

Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Solothurn

Ausbildung zur Kindergarten- und Unterstufen-Lehrperson – braucht es dazu eine neue Didaktik?

Beiträge der 1. Netzwerk-Tagung KGU-Didaktik vom 15. Mai 2004

Margrit Baumgartner, Kuno Schmid

Herausgeber

Schrift Nr. 8

PH Solothurn 



| | |
|--|----|
| Vorwort | 1 |
| Impulsreferat | |
| Basisstufe–eine Herausforderung an pädagogische Praxis, Ausbildung und Forschung | 3 |
| Prof. Dr. Annedore Prengel | |
| Beiträge der Teilnehmenden | |
| Didaktische Aspekte des Projektes Basisstufe St.Gallen | 11 |
| Susanne Bosshard, Dr. Bernhard Hauser, PHR | |
| Die Entwicklung zur Grund- und Basisstufen-Lehrperson | 18 |
| Sylvia Burkler, AG | |
| Basisstufendidaktik an der PHVS | 23 |
| Danièle Périsset Bagnoud, Isabelle Truffer Moreau, Oona Graven, PHVS | |
| Der interdisziplinäre Ansatz in den Stufenausbildungen KGU | 28 |
| Rita Holzer, LLB BE Marzili | |
| Entwicklungsorientierte Didaktik KGU | 32 |
| Christine Künzli, PH Solothurn | |
| Entwicklungs- und Forschungsprojekte für die Bildungsstufe der 4- bis 8-jährigen Kinder | 35 |
| Barbara Sörensen, LLB BE Marzili | |
| KGU in der Berufspraxis | 37 |
| Barbara Grob, PHBL BS | |
| Fragen zur Positionierung und Profilierung der KGU Grundausbildung | 42 |
| Luzia Bürgi Dürst, PHZG Dr. Kurt Hess, PHZG | |
| Didaktik-Modul im stufenübergreifenden Basisstudium der PHTG | 46 |
| Karin Fasseing, PHTG | |
| Schulversuch Basisstufe Kanton Bern– ein ressourcenorientiertes Projekt | 51 |
| Monika Schöni Lanker, BE | |
| Das Atelier an der PH Freiburg | 57 |
| Heinrich Summermatter, PHFR | |
| Wie weiter? | 64 |
| Anträge aus den Gruppendiskussionen A und B | |
| Detailprogramm | 67 |
| Teilnehmer/innen | 69 |

Die Beiträge der Teilnehmenden sind in Originalausgabe in dieser Dokumentation enthalten. Die Wiedergabe ist mit den jeweiligen Verfasser/innen vorgängig zu vereinbaren.

Redaktion: Margrit Baumgartner, PH Solothurn

Unter: www.ph-solothurn.ch/organisation/publikationen.html

finden Sie diese Dokumentation auch als PDF.

Vorwort

Unter dem Titel «Ausbildung zur Kindergarten- und Unterstufenlehrperson (KGU) – braucht es dazu eine neue Didaktik?» trafen sich auf Einladung der PH Solothurn die Verantwortlichen der Pädagogischen Hochschulen zur ersten Netzwerktagung KGU am 15. Mai 2004 in Solothurn. Die Zusammenführung der Ausbildung von Kindergarten- und Primarlehrpersonen macht die Diskussion von neuen didaktischen Konzepten und eine Vernetzung untereinander notwendig.

Das Hauptreferat der Tagung hielt Dr. Annedore Prengel, Professorin für Grundschulpädagogik an der Universität Potsdam. Ausgangspunkt ihres Vortrags war die Paradoxie zwischen kreativer, freier Entfaltung und leistungsorientiertem Zwang, welche die Diskussion in der Anfangsphase des schulischen Lernens ganz besonders prägt. Die unterschiedlichen und vielfältigen Voraussetzungen der Kinder kennzeichnen diese Anfangsphase zudem als besonders heterogen. Durch eine neue KGU-Didaktik sollen deshalb die Kinder einerseits durch individuelle Lernwege an die Kulturtechniken herangeführt und andererseits durch die Förderung von Basisfähigkeiten bestmögliche Lernvoraussetzungen und Lerngrundlagen erhalten. Ergänzend zur psychologischen Beurteilung ist es dabei notwendig und hilfreich, den Entwicklungsstand der Kinder in den einzelnen Fachgebieten sachlogisch zu beurteilen. Lehrpersonen brauchen dazu diagnostische Instrumente, um die Kinder in den Entwicklungsstufen der verschiedenen Lernbereiche verstehen und fördern zu können. Hier hätten Forschung und Entwicklung anzusetzen. Frau Prengel mahnt aber auch zu Vorsicht, denn ein Kind könne nie, in seiner Ganzheit erfasst und beurteilt werden.

Im Anschluss an das Referat wurde der Stand der Ausbildungsprogramme an den Pädagogischen Hochschulen vorgestellt und diskutiert. Vier Themenbereiche kamen dabei immer wieder zur Sprache:

Die interdisziplinären Zugangsweisen

Thematische Verknüpfungen, aber auch die Orientierung an Ressourcen, an Förder- oder Entwicklungsbereichen bedingen ein interdisziplinäres vernetztes Denken und eine fächerübergreifende Zusammenarbeit in der Ausbildung. Die Orientierung allein an den Schulfächern und ihren Fachdidaktiken genügt nicht.

Der didaktische Umgang mit Heterogenität

Genderfragen, Leistungsunterschiede, Altersunterschiede, kulturelle und sprachliche Vielfalt machen den didaktischen Umgang mit Heterogenität zu einer Kernkompetenz für die Lehrpersonen, insbesondere in Kindergarten und Unterstufe.

Die Förderdiagnostik

Sie wird zu einem zentralen Aufgabenfeld der Lehrpersonen. Von der Bildungsforschung sollen dazu gute und sachlogische Instrumente entwickelt werden.

Die didaktische Strukturierung der Lernprozesse

Diese Fragen stellen sich besonders auch bei den laufenden Basisstufen-Projekten. Um die Heterogenität zu verringern, können die altersgemischten Klassen beispielsweise in Lernstandsgruppen organisiert werden. Eine Chance wird in der Weiterentwicklung der Verbindung von Spielen und Lernen gesehen.



Bei allen vier Bereichen wurde zugleich festgestellt, dass es sich um Fragestellungen handelt, die nicht nur für eine Didaktik Kindergarten – Unterstufe zentral sind – sie kristallisieren sich hier aber besonders deutlich heraus. Damit hat die Tagung aufgezeigt, wo weitere Vertiefungen nötig sind und in welche Richtung sich die didaktische Diskussion für die Ausbildung von KGU-Lehrpersonen bewegen muss. Die PH Solothurn hat es übernommen eine Folgetagung zu organisieren und die Vernetzung der KGU-Verantwortlichen unter den Pädagogischen Hochschulen aufzubauen. Im Sommer 2004 hat der Schulrat der PH Solothurn zudem beschlossen, dass die Bildung der vier- bis achtjährigen Kinder ein Themenschwerpunkt im Bereich Forschung und Entwicklung aber auch in der Arbeit der PH Solothurn insgesamt sein soll. Ein wichtiges Projekt wird dabei die Weiterentwicklung einer KGU-Didaktik und entsprechender Ausbildungskonzepte sein.

