dies nicht darüber hinwegtäuschen, dass Kindergarten und Schule sich historisch gesehen ziemlich unabhängig voneinander entwickelt haben. Während Kindergärten eher als Erziehungs- und «Bewahrungsanstalten» für Kleinkinder konzipiert und privat initiiert und getragen worden sind, ist die Schule in der Schweiz seit rund zweihundert Jahren als öffentliche Institution zur Schulung und Bildung der Kinder unbestritten. Diese unterschiedlichen Traditionen machen plausibel, warum am Übergang vom Kindergarten in die Primarschule auch heute noch – trotz Bemühungen um eine Annäherung – ein Graben sichtbar wird: der Graben zwischen zwei «Kulturen» innerhalb der vielgestaltigen Erziehungs- und Bildungslandschaft Schweiz, die wenig miteinander verbunden sind.

Bewusst verkürzt und daher zur Erläuterung dieses Grabens besonders geeignet schildert der Tagungsbericht *Kindergarten und Schule – getrennt oder gemeinsam?* der Erziehungsdirektion Zürich die Unterschiede zwischen Kindergarten und Schule.

Der Kindergarten ist danach «ein Lebens-, Spiel- und Erfahrungsraum für Kinder. Individualität wird gross geschrieben. Wir haben altersgemischte Gruppen. Die Kinder dürfen, sie müssen nicht. Lernziele (in den meisten Rahmenplänen der Volksschule recht eng; Anmerkung des Verfassers) sind nicht fixiert, die Kinder werden nicht beurteilt, eine Selektion findet praktisch nicht statt. Die Lernziele werden allerdings aktuell mit dem Übertritt in die Schule, mit der Schulfähigkeit, und hier begegnen wir auch zum erstenmal einem Selektionsmechanismus.» (Heyer-Oeschger 1996, S. 12)

Die Schule hingegen wird bezeichnet als «ein Lernort. Schule ist obligatorisch. Schule kennt klare Lernziele. Abweichungen von der Norm (in allen Persönlichkeitsbereichen) fallen in den Jahrgangsklassen der Schule schneller und stärker auf. Sie werden eher zum Problem. Eine Beurteilung, eine Evaluation der Lernschritte ist vorgesehen.» (Heyer-Oeschger 1996, S. 12)

Dieses Nebeneinander und diese reichlich überspitzte Wahrnehmung von Kindergarten und Schule erscheinen heute sowohl aus pädagogischer als auch aus (bildungs- und sozial-) politischer Sicht zunehmend problematisch. So steht etwa das im Vergleich mit anderen europäischen Ländern relativ hohe Schuleintrittsalter in der Schweiz damit in engem Zusammenhang: Einerseits stagniert das Durchschnittsalter beim Eintritt in den Kindergarten bei knapp fünf Jahren, andererseits nimmt die Verweildauer im Kindergarten bzw. die Neigung, die Einschulung hinauszuschieben, kontinuierlich zu. Mitverantwortlich für diesen Trend dürfte nicht zuletzt der erwähnte Graben zwischen den

beiden Stufen sein. Dass der Stufenübergang nicht harmonisch und risikofrei ist, machen die mehr oder weniger ausgebauten Schulfähigkeits-Abklärungen institutionell sichtbar. Wo Kindergarten und Schule vergleichsweise am losesten verbunden sind, besitzen sie jedenfalls am meisten Gewicht – also in der Deutschschweiz tendenziell mehr als in der Romandie oder im Tessin. Die Vermutung liegt nahe, dass viel weniger Eltern und Kindergärtnerinnen für ein relativ hohes Schuleintrittsalter oder für eine Rückstellung wären, wenn die Angst entfiel, dass ihr Kind versagen könnte oder dass ihr als Kindergärtnerin von der Erstklassenlehrperson vorgeworfen werden könnte, die Kinder «ungenügend» für die Schule vorbereitet zu haben. (Vgl. Oeschger 1996, S. 25 ff.)

1.1.1 Angebote

Je nach Kanton können Kinder den Kindergarten ein, zwei oder drei Jahre lang besuchen. Ein Angebot von drei Jahren kennen die Kantone Tessin und Genf (etwa die Hälfte der Kinder). In der Hälfte aller Kantone können über 75 Prozent der Kinder den Kindergarten zwei Jahre lang besuchen. In vier Kantonen sind es 50 bis 70 Prozent, in drei etwa ein Drittel, in weiteren vier Kantonen sind es noch weniger. Da das Schuleintrittsalter ebenfalls unterschiedlich geregelt wird, liegt die Altersspanne der Kinder im Kindergarten insgesamt zwischen drei und acht Jahren.

Auf dieser Stufe gibt es ausser Sonderkindergärten für entwicklungsauffällige Kinder und Sprachheilkindergärten kaum stationäre Sondereinrichtungen. Anders in der Primarschule: Ein steigender Anteil der Kinder besucht Einschulungsklassen, in denen der Stoff der 1. Klasse auf zwei Jahre verteilt wird. Daneben gibt es in Kindergarten und Schule eine Palette von ambulanten Einrichtungen für Kinder mit besonderen Bedürfnissen. Die Realität zeigt ein widersprüchliches Bild, da dieser Trend zur Separation ebenso zunimmt wie der Trend zur Integration solcher Sondermassnahmen in die Bildungsinstitution selbst.

Über Entwicklungen in der Erziehung und Bildung von Vier- bis Achtjährigen, die diese traditionelle Trennung von Kindergarten und Schule etwas aufweichen, vermag ein Blick in die Kantone Tessin und Genf Aufschluss zu geben (vgl. Kasten):

Das Tessiner Modell

Im Tessin nimmt der Kindergarten Kinder zwischen drei und fünf Jahren auf. Der Kindergarten dauert drei Jahre. Die Schulpflicht beginnt mit sechs Jahren. Von den Dreijährigen besucht rund die Hälfte den Kindergarten, von den Vier- und Fünfjährigen sind es 100 Prozent.

Für die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Schule hat sich als wichtig erwiesen, dass

- beide Stufen derselben Verwaltung unterstehen. Die Gemeinde ist für administrative Verwaltung, der Kanton für die pädagogische Betreuung zuständig;
- beide Stufen geleitete Institutionen sind und derselben Schulleitung unterstehen;
- Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen nach der Matura dieselbe Grundausbildung absolvieren, bevor sie sich stufenspezifisch ausbilden;
- ein pädagogischer Unterstützungsdienst besteht, der Kinder vom dritten bis zum elften Lebensjahr sonderpädagogisch und therapeutisch betreut.

Durch diese Massnahmen wird sichergestellt, dass die Lehrkräfte die Organisation, die Ziele, Inhalte und Methoden beider Stufen kennen. Die Arbeit an derselben Institution unter derselben Leitung erleichtert ein Zusammenwirken zusätzlich.

Das Genfer Modell

Im Kanton Genf ist die Primarschule in zwei Stufen gegliedert, in eine Elementarstufe (*division élémentaire*) und eine Mittelstufe (*division moyenne*). Die Elementarstufe umfasst die ersten vier Schuljahre, d.h. die zwei fakultativen Jahre der *Ecole enfantine* und die 1. und 2. Primarklasse.

Um in die *Ecole enfantine* eintreten zu können, müssen die Kinder das vierte Lebensjahr vor dem 30. Juni des laufenden Jahres vollendet haben bzw. das sechste Lebensjahr für den Eintritt in die Primarschule.

Vom zweiten Jahr der *Ecole enfantine* an besteht die Möglichkeit, ein Schuljahr zu überspringen. Bis zum Ende der 2. Primarklasse gibt es keine summative Bewertung, keine Noten und keine Repetitionen. Es ist der Lehrkraft überlassen, wie sie die Eltern über die Fortschritte ihres Kindes auf dem laufenden hält.

Die Zielsetzungen der *Ecole enfantine* stellen das Kind ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Dem individuellen Entwicklungsrhythmus und den individuellen Lernvorgängen wird Rechnung getragen.

Zwischen 1988 und 1990 wurde das Genfer Modell evaluiert. Unter anderem wurden daraus folgende Änderungsvorschläge abgeleitet:

- Die Elementarstufe muss vom Kind in drei, vier oder fünf Jahren durchlaufen werden können. Sinnvoll erscheint, heterogene Gruppen/Klassen aus Kindern verschiedener Jahrgänge – je nach Bedürfnissen und Unterrichtszielen – in Untergruppen zusammenzustellen.
- Die Lehrerinnen und Lehrer sollen vermehrt die Möglichkeit haben, sich so zu organisieren, wie es ihren pädagogischen Projekten und den lokalen Gegebenheiten am besten entspricht.
- Die Ziele der Elementarstufe sollen nicht auf das Ende jedes Schuljahres hin definiert werden, sondern auf das Ende der ganzen Stufe.

1.1.2 Leitideen Kindergarten/Unterstufe

In bezug auf die Entwicklung der Rahmenpläne und Lehrpläne für die Altersstufe der Vier- bis Achtjährigen, wie sie in den letzten Jahren in der Schweiz beobachtet werden konnte, sind die folgenden generellen Aussagen möglich:

Die Rahmenpläne für den Kindergarten in der Deutschschweiz und die *Objectifs* für die Romandie und das Tessin haben sich angenähert. Die Zielsetzungen von Kindergarten und Primarschul-Unterstufe, wie sie in den Rahmenplänen und Lehrplänen zum Ausdruck kommen, haben sich namentlich in der Deutschschweiz angenähert. Im Kanton St. Gallen sind die Leitideen beiden Stufen gemeinsam.

Deutschsprachige Schweiz

Im Unterschied zu den Lehrplänen der Volksschule enthalten die Rahmenpläne des Kindergartens vor allem Leitideen oder Thesen, welche die pädagogische und didaktische Grundhaltung der Stufe widerspiegeln. Neuere und in Entwicklung stehende Rahmenpläne des Kindergartens greifen hingegen die veränderten Begriffe der allgemeinen Lehrplanentwicklung auf.

Die Lehrplanentwicklung auf der Unterstufe der Volksschule zeigt eine Abkehr von reinen Stoff- bzw. Fächerlehrplänen im engeren Sinn hin zu Lehrplänen mit übergeordneten Zielsetzungen, Aussagen zur pädagogischen Haltung der Schule sowie didaktischen Leitideen und Unterrichtsbereichen. Der neue Lehrplan des Kantons Solothurn (1990) postuliert beispielsweise die «Bildung der Persönlichkeit jedes einzelnen Kindes» als übergeordneten Auftrag der Primarschule. «Selbst-, Sach- und Sozialkompetenzen» und die sich daraus ergebende «Handlungskompetenz» bilden die Leitideen der Volksschule. Ähnliche Formulierungen finden sich in Lehrplänen der Innerschweiz oder des Kantons Berns. Die Lehrpläne der Kantone Zürich (1991) oder Appenzell-Ausser rhoden (1994) beschreiben in ihren Leitbildern zehn Grundhaltungen, welche die Schule prägen sollen. Der Kanton St. Gallen (1997) geht einen Schritt

weiter und integriert angesichts der allgemeinen Annäherung der beiden Stufen den Erziehungsplan des Kindergartens in den Lehrplan der Volksschule. Dabei gelten die pädagogischen, didaktischen und organisatorischen Leitideen und die Bezeichnung der Bildungsbereiche für den Kindergarten und die Volksschule. (Vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 1994, S. 28 ff.)

Französischsprachige Schweiz /Tessin

In der Romandie haben sich während der letzten Jahre die Vorschule (in der Regel zweijährig) und die ersten Klassen der Volksschule angenähert.

Doch wer von Annäherung spricht, nimmt an, dass zwischen den beiden Stufen Unterschiede bestehen. Ein bedeutsames Beispiel für diesen Unterschied ist der welsche Rahmenplan (in angepasster Form seit 1992 in folgenden Kantonen umgesetzt: BE, FR, JU, GE, NE, VD und VS) für die Vorschulstufe. Dieser listet keine Lernziele auf, sondern verlangt im Sinne eines Rahmenlehrplans, dass auf dieser Stufe innerhalb der Klasse ein stimulierendes Klima geschaffen wird. Ferner zeigt er auf, mit welchen Lehr- und Lernformen und mit welchen Aktivitäten dieses erreicht werden kann.

Als Einrichtungen des Übergangs beziehen sich die Kindergärten in der Romandie immer auf das, was nachher in der obligatorischen Schule sein wird. Der Unterschied zwischen Kindergarten und Schule tritt in Alltagsaussagen hervor («Warte, bis du erst in der Schule bist!»), verschwindet jedoch in Wirklichkeit immer mehr durch die Einführung von Lernformen in der Primarschule, die die Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler fördern.

Die Annäherung zwischen dem Kindergarten und den ersten Primarschulklassen durch immer ähnlicher werdende Lehr- und Lernformen hat dazu geführt, dass diese in derselben administrativen und schulischen Stufe zusammengefasst werden. Die zur Zeit laufenden Neuerungen im Kanton Genf sowie die Reorganisationsvorschläge in den Kantonen Wallis und Freiburg zielen darauf hin, solche «Eingangsstufen» zu schaffen. Das bedeutet jedoch nicht eine totale Aufhebung der Unterschiede zwischen beiden Stufen, bleibt doch der Kindergarten – obwohl von über 98 Prozent besucht – weiterhin fakultativ, und auch die Kindergartenlehrpersonen bleiben eine eigenständige Berufsgruppe. (Vgl. Heyer-Oeschger 1996, S. 13 ff.)

1.2 Probleme

In der Schweiz treffen heute Kinder im Alter zwischen vier und acht Jahren nicht nur auf recht unterschiedliche Formen der Einschulung, sondern werden in diesem kurzen, aber prägenden Lebensabschnitt praktisch im 1- oder 2-Jahres-Rhythmus mit für sie jeweils neuen Bildungs- und Erziehungseinrichtungen konfrontiert, die an sie höchst unterschiedliche Ansprüche stellen: Neben Spielgruppen sind dies namentlich der Kindergarten und die Primarschule.

1.2.1 Strukturell-organisatorische Fragen

In den meisten Kantonen unterscheiden sich Kindergarten und Primarschule gegenwärtig nicht nur methodisch-didaktisch und personell deutlich voneinander, sondern auch räumlich und organisatorisch. Kindergärten und Primarschulen sind sehr oft nicht im selben Gebäude untergebracht. In bezug auf die Trägerschaft bestehen zahlreiche Varianten: Kindergärten werden häufig kommunal geführt und sind nicht integrierte Bestandteile des obligatorischen Schulprogramms wie die fast ausschliesslich öffentlichen Primarschulen. «Kindergarten und Schule haben je eigene Aufsichts- und Inspektionsgremien, je eigene Rahmen- oder Lehrpläne. Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen werden nicht nur an je eigenen Ausbildungsstätten auf ihren Beruf vorbereitet, auch die Vorbedingungen sind verschieden, und die Besoldung weist merkbare Unterschiede auf.» (Heyer-Oeschger 1996, S. 12)

Zwar nähern sich die beiden Institutionen auf der Ebene der Leitideen bzw. des Rahmenplans an, aber «in der Realität, oder besser gesagt in der Wahrnehmung der Realität, im Bild, das die Bevölkerung von Kindergarten und Schule hat, ist der Unterschied immer noch klar. Kindergarten wird wahrgenommen als eine Institution mit Schwerpunkt soziale Erziehung, Schule als eine mit dem Schwerpunkt kognitive Erziehung.» (Heyer-Oeschger 1996, S. 13)

Die institutionelle Unverbundenheit von Kindergarten und Primarschule führt insbesondere in vier Bereichen zu Problemen, die ohne eine grundsätzliche Überprüfung kaum gelöst werden können:

Übergang Kindergarten-Primarschule

Aufgrund der gewichtigen Unterschiede zwischen den beiden Stufen erfahren Kinder den Übertritt in die Schule nicht selten als empfindlichen Bruch – trotz aller Bemühungen der beteiligten Lehrpersonen. Dieser Bruch ist indes weder entwicklungspsychologisch noch pädagogisch-didaktisch begründbar. «Schulfähigkeit» ist das Ergebnis eines sehr individuellen Entwicklungsprozesses. Der punktuelle und abrupte Übertritt vom Kindergarten in die Schule fordert seinen Tribut – etliche Kinder werden entweder um ein Jahr zurückgestellt oder sie werden in Einführungs- oder Kleinklassen eingeteilt. Dies hat zur Folge, dass sie von den Gleichaltrigen separiert werden und dass die Schule ihrerseits sich aufteilt in Regel- und Sonderzüge. Eine Selektion schon bei Schuleintritt – ist das erwünscht? (Vgl. Oeschger 1996, S. 81 ff.)

Schuldienste

Die Schuldienste, die vom schulpsychologischen Dienst bis zum Sprachheilunterricht verschiedene Unterstützungsangebote umfassen, sind in mehreren Kantonen mehrheitlich auf die Schule konzentriert. Die Erfassung und Betreuung der Kinder mit besonderen Bedürfnissen im Kindergarten ist deshalb nicht überall gewährleistet und die Schuldienste sind auf die spezifischen Fragestellungen des Kindergartens auch nicht

immer vorbereitet. Je nach Kanton gilt die Aufmerksamkeit in erster Linie den Problemen der schulischen Unterstufe. Die Versorgung der Kinder im Vorschulalter durch die schulischen Dienste genügt in etlichen Kantonen somit weder in institutioneller noch in inhaltlicher Hinsicht, obwohl sie zu diesem Zeitpunkt besonders wichtig wäre. Würden diese Schuldienste vermehrt nach systemischen Gesichtspunkten organisiert, könnten Misserfolgserfahrungen und schlechter Schulstart besser vermieden werden.