Kuno Schmid
Pädagogische Hochschule Solothurn, Leiter Ausbildung



Impulsreferat

***Basisstufe – eine Herausforderung
an pädagogische Praxis,
Ausbildung und Forschung***

Prof. Dr. Annedore Prengel

Basisstufe – eine Herausforderung an pädagogische Praxis, Ausbildung und Forschung

Fasst man die letzten Jahre des Kindergartens und die ersten Jahre der Grundschule zusammen, so kann man sie als eigene Stufe, als so genannte „Basisstufe“ betrachten. Die Basisstufe für vier- bis achtjährige Kinder fordert zur Klärung grundlegender pädagogischer Widersprüche heraus, denn Lernen im Kindergarten und Lernen im Anfangsunterricht unterscheiden sich einerseits und gleichen sich andererseits. In meinem Beitrag geht es darum Unterschiede und Gemeinsamkeiten anhand der Prinzipien *Freiheit* und *Zwang* zu klären und Konsequenzen für Praxis, Ausbildung und Forschung zu ziehen.

1. Paradoxien der Basisstufe

Der Blick auf den Lebenszusammenhang der Kindergartenkinder und der Schulkinder lässt zuallererst die Differenzen zwischen beiden Bereichen ins Auge fallen: Sie sind scharf getrennt durch den Einschnitt der Statuspassage Schulanfang, die, wie andere Statuspassagen auch, meist ritualisiert begangen wird: Mit neuen Kleidern, Zuckertüten, Schulranzen, Federmappe, Feiern und Familienzusammenkünften. Die Kinder werden mit Sätzen wie „Jetzt beginnt der Ernst des Lebens“, „In der Schule musst du lernen, still zu sitzen“, „du darfst hier nur reden, wenn du dich gemeldet hast und dran genommen wurdest“ usw. auf den neuen Lebensabschnitt eingestimmt. Rechtstheoretische, erziehungswissenschaftliche, psychologische und soziologische Theorien bestätigen diese Beobachtung. Besonders eklatant wird der Einschnitt zum Beispiel in der Systemtheorie akzentuiert. Für die Schule werden völlig andere Systembedingungen als maßgeblich beschrieben, als für die Zeit davor in Familie und Kindergarten. Mit dem Eintritt in das System Schule, so Dieter Nittel im von den Kindheitsforschern Imbke Behnken und Jürgen Zinnecker (2001) herausgegebenen Handbuch „Kinder, Kindheit und Lebensgeschichte“, müssen die Kinder die Zumutung ertragen, nach dem Unterscheidungskriterium „besser-schlechter“ in Leistungshierarchien eingeordnet zu werden und die Kränkung, die damit einhergeht, aushalten. „Der entscheidende Punkt ist, dass das Kind eine essentielle Differenz zwischen dem Dasein eines Kindergartenkindes und dem eines Schülers erkennt und darauf vorbereitet ist, dass die Dinge in der Schule potentiell eine andere Bedeutung haben als im Kindergarten“ (Nittel 2001, S. 450). Eine zentrale Sozialisationsform der Schule ist das „Streben nach Leistung“. Die Interaktionsmodalität des Kindergartens ist nach Nittel das *Spiel*, die der Schule das *Leistungsprinzip*, vor dem es kein Ausweichen gibt.

Einrichtungen vor der Schule und Familien werden hier als Ort des ganzheitlichen, harmonischen Lebens und Lernens gedacht, dem die Schule als trennende, gesellschaftliche Dissonanzen zumutende Institution gegenübergestellt wird.

Professionell schlägt sich diese Spaltung nieder im Berufsbild der *Erzieherinnen* einerseits, die Spiel und Freiheit für entdeckendes Lernen begleiten und der *Lehrerinnen* andererseits, die zielgerichtetes Aneignen der Kulturtechniken erzwingen.

Angesichts dieser systemischen Differenzen wird mit der Idee der Basisstufe die Gemeinsamkeit zwischen beiden Bereichen stark gemacht. Auf den ersten Blick kann das widersinnig erscheinen. Denn einerseits fürchten Eltern und Erzieherinnen der kleinen Kinder, die Verschulung des Kindergartens durch eine Vorverlagerung schulischen Lernens und andererseits fürchten Primarstufenlehrerinnen und Eltern der Schulkinder die Verwandlung der Schule in eine Spielschule mit Kuschelpädagogik.

Angesichts dieses Dilemmas erscheint es hilfreich, einen Moment lang Abstand von dem konkreten Problem zu nehmen und einen Philosophen zu befragen (vgl. Prengel/Thiel 2004). Bei Emanuel Kant, dessen 200. Todestag wir dieses Jahr feiern, finden wir einen weiterführenden Gedanken für unser Dilemma. Mit einer berühmten Formulierung in einer Pädagogik-Vorlesung, die er als Philosoph regelmäßig zu halten hatte, stellt er eine grundlegende Frage zum Erziehungsprozess. Sie wurde von einem Studenten mitgeschrieben (vgl. Stark 2000, S. 103). Die Frage lautet „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange“ (Kant 1803/1963)? Diese Frage wurde in der Geschichte der Pädagogik immer wieder neu durchdacht (vgl. zusammenfassend Kauder 1999), aber nie in eine widerspruchsfreie Antwort überführt. Meine These ist nun, dass Kants Frage einen Erkenntnishorizont aufspannt, der für alle pädagogischen Situationen, ob schulisch oder außerschulisch, ob sie nun Säuglinge, Kleinkinder, Kinder, Jugendliche, Erwachsene oder Alte als Zielgruppe haben, aufschlussreich ist. Wenn ich beide Phasen der Basisstufe im Hinblick auf die Paradoxie zwischen Freiheit und Zwang durchdenke, können neben unterschiedlichen Akzentuierungen grundlegende Gemeinsamkeiten sichtbar werden.

Mit der Spaltung zwischen individuell-freiheitlichem Elementarbereich und gesellschaftlich-zwanghaftem Schulbereich werden einige gegenläufige Einsichten verdrängt, denn auch in der Vorschule wirken sich unhintergehbare gesellschaftliche Zwänge aus und auch in der Schule eröffnen sich gerade in den ersten beiden Jahren des Anfangsunterrichts bedeutende Freiheitsspielräume. Diese These überbrückt den Gegensatz zwischen Elementar- und Primarbereich innerhalb der Basisstufe. Allerdings möchte ich damit die Differenzen zwischen beiden keinesfalls völlig nivellieren. Beide gemeinsam haben die Aufgabe „die Freiheit bei dem Zwange zu kultivieren“, zugleich setzt jede dabei auch unterschiedliche Schwerpunkte.

2. Heterogenität und Freiheit

Wofür steht nun „Freiheit“ in beiden Bereichen? Freiheit steht aller erst für Freiräume für die Heterogenität der Kinder. Der Zungebrecher „Heterogenität“ kommt inzwischen allen leicht über die Lippen. Ich möchte der Bedeutung ein wenig gründlicher nachgehen. Was bedeutet eigentlich Heterogenität¹?