Zuständigkeiten in der Bildungsverwaltung

Aufgrund der historischen Entwicklung des Kindergartens sind in der Bildungsverwaltung die Zuständigkeiten separat geregelt. Für den Kindergarten ist häufig noch ein eigenes Inspektorat zuständig, während zum Teil die pädagogischen Arbeitsstellen für den Kindergarten kein Mandat haben und Fragen aus dem Kindergartenbereich deshalb kaum bearbeiten. Diese besonderen Zuständigkeitsregelungen fördern das Trennende bzw. machen eine Zusammenarbeit schwierig.

Schulentwicklung

In der Schulentwicklungsarbeit auf Gemeinde- und Schulebene ist heute im Grunde allen Beteiligten klar, dass zur Schule auch die Kindergärten gehören. Doch ist vielerorts beobachtbar, dass diese Einsicht verbreiteter ist als die entsprechende Praxis – die traditionelle räumliche und organisatorische Trennung der beiden Stufen hat bisher eine Zusammenarbeit häufig genug verhindert. Gemeinsame Schulentwicklungsarbeit ist daher unter den gegenwärtigen Umständen schwierig. Wo sie – etwa bei Leitbild- und Konzeptarbeiten – dennoch angegangen wird, haben es die Vertreterinnen des Kindergartens nicht einfach, die Besonderheiten ihrer Arbeit und ihrer Stufe zur Geltung zu bringen. Die schulorganisatorische Randständigkeit des Kindergartens spiegelt sich heute selbst dort noch, wo man sie gerade beseitigen möchte. Dies hat systemische Gründe. (Vgl. Oeschger 1996, S. 98)

1.2.2 Entwicklungspsychologische Fragen

Der Graben zwischen Kindergarten und Schule verschärft die Frage nach der Schulfähigkeit der Kinder. An den aktuellen Erkenntnissen aus der entwicklungspsychologischen Forschung und am davon beeinflussten Wandel der diagnostischen Methoden bei der Schulfähigkeits-Abklärung lässt sich gut nachvollziehen, wie problematisch es für die schulische und psychische Entwicklung des Kindes ist, den Schuleintritts-Entscheid punktuell fällen zu müssen.

Von der Schulreife zur Schulfähigkeit

Der Begriff «Schulreife» kommt historisch gesehen aus jener Zeit, in der dem innerlich gesteuerten Reifungsprozess eine dominierende Rolle für die Entwicklung des Kindes

zugeschrieben wurde. Jedem Kind sollte zugebilligt werden, individuell zu «reifen», um den Schuleintritt auf den biologischen Entwicklungsstand abzustimmen. Die Denkweise, dass Schulerfolg durch «Reifung» zustande kommt, wurde erweitert durch die Auffassung, dass Lern- und Umweltbedingungen sowie die Erfahrungsmöglichkeiten des Kindes dafür ebenso bedeutsam sind. Entwicklung und Lernen werden als wechselseitig wirkende, dynamische Prozesse betrachtet: Lernvorgänge beeinflussen die Entwicklung ebenso, wie die Entwicklung die Lernvorgänge und -möglichkeiten des Kindes beeinflusst. (Vgl. Oeschger 1996, S. 8 ff.)

Dieser Wandel zeigt sich auch in der Sprache: Seit den sechziger Jahren wird vermehrt von «Schulfähigkeit» und weniger von «Schulreife» gesprochen.

Die heutige Sichtweise betont, dass Schulfähigkeit ein relativer Begriff ist und sich aus folgenden, mit den andern in Wechselwirkung stehenden Bestimmungsgrössen zusammensetzt:

- Schülerin oder Schüler (Persönlichkeit mit den emotionalen, kognitiven, sozialen, psychischen und physischen Anlagen und Fertigkeiten),
- Schule (Anforderungen, Klassengrösse, Lehrkräfte, zusätzliche Förderungsmöglichkeiten),
- Umfeld (Elternhaus, Horte, Aufgabenhilfe, Freizeitangebote).

Einschulungsalter

Es entspricht einer Schultradition, das Lebensalter als bestimmendes Einschulungskriterium zu verwenden. In der heutigen Auffassung von Schulfähigkeit nimmt das Lebensalter des Kindes eine untergeordnete Rolle ein; es ist nur ein Faktor unter vielen. Als alleiniges Entscheidungskriterium zur Einschulung ist es sehr fragwürdig. Eine gesetzliche Festlegung des Schuleintrittsalters muss immer schematisch bleiben und kann nie allen Kindern gerecht werden. Die Zahl der nichtschulfähigen Kinder ist auch abhängig von den Anforderungen der jeweiligen Bildungsinstitution bzw. von den Stütz- und Förderangeboten, die von Kanton zu Kanton variieren.

Schulfähigkeitsbeurteilung/-abklärung

Dem neuen Ansatz entsprechend haben sich die Beurteilung und die diagnostischen Abklärungsmethoden für die Schulfähigkeit verändert. Berücksichtigt werden die aktuellen entwicklungspsychologischen Forschungsergebnisse:

- Die Entwicklungsunterschiede, die bei gleichaltrigen Kindern festgestellt werden, sind markant; die relevanten Voraussetzungen für den Erwerb von Wissen und Können bei Kindern im Einschulungsalter sind daher in äusserst unterschiedlicher Ausprägung vorhanden.
- Die sozialen und interaktionalen Faktoren für die geistige Entwicklung und das Lernen von Menschen gewinnen gegenwärtig wieder an Bedeutung.
- Die körperliche Akzeleration der jungen Generation nimmt weiter zu.

- Viele Kinder sind heute selbständiger, können vermehrt selber urteilen und mitbestimmen.
- Die Zahl der Kinder, die in sozial schwierigen Verhältnissen aufwachsen müssen und deshalb vermehrter und oft besonderer Betreuung bedürfen, nimmt zu.
- Zunehmend mehr Kinder haben ihren Erfahrungsschatz aus zweiter Hand (Wohnverhältnisse, Medien, Kontaktmöglichkeiten usw.).

Berücksichtigt man diese Forschungsergebnisse, zeigt sich deutlich, dass eine Schuleintrittsdiagnostik, welche nur individuumszentriert ansetzt, eine unhaltbare Verkürzung darstellt. Denn was sich als aktueller Entwicklungsstand eines Kindes präsentiert, muss immer zugleich im Entwicklungskontext betrachtet und gewertet werden. Die Schuleintrittsdiagnostik erfordert damit die Ausweitung um jene Perspektive, welche Entwicklung als Ergebnis einer aktiven Wechselbeziehung zwischen Kind und Umwelt versteht. Betrachtungseinheit ist nicht mehr das einzelne Kind zu einem bestimmten Zeitpunkt, sondern das Kind und sein Umfeld im Verlauf der Schuleintrittsphase. Rund um die Beurteilung der Schulfähigkeit ist es daher notwendig,

- neben der Reifung auch die Sozialisationsbedingungen abzuklären;
- die Erlebnisweise, also die subjektive Sinnggebung, die sich das Kind aus der Wechselwirkung mit der Umwelt erarbeitet, zu berücksichtigen;
- Behinderungen, Störungen oder Schwierigkeiten im Verhalten nicht als persönliches Versagen aufzufassen und zu behandeln, sondern bei den positiven Entwicklungsmöglichkeiten anzusetzen und diese zu fördern;
- alle Betroffenen, nicht nur das Kind, als mitverantwortliche Beteiligte und Lernende miteinzubeziehen, ihr Denken und Handeln günstig zu beeinflussen und so die Unterstützungsmassnahmen für Kinder in der Basisstufe und im weiteren sozialen Umfeld aufeinander abzustimmen und miteinander zu vernetzen.

Diese Sichtweise beruht auf der Annahme der Veränderung und Veränderbarkeit von Lebens-, Erlebens- und Entwicklungszusammenhängen. Ins Zentrum rückt damit eine Prozessdiagnostik, welche die Kinder dort erfasst, wo sie sich in ihrer Entwicklung und Lerngeschichte gerade befinden. Durch eine Prozess- und Förderdiagnostik können vorhandene Schwierigkeiten oder Entwicklungsvorsprünge gezielt angegangen und Kinder entsprechend unterstützt werden. Schuleintrittsdiagnostik soll also immer auch Entwicklungsdiagnostik sein, die sowohl im Interesse des Lernfortschrittes steht als auch die kindliche Entwicklung in ihrem ganzen Kontext miteinbezieht.

Über die kantonal höchst unterschiedliche Praxis der Schulfähigkeits-Abklärungen geben früher erarbeitete Übersichten (vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 1994, S. 26 ff.) Auskunft.

1.3 Lösungsansätze

1.3.1 Strukturell-organisatorische Weiterentwicklung

Die Gestaltung der ersten ausserfamiliären Erziehungs- und Bildungsinstanz wird seit Jahren international diskutiert. Dabei zeigen sich grob drei Entwicklungslinien (vgl. Heyer-Oeschger 1996, S. 179 ff.):

- *Der Übergang Kindergarten – Schule wird durch eine Annäherung der beiden Institutionen verbessert.*
Dieser Weg wird gegenwärtig in mehreren Kantonen beschritten, wo entsprechende Projekte im Rahmen der Schulentwicklung bzw. der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung lanciert werden (z.B. Aargau, Bern, Uri). Diese Vorhaben können zu einer Annäherung der beiden «Welten» führen. Damit kann auch der Übertritt für das Kind erleichtert und harmonischer gestaltet werden. Obwohl wesentliche Verbesserungen möglich sind, bleiben die Grundprobleme mehr oder weniger bestehen. Sie sind systembedingt.
- *Das Eintrittsalter in Kindergarten und Primarschule wird in Verbindung mit einer Neugestaltung dieser Stufen herabgesetzt.*
Diese Entwicklung hat der Kanton Genf gewählt, andere Kantone diskutieren sie. Obwohl die obligatorische Schulzeit weiterhin neun Jahre beträgt und für Kinder von sechs bis fünfzehn Jahren gilt, erleichtert diese Ausgestaltung den Eintritt in die Schule bzw. die nächste Stufe. Allerdings bleiben auch hier die systembedingten Defizite im Grunde bestehen (vgl. Kapitel 1.2.1).
- *Für die Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder wird eine neue Stufe geschaffen.*
Diesen Weg haben verschiedene skandinavische Staaten gewählt. Andere Staaten bzw. deutsche Bundesländer prüfen einen solchen Schritt. Die Niederlande scheinen dabei am weitesten fortgeschritten (vgl. Oeschger 1996, S. 101 ff.).

Beispiel Niederlande: «Basisschool»

In den Niederlanden sind 1985 die bis anhin staatlich geführten Vorschuleinrichtungen zugunsten der integrierten Primarschule (Basisschool) aufgehoben worden. Die Primarschule (Basisschool) nimmt Kinder ab vier Jahren auf und dauert acht Schuljahre. Die Schulpflicht beginnt mit fünf Jahren, wobei aber rund 85 Prozent der Vierjährigen bereits die Schule besuchen. Da das staatliche Reformgesetz von 1985 nur Rahmenvorgaben gibt, sind die einzelnen Schulen in der organisatorischen und inhaltlichen Gestaltung des Unterrichts weitgehend frei. Für Eltern und Erziehungsberechtigte besteht die freie Schulwahl. Rund ein Drittel der Primarschulen in den Niederlanden sind heute im Sinne einer Basisstufe organisiert.

Als positive Aspekte dieser Schulorganisationsform erweisen sich heute folgende Entwicklungsmerkmale, die sich mit den in diesem Bericht dargestellten Überlegungen zur Basisstufe weitgehend decken:

- Das System berücksichtigt die laufende Entwicklung des Kindes, indem Übergänge fließend gestaltet werden können. Die Lehrkräfte haben dabei die Chance, die Entwicklung von Kompetenzen kontinuierlich zu unterstützen.
- Das System wird den grossen Unterschieden in der Entwicklung der Kinder besser gerecht, indem differenzierter auf den individuellen Entwicklungsstand eines Kindes reagiert werden kann.
- Die Lehrkräfte der verschiedenen Stufen setzen sich gemeinsam mit Zielen, Inhalten und Methoden auseinander.
- Die Bedeutung der Bildungsarbeit für Kinder im Alter bis vier Jahre erhält einen neuen Stellenwert. Die Arbeit der Lehrkräfte für die Unterstufe wertet sich auf, die Haltung der Kolleginnen und Kollegen der Oberstufe ändert sich.

Schwierigkeiten ergeben sich gemäss den Erfahrungen in Holland in folgenden Punkten:

- Der fließende Übergang vom spielenden Lernen zum «schulischen» Lernen ist schwierig zu gestalten.
- Die Arbeit mit den jüngsten Kindern wird von Kolleginnen und Kollegen aus der Oberstufe unterschätzt.
- Den Lehrkräften fehlt oft der Mut, sich von Methoden zu trennen und sich auf die eigenen Kenntnisse im Bereich der Entwicklungsbedürfnisse der Kinder zu verlassen.
- Die Lehrkräfte der unteren Stufe sehen sich dem Leistungsdruck der Folgestufen ausgesetzt.
- Die ehemaligen Kindergärtnerinnen signalisieren, dass Kolleginnen zuweilen nicht bereit sind, die ergänzenden Ausbildungen zu absolvieren.

Gesamthaft gesehen überwiegen gemäss den Erfahrungen aller Beteiligten die positiven Punkte (vgl. Oeschger 1996, S. 110 ff.).

1.3.2 Entwicklungspsychologisch und gesellschaftlich begründete Perspektiven

Voraussetzungen

In der gegenwärtigen Umbruchsituation wird nicht nur die Frage der «Schulfähigkeit» der Kinder (und ihrer Eltern) akut (vgl. Kapitel 1.2.2), sondern umgekehrt auch jene nach der «Gesellschaftsfähigkeit» der Schule. Diesbezüglich zeigen gerade die neunziger Jahre eine Schule im Aufbruch: Was die Schulen seit einiger Zeit in Unterrichts- und Schulentwicklungsprojekten vorantreiben, ist in den meisten gesellschaftlichen Einrichtungen schon im Gange. Es handelt sich um einen gesellschaftspolitischen Paradigmenwechsel, in welchem Menschen nach verantwortungsvolleren Rollen mit mehr Sinn und wirklicher Teilhabe suchen. Leistung und Erlebniswert bleiben nicht

mehr auf die Berufswelt beschränkt, sondern durchdringen in neuen Lebensmodellen Beruf, Familie und Freizeit gleichermaßen. Aus der Vernetzung von Arbeit und Freizeit oder von Leistung und Spiel ergeben sich Synergien, die es auch in der Schule zu beachten gilt, um lustbetonteres Arbeiten zu ermöglichen. Gefragt ist also eine Schule, die Selbstgefühl, Anreize für die Phantasie, Mitsprache und Mitbeteiligung, Durchblicke und Ausblicke auf Werte und Sinn vermittelt. Aktivere Rollen für Schülerinnen und Schüler werden zwingend notwendig. Die Schulen müssen sich vermehrt mit den Forderungen nach Veränderung und Erneuerung auseinandersetzen. Dies in einem wechselseitigen Prozess von kreativer Entwicklung und Anpassung, der im Dialog und eher spiralförmig als linear verläuft. Die Schule ist vermehrt abhängig von ihrem Umfeld: Unterschiedliche Werte und Kulturen – von den Kindern aus den Familien in die Schule getragen –, Gemeindestrukturen und wirtschaftliche Rahmenbedingungen beeinflussen die Schule und verlangen nach entsprechender inhaltlicher und organisatorischer Gestaltung. (Vgl. *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft* 1995, S. 34 ff.)

Eine interaktionistische entwicklungspsychologische Position, die all dem Rechnung trägt, kommt nicht umhin, sowohl für die einzelne Schule wie auch für die am Schulungsprozess beteiligten Kinder entwicklungspsychologisch ausgerichtete Bildungsziele zu fordern. Diese müssen im Kind die innere psychische Lernbereitschaft und in der Institution Schule die dazugehörige Lernatmosphäre und die nötigen Entwicklungsanreize stärken:

- Für die Kinder bedeutet dies Persönlichkeitsentwicklung und psychische Bildung in Richtung von kreativer Selbstentfaltung und von bewusstem Umgang mit Emotionen und Rationalität. Die Kinder fragen vermehrt nicht nur nach dem Wie und Warum, sondern nach dem Wozu! Innovation, aktive Teilnahme, Handlungsbereitschaft, Mitbestimmung und Verantwortungsübernahme sind Antworten darauf.
- Für die Schule bedeutet dies, dass sie sich öffnet und den nötigen Entfaltungsspielraum für den Erwerb von Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz bereitstellt – ein konstruktives Arbeitsklima, in dem die Begeisterungsfähigkeit und die Mitbeteiligung der Kinder genauso selbstverständlich sind wie die Tatsache, dass institutionelle Regeln den Freiraum abstecken und Sicherheit stiften.

Als Folge des Wertewandels sehen sich die Kinder heute mit einem neuen Leistungsbegriff konfrontiert, zu dem Selbstkontrolle und Selbstentfaltung, Emotionalität und Eigenmotivation, Pflichtbewusstsein und Erlebniswert gehören. Kinder wollen tätig sein und nicht nur konsumieren. Nicht allein der Besitz des Wissens, sondern die Verwendung des Wissens zählt. Der Unterricht soll den Schülerinnen und Schülern Nahrung bieten für ihr Selbstgefühl, für die Beteiligung ihrer Phantasie, für ihr Mitspracherecht und ihre innovativen Fähigkeiten. Den Kindern wird angesichts der beschleunigten Lebensverhältnisse die Flüchtigkeit ihres Lebens bewusst; sie erfahren das Unwiederbringliche und Unwiederholbare viel eindrucksvoller als frühere Generationen. Veränderung und unbekannte Zukunft machen den jetzigen Augenblick im Lernprozess kostbar. Schulung und Unterricht müssen auf diesen Erlebnisbezug, auf die erwünschte

Mitwirkung der Schülerinnen und Schüler und auf ihre erhöhten zwischenmenschlichen Bedürfnisse ausgerichtet sein. Anwachsende Informationsflut und technische Mitteilungsförmien verstärken das Bedürfnis nach zwischenmenschlichem Austausch und gegenseitiger Einföhlung. (Vgl. *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft* 1995, S. 86 ff.)