Schon in der Antike lässt sich unser Wort *heterogen* aufspüren im altgriechischen Adjektiv *heterogenés* (zusammengesetzt aus *heteros* = *verschieden* und *gennáo* = *erzeugen, schaffen*). Wie ich von meinem Potsdamer Kollegen Christoph Lüth gelernt habe, findet sich ein wichtiger Hinweis für die Verwendungsweise von *heterogen* an prominentem Ort: In der Kategorienlehre des Aristoteles, die lange Zeit in Europa *die* Schrift zur Logik war und bis in unsere heutige Sprache gewirkt hat. Es geht hier um Phänomene, die voneinander *verschieden* sind, *ohne sich untergeordnet zu sein* (Casale/Lüth/Prengel 2003).

Aus heutiger Sicht lässt sich diese antike Deutung auffächern auf verschiedene Bedeutungsebenen, von denen ich hier drei vorstellen will:

1. Verschiedenheit

Heterogen kann zunächst *verschieden, anders, plural, inkommensurabel* bedeuten (vgl. Kimmerle 1987).

Wenn Heterogenität auf wissenschaftlicher Ebene zum erkenntnisleitenden Interesse wird, entstehen Forschungsvorhaben, die Grundschul Kinder in ihrer Mannigfaltigkeit untersuchen, um herauszufinden, wie verschieden sie als einzelne, in Gruppierungen oder als Generation im Unterschied zu Erwachsenen leben und lernen. Interdisziplinär sehr populäre Studien sind in

¹ Die folgenden Abschnitte beruhen teilweise auf früheren Texten (Heinzel/Prengel 2002; Prengel 2003)

diesem Zusammenhang das Buch "Kinderjahre" des Schweizer Kinderarztes Remo H. Largo (2000) sowie die Neuinterpretation des Intelligenzkonstrukts durch den Harvard-Psychologen Howard Gardner (2002). In der Basisstufe findet sich als entsprechendes handlungsleitendes Motiv der Wunsch, der Verschiedenheit der Kinder in der Praxis gerecht zu werden. Heterogene Lerngruppen werden nicht nur in Kauf genommen, sondern absichtlich gebildet und als bereichernd favorisiert (vgl. z. B. Preuss-Lausitz 1993; Hinz 1993; Schader 2000).

2. Veränderlichkeit

Von der synchronen Wahrnehmung des Differenten ausgehend erschließt eine zweite Bedeutungsperspektive die diachrone Ebene: *Heterogen* wird hier interpretiert als *prozesshaft, in Bewegung, dynamisch sich entwickelnd* (Graumann 1960, Windelband 1910). Forschung soll angesichts dieser Dynamik die Überprüfbarkeit ihrer Ergebnisse durch exakte Beschreibung der jeweiligen Untersuchungskonstellation und -methode gewährleisten (Graumann 1960). Darüber hinaus sollen wissenschaftliche Biographie- und Langzeitstudien der Tatsache gerecht werden, dass wir uns niemals völlig gleich bleiben und Veränderungen während der Lebensspanne - einschließlich des Aufwachsens der Kinder - erfassen (Garz 2000). Im pädagogischen Handlungskontext kommt die Deutung von Heterogenität als Veränderlichkeit im Ansatz einer entwicklungsbezogenen Lerndiagnostik, die grundsätzlich iterativ, nur vorläufig gültige Arbeitshypothesen generiert, und in einer Gestaltung von Lernsituationen, die sich für die Entwicklungsprozesse der Kinder in der Zeit zu öffnen (Eberwein 1991, Landesinstitut 1996) zum Ausdruck.

3. Unbestimmtheit

"*Heterogen*" wird in einer weiteren Bedeutung assoziiert mit *unbegreiflich, unvorhersehbar, unsagbar*. Diese Deutung stellt heraus, dass Begriffe, Definitionen, Daten und Forschungsergebnisse Realität nicht abbilden können.

Stets existieren relevante Aspekte des Forschungsgegenstands, die unsere Erkenntnisse nicht erfasst haben und stets verändern sich unsere Forschungsgegenstände unter der Hand, schon während wir sie noch untersuchen. "Heterogenität" als Erkenntnismotiv enthält also auch immer die Frage danach, wie eine jede wissenschaftliche Aussage zum Beispiel über Kinder und Kindheit, begrenzt, unvollständig, vorläufig und fehlbar ist (Adorno 1980, Schäfer/Wimmer 1999). Für pädagogisches Handeln folgt aus der Offenheit für Unbestimmtes und Unvorhergesehenes die Wertschätzung der Spontaneität, Eigenlogik und Kreativität der einzelnen Kinder und der Kinderkultur, das Wissen um die Unmöglichkeit pädagogische Ziele wie geplant zu erreichen, um die Risiken allen pädagogischen Handelns sowie eine vehemente Kritik an etikettierenden Zuschreibungen.

Mit dem Wertschätzen der Heterogenität verbindet sich also in der Basisstufe, dass die Verschiedenheit der Kinder als Reichtum gilt und noch viel mehr, nämlich die Offenheit für von Erwachsenen nicht antizipierbaren, unvorhersehbaren Eigenlogiken der Kinder – als einzelne und als neue Generation. Konzepte der Reggio-Pädagogik oder des Situationsansatzes stehen für solche Offenheit. Im Wertschätzen von Heterogenität als Herzstück einer Pädagogik der Vielfalt kommt die Freiheit der Kinder in pädagogischen Kontexten zum Ausdruck.

3. Chancengleichheit und Zwang

In modernen Gesellschaften bestimmt, wenn auch mit bedeutenden Einschränkungen, Schulleistung über den Ausbildungserfolg und die gesellschaftliche Position. Die Ablösung der geburtsständischen Statuszuweisung durch leistungsbezogene Statuszuweisung ist eine demokratische Errungenschaft. Mit der Gewährleistung von Chancengleichheit durch Lernen wird der Zwang der staatlich durchgesetzten Schulpflicht begründet (Rux 2002).

Aber die Möglichkeit mit guter Ausbildung eine gute Position zu erringen belastet die Lernenden zugleich, denn nun sind sie selbst für den gesellschaftlichen Ort, den sie erlangen, verantwortlich. Darin zeigt sich ein Zusammenhang von Selektionsfunktion und Legitimationsfunktion im Bildungswesen.

Die erziehenden Erwachsenen - Eltern, ErzieherInnen, Lehrpersonen - sind mit dafür verantwortlich, welche Abschlüsse Kinder erreichen werden. Das Schwierige und Interessante ist, dass ein hohes Leistungsniveau nicht direkt herstellbar ist, ja Versuche es erzwingen zu wollen ins Gegenteil umschlagen können. Vermutlich gilt: Je jünger die Kinder sind, desto eher kann sich direkter Leistungsdruck ins Gegenteil verkehren. Aber: Erfahrungen mit offenem Unterricht in heterogenen Lerngruppen zeigen: Wenn ich Kinder im Basisstufenalter im Namen von Heterogenität, Freiheit und Selbständigkeit sich selbst überlasse, laufe ich Gefahr, gerade Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern zu benachteiligen. Es kann passieren, dass ich versäume, ihnen die elementaren Kulturtechniken gründlich genug zu vermitteln, die in modernen Gesellschaften erst Teilhabe gewährleisten, als Minimum: Lesen, Schreiben, Rechnen! Offene Ansätze können Gefahr laufen, diesen unerlässlichen Aufgaben nicht präzise genug nachzukommen (Fried 2003, S. 144). Wir stoßen auf das Problem, das entsteht, wenn in pädagogischen Konzepten Zwänge verdrängt werden und das ich als „Illusionen der Vielfalt“ (Prenzel 1999, S. 44 ff) beschrieben habe.