Folgerungen

Für die Schulen gilt es, ihren Besitz an Wissen und Können nicht mehr nur nach dem Prinzip des «Ja oder Nein» bzw. des «Richtig oder Falsch» weiterzugeben, sondern sich vermehrt nach dem lebensnäheren Grundsatz des «Sowohl-als-auch» zu richten. Die Vielstimmigkeit der Fragen aus einer vieldeutigen Welt legt nahe, vieles nebeneinander zu würdigen und zu praktizieren, um den unübersichtlichen Aufgaben und Wünschen der Gesellschaft, der Kinder und der Erwachsenen gerecht zu werden. Das jahrhundertealte kausal-lineare Denken und Deuten zeigt seine Spuren. Eindeutige Strategien werden durch vernetzte Systeme von Wissen und Werten abgelöst.

Aus dieser entwicklungspsychologisch-gesellschaftspolitischen Perspektive ist eine Schule – und mithin eine Basisstufe – gefordert, die den beschriebenen Paradigmenwechsel wahrnimmt und pädagogisch mitgestaltet:

- Die Schule versteht sich als Institution, die zwischen Berufswelt, Familie und Freizeit vermittelt und so imstande ist, den Kindern praktisch für alle Lebensbereiche Orientierungshilfen anzubieten.

Die Basisstufe als Bildungs- und Erziehungsinstanz sucht die Verbindung von Schule und Elternhaus früh zu institutionalisieren und so eine Grundlage zu schaffen für eine ganzheitliche Schulung und Erziehung der Kinder.

- An der Schule herrscht ein günstiges Lernklima, das es Schülerinnen und Schölern erlaubt, sich so wohlföhlen, dass auch persönliche Fragen, eigene Schwächen oder notwendige Neuerungen in aller Offenheit thematisiert und gestaltet werden können.

Der sorgfältige Übergang in die Schulrealität und die bewusste Integration aller Kinder schaffen in der Basisstufe gute Voraussetzungen für ein offenes Lernklima.

- In der extrem beschleunigten Welt versteht sich die Schule als Ort, der die feststellbare Sehnsucht der Kinder nach unmittelbaren Erlebnissen im Hier und Jetzt, nach Direktheit in den (Lern-)Erfahrungen als pädagogische Chance nutzt.

Die Basisstufe mit ihrer Betonung von Spiel und (Gemeinschafts-)Erlebnis trägt diesem Bedürfnis Rechnung.

- In der zunehmend ausdifferenzierten und multikulturellen Gesellschaft versteht sich die Schule als Ort, der die Wahrnehmung von Differenzen und Gemeinsamkeiten schärft und den kreativen Umgang mit ihnen einübt.

Als integrative Schulungsform arbeitet die Basisstufe in diese Richtung.

- Die Schule sieht sich als einen Ort, an dem die Schülerinnen und Schüler lernen, für ihr Lernen (allein und in Gruppen) Verantwortung zu übernehmen.

Die Organisation der Basisstufe und ihre didaktischen Grundsätze gehen vom Konzept des selbstgesteuerten Lernens aus und schaffen dafür die notwendigen Voraussetzungen.

- Weder beim Schuleintritt noch während der Schulzeit ist es sinnvoll, die Schule als eine isolierte soziale Einrichtung zu betrachten.

Die Didaktik ebenso wie die Schülerinnen- und Schülerbeurteilung fokussieren in der Basisstufe auf das Kind in seinem sozialen Umfeld und betrachten alle Beteiligten als für den Entwicklungsprozess mitverantwortlich.

2 Argumente für die Basisstufe

2.1 Pädagogische Kontinuität: Kinder über entscheidende Jahre hinweg begleiten

Die Entwicklung verläuft bei Kindern naturgemäss fließend und unterschiedlich. Für ein Kindergarteneintrittsalter von fünf oder sechs Jahren bzw. ein Schuleintrittsalter von sechs bis sieben Jahren gibt es denn auch keine triftige entwicklungspsychologische Begründung. Kinder im Alter von vier bis acht Jahren verbindet freilich mehr als sie trennt: Gemeinsam ist ihnen namentlich die anspruchsvolle Aufgabe, den Übergang von der Familie in eine weitere (Schul-)Öffentlichkeit zu meistern.

Die Basisstufe ist die bildungspolitische Antwort auf diese entwicklungspsychologische Einsicht: Mit hoher pädagogischer Kontinuität führt sie die Kinder bruchlos vom spielerischen zum systematischen Lernen. Gerade weil die Kinder sich in dieser Altersspanne höchst unterschiedlich entwickeln, ist es sinnvoll, nicht den individuell unterschiedlichen Entwicklungsstand, sondern die allen gemeinsame Einführung ins ausserfamiliäre Leben zum Ausgangspunkt der pädagogischen Arbeit zu machen.

Mancherorts bemüht man sich zwar um vermehrte Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Schule, vielerorts fehlen aber solche Bestrebungen. Konflikte und Probleme, welche sich daraus ergeben, werden auf dem Rücken der Kinder ausgetragen.

Es ist daher sinnvoll, die Bildung und Erziehung von Kindern in diesem Alter ganzheitlich über mehrere Jahre hinweg wahrzunehmen. Vier- bis achtjährige Kinder haben auf dieser Entwicklungsstufe mehr Gemeinsames als Trennendes (vgl. Oeschger 1996, S. 120). Die Schritte aus der Familie in eine erweiterte Schulöffentlichkeit bzw. vom spielerischen zum zunehmend gezielten und systematischen Lernen erfolgen im Verlaufe dieser Altersstufe. In bildungspolitischer Perspektive ist eine Basisstufe für diese Altersspanne schon deswegen plausibel, weil sie – ganz pragmatisch – ein flexibles Eintritts- und Austrittsalter impliziert und die problematischen Unterschiede zwischen Kindergarten und Primarschule überwindet. Pädagogisch betrachtet erscheint insbesondere die Tatsache attraktiv, dass auf die Entwicklung der Kinder, die in diesem Alter einmal sprunghaft, einmal langsam und dann wieder konstant verläuft, individuell und in angemessener personeller Betreuungskontinuität eingegangen werden kann.

Der Wechsel von einer Lehrkraft bzw. Bezugsperson zur nächsten bereits nach einem bzw. zwei Kindergartenjahren ist nicht für alle vier- bis achtjährigen Kinder unproblematisch. In den meisten Fällen kommen Beziehungen, welche über einen längeren Zeitraum aufgebaut und erhalten werden können, den Bedürfnissen von Kindern in diesem Alter näher. Schwierigkeiten der Kinder, sich in der Schule wohl zu fühlen, Rückstellungen und Klassenrepetitionen können die Folgen diskontinuierlicher Betreuung sein. Im Unterschied zum bestehenden (Vor-)Schulsystem erfolgt die pädago-

gische Begleitung in der Basisstufe über einen Zeitraum von drei bis fünf Jahren am selben Ort mit denselben Lehrpersonen. (Vgl. Oeschger 1996 S. 120)

2.2 Flexible Übergänge: Schule individuell und bruchlos beginnen

Aufgrund der Einsichten aus der Entwicklungspsychologie und der Erfahrungen aus der Schulpraxis erscheint es ratsam, nicht nur die ersten Schuljahre selber, sondern auch den Schuleintritt und weitere schulische Übergänge individuell flexibel zu gestalten. Der entwicklungspsychologisch willkürliche, oft genug als abrupt erlebte Übertritt vom Kindergarten in die Primarschule bzw. die defizitorientierte Selektion der Kinder soll vermieden werden.

Die Basisstufe ist so strukturiert, dass die Schullaufbahn prozesshaft und nicht punktuell beginnt – mit ihr wird eine Basis gelegt, nicht ein Bruch provoziert. Ebenso fließend können Kinder von der Basisstufe in die Primarstufe übertreten – nämlich halbjährlich während maximal zwei Jahren. (Vgl. Hurrelmann 1997, S. 22)

Der heutige Übergang vom Kindergarten in die Primarschule bedeutet für die Kinder gleichzeitig in räumlicher, personeller, sozialer und methodischer Hinsicht eine Zäsur. Nun sind Zäsuren, Brüche oder Abschiede bekanntlich nicht einfach bloss negativ. Dennoch werden sie von zahlreichen Kindern als problematisch erlebt und wirken sich bei ihnen gerade dann negativ aus, wenn diese Übergänge nicht besonders wahrgenommen und sorgfältig gestaltet werden. Mangelnde Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften beider Stufen verstärken dieses Erlebnis noch; doch vermöchte selbst ein besseres Zusammenspiel die systembedingten Hürden zwischen den Stufen nicht zu beseitigen. Erst eine systemische Sichtweise und eine daraus resultierende Lösung wie die Basisstufe bieten die Chance, die Übergangsproblematik zu entschärfen: Die Möglichkeit, individuell flexibel in die Basisstufe einzutreten und ebenso aus ihr auszutreten, stellt das pädagogisch erforderliche Mass an Behutsamkeit und Sorgfalt sicher.

Die Basisstufe dauert in der Regel vier Jahre, kann aber in drei bis fünf Jahren durchlaufen werden. Die Kinder treten im Alter von vier Jahren in die Basisstufe ein. Ausgehend von seinen individuellen Lernvoraussetzungen und seinem aktuellen Entwicklungsstand beurteilen Lehrpersonen und Eltern periodisch im Laufe des Jahres die Lernfortschritte des Kindes. Das Austrittsalter und der Austrittstermin ergeben sich aus den verbindlich festgelegten Lernzielen der Basisstufe. (Vgl. S. 35 ff. und S. 43)

Die Basisstufe bietet Gewähr für einen kontinuierlichen Übergang in die Anschlussstufe. Dabei ist klar, dass die Übergangsprobleme nach dem Kindergarten nun nicht einfach auf den Übertritt in die nächsthöhere Stufe verlagert werden dürfen. In die Überlegungen zur detaillierten Ausgestaltung der Basisstufe wird daher mindestens die Mittelstufe miteinbezogen.

2.3 Individualisierung: Kinder gehen ihren eigenen (Lern-)Weg

Jedes Kind hat das Recht, als einzigartige Persönlichkeit wahrgenommen, d.h. im aktuellen Stand seiner Entwicklung akzeptiert und gefördert zu werden. Die Persönlichkeitsbildung und ihre Förderung beginnen früh.

In der Basisstufe wird dies ernst genommen: Die Abkehr von Jahrgangsklassen fördert das interessenorientierte Lernen der Kinder, das selbstgesteuerte Lernen stärkt ihre Eigenaktivität und -verantwortung – ihren Stärken und Schwächen wird mit individuell vereinbarten Massnahmen begegnet. Dem unterschiedlichen Rhythmus und dem unterschiedlichen Tempo in der Entwicklung der vier- bis achtjährigen Kinder wird Rechnung getragen, indem die Lernziele auf das Ende der Basisstufe, nicht auf das Ende eines Schuljahres hin formuliert werden. (Vgl. Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft 1995, S. 89 ff.)

Die offensive und fordernde Arbeits- und Lebenswelt, mit der heute bereits Kinder und Jugendliche konfrontiert sind, lässt es ratsam erscheinen, dass Kinder frühzeitig zu gleichermassen aktiven, kreativen und eigenständigen Persönlichkeiten herangebildet werden. Dass sie dies in einem weit grösseren Ausmass als früher tatsächlich bereits sind, zeigt sich daran, dass sie – als Einzelne und als gesellschaftliche Gruppierung – Rechte und Freiräume aktiv für sich einzufordern verstehen.

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

In organisatorischer Hinsicht heisst dies, dass neben dem individuell wählbaren Zeitpunkt für Einstieg und Abschluss der Basisstufe auch der Lernrhythmus und das Lerntempo innerhalb der Basisstufe den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Kinder angepasst sind. Möglich gemacht wird dies durch die Abkehr von jahrgangsbezogenen Lernzielen und Lerngruppen (vgl. *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft* 1995, S. 89 ff.). In der Basisstufe lernen die Kinder in selbstbestimmten Zyklen und in selbstgewählten Lerngruppen – persönliche Lernwege werden so erst möglich. Denn der Lernprozess verläuft bei jedem Kind in verschiedenen Lernbereichen unterschiedlich schnell.

2.4 Gemeinschaftsbildung: Gruppe erleben und mitgestalten

Die Fähigkeit, sich in grösseren Gruppen behaupten und wohlfühlen zu können, ist für das soziale und emotionale Gleichgewicht von Kindern und Erwachsenen von entscheidender Bedeutung. Die Fähigkeit, mit sozialen Rollen umzugehen, sie anzuneh-

men und zu verändern, ist ein zentrales Lernziel bereits für Kinder. Ohne sie fehlt der erfolgreichen Gruppenbildung eine wichtige Voraussetzung. Pädagogische Institutionen müssen daher grossen Wert darauf legen, Kinder frühzeitig, sorgfältig und nachhaltig mit dem Leben in grösseren Gruppen vertraut zu machen.

In der Basisstufe geschieht dies: In einem günstigen Zeitpunkt, in der wünschbaren Kontinuität, ohne Selektionsdruck und in einer altersheterogenen Grossgruppe lernen die Kinder die wichtigsten Regeln sozialen Umgangs.

Die Anzahl der Kinder, die in den ersten Lebensjahren in ihrer Familie oder Nachbarschaft wenig Gelegenheit für Kontakte mit Gleichaltrigen haben, steigt kontinuierlich. In vielen Bereichen unserer Gesellschaft, in der Schule und in der Freizeit zumal, bewegen sich die Kinder aber meist in grösseren Gruppen. Um darin bestehen und sich wohlfühlen zu können, müssen sie die Gesetzmässigkeiten des Gruppenverhaltens kennen und anwenden lernen. Sowohl Leader- wie Aussenseiterrollen werden sichtbar und veränderbar gemacht.

Die Basisstufe ermöglicht den Kindern das kontinuierliche Hineinwachsen aus einer vertrauten Kleingruppe (Familie) in eine grössere, nicht selbst gewählte Gruppe von Kindern. Dort werden sie mit den dazugehörigen Situationen, Abläufen und Regeln vertraut gemacht. Sie machen relativ früh grundlegende soziale Erfahrungen. Sie kommen mit Kindern zusammen, die in bezug auf Alter, Herkunft, Verhalten, Charakter, Leistungsfähigkeit oder Entwicklungsstand sehr unterschiedlich sind. Dabei machen sie die fundamentale Erfahrung, dass trotz der grossen Unterschiede alle dazugehören.

Die Erfahrung, dass Gleichberechtigung bei aller Verschiedenartigkeit in Wahrnehmung und Verhalten eine Selbstverständlichkeit ist, sollen Kinder auch in der Entwicklung ihrer Geschlechtsidentität machen können: Durch geeignete Mittel wird in der Basisstufe nämlich versucht, Mädchen und Buben in ihrem Selbstwertgefühl und beim Erwerb eines vielfältigen, geschlechtsrollen-unabhängigen Repertoires von Kenntnissen, Fertigkeiten und Verhaltensweisen zu unterstützen.

2.5 Integration: alle gehören dazu

Deutlicher als vor einigen Jahren sind Kinder heute in intellektueller, emotionaler, sozialer und körperlicher Hinsicht höchst unterschiedlich entwickelt, wenn sie in den Kindergarten oder in die Schule eintreten. Die Institution Schule antwortet darauf immer noch – zumindest in der Deutschschweiz – mit einer punktuellen Abklärung der Schulfähigkeit: Kinder mit besonderen Bedürfnissen werden danach zurückgestellt oder in separate Einführungsklassen, Sonderkindergärten oder -klassen eingeteilt. Im ersten Fall bedeutet dies ein weiteres Kindergarten-Jahr mit neuen Kameradinnen und Kameraden, im zweiten Fall die Trennung von ihren bisherigen Kameradinnen und Kameraden. Beides sind nicht selten erste Schritte hin zu ihrer fortgesetzten Marginalisierung.

Die Basisstufe hingegen nimmt alle Kinder auf. Und: Die umstrittene punktuelle, institutionenbezogene Schulfähigkeits-Abklärung tritt hinter einen jahrelangen, kind- und gruppenbezogenen Integrationsprozess zurück (vgl. Hurrelmann 1997, S. 22).

Der soziokulturelle Hintergrund und der Entwicklungsstand der einzelnen Kinder, die in einem Kindergarten oder einer Schulklasse zusammenkommen, sind in zunehmendem Masse vielfältig. Immer mehr Kinder treten als sogenannte «Frühleser» oder «Frührechnerinnen» in die 1. Klasse ein. Gleichzeitig kommen Kinder mit Behinderungen oder Lernschwierigkeiten, besonders oder einseitig begabte Kinder, fremdsprachige Kinder, Einzelkinder und Geschwisterkinder mit den unterschiedlichsten Bedürfnissen in die Schule.

Auf diese Situation vermögen weder der Kindergarten noch die Unterstufe der Primarschule, noch – was ohnehin selten genug vorkommt – beide vereint angemessen zu reagieren. So verbringen Kinder, denen mangelnde Schulfähigkeit attestiert wird, ihre ersten zwei Schuljahre beispielsweise in Einführungsklassen oder absolvieren ein zusätzliches Kindergartenjahr. In beiden Fällen werden sie aus ihrer bisherigen Gruppe Gleichaltriger herausgenommen, was für sie eine zusätzliche Belastung und häufig genug eine frühe Stigmatisierung bedeutet.