Es ist Aufgabe der Basisstufe, jedes Kind in die Kulturtechniken einzuführen - gegen diese Einsicht lassen sich wohl kaum stichhaltige Argumente finden. Daraus folgt: Unabhängig von reformpädagogischer Rhetorik des selbstbestimmten Lernens - es gibt weitgehend feststehende, durch die ältere Generation definierte Lernziele. Wir haben dafür zu sorgen, dass jedes Kind sie erreicht oder sich ihnen doch so weit wie individuell erreichbar annähert, damit seine Chancengleichheit so gut wie möglich gewährleistet ist. Allerdings kann die notwendige Aneignung vorhandenen kulturellen Wissens zumindest mit dem Wertschätzen von Heterogenität hinsichtlich der kindlichen Lernwege und -zeiten verknüpft werden.

4. Vielfalt und Leistungsförderung

Die Pädagogik der Basisstufe lässt sich klar profilieren, wenn wir uns darum bemühen, in allen ihren Phasen – auf je angemessene Weise – *beide Seiten*, vielfältige Freiheit und zielgerichtete Leistungsförderung zu berücksichtigen. Das heißt Freiheit und Zwang sollten nicht polarisierend gegeneinander ausgespielt und je einer Bildungsphase zugeordnet, sondern stets in Beziehung zueinander gesetzt werden. In der Praxis der reformorientierten Elementar- und Primarbereichs finden sich zahlreiche Beispiele für eine gelingende Integration von Offenheit und Struktur oder – mit anderen Worten – gelingender Kultivierung von kindlicher Freiheit bei sinnvoller Berücksichtigung der Zwänge.

In solchen Ansätzen werden den Kindern „Freiheit“ in Gestalt von freier Zeit und freiem Raum sowie eine Lernumgebung mit adäquatem Materialangebot zur Verfügung gestellt. Um sicherzustellen, dass auch die vorgegebenen Inhalte vermittelt werden, können Kompetenzstufenmodelle ein zuverlässiges Hilfsmittel sein.

Pädagoginnen, die Stufenmodelle des Lernens für den Schriftspracherwerb, den Zahlbegriffserwerb und andere Fachgebiete kennen, können kindliches Handeln genau beobachten und immer wieder sorgfältig und zweifelnd reflektieren, auf welchen

Kompetenzstufen die einzelnen Kinder gerade lernen und welches Angebot jedes gerade Kind braucht. Verantwortlich haben sie zu entscheiden, ob und wann sie fördernd eingreifen. Das ist notwendig, um sicherzustellen, dass die Aufgabe des Elementarbereichs, auf der 1. Stufe „Vorläuferfähigkeiten“ zu vermitteln, erfüllt wird. Dazu gehören zum Beispiel die Einführung in die Bedeutung des Lesens, die Phonematische Bewusstheit, im Rechnen die Bedeutung der Zahlen, die Kenntnis elementarer Formen, die Paarbildung, die Invarianz.

Wegweiser durch die Komplexität des Wissens sind also Stufenmodelle, wie sie für den Schriftspracherwerb umfassend erforscht wurden, wie wir sie auf der Basis der Vorarbeiten von Kutzer und Zwack-Stier auch für die Mathematik vorschlagen und wie sie auch für andere Fächer und Lernbereiche zu entwickeln sind. Solche Kompetenzstufenmodelle entsprechen den im Folgenden zusammengefassten Kriterien (Geiling/Prenzel 2004; Liebers/Prenzel 2004)²:

- Kompetenzstufenmodelle arbeiten mit sachlogischen, fachwissenschaftlichen Kategorien der anzueignenden Inhalte (z.B. Phonologie, Orthografie, Invarianz, Mächtigkeit usw.)
- Kompetenzstufenmodelle entwerfen das fachwissenschaftliche, fachdidaktische, pädagogische und psychologische Aspekte integrierende Bild einer Chronologie aus aufeinander aufbauenden Schritten, in denen sich Kinder die Wissensgebiete zu eigen machen.
- Kompetenzstufenmodelle sind gültig für alle Altersgruppen und Kompetenzniveaus der Basisstufe, sie werden von einzelnen Kindern in verschiedenen Altersstufen erreicht und in verschiedenen Geschwindigkeiten durchlaufen.
- Kompetenzstufenmodelle bieten einen strukturierenden Rahmen für alle Angehörigen heterogener Lerngruppen.
- Jede Stufe kann zugleich als erreichter Kompetenzstand als auch als zu erreichendes Lernziel gelesen werden. Die Stufenmodelle ermöglichen unmittelbar Wissen darüber, was die nächsten Schritte von der Stufe aus sind, auf der sich ein Kind befindet.
- Kompetenzstufenmodelle geben Hinweise auf das nötige Angebot in der Lernumgebung.
- Kompetenzstufenmodelle enthalten fachdidaktisches Wissen, also Professionswissen von Pädagogen. Sie verzichten auf diagnostisch weitergehende Zuschreibungen (z.B. Dyskalkulie, Legasthenie, Behinderung, Teilleistungsschwäche, Störungen der Sensomotorik) die das Wissen von Erziehern und Lehrern überschreiten.
- Kompetenzstufenmodelle müssen als Arbeitshypothesen, als vorläufige Modelle verstanden werden, die durch Forschung weiter verändert werden.

Wie immer frei oder schöpferisch Kinder solche Stufen durchlaufen, wie gut sich völlig verschiedene Lerntempi und Lernniveaus anhand der Stufen akzeptieren und strukturieren lassen - sie stehen auch für den Zwang, mit dem die ältere Generation von der jüngeren verlangt, bestimmtes kulturelles Wissen zu erwerben und bilden ein Hilfsmittel Lernprozesse zu beobachten und zu kontrollieren. Die Stufenmodelle helfen zeitlich zwar versetzte aber zielgleiche Bildungsprozesse sicherzustellen. Daneben werden in der Basisstufe Freiheiten für selbstgesteuerte zieldifferente heterogene Bildungsprozesse der Angehörigen der neuen Kindergeneration benötigt.

Für die Forschung geht es u.a. darum, plurale Formen der Leistungsevaluation zu entwickeln. Anlass für Reformen im Elementar- und Primarbereich waren in Deutschland die schlechten Ergebnisse in internationalen Leistungsvergleichsstudien. Diese Situation hat neue Forschungskonzepte in Gang gesetzt, die sehr unterschiedliche Erkenntnisperspektiven ermöglichen. In Stichworten:

- Internationale Studien: Systemvergleiche auf Länderebene
- Intranationale Studien: Leistungsvergleiche zwischen Kantonen bzw. Bundesstaaten in föderalen Systemen
- Studien zum Vergleich von Einzelschulen: Leistungsvergleiche hinsichtlich der einzelnen Schulen in verschiedenen Einzugsbereichen, Leistungsvergleiche einzelner Lehrer

² Für Hinweise zu diesem Thema danke ich Ada Sasse.

- Evaluation der Leistungen einzelner Schüler, möglich sind drei Vergleichsperspektiven: interpersoneller Vergleich, intrapersoneller Vergleich und sachlogischer Vergleich.

Forschungsdesiderate sind in diesem Zusammenhang Stufenmodelle in allen Lernbereichen der Basisstufe, deren Ergebnisse aber nicht festgeschrieben, sondern offen gehalten werden für permanente Weiterentwicklungen. Damit ist zugleich auch eine interdisziplinäre Forschungsperspektive der verschiedenen Fachdidaktiken umrissen.

Abschließend noch eine Anmerkung zur die Ausbildung: Wir haben gesehen, dass es sowohl für Offenheit für Heterogenität als auch für definierte Leistungsansprüche in allen Jahrgängen der Basisstufe gute, stichhaltige Gründe gibt. Es liegt offensichtlich im Interesse der Kinder, dass PädagogInnen eine Haltung entwickeln, in der beides Platz hat; Kinder brauchen – so meine These – verbindlich gesicherte Freiräume für kreatives Ko-Konstruieren ebenso wie eine verlässliche Einführung in die Kulturtechniken. Oder im Hinblick auf's Soziale Lernen: Kinder brauchen verbindlich gesicherte Freiräume für selbstgewählte und selbstgestaltete Beziehungen ebenso wie eine verlässliche Bindung an verantwortliche Erwachsene und eine verlässliche Anleitung zu Selbstachtung und Anerkennung der Anderen. Für Studierende in den Ausbildungseinrichtungen für die Basisstufe geht es darum, dass sie persönliche Bindungsfähigkeit mit fachlicher Kompetenz verknüpfen lernen. Sicher bleibt es eine langfristig spannende Frage, wie Studierende und Lehrende Freiheit angesichts von Zwängen kultivieren lernen können, denn sie ist in den Studiengängen, die auf die Arbeit der Basisstufe vorbereiten, ebenso wie in der Basisstufe selbst bedeutsam.

Literatur:

- Adorno, Theodor W. (1980): Negative Dialektik. Frankfurt/Main.
- Casale, Rita/Lüth Christoph/ Prengel, Annedore: Heterogenität, Ms. Potsdam/Zürich 2003
- Faust-Siehl, Gabriele/Speck-Hamdan, Angelika (2001) (Hg.): Schulanfang ohne Umwege, Frankfurt.
- Fried, Lilian (2003): Vorschulprogramme. In: Lilian Fried u.a. (Hg.): Vorschulpädagogik. Baltmannsweiler, S. 121 - 147
- Fried, Lilian und Büttner, Gerhard (2004): Weltwissen von Kindern. Zum Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern. Weinheim und München
- Gardner, Howard (2002): Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes. Stuttgart.
- Garz, Detlef (2000): Biographische Erziehungswissenschaft. Lebenslauf, Entwicklung und Erziehung. Eine Hinführung Opladen.
- Geiling, Ute/Prengel, Annedore (2004): Kompetenzstufenmodelle im Anfangsunterricht am Beispiel Sprache und Mathematik. Ms. Halle/Potsdam
- Graumann, C. F. (1960): Grundlagen einer Phänomenologie und Psychologie der Perspektivität. Berlin.
- Hinz, Andreas (1993): Heterogenität in der Schule. Hamburg.
- Kauder, P. (1999): Wie kultiviere ich die Freizeit bei dem Zwange? In: Kauder, P./Fischer, W.: Immanuel Kant über Pädagogik. – Hohengehren, S. 115-142.
- Kimmerle, Heinz (Hg.) (1987): Das Andere und das Denken der Verschiedenheit. Akten eines internationalen Kolloquiums. Amsterdam.
- Kutzer, Reinhard (1998): Mathematik entdecken und verstehen. Bd. 1 Frankfurt.
- Kutzer, Reinhard (1999): Mathematik entdecken und verstehen. Bd. 2 Hünfeld.
- Largo, Remo H. (2000): Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung. München.
- Nittel, Dieter (2001): Kindliches Erleben und heimlicher Lehrplan des Schuleintritts. Über die Aneignung schulischer Sozialitätsformen. In: Behnken, Imbke und Zinnecker, Jürgen (Hg.): Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte. Ein Handbuch, Seelze-Velber, S. 444-457
- Prengel, Annedore (1993/95): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen.
- Prengel, Annedore (1999): Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht. Opladen.
- Prengel, Annedore (2004): Spannungsfelder, nicht Wahrheiten - Heterogenität in pädagogisch-didaktischer Perspektive. In: Friedrich Jahresheft 2004 "Heterogenität - Unterschiede nutzen - Gemeinsamkeiten stärken". Seelze, S. 44-46

- Prenzel, Annedore / Thiel, Maren (2004): In den Paradoxien der Schule - Kinderbefragung zu einem Instrument der Selbstevaluation von Schulleistungen. In: Breidenstein, Georg und Prenzel, Annedore (Hg.) : Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? Opladen (im Druck).
- Prenzel, Annedore/ Liebers, Katrin u.a. (2004): Lernstandsanalyse im Anfangsunterricht. Ein Leitfaden für die ersten sechs Schulwochen und darüber hinaus. Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg. Potsdam
- Prenzel, Annedore/Geiling, Ute/Carle, Ursula (2001): Schulen für Kinder. Flexible Eingangsphase und feste Öffnungszeiten in der Grundschule. Bad Heilbrunn.
- Preuss-Lausitz, Uwe (1993): Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim und Basel.
- Roßbach, Hans-Günther (2001): Heterogene Lerngruppen in der Grundschule. In: Einsiedler, Wolfgang u. a. (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn.
- Rux, Johannes (2002): Die Schulpflicht und der Bildungs- und Erziehungsanspruch des Staates. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 4/2002, S. 423 – 434
- Saarland (2002): Der aktuelle Lernstand Mathematik. Diagnose und Fördermöglichkeiten.
- Schader, Basil (2000): Sprachenvielfalt als Chance: Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Hintergründe und 95 Unterrichtsvorschläge für Kindergarten und Sekundarstufe I. Verlag. Zürich.
- Stark, W. (2000): Vorlesung, Nachlass, Druckschrift – Bemerkungen zu Kant über Pädagogik. In: Kant Studien 91. Jahrgang. Sonderheft, S.94-105.
- Wimmer, Michael/Schäfer, Alfred (1999): Einleitung. Zu einigen Implikationen der Krise des Repräsentationsgedankens. In: Schäfer, Alfred/Wimmer, Michael (Hg.): Identifikation und Repräsentation. Opladen, S. 10-26.
- Windelband, Wilhelm (1910): Über Gleichheit und Identität. Heidelberg.
- Zwack-Stier, Charlotte (1997): Rechenschwierigkeiten in der Grundschule: Auswirkungen spezifischer Teilleistungsstörungen oder Resultat einer unzureichenden Didaktik. In: Meißner, Klaus (Hg.): Integration und Schulentwicklung durch integrative Erziehung.