Diese selektive Praxis beim Schuleintritt steht zudem in unnötigem Widerspruch zur zunehmend integrativen Praxis im Schulverlauf: Ist es nachvollziehbar, dass vor dem Schuleintritt Kinder als nicht-schulfähig ausgeschlossen, in der Schule Kinder mit besonderen Bedürfnissen aber integriert werden? Dass Kinder vor der Schule auf ihre Leistungsfähigkeit hin geprüft, in der Schule aber immer mehr ganzheitlich beurteilt werden?

Die Basisstufe beabsichtigt diese Widersprüche aufzuheben: Sie wirkt in dieser Hinsicht integrativ, ja harmonisierend – alle Kinder finden hier Aufnahme und ihren Platz.

Die Basisstufe ist organisatorisch und didaktisch so gestaltet, dass sie von den Kindern an ihrem Wohnort besucht werden kann. Eine Ausnahme bilden einzelne Kinder, die ganz besonders aufwendiger und spezifischer Betreuung und Förderung bedürfen.

2.6 Frühe Förderung: Begabungen und Behinderungen rechtzeitig erkennen

Aus entwicklungspsychologischer und sozialpädagogischer Sicht ist es ratsam, Kinder in ihrer sprachlichen, psychischen, emotionalen, sozialen, motorischen und intellektuellen Entwicklung – namentlich, falls diese verzögert oder behindert ist – eher im frühkindlichen als im Schulalter gezielt zu fördern. Frühförderung und -beratung dank Früherfassung wirken sich erwiesenermassen positiv auf die weitere schulische Laufbahn und die spätere soziale Integration der Kinder und Jugendlichen aus.

Für die zunehmende Anzahl Kinder, die solche Unterstützung nötig haben, im familiären Umfeld jedoch nicht genügend gefördert werden können, stellt die Basisstufe aufeinander abgestimmte Bildungs-, Erziehungs- und sonderpädagogische Angebote bereit.

Die frühe Erfassung macht in der Regel die frühe Förderung der Kinder erst möglich, was sowohl in sozialpolitischer als auch in pädagogischer Perspektive sinnvoll erscheint – so können die Startbedingungen einzelner Kinder deutlich verbessert werden.

Auch hoch- und einseitig begabte Kinder dürfen nicht erst im Alter von fünf Jahren erkannt werden.

Argumente für einen frühen Eintritt in eine erste Institution des Bildungswesens finden sich beispielsweise in jüngsten Studien der Europäischen Kommission zur Vorschulerziehung in der Europäischen Union (1995). Die Autoren des Berichts kommen zum Schluss, dass eine Vorschulerziehung, welche mit zwei oder drei Jahren einsetzt, sich positiv auf die schulische Laufbahn, die schulischen Leistungen und den Rückgang der Klassenwiederholungen, aber auch auf die spätere Integration der Jugendlichen in die Gesellschaft auswirkt. Die positiven Effekte betreffen sowohl die intellektuellen als auch die sozialen Fähigkeiten der Kinder, insbesondere der Kinder aus weniger privilegierten Gesellschaftsschichten. Bedingung dafür ist, dass die Vorschuleinrichtung sowohl hinsichtlich der materiellen Gestaltung als auch der Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern bzw. von Kindern untereinander ein wirklich anspruchsvolles Angebot darstellt.

Für den Erwerb unserer Sprache als erster Fremdsprache genügt ein Jahr erfahrungsgemäss nicht – Kinder aus anderen Kulturen sind überfordert und können, mit sechs oder sieben Jahren eingeschult, den Rückstand kaum wettmachen.

Die Basisstufe vermag Entwicklungsverzögerungen und -behinderungen sowie besondere Begabungen von Kindern zwar nicht in jedem Fall rechtzeitig, aber doch frühzeitiger als das heutige Schulsystem zu erfassen. Sie berücksichtigt die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder, formuliert individuelle, dem Lernvermögen der Kinder angepasste Ziele und verwirklicht sie in Zusammenarbeit mit den Eltern und, falls nötig, mit Fachleuten. (Vgl. *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft* 1995, S. 36 ff.)

Sozialer Wandel: Neuer «Bildungs- und Erziehungsvertrag» nötig

Die Lebenswelt der Kinder hat sich verändert. Der massive Wandel in praktisch allen Teilbereichen der Gesellschaft hat längst auch jene sozialen Bezugsgrössen erreicht, die Kindern vormals Orientierung und Sicherheit verschafften: die Eltern, die Gleichaltrigen und die (Spiel- und Lern-)Medien.

Die familiären Strukturen und die Rollen der Eltern haben sich verändert: Einelternfamilien sind keine Ausnahmen mehr. Vermehrt sind beide Elternteile von kleineren Kindern ausser Hause erwerbstätig und auf institutionelle Unterstützung bei der Kinderbetreuung angewiesen.

Immer mehr Kinder wachsen als Einzelkinder auf, was die Möglichkeiten, soziales Verhalten unter praktisch gleichaltrigen Kindern einzuüben, begrenzt. Und wo Gleichaltrige oder Geschwister sich zusammenfinden, üben solche Gruppierungen – anstelle von Elternhaus und Schule – vermehrt Erziehungs- und Sozialisationsfunktionen aus. Schon im Vorschulalter treffen Kinder heute auch auf Spielkameradinnen und -kameraden aus fremden Kulturen – oft genug unvorbereitet, so dass Chancen dieser Begegnungen oft genug nicht genutzt werden können. Die fremdsprachigen Kinder stehen ihrerseits vor hohen sozialen Integrationshürden.

Schliesslich erobern Elektronik und Informationstechnologie mit zunehmender Selbstverständlichkeit die Spiel- und Lernumgebung bereits von Kindern im heutigen Vorschulalter – neue und beträchtliche Herausforderungen für ihre Erziehung und Bildung, für Schule und Familie. Die physisch erlebbare «Überflutung» durch immer mehr und immer neue Medienangebote macht selbst für Kinder die bewusste Auswahl zur Notwendigkeit – um nicht zu «ertrinken».

Treten einzelne dieser Phänomene gehäuft auf, können Situationen entstehen, die auf Kinder verunsichernd wirken. Das Anliegen, Kinder früher als heute üblich zu erfassen, ist denn auch pädagogisch und sozialpolitisch motiviert.

Die Veränderungen in der Lebenswelt der Kinder verlangen nach Anpassungen seitens der Schule. Der «Bildungs- und Erziehungsvertrag» zwischen Schule und Elternhaus ist massgeblich erweitert, aber auch neu akzentuiert worden. Der Schule obliegen vermehrt erzieherische Aufgaben – diese betreffen aktuelle Themenbereiche (z.B. Aids, Drogen) ebenso wie das Sozialverhalten innerhalb und ausserhalb der Schule (z.B. Gewalt). Die grössere Bedeutung von Kindergarten und Vorschuleinrichtungen als Sozialisationsinstanzen ist dafür Ausdruck – und Appell, die Anteile Erziehungsaufgaben bzw. Bildungsaufgaben zwischen der Schule und der Gesellschaft neu auszuhandeln. Die Basisstufe könnte ein wichtiger Abschnitt in diesem «Vertrag» sein. (Vgl. Kapitel 2.7.)

2.7 Elternmitverantwortung: Schule mittragen

Die Eltern tragen die Hauptverantwortung für die Entwicklung und Erziehung ihrer Kinder. Heute ist absehbar, dass einerseits die Erziehungsberechtigten stärker in die Schulangelegenheiten ihrer Kinder einbezogen werden (Schullaufbahnentscheide u.a.) und andererseits die Schule vermehrt erzieherische Aufgaben übernimmt. Der Dialog zwischen Schule und Elternhaus gewinnt künftig zweifellos an Bedeutung: Je früher er eingeübt wird, desto nachhaltiger vermag er zu wirken. (Vgl. Hurrelmann 1997, S. 22)

Die Basisstufe fördert, ja fordert diesen Austausch, da sie voraussetzt, dass die Schule ein offener Ort und Lernen ein offener Prozess ist. Offen deshalb, weil sie von allen Beteiligten, nicht zuletzt jedoch von den Erziehungsberechtigten aktiv mitgestaltet wird.

Bei der Neuformulierung jenes «Vertrags», der die Bildungsverantwortung der Gesellschaft und die Erziehungsverantwortung der Schule regelt, spielen die Erziehungsberechtigten eine Hauptrolle. Auch bei der Einhaltung des «Vertrags» sind sie gefordert.

Zu keinem Zeitpunkt ist die gesetzliche Stellung der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten in Schulfragen so stark wie bei der Einschulung ihres Kindes. Tatsächlich ist dann auch ihr sachliches und emotionales Interesse an der Schule am ausgeprägtesten. Das ist eine Chance für die Schule, mit den Eltern eine bleibende Partnerschaft zu etablieren. Die Basisstufe ist ein günstiger Ort, die Bereitschaft der Eltern zur schulischen Mitwirkung zu stärken und möglichst nachhaltig zu festigen. (Vgl. Hurrelmann 1997, S. 22)

Die Lehrkräfte der Basisstufe suchen denn auch aktiv das Gespräch mit ihnen und arbeiten partnerschaftlich mit ihnen zusammen. Die Erziehungsberechtigten werden in Fragen der schulischen Entwicklung ihres Kindes regelmässig beigezogen, sie entscheiden über den Zeitpunkt des Schuleintritts und -übertritts und vereinbaren an der Seite ihres Kindes periodisch neue Lernziele und allenfalls geeignete Fördermassnahmen.

Zur aktiven partnerschaftlichen Zusammenarbeit aufgefordert sind indes auch die Erziehungsberechtigten. Suchen sie die Nähe zur Schule und das Gespräch mit den Lehrpersonen, kann sich dies nur positiv auf ihre Kinder auswirken: Diese vermögen so die sonst stark segmentiert erlebten unterschiedlichen Lebensbereiche Schule und Elternhaus ganzheitlicher wahrzunehmen und zu gestalten.

Die im Zuge der aktuellen Schulentwicklung als wichtig erkannte Profilierung der Einzelschule und ihres sozialen Umfelds ist daher gerade auch in bezug auf die Kooperation von Schule und Eltern eine grosse Chance. Politik und Schule müssen ein Interesse daran haben, die Bereitschaft der Öffentlichkeit an Fragen der Schulentwicklung zu fördern.

2.8 Schule und ausserschulische Betreuung: Synergien nutzen

Die einschneidenden Veränderungen namentlich in Familie und Berufswelt führen heute dazu, dass der Bedarf an ausserschulischer Kinderbetreuung tendenziell ansteigt – und mit ihm der gesellschaftspolitische Druck, entsprechende Angebote zu schaffen.

Die Basisstufe ist auf diese Aufgabe gut vorbereitet: Eine erfolgsversprechende, die Synergien nutzende Zusammenarbeit zwischen Schule (Basisstufe) und schulischem Umfeld (Betreuungsangebote) ist leicht zu bewerkstelligen. Prophylaktisch und prognostisch tragen zudem sozialpädagogische Beobachtungen und Einsichten dazu bei, die für die Kinder günstigen pädagogischen Weichenstellungen zu finden. (Vgl. Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft 1995, S. 39 ff.)

Die organisatorische Ausgestaltung der Basisstufe obliegt den örtlichen Schulbehörden und nimmt auf die jeweiligen gesellschaftlichen Bedürfnisse Rücksicht. In der Zusammenarbeit von Bevölkerung, sozialpädagogischen Institutionen und Verantwortlichen der Basisstufe werden koordinierte Unterrichtszeiten (Blockzeiten) und der Ausbau ausserschulischer Tagesstrukturen (Hort, Mittagstisch u.a.) angestrebt.

Gemeinsame ausserschulische Aktivitäten und Betreuungssituationen bieten wertvolle Beobachtungs- und Lernmöglichkeiten. Sie können prophylaktisch zum Wohle des Kindes umgesetzt werden. Die Basisstufe kann so zu einem Lebens- und Erfahrungsraum für alle Beteiligten werden. (Vgl. *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft* 1995, S. 39 ff.)

2.9 Günstiger Zeitpunkt: Schulstrukturen neu konzipieren

Die gesellschaftspolitischen Erwartungen (sozialpädagogische Angebote), die bildungspolitischen Fragezeichen (Stellung des Kindergartens, Europakompatibilität) und die pädagogischen Zweifel (abrunder Übergang Kindergarten-Schule, separate Einführungsklassen) rund um die Einschulung der Kinder treffen zu einem Zeitpunkt zusammen, da in etlichen Kantonen grundlegende Reformen der Volksschule angegangen werden. (Vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 1995, S. 17 ff.)

Der Zeitpunkt erscheint daher günstig, das Projekt «Basisstufe», das auf die genannten Erwartungen, Fragen und Zweifel konstruktiv eingeht, vor dem Hintergrund von schulpolitischen Gesamtkonzeptionen und von gesamtschweizerischen Trends zu studieren.

In den meisten Kantonen laufen Schulentwicklungsprojekte in vielen Bereichen der Volksschule und der Sekundarstufe II. Lehr- und Rahmenpläne werden überarbeitet, erweiterte Lehr- und Lernformen werden erprobt oder gehören bereits zum alltäglichen

Repertoire. Schülerinnen- und Schülerbeurteilung, Zeugnisse und Übertritte sind vielerorts Gegenstand von Reformen. Die Tendenz zur Integration möglichst vieler Kinder in die Regelschule ist auf Kantons- und Gemeindeebene wahrnehmbar, auch wenn sie durch die gegenwärtigen politischen Rahmenbedingungen da und dort eher verlangsamt wird. (Vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 1995, S. 17 ff.)

Will das schweizerische Schulsystem mit Europa kompatibel werden, besteht Koordinationsbedarf, beispielsweise beim Schul- oder Kindergarteneintrittsalter.

Sich wandelnde Bedürfnisse von Gesellschaft und Kindern bedürfen einer Anpassung der Schulstrukturen und ergänzender Massnahmen im Bereich der Betreuung. Zur Diskussion steht grundsätzlich der Stellenwert von Bildung, Erziehung und sozialpädagogischen Aufgaben.

Gerade weil in der Schweizer Bildungslandschaft gegenwärtig so viel im Aufbruch oder im Flusse ist, erscheint der Zeitpunkt für Gesamtkonzeptionen und gesamtschweizerische Projekte besonders günstig.

Die Konzeption einer Basisstufe bietet jedenfalls Gelegenheit, strukturelle und pädagogische Fragen an das Schulsystem im Zusammenhang mit gesellschaftspolitischen, bildungspolitischen und schulorganisatorischen Anliegen zu überprüfen und weiter zu entwickeln. Denn klar ist, dass die Basisstufe – anders als heute der Kindergarten – integraler Bestandteil des öffentlichen Bildungssystems sein muss.

Trends in der Schulentwicklung

Der gesellschaftliche Wandel hat in den vergangenen Jahrzehnten immer wieder zu Reformen und Anpassungen in der Schule geführt – zunächst hauptsächlich inhaltlich, in den vergangenen Jahren vermehrt strukturell und organisatorisch. Auf diese jüngste Schulentwicklung und ihre Auswirkung auf die Basisstufe weisen folgenden Stichworte hin (vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 1995, S. 17 ff.):

Schulen als lernende Organisationen

Ziel ist es, die einzelne Schule so zu organisieren, dass sie über möglichst viel Gestaltungsspielraum verfügt, um lokale Besonderheiten optimal wahrnehmen zu können. Das bedeutet, dass in einem Schulsystem künftig deutlich weniger Entscheidungen an zentraler Stelle getroffen werden. Vielmehr werden einzelne Schulen über grössere Freiheiten verfügen, so dass sie je eigene – pädagogische und organisatorische – Profile zeigen können; selbst für einzelne Stufen werden lokal angepasste Modelle möglich. Solche Schulen zeichnen sich durch folgende Merkmale aus:

- Sie besitzen eine eigene Schulkultur, die durch ein Leitbild umschrieben wird.
- Sie besitzen eine Schulleitung, welche sowohl für die pädagogische als auch die organisatorische Führung verantwortlich ist.
- Sie beziehen das Umfeld ihrer Schule kontinuierlich und konsequent in ihre Arbeit ein.
- Sie überprüfen ihre pädagogischen, didaktischen und kommunikativen Ziele durch eine periodische Selbstevaluation ihrer Arbeit.

Wo Schulen sich als pädagogische und betriebliche Einheiten organisieren, werden Kindergärten als ihre integralen Teile wahrgenommen. Allerdings wird diese Integration dadurch erschwert, dass Kindergärten häufig nicht in Schulsnähe lokalisiert sind. Die Basisstufe als Teil der Schule antwortet auf die Herausforderung der pädagogisch-organisatorisch profilierten teilautonomen Schule auf optimale Weise.

Integrative Schulformen, differenzierte Lehrformen

Probleme bei der Schulung einzelner Gruppen von Schülerinnen und Schülern wurden in einer ersten Phase der Schulreformen häufig durch die Schaffung besonderer Schultypen und Schulungsformen gelöst. Damit entstand in den meisten Kantonen ein sehr differenziertes System für Kinder mit Schwächen und besonderen Defiziten. Trotzdem konnte die angestrebte Homogenität der Regelklassen nur bedingt erreicht werden. Zudem zeigten Forschungsergebnisse klar auf, dass in diesem Schulsystem nur zum Teil bessere Leistungen erzielt werden als mit integrierten Schulungsformen. Aus diesem Grunde bestehen heute wesentliche Vorbehalte gegenüber einer allzu frühen Aufgliederung und Ausdifferenzierung der Volksschule. Verschiedene Kantone prüfen deshalb die verstärkte Förderung integrativer Schulungsformen, sofern sie solche Formen nicht bereits eingeführt haben. Mit neuen, individualisierenden Lehr-

und Lernformen werden die Schülerinnen und Schüler hingegen in ihrer Entwicklung differenzierter wahrgenommen – in den meisten Kantonen sind derartige Projekte oder Fortbildungsangebote in den letzten Jahren selbstverständlich geworden.

Die Basisstufe liegt ganz im Trend dieser schulischen Integrations- und Differenzierungsbemühungen. Das Miteinander von Kindern, die in bezug auf Alter, Herkunft und individuelle Besonderheiten höchst unterschiedlich sein können, ist ein konstitutives Element der Basisstufe, ebenso die differenzierte Wahrnehmung ihrer Entwicklung (z.B. neuerdings die Hochbegabten).

Struktur der Volksschule mit Systemmängeln

In den meisten Kantonen ist die heutige Struktur der Volksschule das Ergebnis einer Entwicklung, die kaum je als ganzes geplant wurde. Vielmehr wurden stets gewachsene Teilstrukturen angepasst, ohne dass die Gesamtstruktur vorgängig umfassend überprüft worden wäre. Die heutige Volksschule ist denn auch nicht eine systematisch geformte, sondern primär eine historisch gewachsene Grösse – mit entsprechend spürbaren Systemmängeln, etwa an den Schnittstellen zwischen den einzelnen Stufen. Einzelne Kantone sind nun dabei, die Mängel durch konsequente Neukonzeptionen zu mindern oder gar zu beheben.

Auf die Systemdefizite, die an der Schnittstelle zwischen Kindergarten und Primarschul-Unterstufe feststellbar sind, antwortet die Basisstufe auf eine ganzheitliche Art. Sie geht dabei weiter als die heute da und dort ebenfalls feststellbare Annäherung der beiden Stufen.

3 Bausteine der Basisstufe

3.1 Leitideen

In den Leitideen werden umfassende Ziele der Bildung und Erziehung der Basisstufe formuliert. Sie zeigen die zentralen Anliegen dieser Stufe und sie dienen als Orientierungs- und Entscheidungshilfe für ihre inhaltliche und didaktische Gestaltung.

Hintergrund der Leitideen bildet ein Verständnis von Entwicklung und Sozialisation, das die Bedeutung von Entwicklungsanreizen und Herausforderungen betont und den Kindern eine aktive Rolle bei der Auswahl und Verarbeitung von Entwicklungsimpulsen einräumt. Die Leitideen beziehen sich auf Einflussfaktoren, die in der Basisstufe bedeutsam sind, auf Lernvorgänge, wie sie durch Spiel- und Lernmaterialien ermöglicht, durch Lehrpersonen ausgelöst und gesteuert und durch die Kindergruppe unterstützt werden können. Dabei wird den individuell unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Umweltbedingungen Rechnung getragen. Jedes einzelne Kind wird bestmöglich gefördert.

In der Basisstufe werden Grundqualifikationen gefördert, welche die weitgehende Selbstbestimmung und aktive Mitgestaltung in einer Gemeinschaft ermöglichen. Die Basisstufe leistet so einen Beitrag zu den allgemeinen Zielen der Volksschule.

Die Grundqualifikationen werden nachfolgend gegliedert in Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz, wie dies in neueren Lehrplänen der deutschen Schweiz gebräuchlich ist. Die vertraute Begrifflichkeit soll die Diskussion über die noch unvertraute Basisstufe erleichtern.

Selbstkompetenz

Die Fähigkeit, für sich selbst Verantwortung zu übernehmen und entsprechend zu handeln, hat in unserer Gesellschaft in den letzten Jahrzehnten an Bedeutung gewonnen. Autonomie ist gefragt. Die Relativierung traditioneller Wertvorstellungen und Normen, der Funktionsverlust der Institution Familie, der Abbau von Hierarchien fordern von jedem einzelnen Menschen in unserer Kultur Verantwortungsbewusstsein, Kommunikations- und Entscheidungsfähigkeit sowie die Fähigkeit, mit schmerzlichen Erfahrungen, Frustrationen und Widersprüchen umzugehen.

Ziel der Basisstufe ist es, dass die Kinder ihr Selbstvertrauen und ihre Selbstsicherheit aufbauen, sich in ihrer Umwelt neugierig und interessiert verhalten, Fragen stellen, Probleme lösen, Entscheidungen treffen, verantwortlich handeln und ihre Handlungswirkungen beurteilen. Die Basisstufe fördert in einem kontinuierlichen Aufbau über längere Zeit grundlegende, für die Entwicklung der Selbstkompetenz bedeutsame Fähigkeiten.

Die Kinder treten aus unterschiedlichen sozialen Milieus mit sehr unterschiedlich entwickelten Fähigkeiten in die neue Institution ein. Sie werden in ihren Gefühlen, Interessen, Handlungsweisen und Überlegungen ernst genommen und können ihr Selbstvertrauen in einer Atmosphäre des Wohlwollens und der Geborgenheit entwickeln. Sie erlernen Fertigkeiten, welche ihnen Selbstständigkeit im Umgang mit sich selbst, mit andern und mit Gegenständen ihrer nächsten Umwelt ermöglichen und ihr Bedürfnis unterstützen, zunehmend unabhängiger zu werden von direkten Hilfen Erwachsener.

In der Basisstufe erfahren die Kinder eine kontinuierliche Förderung über mehrere Jahre: Indem man ihre jeweilige Entwicklungssituation gründlich erfasst, wird der Aufbau ihrer Selbstkompetenz differenziert und wirksam unterstützt.

Folgende Lern- und Entwicklungsvorgänge werden dabei besonders gefördert:

- Die Kinder lernen sich mitzuteilen und für Mitteilungen anderer offen zu sein. Vielfältige Ausdrucksmöglichkeiten und schöpferische Phantasie werden angeregt.
- Die Kinder lernen Sprache zunehmend differenzierter und präziser einsetzen als Mittel der Verständigung, des Denkens und des kreativen Ausdrucks.
- Die Kinder werden darin unterstützt, eigenen Interessen nachzugehen, Fragen zu stellen und Probleme zu lösen.
- Die Kinder lernen eigene Fähigkeiten kennen und einschätzen. Sie lernen mit Erfolg und Misserfolg umgehen. Indem sie ihren Fähigkeiten gemäße Aufgaben übernehmen und die Freude über gelungene Leistungen mit andern teilen können, wird ihre Lernmotivation aufgebaut.
- Die Kinder bekommen Zeit und Unterstützung, um eigene Initiative zu entwickeln, sich in Tätigkeiten zu vertiefen, Konzentration und Ausdauer zu üben.
- Zunächst werden die Kinder in ihrem spontanen, von persönlichen Wünschen bestimmten Verhalten unterstützt. Auf dem so gewonnenen Selbstvertrauen wird allmählich sachgerechtes Wahrnehmen, Denken, Urteilen und Handeln aufgebaut.

Sozialkompetenz

Kinder in unserem Kulturkreis wachsen zunehmend in Kleinfamilien auf und können in den ersten Lebensjahren immer weniger ohne Hilfe Erwachsener Spielkameraden aufsuchen und treffen. Auf der andern Seite werden an Kinder und Jugendliche hohe Erwartungen an Kommunikations- und Konfliktfähigkeit, an Beziehungsfähigkeit und sozialem Engagement gestellt. In unserer Gesellschaft haben soziale Kompetenzen in fast allen Lebensbereichen eine hohe Bedeutung.

Die Basisstufe ist ein Ort intensiven Zusammenlebens über mehrere Jahre. Sie kann so zu einem wichtigen Lernort für soziale Verhaltensweisen werden. Als sozialer Erfahrungsraum bietet die Basisstufe Gelegenheit, verschiedene soziale Fähigkeiten zu fördern und zu entwickeln:

- Die Kinder lernen, ihre Bedürfnisse und Meinungen zu verbalisieren, zuzuhören und mit andern zusammen Handlungen zu planen und durchzuführen. Ihre Kommunikationsfähigkeit wird erweitert und differenziert.
- Die Kinder entwickeln ihr Einfühlungsvermögen, lernen Rücksicht nehmen und Toleranz üben. Die Entwicklung vom egozentrischen zum mehrperspektivischen Denken und Handeln wird unterstützt.
- Die Kinder lernen Mitverantwortung für das Geschehen in der Gruppe zu übernehmen. Gemeinsame Erlebnisse ermöglichen die Entwicklung eines Gemeinschaftsgefühls.
- Die Kinder lernen, eigene Ideen überzeugend darzustellen, andere Meinungen anzuhören, andere Normen und Wertvorstellungen anzuerkennen, Kompromisse einzugehen, sich situationsgerecht durchzusetzen oder anzupassen. Sie werden fähig, geeignete Konfliktlösungen zu finden oder Konflikte auszuhalten.
- In der Gemeinschaft der Basisstufen-Gruppe lernen Kinder, Interesse und Verständnis für die Verschiedenartigkeit der Menschen zu entwickeln.
- Die Kinder lernen, gemeinsam Ziele zu erreichen bzw. miteinander Projekte aller Art zu entwickeln.
- Die Kinder (Mädchen und Knaben) erwerben ein breites, geschlechtsunabhängiges Repertoire von Kenntnissen, Fähigkeiten und Rollen und werden so in ihrem Selbstwertgefühl und in ihrer geschlechtlichen Identität gestärkt.

Sachkompetenz

In unserer Gesellschaft haben kleine Kinder unterschiedlich geeignete Möglichkeiten, sich forschend und entdeckend mit ihrer Umwelt auseinanderzusetzen, neue Einsichten und Kenntnisse zu erwerben und ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erweitern. Einschränkende Wohnverhältnisse, extensiver Medienkonsum, ungeeignetes Spielmaterial usw. können eine positive Auseinandersetzung mit der Umwelt behindern.

In der Basisstufe werden die Kinder angeregt, ihren Erfahrungsbereich auszuweiten, offen und neugierig Phänomene ihrer natürlichen und kulturellen Umwelt zu entdecken.

Ausgangspunkt sind Primärerfahrungen: der handelnde Umgang mit verschiedensten Materialien, Gegenständen und Lebewesen, der selbständige Vollzug von einfachen Produktionsvorgängen, das Beobachten von Naturvorgängen.

Die Kinder lernen durch Handeln und unmittelbare Anschauung, sich in ihrer Umwelt zu orientieren, Zusammenhänge zu verstehen und Ideen zu realisieren. Dabei werden sowohl Lern- und Problemlösefähigkeiten wie auch Kulturtechniken erworben:

- Die Kinder üben und differenzieren die Wahrnehmungsfähigkeit aller Sinne als Voraussetzung autonomer und kompetenter Denk- und Handlungsfähigkeit.

- Durch vielfältige Bewegungsmöglichkeiten lernen die Kinder ihren Körper genau kennen und gezielt einsetzen. Ihre Feinmotorik wird differenziert, ihre Graphomotorik entwickelt.
- Die Kinder erwerben klare Begriffe und vernetzte Kenntnisse.
- Die Kinder lernen eine Vielfalt von Spielformen und Spielmaterialien kennen.
- Die Kinder lernen Fragen differenziert formulieren.
- Die Kinder lernen Wege, Methoden und Hilfsmittel kennen, um selbständig Antworten und Lösungen zu finden. Sie werden beim Entdecken und Anwenden geeigneter Lern- und Problemlösestrategien unterstützt.
- Die Kinder lernen über ihre Vorgehensweisen sprechen und sie beurteilen. Sie erwerben metakognitive Fähigkeiten.
- Die Kinder erwerben Interesse und Fähigkeiten, Sachverhalte symbolisch darzustellen. Die traditionellen Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Mathematik werden eingeführt und geübt.
- Die Kinder finden Zugang zu verschiedensten Erzeugnissen unserer Kultur in Vergangenheit und Gegenwart wie z.B. zu Versen, Liedern, Geschichten, Bildern, Musik usw.
- Die Kinder lernen Fremdsprachen und andere Kulturen kennen.
- Die Kinder lernen Geräte und Techniken der modernen Informationstechnologie kennen und gewinnen einen ersten Eindruck vom Nutzen und von den Grenzen dieser neuen Medien.

3.2 Didaktische Grundsätze

Den didaktischen Grundsätzen liegt ein Lernbegriff zugrunde, der den Lernprozess in den Mittelpunkt stellt. Lernen wird demgemäss beeinflusst durch die Variablen Individuum (individuelles Lernpotential, Persönlichkeitsfaktoren u.a.), soziokulturelles Umfeld (Familie, Schule u.a.) und Lehren (alle Lehrtätigkeiten) und Lernaufgaben als weitere Umgebungsbedingungen. Das Individuum hat daneben jedoch einen aktiven, steuernden Anteil am Lernen und somit an seiner Entwicklung.

Methodisch umgesetzt und auf die Basisstufe angewandt bedeutet dies, dass den Kindern ein relativ hohes Mass an Autonomie zugestanden wird: Den Kindern werden individuelle Lernwege und Zeit zum Vertiefen zugestanden, eine reiche Lernumgebung eröffnet ihnen Wahlmöglichkeiten, erweiterte Lern- und Lehrformen erlauben individuelle Zugänge zu verschiedenen Lerngegenständen. Dem Verstehen wird in solchen Lernprozessen mehr Bedeutung zugemessen als der blossen Anhäufung von Kenntnissen.

Die meisten der folgenden Grundsätze sind nicht stufenspezifisch – sie haben weit über die Basisstufe hinaus Gültigkeit. Sie umfassen insbesondere auch die Anschlussstufe der Basisstufe; die Didaktik soll schliesslich dazu beitragen, dass die Kinder diesen Übergang nicht als Bruch, sondern als Fortsetzung erleben.

Lernvoraussetzungen berücksichtigen

Lehrkräfte der Basisstufe berücksichtigen die individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder, ihren soziokulturellen Hintergrund und ihre individuelle Begabungsstruktur.

Didaktik, Methodik und Durchführung des Unterrichts orientieren sich an den Bedürfnissen der einzelnen Kinder ebenso wie an der Gruppe als Ganzes. Die Basisstufenlehrperson strebt eine Balance zwischen den individuellen und den gruppenbezogenen Zielsetzungen und Erfordernissen an.

Der Beginn des Lesenlernens beispielsweise richtet sich nach dem Entwicklungsstand des Kindes und nicht nach einem bestimmten, vorgegebenen Zeitpunkt. Ein individualisierendes Lehrangebot ermöglicht es, auf die Vielfalt einer Klasse angemessen einzugehen.

Auf unterschiedliche Begabungen eingehen heisst auch Entwicklungsverzögerungen bzw. -defizite und besondere Begabungen frühzeitig erfassen: Kinder mit ungünstigen Lernvoraussetzungen können so Defizite kompensieren und ihre Erfolgchancen verbessern. Lernverhalten und Lernweg des einzelnen Kindes müssen dazu fortgesetzt beobachtet und evaluiert werden – meist prozessorientiert (formativ), aber gelegentlich auch ergebnisorientiert im Sinne einer Standortbestimmung (summativ oder prognostisch).

Die unterschiedliche kulturelle Herkunft der Kinder wird als Chance gesehen und als Ausgangspunkt einer interkulturellen Erziehung genutzt. Das heisst die Kinder setzen sich mit der eigenen und mit anderen Kulturen, mit fremden und eigenen Wertvorstellungen, Sichtweisen und Inhalten auseinander. Eine solche Erziehung eröffnet wichtige Zugänge zu lebenspraktischem Wissen und zu einer offenen Haltung gegenüber Fremdem.

Lernwege differenzieren

Individualisierender Unterricht und geführter Klassen- oder Gruppenunterricht ergänzen einander.

Sowohl das Individuum als auch die Gemeinschaft sollen in der Basisstufe entwickelt werden. Die Basisstufenlehrkraft geht auf die individuelle Entwicklung der einzelnen Kinder ein, indem sie ein individualisierendes Lernangebot für die verschiedenen Lernstufen bereitstellt und individuelle Ziele und Inhalte festlegt. Sie orientiert sich dabei am Lehrplan in einer prozessorientierten Perspektive. Das bedeutet, dass Lernziele zwar – mit Ausnahme von Kindern mit speziellen Bedürfnissen – von allen Kindern erreicht werden müssen, dass Lernweg und Lernrhythmus aber von den individuellen Lernvoraussetzungen abhängig sind. In individualisierenden Unterrichtsphasen kann jedes Kind seinen eigenen Rhythmus leben, seine eigene Arbeits-, Spiel- und Lernintensität auskosten, die Aktivitäten selbst bestimmen sowie die Lern- und

Spielpartner und -partnerinnen auswählen. Solches Lernen fördert die Eigentätigkeit und Selbständigkeit der Kinder. Bei gemeinsamen Aktivitäten wachsen sie in die Gruppe hinein, lernen, auf andere einzugehen, den eigenen Standpunkt zu verlassen und sich an vereinbarte Regeln und Abläufe zu halten.

Reiche Lernumgebung bereitstellen

Eine anregende Lernumgebung eröffnet den Kindern Möglichkeiten selbstgesteuerten und entdeckenden Lernens.

Um vielfältige Erfahrungen zu ermöglichen, schenkt die Basisstufenlehrkraft der Gestaltung der Räumlichkeiten und der Bereitstellung von Materialien grosse Aufmerksamkeit. Eine reiche Lernumgebung wirkt anregend auf Kinder, wenn sie gestalten, sich bewegen, darstellen, entdecken und erforschen, sich informieren, experimentieren oder sich austauschen. Dank altersgerechtem Spiel- und Lernmaterial können Kinder Sach-, Selbst- und Sozialkompetenzen erwerben.

Günstige Lernatmosphäre gestalten

Die Lehrperson der Basisstufe ist sich des Einflusses bewusst, den ihr Verhalten, die Umgebung und Gruppendynamik auf die Lernatmosphäre, die Lernmotivation, den Lernprozess und das allgemeine Wohlbefinden der Kinder ausüben.