Beiträge der Teilnehmenden

Didaktische Aspekte des Projektes Basisstufe St.Gallen

Susanne Bosshard, PHR

Dr. Bernhard Hauser, PHR

1. Netzwerktagung KGU-Didaktik, 15. Mai 04, Solothurn

Projekt Basisstufe St.Gallen: Dr. Bernhard Hauser, Susanne Bosshart

Didaktische Aspekte des Projekts Basisstufe St.Gallen

1. Noch keine Didaktik der Basisstufe: Zurückhaltung vor Etikettenschwindel

In der Basisstufe treffen zwei historisch sehr unterschiedlich gewachsene Didaktiktraditionen aufeinander. Es gilt diese Unterschiedlichkeiten zunächst sorgfältig zu analysieren. Was verbirgt sich hinter welchen Begriffen, was ist konkret gemeint? Welche Ziele und Vorgehensweisen sind zentral? Damit können grundlegende Konflikte vermieden werden. Die Gegenüberstellung des Lehrplans der Unterstufe und des Erziehungsplanes für die Kindergartenstufe (St.Gallen 1997) zeigen in einigen Punkten Übereinstimmung, in anderen aber auch Unterschiede. Für die Basisstufe galt es daraus abgeleitet, aufeinander aufbauende Ziele zu formulieren. Von da aus werden die Lerngegenstände und die Vorgehensweisen abgeleitet. Noch besteht kein spezifisches Planungsmodell für die Basisstufe. Für die Arbeit in den unterschiedlichen Sozialformen in der Basisstufe müssen die jeweils passenden Lehr- und Lernformen bestimmt werden. Dieser Prozess läuft derzeit in den Versuchsklassen. In den regelmässigen Netzwerkveranstaltungen mit den Versuchsklassenlehrkräften werden die Erfahrungen und Erkenntnisse diskutiert. Die Didaktik der Basisstufe ist also erst im Entstehen. Eine eigentliche Basisstufendidaktik macht erst Sinn, wenn ausreichend Erfahrungen vorliegen. Aus diversen Untersuchungen in Regelklassen vorliegende Erkenntnisse wurden als Grundlage genutzt, nun gilt es die optimale Form für die jeweilige Klassensituation zu finden. Bisher zeigte sich, dass sich die Kindergarten- und die Unterstufendidaktik gut vernetzen lassen, wenn sich die Lehrpersonen ohne Verlustängste oder Vereinnahmung im Team sorgfältig mit diesen Fragestellungen befassen. Einige Lehrpersonen stellen fest, dass sie derzeit noch zu sehr an ihren persönlichen Wurzeln und Traditionen der Stufen hängen, dass sie sich noch mehr Vernetzung wünschen. Zur Zeit besteht unsere Didaktik v.a. aus einer guten Kindergarten- und einer guten Unterstufendidaktik. Eine eigene Basisstufendidaktik ist für uns vorerst keine zwingende Option. Konzeptionelle Änderungen müssen im Rahmen einer wirksamen Praxis entwickelt werden. Oder anders: Unterricht wird nicht besser, wenn man ihn umtauft, ohne eine für die betroffene Profession mehrheitsfähige Veränderung zu erzeugen. Letzteres aber braucht Zeit, viel Zeit. Ein Kulturwandel lässt sich nicht terminologisch erzwingen. Und noch ungünstiger erscheint uns, diesen Wandel dogmatisch zu forcieren, wo wir noch gar nicht genau wissen, welche Merkmale diese neue Stufe erfolgreich machen und von der Basis als tragbar einschätzen lassen.

2. Weder Verkindergarten noch Verschulung, sondern von beidem ein Bisschen

a) Leistungsorientierung

Leistungsorientierung bleibt ein Kern guten Unterrichts - und darf ruhig schon bei den Jüngsten beginnen. Das Prinzip der sensiblen Phasen nach Montessori, wonach Kinder zu gegebener Zeit von selber den „Knopf auf tun“ widerspricht zentralen Befunden der Motivationspsychologie: Das Herantragen von hohen Erwartungen an Kinder ist ein zentraler Faktor für das Erzeugen einer gesunden hohen Leistungsmotivation. Wird das versäumt, dann wird Schule und Kindergarten mitverantwortlich für das Öffnen der sozialen Schere - in der Regel zu Ungunsten der Schwächeren!

b) Zeit zum Verweilen

Verweilen-Können ist eine Kernvoraussetzung für Konzentration und grosse Aufmerksamkeitsspannen, aber auch für das Nicht-Aufgeben bei Widerständen.

In der viele Jahrgänge umfassenden Basisstufe ist es schwieriger, das ungestörte Sich-Verlieren zu ermöglichen. Ihm ist deshalb besondere Aufmerksamkeit zu widmen - gerade bei Kindern, die diese Fähigkeit wenig ausgeprägt mitbringen!

3. Lernorganisation: Primat der Lernstandsgruppen

Wir bevorzugen die Philosophie der Lernstandsgruppen an Stelle von radikaler Individualisierung. Untersuchungsergebnisse zur Unterrichtsdifferenzierung legen diese Präferenz dringend nahe. Zwar gibt es immer wieder einzelne Lehrpersonen, welche eine weitergehende Individualisierung wünschen als sie auch – ohne Leistungsreduktion - zu leisten in der Lage sind. Diese Lehrpersonen sind jedoch eine kleine Minderheit. Wir haben uns an der mutmasslichen Mehrheit zu orientieren, und nicht an der idealistischen Minderheit. Letztlich muss die Didaktik der Basisstufe für die Mehrheit der Lehrpersonen als leistbar eingeschätzt werden können – sowohl aus Gründen der Akzeptanz im Vorfeld einer allfälligen breiten Umsetzung, als auch im Hinblick auf die Psychohygiene des künftigen Berufsstandes.

Wir konstatieren als Erfahrungswert in unserem Projekt ein Absacken der an der sozialen Bezugsnorm orientierten Leistungsmotivation (Wegfallen des Gruppendrucks).

Wir halten jedoch fest: Die soziale Bezugsnorm ist nicht vorab als Gruppendruck zu denunzieren, sondern als evolutionär sehr erfolgreicher Entwicklungsmotor bei den Hominiden anzuerkennen. Menschen sind keine exklusiv sachbezogenen Monaden („Autisten“), sondern primär soziale Wesen und orientieren sich - ob das die Pädagoginnen und Pädagogen wollen oder nicht - in hohem Mass an Gruppenstandards. Die soziale Bezugsnorm soll zwar nicht das Ausmass wie in der Jahrgangsklasse erreichen; denn die dort bekannten negativen Effekte wie z.B. die bei vielen Kindern schon in der 1. und 2. Klasse entstehenden stabilen Begabungsselbstkonzepte können durch eine Reduktion der Orientierung an Gleichaltrigen vermindert werden. Jedoch haben wir Wege zu finden, wie wir die positiven Aspekte des „little-fish-in-a-big-pound“-Effekts bewahren bzw. zu erzeugen vermögen.