Eine entspannte Atmosphäre und eine ästhetisch ansprechende Umgebung erlauben es den Kindern, frei von Druck, Angst oder Unlustgefühlen zu lernen. Positive Erfahrungen in und mit der ersten Institution des Bildungswesens begünstigen die gute Lernmotivation und Leistungsbereitschaft während der weiteren Schullaufbahn. Die Lehrkraft begegnet den Kindern mit Achtung, Wärme und Wohlwollen. Sie kennt die Wirkung von Erwartungen und Vorurteilen und versucht, das eigene Verhalten und Handeln zu kontrollieren. Sie ist sich bewusst, dass Kinder von Modellen lernen, und ist daher bereit und in der Lage, ihre Rolle als Lehrkraft und Vorbild zu reflektieren. Sie schenkt gruppendynamischen Prozessen die nötige Beachtung, greift wo nötig steuernd ein und fördert Rücksichtnahme und prosoziales Verhalten.

Zeit zum Verweilen und Vertiefen vorsehen

Die Zeitstrukturen in der Basisstufe sind kindergerecht.

Der Unterricht ist zeitlich so gegliedert, dass ein Lernen in Ruhe möglich ist, den Bedürfnissen von Kindern im Alter von vier bis acht Jahren entgegenkommt und unterschiedliche Unterrichtsformen zulässt. Die Lehrperson sorgt dafür, dass Themen und Tätigkeiten voll ausgeschöpft werden können: Durch Individualisierung der Lernwege kann sich jedes Kind so lange in eine Tätigkeit oder ein Thema vertiefen, wie es seinen Bedürfnissen und Möglichkeiten entspricht. Ausgehend von diesen Vorgaben

organisiert die Lehrkraft ihren Unterricht in Form von Blöcken. Diese können zwei Stunden, Halbtage, Tage oder länger dauern. Erholungspausen werden situativ und harmonisch integriert.

Erweiterte Lern- und Lehrformen entwicklungsgemäss anbieten

Die Lehrperson berücksichtigt bei der Auswahl der Lernangebote den Entwicklungsstand der Kinder.

Die Lehrkraft ist sich bewusst, dass Kinder durch Eigenaktivität ebensoviel lernen wie in angeleiteten Lernsituationen. Sie bietet auf den Entwicklungsstand der Kinder abgestimmte Lehr- und Lernformen an: Spiel, Gruppenarbeit, Projektarbeit, Werkstattunterricht, Wochenplan, geführter und darbietender Unterricht und andere mehr. Sie orientiert sich dabei an den verschiedenen Lernstufen, die vom konkreten Handeln zum Umgang mit Symbolen führen. Der Unterricht geht von der Lebenswirklichkeit der Kinder aus und erlaubt verschiedene Zugänge, Handlungen und Erfahrungen. Er wird so auch den unterschiedlichen Lernpotentialen und -interessen, Lernrhythmen und -tempi des Kindes am ehesten gerecht.

Das freie und begleitete Spiel betonen

Die Lehrperson ist sich bewusst, dass in der Basisstufe das Spiel besonders wichtig ist. Es ist im Erleben und Handeln der Kinder zentral.

Die Basisstufe bietet deshalb den Kindern vielfältige Materialien sowie genügend Raum und Zeit, damit sich ein reiches Spielverhalten entwickeln kann. Dies gilt insbesondere für das Rollenspiel, welches den Kindern lustvolles Probedenken, eine vertiefte Auseinandersetzung mit sich selbst und ihrer Umwelt sowie die Verarbeitung von Erlebnissen und Erfahrungen ermöglicht.

Daneben leitet die Basisstufe die Kinder an bei Funktionsspielen, etwa Sinnes- und Bewegungsspielen. Sie unterstützt die Freude an Konstruktionsspielen (Bauklötze, Sandkasten) und führt ein in altersgemässe Regelspiele wie Kreis- und Singspiele, Karten- und Würfelspiele.

Die Basisstufenlehrkraft beobachtet die Spielentwicklung der Kinder. Sie fördert, wo nötig, gezielt einzelne Kinder, die mit bestimmten Spielformen nicht vertraut sind. Sie unterstützt auch Vorhaben oder kleinere Projekte, die sich aus dem Spiel der Kinder entwickeln und Verbindungen, welche sich zu anderen Unterrichtsbereichen ergeben.

Darbietende Lehrformen/Modell-Lernen einsetzen

Darbietende Lehrformen und Modelle sind in der Bildung und Erziehung von Vier- bis Achtjährigen besonders bedeutsam.

Erzählungen und darstellende Spiele tragen dem Bedürfnis von Kindern Rechnung, in Phantasiewelten einzutauchen und Werte anschaulich zu erleben. Darbietende Lehrformen – als Alternative zu individualisierenden Lehrformen – werden eingesetzt, wenn es darum geht, Basis- und Orientierungswissen zu vermitteln.

Im Bereich des menschlichen Verhaltens lernen Kinder vor allem an Modellen. Die Basisstufenlehrpersonen reflektieren daher ihr eigenes Verhalten und beobachten genau, was zwischen ihnen und einzelnen Kindern, Gruppen oder der Klasse, zwischen einzelnen Kindern, in Kleingruppen und in der ganzen Klasse passiert. Sie wissen, dass ihr Verhalten Vorbildcharakter hat.

Ganzheitliches Lernen gewährleisten

In der Basisstufe werden Lerninhalte interdisziplinär angegangen.

Lehrkräfte bemühen sich wo immer möglich, Kinder an für sie bedeutsamen, konkreten Situationen und damit fächerübergreifend lernen zu lassen. Kinder lernen gerne lesen, wenn sie erfahren, dass sie durch Lesen Gespräche führen, Geschichten erschliessen und Handlungen auslösen können. Das Lernen der Kinder ist so zu gestalten, dass es von ihren konkreten Erlebnissen und Erfahrungen ausgeht, die Lerninhalte über die Unterrichtsbereiche hinweg miteinander verknüpft und wieder auf ihre Lebenswirklichkeit hinführt.

Chancen der Altersheterogenität nutzen

Basisstufenlehrkräfte nutzen die didaktischen Möglichkeiten, die sich aus der Altersheterogenität ergeben.

In der Basisstufe besuchen Kinder im Alter von vier bis acht Jahren dieselbe Klasse. In altersheterogenen Lerngruppen lernen Kinder voneinander und miteinander, ältere und begabtere oder in einem Gebiet weiter fortgeschrittene Kinder unterstützen jüngere oder weniger fortgeschrittene. Die Kinder erleben sich im Verlaufe der Basisstufe in verschiedenen sozialen Stellungen und Rollen. Konkurrenz in Bezug auf ihre Leistungen wird im alters- und leistungsheterogenen Klassenverband verringert, kooperatives Lernen hingegen gefördert. Kinder in Aussenseiterpositionen haben die Chance, dank dem halbjährlichen bzw. jährlichen Wechsel ihre Position im sozialen Gefüge in absehbaren Zeiträumen zu verbessern. Ihre Randstellung wird relativiert.

Lernprozesse reflektieren

Lehrkräfte der Basisstufe helfen den Kindern über eigene Lernprozesse nachzudenken, sie zu verstehen und ihr Lernen entsprechend auszurichten.

Wenn Kinder darüber nachdenken, wie sie ein Problem lösen können, wie sie ordnen können, was sie schon wissen, oder warum sie sich nicht konzentrieren können, dann steht ihnen die Basisstufenlehrperson zur Seite. Diese führt sie so allmählich hin zur Selbständigkeit. Lernen lernen muss früh beginnen. Deshalb werden die Kinder in der Basisstufe entsprechend ihrem Entwicklungsstand sorgfältig und systematisch in verschiedene Spiel- und Arbeitsformen sowie Lerntechniken eingeführt. Diese werden häufig und vielfältig angewandt und eingeübt.

Kinder ganzheitlich und entwicklungsorientiert beurteilen

Lehrkräfte der Basisstufe beurteilen die Kinder so, dass diese es als Unterstützung ihres Lernens und Handelns erleben können.

Die Kinder werden einerseits mit Blick auf die Lernziele der Basisstufe beurteilt – sonderpädagogische Bedürfnisse und spezielle Begabungen sollen so frühzeitig wahrgenommen, die weiteren individuellen Lernschritte und -ziele geplant werden können. Andererseits werden sie aufgrund ihrer individuellen Lernfortschritte und ihrer persönlichen Entwicklung beurteilt – massgebend sind nicht nur messbare Leistungen. Eine ganzheitliche Beurteilung erhält und stärkt ihr Selbstvertrauen. Die Kinder lernen sich auch selber beurteilen – soweit sie dies können und wollen, werden sie in den Beurteilungsprozess einbezogen. Einbezogen sind auch die Eltern, mit denen die Basisstufenlehrperson regelmässig Gespräche führt, deren Ergebnisse schriftlich festgehalten werden. Eine gute Zusammenarbeit aller Beteiligten ist die beste Voraussetzung für gelingende Lernprozesse.

Die detaillierte Ausarbeitung beispielsweise eines Rahmenlehrplanes für die Basisstufe kann im Rahmen dieses Berichts nicht geleistet werden. Andere Fachleute werden dies leisten müssen. Dieses Kapitel beinhaltet lediglich Grundsätze, Schwerpunkte und Besonderheiten eines möglichen zukünftigen Lehrplanes für die Basisstufe.

3.3 Strukturen und Organisation

Die Basisstufe ist Teil einer Schule. Ihre Lehrpersonen sind Teil eines Teams, welches flexibel auf veränderte Bedürfnisse und Bedingungen – wie Klassengrösse und -zusammensetzung, Zusatzaufgaben – reagieren kann. Für die strukturelle Ausgestaltung der Basisstufe sind teilautonome, geleitete Schulen von beträchtlichem Vorteil.

Ausgangspunkt für die Ausgestaltung der Basisstufe sind die Kinder. Die individuellen Entwicklungsverläufe und unterschiedlichen Bedürfnisse und Möglichkeiten der Kinder bzw. der jeweiligen Kindergruppe prägen das Lernangebot, die Spiel- und Unterrichtsmaterialien sowie die Unterrichtsmethoden.

Die Basisstufe besitzt je nach Ort ein unterschiedliches Profil. Die konkrete Umsetzung berücksichtigt die Möglichkeiten des jeweiligen Schulträgers und die Bedürfnisse der Kinder und Eltern.

Obligatorium

Die Basisstufe ist Teil der obligatorischen Schulpflicht.

Eintritt

Der Eintritt in die Basisstufe erfolgt im Alter von vier Jahren. Um den individuellen Bedürfnissen der Kinder und den unterschiedlichen Entwicklungsverläufen entsprechen zu können, kann der Eintritt auch sechs Monate früher oder später erfolgen und ist zweimal pro Jahr (August/Februar) möglich. Der Entscheid über den Zeitpunkt des Eintritts liegt bei den Eltern.

Dauer

In der Regel wird die Basisstufe in vier Jahren durchlaufen, sie kann aber grundsätzlich in einem Zeitrahmen von drei bis fünf Jahren besucht werden.

Klassenzusammensetzung

Die Klassen sind altersheterogen zusammengesetzt. In der Regel befinden sich Kinder im Alter von vier bis acht Jahren in einer Klasse. Die Altersspanne kann auch grösser sein, beispielsweise wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen im Alter von neun Jahren noch die Basisstufe besuchen. Die prozentuale Verteilung der einzelnen Jahrgänge ist sekundär, es wird lediglich darauf geachtet, dass ein Jahrgang nicht massiv übervertreten ist.

Kinder mit besonderen Bedürfnissen werden in die Klasse integriert.

Das Hauptprinzip der Basisstufe ist die innere Differenzierung nicht nach Alter, sondern nach Entwicklungsstand, Begabungen und Interessen in den drei Kernkompetenzen. Dabei wird von der Gleichwertigkeit von Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz ausgegangen.

Kinder der Altersspanne Vier bis Acht sind auf feste Beziehungen, Strukturen und Rhythmen angewiesen. Die Klasse soll ihnen deshalb Halt und Geborgenheit bieten. Dies wird unter anderem durch grösstmögliche Kontinuität der Bezugspersonen zu erreichen versucht.

Ausgehend davon, dass ein vierjähriges Kind nicht immer dieselben Bedürfnisse wie ein achtjähriges hat, ist den Kindern zu ermöglichen, einen Teil ihrer Erfahrungen und Lernprozesse in altershomogenen Gruppen zu machen.

Klassengrösse

In der Basisstufe besuchen 18 bis 24 Kinder eine Klasse. Jedes Kind mit besonderen Bedürfnissen zieht eine angemessene Reduktion der Klassengrösse und/oder eine Anpassung der Stellenprozente der Lehrpersonen nach sich.

Lehrpersonen

Zwei Lehrpersonen teilen sich in 150 Stellenprozente. Je nach Klassenzusammensetzung, Klassengrösse und Möglichkeiten des Schulträgers ist eine Erweiterung der Stellenprozente sinnvoll. Eine der zwei Lehrpersonen sollte über eine sonderpädagogische Ausbildung, einen entsprechenden Ausbildungsschwerpunkt oder eine spezielle Weiterbildung verfügen. Die Aufgaben und Arbeitszeiten der Lehrpersonen werden in der Regel einmal pro Jahr festgelegt.

Die Lehrkräfte sind zur Zusammenarbeit verpflichtet; Teamteaching ist die Regel. Je nach Bedürfnissen unterrichten an einer Klasse neben den stufenbezogen ausgebildeten Lehrkräften Logopädinnen, Lehrpersonen für Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur und andere Fachpersonen. In erster Linie sind aber die Ressourcen der Klassenlehrpersonen zu nutzen. Fachpersonen arbeiten, wenn immer möglich, im Klassenverband mit den Kindern. Um die Kinder nicht zu überfordern, arbeiten möglichst nicht mehr als drei Personen mit einer Klasse.

Entsprechend der jeweiligen Anstellung, den Bedürfnissen der Kinder und den Vereinbarungen im Schulteam teilen sich die Lehrpersonen in die verschiedenen Aufgaben.

Räume

Die Basisstufe ist örtlich in die Volksschule integriert. Die Raumgestaltung ist den Bedürfnissen der Kinder und der Didaktik dieser Stufe angepasst. Dazu braucht es zusätzliche Gruppenräume.

Zeitstrukturen/Betreuungsstrukturen

Die Kinder besuchen die Basisstufe während 18 bis 22 Stunden pro Woche. Der Unterricht erfolgt blockweise und regelmässig, was fünf bis sieben Halbtagen pro Woche entspricht, ein Halbtage besteht aus mindestens drei vollen Stunden. Auf Lektionen wird verzichtet. Individuelle Lösungen in bezug auf die Präsenz in der Basisstufe müssen möglich sein.

Die Zeit- und Betreuungsstrukturen mindestens vor und nach den Unterrichtsphasen und über Mittag, je nach Bedarf auch an den unterrichtsfreien Nachmittagen, richten sich nach den lokalen Bedürfnissen und den vorhandenen sozialpädagogischen Einrichtungen im Quartier oder Ort. Grundsätzlich ist die Gemeinde für die Betreuung verantwortlich. Sozialpädagogische Einrichtungen oder die Schule selbst bieten Kinderbetreuung an. Die pädagogischen Möglichkeiten namentlich in bezug auf das soziale Lernen in solchen Betreuungssituationen sind beträchtlich – im Rahmen ihrer Anstellung oder als zusätzliche Aufgabe sollten auch Lehrpersonen sie nutzen.

Übertritt in die Primarstufe

Der Übertritt von der Basisstufe in die Primarstufe wird harmonisch und flexibel gestaltet. Er richtet sich nach den individuellen Lernfortschritten des Kindes, erfolgt aufgrund erreichter Lernziele in allen Bereichen und ist zweimal jährlich möglich (Herbst und Frühjahr). Je nach individuellem Lernstand kann er um maximal zwei Semester vorverlegt oder hinausgeschoben werden. Für Kinder mit besonderen Begabungen kann ein Übertritt frühestens mit sechs Jahren erfolgen. Alle Kinder treten spätestens mit neun Jahren in die Primarschule über. Kinder mit besonderen Bedürfnissen werden dabei an den eigens für sie festgelegten Lernzielen beurteilt.

Der Übertrittsentscheid wird in Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern gefällt. Können sie sich nicht einigen, wird eine Fachinstanz beigezogen; erfolgt erneut keine Einigung, entscheiden die Eltern abschliessend.

Kostenvergleich

Die Realisierung der Basisstufe hängt auch von den finanziellen Gegebenheiten ab. Deshalb wurde ein Kostenvergleich zwischen der heute üblichen Lösung und der Basisstufe in zwei Kantonen durchgeführt. Da für die Basisstufe verschiedene für einen Vergleich wichtige Aspekte natürlich noch nicht definitiv vorliegen (z.B. Unterrichtsverpflichtung der Lehrpersonen, Wochenstundentafeln für die Schülerinnen und Schüler), bzw. kantonal sehr unterschiedlich sind (z.B. Besoldung der Lehrpersonen), umfasst der Kostenvergleich lediglich die lehrpersonenwirksamen Lektionen, die allerdings das gewichtigste Kostenelement darstellen.

Kindergarten und Primarschule

Da die Anzahl lehrpersonenwirksamer Schülerlektionen in Kindergarten und Primarschulunterstufe ziemlich stark abweichen, wurden für den Kostenvergleich die Durchschnittswerte je einer Kindergartenabteilung und einer ersten Primarklasse berücksichtigt. Zu diesen Werten wurden die Lektionen für die besondere Förderung in Einführungsklassen (Besuch von 10 Prozent eines Schülerinnen- und Schülerjahrgangs), in Klassen für Lernbehinderte (Besuch von etwa 5 Prozent eines Schülerinnen- und Schülerjahrgangs), in Sonderschulklassen (Besuch von 1 Prozent eines Schülerinnen- und Schülerjahrgangs) sowie für die Legasthenie- und Dyskalkulietherapie anteilmässig hinzugerechnet. Das ergab folgende Werte:

- | | |
|---|----------------|
| – Kindergarten: 19 Schülerinnen/Schüler beanspruchen | 24 Lektionen |
| – Primarschule (1./2. Klasse): 20 Schülerinnen/Schüler beanspruchen | 33,5 Lektionen |
| – Einführungsklasse: 2 Schülerinnen/Schüler beanspruchen | 6,3 Lektionen |
| – Kleinklasse für Lernbehinderte: 1 Schülerin/Schüler beansprucht | 3,3 Lektionen |

– Sonderschulklasse: 0,2 Schülerinnen/Schüler beanspruchen	1,7 Lektionen
– Legasthenie/Dyskalkulie	0,8 Lektionen

Für 42 Schülerinnen und Schüler werden demnach heute auf dieser Stufe durchschnittlich 69,6 Lektionen eingesetzt. Das ergibt für eine Abteilung von 21 Schülerinnen und Schülern einen Wert von 34,8 Lektionen als Vergleichsgrösse für die zukünftige Basisstufe. Obwohl auf dieser Stufe von grosser Bedeutung, wurde auf den rechnerischen Einbezug der verschiedenen therapeutischen Massnahmen (Logopädie, Psychomotorik) aus Vergleichsgründen verzichtet.

Basisstufe

Der Unterricht in der Basisstufe beträgt für Schülerinnen und Schüler 20 Stunden bzw. 24 Lektionen pro Woche. Obwohl kein Lektionentakt vorgesehen ist, muss zu Vergleichszwecken von 24 Lektionen pro Woche ausgegangen werden. Da in der Basisstufe alle Kinder unterrichtet werden, ist ein zusätzliches Pensum für die spezielle Förderung vorzusehen. Je nach zusätzlichem Pensum ergeben sich folgende Werte für eine durchschnittliche Abteilung mit 21 Schülerinnen und Schülern:

– 12 zusätzliche Schülerlektionen	36 Lektionen
– 18 zusätzliche Schülerlektionen	42 Lektionen

Im ersten Fall ergibt sich zur heutigen Situation nur eine geringe Differenz von 1,2 Mehrlektionen. Im zweiten Fall ergibt sich eine grössere Differenz von 7,2 Mehrlektionen, wobei beispielsweise bei einer Erhöhung des Abteilungsbestandes auf 24 Schülerinnen und Schüler oder der Integration eines behinderten Kindes die Differenz bereits ausgeglichen wäre. Dieser Vergleich zeigt, dass je nach lektionenmässiger Ausgestaltung der Basisstufe für den Betrieb keine grossen Mehrkosten entstehen müssen. Für die Infrastruktur kann davon ausgegangen werden, dass eine Klasse der Basisstufe sicher nicht mehr Raum benötigt als eine heutige Kindergartenabteilung, wobei aber Anpassungen notwendig sein werden. Aufgrund der sehr unterschiedlichen Situation in den einzelnen Kantonen bzw. Gemeinden sind in dieser Frage genauere Aussagen hier aber nicht möglich.

3.4 Lehrpersonen: Anforderungen und Ausbildung

Die Verwirklichung der Basisstufe ist in hohem Masse abhängig von den Kompetenzen und damit von der Ausbildung der Lehrpersonen. Dies betrifft insbesondere den angestrebten kontinuierlichen Lernweg vom ganzheitlichen Spielen und Erkunden zu gezieltem Problemlösen und systematischem Üben, die Berücksichtigung von individuellen Unterschieden in Qualität und Tempo der Entwicklung sowie den Umgang mit alters- und begabungsheterogenen Kindergruppen.

Kinder im Alter von vier bis acht Jahren haben spezielle Bedürfnisse, die sich von jenen der nachfolgenden Altersstufen unterscheiden. Der Erwerb von stufenspezifischen Qualifikationen gilt als wesentlicher Aspekt der Professionalisierung von Lehrkräften. Für die Sekundarstufe I und die Sekundarstufe II ist die Stufenspezialisierung als Zuständigkeit für drei bis vier Jahrgänge unbestritten und geregelt. Im Bereich der Basisstufe und Primarstufe ist sie neu zu überdenken.

Die stufenspezifischen Qualifikationen und Kompetenzen von Basisstufenlehrkräften sind beträchtlich. Vorausgesetzt und daher in der nachfolgenden Aufzählung nicht enthalten sind Qualifikationen, die für Lehrkräfte aller Stufen gelten.

3.4.1 Anforderungen

Die besonderen Qualifikationen von Lehrpersonen der Basisstufe sind die folgenden:

- *Lehrkräfte der Basisstufe brauchen besondere pädagogische und psychologische Kompetenzen*, welche die Eigenschaften der Altersstufe berücksichtigen, wie z.B. die noch relativ ausgeprägte Orientierung der Kinder am Vorbild der erziehenden Personen, die noch wenig entwickelten Möglichkeiten, Einstellungen und Werthaltungen kritisch zu hinterfragen, die zentrale Bedeutung emotionaler Vorgänge usw.
- Die Arbeit mit alters- und begabungsheterogenen Gruppen erfordert *förderdiagnostische Kompetenzen*. Lehrkräfte für die Basisstufe arbeiten mit Kindern in einer speziellen Entwicklungssituation. Diese zeichnet sich unter anderem dadurch aus, dass die Kinder sich in einer entscheidenden Phase des Aufbaus sog. Basisfunktionen und im Übergang von spielendem Erkunden der Umwelt zu gezielten Lernaktivitäten befinden. Das Erkennen des Entwicklungsstandes der einzelnen Kinder, das Erfassen von Entwicklungsdefiziten und -störungen wie auch das Erkennen von besonderen Begabungen ist für eine gezielte Förderung auf dieser Stufe entscheidend.
- Das Konzept der Basisstufe sieht die Integration aller Kinder vor. Das erfordert von den Lehrpersonen *sonderpädagogische Kompetenzen*, welche eine gezielte Förderung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen oder Schwierigkeiten ermöglichen und die Zusammenarbeit mit weiteren Fachleuten erleichtern.
- Die Bildung und Erziehung in heterogen zusammengesetzten Gruppen erfordert besondere *Kompetenzen zur Individualisierung der Lernangebote*. Die Lehrpersonen müssen auf sehr unterschiedliche Entwicklungssituationen angemessen eingehen können und in ihren Lernangeboten durch unterschiedliche Zugänge und verschiedene Übungsmöglichkeiten sowohl Entwicklungsdefiziten wie auch besonderen Begabungen gerecht werden.
- In der Basisstufe werden bedeutsame Grundlagen für die Entwicklung des Verhaltens in Gruppen entwickelt. Dies erfordert von der Basisstufenlehrkraft ein differenziertes Wahrnehmungsvermögen für soziale Vorgänge in Kindergruppen und *Kompetenzen in der Förderung elementarer sozialer Verhaltensweisen*.

- Das Prinzip des ganzheitlichen Lernens verlangt von den Basisstufenlehrkräften *besondere musikalische, gestalterische und bewegungsbezogene Kompetenzen*. Diese wirken sich in der Gestaltung der Räume, des Spiel- und Lernmaterials aus und werden den emotionalen, ästhetischen und motorischen Bedürfnissen der Kinder gerecht. Kinder im Alter von vier bis acht Jahren sind angewiesen auf gute Vorbilder und geschickte Anregerinnen in ihren musikalischen, gestalterischen und motorischen Betätigungen, die alle Lernbereiche durchdringen und mitbestimmen.
- Die Arbeit auf der Basisstufe erfordert ein *didaktisches Repertoire, das den Besonderheiten dieser Altersgruppe gerecht wird*. Zu diesem Repertoire gehören vor allem:
 - eine Didaktik des Spiels;
 - eine Didaktik der Förderung der sog. Basisfunktionen (wie Wahrnehmung, Bewegung, Sprache, Denken, soziales Verhalten);
 - eine Didaktik der Einführung in Schreiben und Lesen;
 - eine Didaktik der Gestaltung entwicklungsgemässer Erfahrungs- und Lernräume;
 - die Fähigkeit, selbstgewählte Lernprozesse der Kinder zu erkennen, aufzugreifen und zu unterstützen, auch im Hinblick auf längerfristige Ziele;
 - die Fähigkeit, relevante Themen aus den Lebenssituationen der Kinder aufzugreifen und didaktisch so aufzubereiten, dass die Realisierung längerfristiger Zielsetzungen und fachlicher Inhalte garantiert ist;
 - die Fähigkeit, Lernmaterialien und Lehrgänge den Bedürfnissen der Kinder entsprechend zu gestalten und/oder herzustellen;
 - Kompetenzen für die Unterstützung des Erwerbs der deutschen Sprache bei fremdsprachigen Kindern.
- Je nach Auftragsdefinition, Arbeitsort oder Zusammensetzung der Kindergruppe erhält die Basisstufe ein unterschiedliches Profil. Die Basisstufenlehrkraft muss fähig und bereit sein, *innerhalb sehr verschiedener Rahmenbedingungen tätig zu sein*. Angesichts des breiten Spektrums, das von der Unterstützung des spontanen Zweitspracherwerbs über die Zusammenarbeit mit einer Pädagogischen Hochschule bis zur Umsetzung sonderpädagogischer Massnahmen reichen kann, sind von ihr hohe Flexibilität und eine überdurchschnittliche geistige Beweglichkeit verlangt.
- Die Basisstufe ist ein innovatives Strukturelement einer im Wandel befindlichen Volksschule. Die Basisstufenlehrkraft verfügt über die nötigen *Kompetenzen, um mit Kolleginnen und Kollegen die Schule im allgemeinen und die neue Form der Basisstufe im besonderen weiter zu entwickeln*. Sie ist interessiert an gesellschafts- und bildungspolitischen, schulorganisatorischen und pädagogischen Fragen und bildet sich während der ganzen Dauer ihrer Berufstätigkeit fort. Verschiedene Formen der Selbst- und Fremdbeurteilung bilden die Voraussetzung dafür.
- Im Alltag arbeitet die Basisstufenlehrkraft im Teamteaching. Sie plant, realisiert und evaluiert den Unterricht gemeinsam mit ihrer Kollegin bzw. ihrem Kollegen. Je nach den Bedürfnissen einzelner Kinder arbeitet sie mit weiteren Fachpersonen zusammen. Als Mitglied eines Schulhausteams kann sie gemeinsam mit anderen einen geeigneten inhaltlichen und organisatorischen Rahmen für ihre Tätigkeit

schaffen. Die Basisstufenlehrkraft muss daher über eine *besonders ausgeprägte Fähigkeit und Bereitschaft verfügen, ihre Aufgabe im Team zu erfüllen*.

- Die Zusammenarbeit der Lehrkräfte mit den Eltern muss in der Basisstufe besonders eng sein. Zudem bestimmt die Qualität der Zusammenarbeit in der Basisstufe die späteren Möglichkeiten der Zusammenarbeit. Dies erfordert von der Basisstufenlehrkraft ein breites *Repertoire von Formen der Zusammenarbeit mit Eltern, Kompetenzen in Gesprächsführung und Konfliktfähigkeit*.

3.4.2 Ausbildung

Aus diesen Überlegungen zu den besonderen Qualifikationen für Lehrkräfte der Basisstufe ergeben sich die folgenden Thesen zur Ausbildungsstruktur:

1. Die Grundausbildung enthält gemeinsame Teile für alle Lehrpersonen der Volksschule und stufenspezifische Teile, in welchen besondere Qualifikationen für die Basisstufe erworben werden.
2. Die Zulassungsbedingungen und die Dauer der Grundausbildung sind für Lehrkräfte der Basisstufe dieselben wie für die Lehrpersonen der Primarstufe.
3. Die Stufenspezialisierung ist zentraler Bestandteil der Grundausbildung; diese wird daher mit einem Stufendiplom abgeschlossen.
4. In der Berufseinführungsphase werden die stufenspezifischen Kompetenzen vertieft und reflektiert.
5. In der Fortbildung und Weiterbildung werden stufenspezifische Qualifikationen erweitert. Dadurch kann eine «weiche Spezialisierung» gefördert werden, d.h. im Laufe ihrer beruflichen Weiterbildung können Basisstufenlehrkräfte zu Expertinnen und Experten für bestimmte Aufgaben der Basisstufe werden (z.B. für interkulturelle Erziehung oder sonderpädagogische Aufgaben) und in einem Team solche besonderen Aufgaben übernehmen.
6. Ein Stufenwechsel von der Primarstufe in die Basisstufe und umgekehrt ist durch berufsbegleitende Weiterbildung möglich.

4 Realisierung der Basisstufe

4.1 Schritte zur Realisierung

Die Basisstufe kann vollumfänglich, in Teilen oder etappiert eingeführt werden. Je nach Realisierungsart sind mehr oder weniger vorbereitende Schritte notwendig.

4.1.1 Vollrealisierung

Die Vollrealisierung ist sowohl auf kantonaler als auch auf kommunaler Ebene möglich:

Kantonale Vollrealisierung ①

Im Rahmen einer umfassenden Überprüfung und Umgestaltung seiner Schulstrukturen realisiert ein Kanton die Basisstufe in einem Schritt. Dieser Weg setzt umfassende Vorarbeiten voraus, die in der Checkliste S. 52 aufgeführt sind.

Kommunale Vollrealisierung ②

Die Einführung grösserer Neuerungen erfolgt zunehmend im Rahmen von Schulentwicklungsprojekten, die einzelne Schulen innerhalb von Rahmenbedingungen realisieren. So kann der Kanton einzelnen Schulen auch die Einführung der Basisstufe unter bestimmten Bedingungen erlauben. Die Schulen können so mit der Unterstützung durch eine Pädagogische Arbeitsstelle die Basisstufe einführen, und zwar zu einem von ihnen bestimmten Zeitpunkt. Da Schulstrukturen zunehmend auch auf die unmittelbare örtliche Situation bezogen sein müssen, ist es denkbar, dass in einem Kanton während einer Übergangszeit zwei Strukturmodelle für den Bereich des Kindergartens und der Unterstufe bestehen.

4.1.2 Teilrealisierung

Im Rahmen der bestehenden gesetzlichen und organisatorischen Regelungen werden erste Schritte in Richtung Basisstufe gefördert, um zu einem späteren Zeitpunkt die volle Realisierung zu erleichtern:

Realisierung von Teilaspekten der Basisstufe in den bestehenden Strukturen ③

Verschiedene Teilaspekte der Basisstufe lassen sich in den bestehenden Schulstrukturen realisieren. Auf der Strukturebene ist zum Beispiel die weitgehende Integration aller Schülerinnen und Schüler im Kindergarten und in der Unterstufe anzustreben: Heilpädagogische Unterstützung erfolgt direkt in der einzelnen Klasse. Im weiteren ist es sinnvoll, die Klassengrenzen teilweise aufzulösen und über die Klasse hinweg zusammenzuarbeiten. Ebenso ist es möglich, den Lernweg der Kinder auf dieser Stufe vermehrt zu individualisieren, indem beim Eintritt in den Kindergarten und in die Schule bzw. beim Übertritt in eine höhere Klasse flexiblere Formen eingeführt werden.

Lehrpersonen, welche die Lehrbefähigung für Kindergarten und Unterstufe besitzen, können so eingesetzt werden, dass sie eine Klasse über vier Jahre unterrichten.

Annäherung von Kindergarten und Unterstufe ④

Eine Annäherung kann durch verschiedene Massnahmen gefördert werden: So können die Lehrpersonen der beiden Stufen durch gezielte Angebote der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung bzw. der Pädagogischen Arbeitsstellen zur Zusammenarbeit geführt und motiviert werden. Ziel: Gemeinsame Veranstaltungen in den einzelnen Gemeinden bzw. Schulen. Im weiteren sollten in Zukunft Kindergärten in Schulanlagen plaziert werden, damit eine Zusammenarbeit bereits räumlich besser möglich wird und Kindergartenlehrpersonen in die Schulentwicklungsarbeiten automatisch einbezogen werden.

4.1.3 Checkliste für die Realisierungsarbeiten

Die Realisierung der Basisstufe setzt folgende Arbeiten voraus:

Aufgaben	a. Vollrealisierung		b. Teilrealisierung	
	Kantonal ①	Kommunal ②	Teilaspekte ③	Annäherung ④
Teil- oder Totalrevision des Bildungsgesetzes	x	(x)	O	O
Ausbildung der Lehrpersonen für die Basisstufe	x	x	x	x
Nachqualifikation erfahrener Lehrpersonen	x	x	O	O
Fort- /Weiterbildung in Teilbereichen (z.B. Integrationsfragen, Beurteilung)	x	x	x	x
Ausarbeitung eines Rahmenlehrplans	x	x	O	O
Ausarbeitung von Lehrmitteln	x	(x)	O	O
Ausarbeitung eines Integrationskonzepts	x	x	(x)	(x)
Ausarbeitung von Beurteilungsinstrumenten für Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz	x	x	(x)	(x)
Ausarbeitung von Hilfen für die Elternarbeit	x	x	O	O
Räumliche Zusammenführung von Kindergarten und Unterstufe	x	x	x	x

Legende: x notwendig (x) wünschbar O nicht notwendig

Die aufgeführten Arbeiten sind nicht alle auf kantonaler Ebene zu lösen. So kann beispielsweise die Entwicklung eines Rahmenlehrplans für die Basisstufe auf schweizerischer Ebene geleistet werden. Dieser Vorgehensschritt beinhaltet neben einem effizienten Vorgehen auch die grosse Chance, die Entwicklung dieser neuen Schulstufe gesamtschweizerisch zu harmonisieren. Die Lehrmittel müssten regional erarbeitet werden, da nur so die aufwendigen Entwicklungsarbeiten professionell und effizient gestaltet werden können. Weitere Möglichkeiten zur Zusammenarbeit zwischen den Regionen bzw. Kantonen ergeben sich auch bei der Ausbildung der Lehrpersonen, und zwar insbesondere bei der Nachqualifikation bereits amtierender Lehrpersonen.