4. Lernorganisation: Betonung des altersdurchmischtes Lernen

Wir verstehen Heterogenität als Chance. Wir erwarten und unterstützen bei den Kindern ein deutlich vielfältigeres soziales Lernen. Weil sie in dieser mehrere Altersgruppen umfassenden Klasse deutlich mehr Rollen erfahren können, erwarten wir eine Erhöhung sozialer Erfahrungen. Alle beginnen einmal als die Jüngsten und alle erleben vor dem Austritt aus der Klasse den Status, zu den Ältesten der Gruppe gehört zu haben. Die Entwicklung von den eher Beschützten und Behüteten zu den Beschützern, von den eher unsicheren Novizen zu den souveränen organisierenden und die Initiative immer wieder ergreifenden Tonangebenden kann so der Mehrheit der Kinder ermöglicht werden.

Untersuchungsergebnisse zeigen auch für den Leistungsbereich Vorteile, vor allem für leistungs-schwächere ältere Kinder, die jüngeren mit tieferem Lernstand etwas beibringen können (= eine der zentralen Chancen der Altersheterogenität). Diese gilt es gezielt auszuschöpfen und in bessere Leistungsergebnisse zu überführen.

5. Reduktion der Unfreiheit in den freien Angeboten

Die freien Angebote sind oft nur scheinbar frei. So kann sozialer Gruppendruck („spiel nicht mit der, die ist komisch“) die Wahl stark bestimmen. Auch die Grenzarbeit zwischen den Geschlechtern (v.a. in Bauspielen und in sozialen Rollenspielen) reduziert die Wahlfreiheit je nach Ausmass dieses sozialen Druckes stark.

Das (vorhandene oder fehlende) Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten (z.B. Vermeidung bestimmter Rollen übernehmen, weil man sie sich nicht zutraut, oder weil man zu viel Respekt vor einzelnen Gleichaltrigen hat) ist ein primär soziales Produkt und soll, wo es ungünstig ausgebildet ist, von den Basisstufenlehrpersonen beeinflusst werden.

Überforderung und Unterforderung sind schon bei den Jüngsten ein Thema und bedürfen bei erhöhter Individualisierung einer verstärkten Beachtung:

Bei einigen Kindern sind Erwartungen und Anforderungen zu erhöhen („Nun ist es Zeit, dass Du Deinen Namen schreiben lernst“, „Diesen Baum könntest Du treffender zeichnen“, ...).

Bei anderen müssen Erwartungen und Anforderungen gesenkt werden („Diese Geschichte hast Du gut nacherzählt - viel besser ist gar nicht möglich“, „Das Rechnen-Lernen eilt nicht so“, ...).

6. Vom Spielen zum Lernen

Das Spiel ist die hauptsächliche Betätigung des Kindes bis zu sechs Jahren. Die Kinder haben bis dahin etwa 15 000 Stunden gespielt. Die Grenzen zwischen Spiel und Realität sind zunächst kaum bewusst, mit zunehmendem Alter sind sich die Kinder aber klar darüber, ob sie sich in einer Spielwelt bewegen (sie treffen Absprachen, „also jetzt wäre es Abend und wir ...“) oder in der Realität. Die vierjährigen Kinder sollen in der Basisstufe eine reiche Spielumgebung vorfinden, genau so, wie sie im Kindergarten gepflegt wird. Untersuchungen in Deutschland zeigen, dass Kinder, die viel gespielt haben, intensiver und ausdauernder spielen und später bessere Startbedingungen für das schulische Lernen haben. Wichtig ist dabei die Spielbegleitung durch die Lehrpersonen. Bereitstellen der Spielangebote und Beobachtung des kindlichen Spiels bringen nicht so gute Erfolge für die Kinder, wie eine zusätzliche aktive Spielbegleitung. Dabei ist wiederum zu beachten, dass die nur verbale Intervention der Lehrkraft weniger nachhaltig wirkt als wenn sie sich selber aktiv am Spiel beteiligt. Beispielsweise konnte gezeigt werden, dass anderssprachige Kinder deutlich bessere Fortschritte in Bezug auf Wortschatz und Gesprächsbeteiligung zeigten, wenn sie von der Lehrkraft sorgfältig in Rollenspiele integriert und durch ihre Mitbeteiligung am Spiel begleitet wurden. Im Spiel werden die basalen Funktionen als Voraussetzung für den späteren Erwerb der Kulturtechniken gelegt. In einem Basisstufenzimmer sind neben dem Spielmaterial auch die Schulmaterialien vorhanden. So haben die Kinder die Möglichkeit, wenn sie sich für Buchstaben und Zahlen interessieren, diese Materialien auch zu nutzen. So erleben wir in der Basisstufe Kinder, die sich eine Weile eifrig mit dem Zahlenbuch befassen, dann aber wieder in ein intensives Bau- und Konstruktionsspiel bei den Legos eintauchen. Damit werden die Übergänge für das einzelne Kind fließender und natürlicher. Die Lehrpersonen erfassen laufend den Entwicklungsstand und die Interessen der Kinder und unterstützen sie aktiv in ihrer Entwicklung. Nicht alle Kinder brauchen das gleiche Mass an Anregung und Unterstützung. Auch für die älteren Kinder in der Basisstufe sollen gezielt Spielangebote bereitgestellt werden. Aus den Untersuchungen in der Spiel- und Lernschule Bielefeld wissen wir, dass optimal zum Lerngegenstand passende Lernspielangebote den Lernerfolg der Kinder deutlich positiv beeinflussen.

Didaktische Aspekte des Projekts Basisstufe des Kantons St. Gallen

Susanne Bosshart und Bernhard Hauser

1. Netzwerktagung KGU-Didaktik
In Solothurn, 15. Mai 2004



Projekt Basisstufe Kanton St.Gallen



Überblick

1. Noch keine Didaktik der Basisstufe:
Zurückhaltung vor Etikettenschwindel
2. Weder Verkündergattung noch Verschulung,
sondern von beidem ein Bisschen
3. Leistungsorientierung und Zeit zum
Verweilen
4. Sorgfältige Unterrichtsdifferenzierung:
Primat der Lernstandsgruppen (statt radikaler
Individualisierung), Betonung des
altersdurchmischten Lernens
5. Reduktion der Unfreiheit in den freien
Angeboten
6. Vom Spielen zum Lernen



Projekt Basisstufe Kanton St.Gallen



1. Noch keine eigentliche Didaktik der Basisstufe: Kein Etikettenschwindel

- Eine eigentliche Basisstufendidaktik macht
erst Sinn, wenn ausreichend Erfahrungen
vorliegen.
- Zur Zeit besteht unsere Didaktik v.a. aus einer
guten Kindergarten- und einer guten
Unterstufendidaktik.



Projekt Basisstufe Kanton St.Gallen



Eine eigene Basisstufendidaktik ist für uns
vorerst **keine zwingende Option**.
Konzeptionelle Änderungen müssen im Rahmen
einer wirksamen Praxis entwickelt werden.
Oder anders: **Unterricht wird nicht besser,
wenn man ihn umtauft, ohne eine für die
betroffene Profession mehrheitsfähige
Veränderung zu erzeugen**. Letzteres aber
braucht Zeit, viel Zeit.