4.2 Auswirkungen auf die Anschlussstufe

Damit die heute zwischen Kindergarten und Primarschule bestehenden Übergangsprobleme nicht einfach zeitlich verschoben werden, müssen verschiedene Prinzipien der Basisstufe im Sinne der Kontinuität und zur Gewährleistung eines kohärenten Lernweges für die Schülerinnen und Schüler auch in der Primarstufe beachtet werden. Folgende Aspekte stehen dabei im Vordergrund:

- Führung von altersheterogenen Klassen, was auch für die Primarstufe eine neue Didaktik bedingt,
- Einsatz von erweiterten Lernformen,
- Individualisierung der Lernziele und Lerninhalte,
- Integration der Kinder mit besonderen Bedürfnissen,
- Einführung von ganzheitlichen Beurteilungsformen und -modellen.

Ferner führt die Primarstufe in den einzelnen Unterrichtsbereichen die Arbeit der Basisstufe weiter. Dies erfordert eine genaue Abstimmung der Lehrpläne der beiden Stufen, wobei die Primarstufe möglicherweise auch neue Ziele und Inhalte übernehmen muss (z.B. im Fremdsprachenbereich). Durch eine institutionalisierte Zusammenarbeit der Lehrkräfte der beiden Stufen ist der Übergang für die Schülerinnen und Schüler möglichst reibungslos zu gestalten. Damit die angeführten Ziele auch erreicht werden, sind die Lehrpersonen der Primarstufe im Rahmen der Fort- und Weiterbildung auf die neuen Anforderungen vorzubereiten.

5 Anträge der Studiengruppe

Die dargestellten Überlegungen führen die Studiengruppe dazu, Anträge für verschiedene Vorgehensweisen vorzuschlagen. Dies ist vor allem deshalb wichtig, weil das beschriebene Modell einer Basisstufe auch auf die weiteren Stufen der Volksschule Auswirkungen haben wird. Die Umsetzung, deren Zweckmässigkeit im Bericht dargestellt wird, bedarf deshalb eines gut geplanten Vorgehens.

5.1 Anträge zum Bericht

- Der Bericht der Studiengruppe ist zur Kenntnis zu nehmen und möglichst umgehend einer breiten Vernehmlassung zu unterziehen.
- Es sind Veranstaltungen zur Diskussion des Berichts in den Regionen und Kantonen zu unterstützen.

5.2 Anträge zur Umsetzung

- Als konkrete Hilfe für die Realisierung einer Basisstufe ist auf schweizerischer Ebene ein Rahmenlehrplan zu erarbeiten.
- Den Kantonen soll empfohlen werden, die Basisstufe im Rahmen von nächsten Reformen einzuführen und entsprechende Schulentwicklungsprojekte zu ermöglichen.

5.3 Anträge zur Weiterentwicklung der Volksschule

- Die Inhalte und die Organisation der Volksschule sind grundsätzlich zu überprüfen, und zwar so, dass die Klassenjahrgänge gemischt sind und der Unterricht jeweils auf Lernziele am Ende der Basis-, Primar- bzw. Sekundarstufe ausgerichtet ist.
- Die zukünftige Ausbildung der Lehrpersonen soll dieser neuen Organisationsform der Volksschule entsprechen; d.h. die Kategorienbildung ist für die einzelnen Stufen (Basisstufe, Primarstufe, Sekundarstufe I) vorzunehmen.
- Die Dauer der obligatorischen Schulzeit ist zu überprüfen und neu zu definieren.

5.4 Anträge zur Bearbeitung von stufenübergreifenden Themen

- Es ist auf schweizerischer Ebene ein Sprachenkonzept zu erarbeiten, das die Möglichkeiten der Basisstufe vollumfänglich berücksichtigt.

- Es sind Schulmodelle zu entwickeln und zu fördern, welche den heutigen Bedürfnissen nach außerschulischer Betreuung Rechnung tragen.
- Die gesamten Schulstrukturen sind zu überprüfen.
- Es ist eine Überprüfung und Neudefinition der Schulstrukturen vom Kindergarten bis zum Ende der Sekundarstufe II vorzunehmen, damit die Basisstufe sinnvoll in eine Gesamtbildungskonzeption eingeführt werden kann.

Anhang

Auszug aus dem Mandat

Studiengruppe «Bildung und Erziehung der 4- bis 8jährigen Kinder im schweizerischen Bildungswesen»

Prospektivstudie

Zahlreiche Forschungsergebnisse der letzten Jahre belegen die Bedeutung der ersten Lebensjahre für die Entwicklung des Kindes. Gleiches gilt für den Kindergarten und die ersten Jahre der Primarschule. Der Erziehung und Bildung der 4- bis 8jährigen Kinder kommt im Zusammenhang mit der weiteren schulischen Entwicklung grosse Bedeutung zu. Deshalb sind Investitionen in diese Stufe des Bildungswesens in hohem Masse lohnenswert.

Ausgehend von diesen Feststellungen, aber auch von den Tatsachen, dass

- in den letzten Jahren auf regionaler und kantonaler Ebene Konzepte über den Kindergarten entwickelt wurden, welche einen nationalen Konsens über Auftrag und Stellung des Kindergartens erwarten lassen,
- allfällige Anpassungen und Veränderungen im Zusammenhang mit dem Schuleintrittsalter, wie sie momentan diskutiert werden, grundlegende Überlegungen zu Kindergarten und Unterstufe verlangen,
- die immer heterogener werdenden Kindergarten- und Primarschulklassen (Familienverhältnisse, Herkunft, Sprache und Kultur, unterschiedliche Begabungen) die Aufgabe vornehmlich des Kindergartens und der ersten zwei Primarschuljahre zunehmend komplexer und schwieriger werden lassen,
- die Veränderungen im gesellschaftlichen Umfeld, speziell der Rolle der Familie, nach einer adäquaten Anpassung von Kindergarten und Primarschule, besonders was deren Organisationsstrukturen anbelangt, verlangen,
- der Wille und die Überzeugung aller für die Erziehung Verantwortlichen vorhanden sind, den Auftrag der Institutionen, welche für die 4- bis 8jährigen Kinder zuständig sind, ganzheitlich zu betrachten, vor allem, weil dies die beste Möglichkeit darstellt, den Übergang vom Kindergarten zur Primarschule harmonisch zu gestalten,

setzt der Vorstand,

gestützt auf Art. 9, Abs. 4 und 5 sowie Art. 15, Abs. 1 der Statuten der EDK vom 18.6.1968, auf Antrag der Pädagogischen Kommission, eine Studiengruppe «Bildung und Erziehung der 4- bis 8jährigen Kinder» mit folgendem Auftrag ein:

1. Auftrag

Die Studiengruppe (SG) umreißt Perspektiven zum Auftrag des öffentlichen Bildungswesens betreffend Bildung und Erziehung der 4- bis 8jährigen Kinder. Dabei soll die harmonische Entwicklung und Förderung der Kinder im Vordergrund stehen.

Die SG macht Vorschläge zur weiteren Entwicklung dieser ersten Stufe im Bildungswesen, insbesondere bezüglich

- Auftrag und Funktion,
- pädagogischer Konzepte,
- Strukturen.

Die SG trägt der aktuellen Tendenz im Bildungswesen der Schweiz zu Ganzheitlichkeit, Differenzierung und Individualisierung im Unterricht Rechnung. Dabei sollen Elemente und Methoden beider Stufen (Kindergarten und erste zwei Primarschuljahre) zur Ausgestaltung einer ersten gemeinsamen Stufe im Bereich der Volksschule herangezogen werden.

Bei ihren Arbeiten berücksichtigt die SG die Situationen und die Erfahrungen aller Sprachregionen der Schweiz.

Die sich aus den Vorschlägen der SG ergebenden Konsequenzen für die Ausbildung müssen in einem nächsten Schritt erarbeitet werden.

Bern/Altdorf, 27. Oktober 1994

Der Vorstand EDK

Der Präsident

Der Generalsekretär

Literatur

- Achermann, E.: Mit Kindern Schule machen. Zürich 1992
- Autorengruppe: Eine Beurteilung, die weiter hilft. Zentralschweiz. Beratungsdienst für Schulfragen. Ebikon 1995
- Basellandschaftliche Schulnachrichten: Lehrerausbildung für die Vorschule, Primarstufe und Sekundarstufe 1. Heft 6/1995
- Bellenberg, G.: Früheinschulung. Ein Beitrag zur Senkung des Schulaustrittsalters? In: Pädagogik 10/1996, S. 56/57
- Bless, G.; Kronig, W.: Wie wirksam ist die Unterstützung schwacher Kinder in der Regelschule? – Das Ergebnis einer Nationalfonds-Untersuchung. In: Die neue Schulpraxis. Heft 12/1995
- Bless, G.: Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform. Untersuchungen zum Lernfortschritt. Bern 1995
- Bundesamt für Statistik: Bildungsstatistik 1996. Bern 1996
- CDIP/SR+TI: Objectifs et activités préscolaires/Une école enfantine: pourquoi? Neuchâtel 1993
- CDIP/SR+TI: Suisse romande – Objectifs et activités préscolaires. IRDP, Neuchâtel 1992
- Cornali Engel, I.: Une école enfantine: pourquoi? IRDP, Neuchâtel 1993
- Dabène, L.: Problèmes posés par l'enseignement des langues minorées. In: Py, B.; Jeannêret, R.: Minorisation linguistique et interaction. Neuchâtel 1989
- Dany, E.; Durand, C.; Eelsen, P.; Renaudeau, S.: L'école maternelle, première école. Paris 1990
- Du Saussois, N.: Les activités en atelier: cycle des apprentissages premiers, cycle des apprentissages fondamentaux. Paris 1991
- Dutilleul, MB.; Gilabert, H.; Du Saussois, N.: Les enfants de 4 à 6 ans à l'école maternelle. Paris 1988
- Erziehungsdepartement des Kantons Aargau, Pädagogische Arbeitsstelle: Projekt Einschulung, Kindergarten und Schule spannen zusammen. Aarau 1995
- Erziehungsdepartement des Kantons St. Gallen: Übertritt Kindergarten – Primarschule Ideenmappe. Rorschach 1996
- Erziehungsdepartement des Kantons St. Gallen: Erziehungsplan Kindergarten – Lehrplan Volksschule. Rorschach 1997
- Erziehungsdirektion des Kantons Zürich: Zeitstrukturen. In: Kindergarten Bulletin 1/1993
- Europäische Kommission: Die Vorschulerziehung in der Europäischen Union. Studien Nr. 6. Luxemburg 1995
- Godenir, A.; Descy, P.: Agir en Atelier. Le Mont-Lausanne 1995
- Grimont, A.: L'école maternelle aujourd'hui: réflexions et témoignages, des idées pour innover. Paris 1996
- Groupe de recherche et d'innovation, Genève: Dossier cycles. Genève 1996

- Haeberli, U. et al.: Zusammenarbeit: wie Lehrpersonen Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik in integrativen Kindergärten und Schulklassen erfahren. Bern 1992
- Heyer-Oeschger, M.: Kindergarten und Schule – getrennt oder gemeinsam? Tagungsbericht, Erziehungsdirektion Zürich. Zürich 1996
- Hurrelmann, K.: Die Struktur des deutschen Schulwesens im Jahre 2020. In: Pädagogik 6/1997: S. 18–22
- Hutmacher, W.: Enfants d’ouvriers ou enfants d’immigrés? In: Pluralité culturelle et éducation en Suisse. Bern 1995
- Klein, G.: Kontinuität und Herausforderung – Über den Wechsel vom Kindergarten in die Grundschule. In: Deutsche Schule. Heft 2/1995
- Kronig, W.; Bless, G.: Integration in die Regelschule – Wie wirksam ist die Heilpädagogische Betreuung. In: Schweizer Schule. Heft 3/1996
- Leclerc, S.: Scolarisation précoce: un enjeu. Paris 1995
- Innerschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz: Rahmenkonzept für die gemeinsame Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Grundlagen für die Vernehmlassung bei den Kantonen. Luzern 1995
- Maison des Trois Espaces. Apprendre ensemble, apprendre en cycles: avec la Maison des Trois Espaces, classes maternelles et primaires. Paris 1993
- Moore, D.: L’école et les représentations du bilinguisme et de l’apprentissage des langues chez les enfants. In: Multiculture et éducation en Europe. Bern 1994
- Müller Gächter, B.: Die Senkung des Einschulungsalters als bildungspolitische Problemstellung. Bern 1992
- Oeschger, E.: Die Vier- bis Achtjährigen im Bildungssystem. Lizentiatsarbeit Universität Zürich. Zürich 1996
- Perraudau, M.: Les cycles et la différenciation pédagogique. Paris 1994
- Perregaux, C.: Les enfants à deux voix. Suisse 1994
- Perregaux, C.: Reconnaître les atouts linguistiques des enfants bilingues pré-lecteurs. In: Tranel 19/1993
- Py, G.: L’enfant et l’école maternelle: les enjeux. Paris 1993
- Rey-von Allmen, M.: Identités et pluriculturalité: introduction à la problématique. In: Multiculture et éducation en Europe. Bern 1994
- Schäfer, G.: Bemerkungen zur Bildungstheorie des Situationsansatzes. In: Neue Sammlung. Heft 4/1995
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren: Projekt SIPRI: Die öffentliche Erziehung der Vier- bis Achtjährigen. Bern 1985 (Sekretariat EDK)
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren: Projekt SIPRI: Massnahmen der Öffentlichkeit beim Schuleintritt. Bern 1987 (Sekretariat EDK)
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren: Projekt SIPRI: Werkstattbericht 6: Schuleintritt. Bern 1987 (Sekretariat EDK)

- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren: Projekt SIPRI: Kontinuität zwischen Kindergarten und Primarschule in der deutschen Schweiz. Bern 1987 (Sekretariat EDK)
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren: Schuleintrittsalter/ Age d'entrée à l'école (version résumée); Dossier 25. Bern 1993 (Sekretariat EDK)
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren: Kindergarten, Ecole enfantine, Scuola dell'infanzia; Dossier 29. Bern 1994 (Sekretariat EDK)
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren: Neue Unterrichts- und Organisationsformen – Tendenzen und Beispiele; Dossier 34A. Bern 1995 (Sekretariat EDK)
- Seminar des Kantons Basel-Landschaft: Ausbildung von Lehrkräften für den Kindergarten, die Primar- und die Realschule: Leitbild, Leitideen, Richtziele, Liestal 1996
- Simons, E.: Activités de soutien personnalisé (maternelle). Paris 1995
- Stamm, M.: Hochbegabungsförderung in der Deutschschweizer Volksschule. Dissertation Universität Zürich. Zürich 1992
- Stamm, M.: Wenn Kinder bei der Einschulung bereits lesen können..., Ergebnisse einer Fragebogenerhebung (Manuskript). Aarau 1993
- Stamm, M.: Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsache? Projektplan einer Längsschnittstudie 1995–1998 (Manuskript). Aarau 1995
- Strittmatter, A.: Eingangsstufe: Tatsache oder neue Sackgasse? In: LCH-Bulletin 3/1996
- Tamagni Bernasconi, K.: «Décloisonnement» – Erfahrungen mit Reformen. In: Schweizer Schule. Heft 10/1995
- Thiel, Th.: Dimensionen des Situationsansatzes: Dossier zum reformierten Kindergarten. In: Neue Sammlung. Heft 4/1995
- Verband KgCH: Blockzeiten und Organisationsformen, Sammelmappe Archiv 1993. Bern 1993
- Verband KgCH: Einschulung. Sammelmappe Archiv 1993. Bern 1993
- Verband KgCH: Europa 1993: Blickpunkt Kindergarten Schweiz. Nachlese zur Fachtagung. Bern 1993
- Verband KgCH: Rahmenplan für die Erziehungs- und Bildungsarbeit im Kindergarten. Bern 1993
- Verband KgCH: Übertritt Kindergarten – Schule. Sammelmappe Archiv 1993. Bern 1993
- Verband KgCH: Ausbildungsreformen II – Modelle und Konzepte. Bern 1995
- Verband KgCH: Bildung und Erziehung der 4- bis 8jährigen Kinder – Arbeitspapier der pädagogischen Kommission. Bern 1996
- Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft: Denkschrift der Kommission «Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft» beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied 1995
- Züllig, F.: Lernbeurteilung in Schule und Unterricht. Zürich 1995
- Zwicker, R.: Ein Pflichtplatz für Dreijährige im Kindergarten oder: Die Verwahrlosung einer pädagogischen Institution. In: Kindergarten heute. Heft 6/1995

2. Mandat der Begleitgruppe

EDK **Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren**
CDIP **Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique**

GENERALSEKRETARIAT: ZÄHRINGERSTRASSE 25, POSTFACH 5975, 3001 BERN
TEL. 031-309 51 11 FAX 031-309 51 50

BEGLEITGRUPPE zur Studiengruppe «Bildung und Erziehung der 4- bis 8jährigen Kinder im schweizerischen Bildungswesen»

Mandat

Aufgaben

Kritische Reflexion und Rückmeldungen der Begleitgruppe zu den Arbeiten der Studien-gruppe. Die Mitglieder der Begleitgruppe nehmen in beratender Funktion Stellung zu den von der Studiengruppe erarbeiteten Unterlagen und Vorschlägen.

Arbeitsweise

Nach Bedarf, in der Regel quartalsweise, Meinungsaustausch in Form von Sitzungen oder auf dem Korrespondenzweg.

Sitzungsleitung

Die Sitzungen werden geleitet durch ein Mitglied der Studiengruppe.

Eine Prospektive