Projekt Basisstufe Kanton St.Gallen



Die Didaktik der Basisstufe muss erst entwickelt
werden



Projekt Basisstufe Kanton St.Gallen

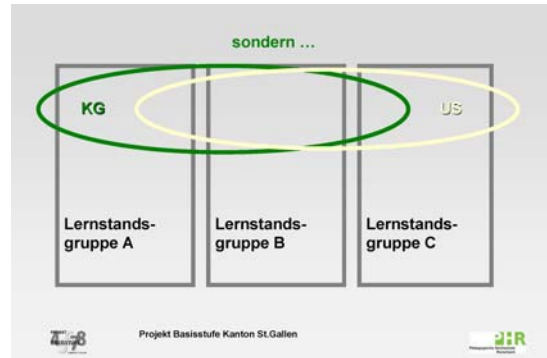
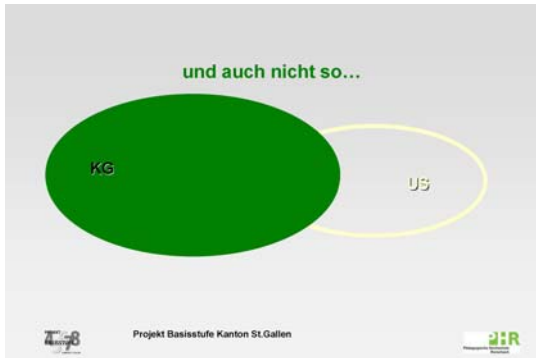


Aber nicht so...



Projekt Basisstufe Kanton St.Gallen





2. Weder Verkindergartung noch Verschulung, sondern: von beidem ein bisschen

Leistungsorientierung:

- Bleibt ein Kern guten Unterrichts - und darf ruhig schon bei den Jüngsten beginnen.
- Das Prinzip der sensiblen Phasen nach Montessori, wonach Kinder zu gegebener Zeit von selber den „Knopf auf tun“ widerspricht zentralen Befunden der Motivationspsychologie: Das Herantragen von hohen Erwartungen an Kinder ist ein zentraler Faktor für das Erzeugen einer gesunden hohen Leistungsmotivation. Wird das versäumt, dann wird Schule und Kindergarten mitverantwortlich für das Öffnen der sozialen Schere - in der Regel zu Ungunsten der Schwächeren!



Projekt Basisstufe Kanton St.Gallen



Zeit zum Verweilen:

- Ist eine Kernvoraussetzung für Konzentration und grosse Aufmerksamkeitsspannen, aber auch für das Nicht-Aufgeben bei Widerständen.
- In der viele Jahrgänge umfassenden Basisstufe ist es schwieriger, das ungestörte Sich-Verlieren zu ermöglichen. Ihm ist deshalb besondere Aufmerksamkeit zu widmen - gerade bei Kindern, die diese Fähigkeit wenig ausgeprägt mitbringen!



Projekt Basisstufe Kanton St.Gallen



3. Lernorganisation: Binnendifferenzierung

- **Philosophie der Lernstandsgruppen** an Stelle von radikaler Individualisierung
- Basis: **Untersuchungsergebnisse** der Forschung zur Unterrichtsdifferenzierung (Wir haben uns an der mutmasslichen Mehrheit zu orientieren, und nicht an der idealistischen Minderheit)
- **Leistbarkeit** für die Lehrpersonen



Projekt Basisstufe Kanton St.Gallen



- **Erfahrungswert in unserem Projekt: Absacken der an der sozialen Bezugsnorm** orientierten Leistungsmotivation (Wegfallen des Gruppendrucks). Und: Die soziale Bezugsnorm ist nicht vorab als Gruppendruck zu denunzieren, sondern als evolutionär sehr erfolgreicher Entwicklungsmotor bei den Hominiden anzuerkennen (Menschen sind keine sachbezogenen Monaden („Autisten“), sondern primär soziale Wesen und orientieren sich - ob das die PädagogInnen wollen oder nicht - in hohem Mass an Gruppenstandards)



Projekt Basisstufe Kanton St.Gallen



4. Lernorganisation: Altersgemischtes Lernen

Heterogenität als Chance:

- Deutlich **vielfältigeres soziales Lernen** (deutlich mehr Rollen erfahren)
- Untersuchungsergebnisse zeigen Vorteile für den Leistungsbereich, **vor allem für leistungsschwächere ältere Kinder**, die jüngeren mit tieferem Lernstand etwas beibringen können (= eine der zentralen Chancen der Altersheterogenität)



Projekt Basisstufe Kanton St.Gallen



5. Reduktion der Unfreiheit in den freien Angeboten

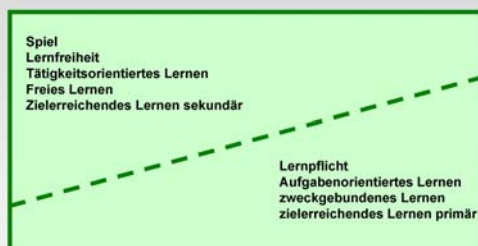
- Sozialer Gruppendruck („spiel nicht mit der, die ist komisch“)
- Grenzarbeit zwischen den Geschlechtern (Bauspiele und soziale Rollenspiele)
- Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten (z.B. nie bestimmte Rollen übernehmen, weil man sie sich nicht zutraut, oder weil man zu viel Respekt vor einzelnen Gleichaltrigen hat)
- Bei einigen Kindern: Erwartungen und Anforderungen erhöhen („Nun ist es Zeit, dass Du Deinen Namen schreiben lernst“, „Diesen Baum könntest Du treffender zeichnen“, ...)
- Bei anderen müssen Erwartungen und Anforderungen gesenkt werden („Diese Geschichte hast Du gut nacherzählt - viel besser ist gar nicht möglich“, „Das Rechnen-Lernen eilt nicht so“, ...)



Projekt Basisstufe Kanton St.Gallen



6. Vom Spielen zum Lernen



Projekt Basisstufe Kanton St.Gallen



Spielen in der Basisstufe

Spiel findet in vielfältigen Formen statt:

- Spielen in geführten Sequenzen
- Spielen in gelenkten Sequenzen
- Spielen in freien Sequenzen



Projekt Basisstufe Kanton St.Gallen



- Das Spiel ist über einige Jahre der Kindheit, die Haupttätigkeit des Kindes.
- Bei Kindern, die viel gespielt haben, werden positive Effekte auf die Entwicklung und das Lernen nachgewiesen, besonders im sozialen, emotionalen, motorischen und kognitiven Bereich.
- Im Spiel werden Kompetenzen mit zukünftigem Nutzen erworben. Wichtig ist der Erwerb und Aufbau basaler Funktionen.
- Die im Spiel erworbene Symbolisierungsfähigkeit hat eine entscheidende Bedeutung für das systematische Lernen in der Schule



Projekt Basisstufe Kanton St.Gallen



Entscheidende Faktoren

- Eine sorgfältig vorbereitete Spielumgebung.
- Eine aktive Spielbegleitung durch die Lehrperson (Anleiten, fördern, fordern)
- Optimale Passung des Angebots an Spielmaterialien und des Lerngegenstandes, Angebote in der proximalen Lernzone.
- Spielen kann gelernt werden.
- Das Neugierdeverhalten der Kinder unterstützen. Es ist wichtig für die Spiel- und Lernfreude der Kinder.



Projekt Basisstufe Kanton St.Gallen





Die Entwicklung zur Grund- und Basisstufen-Lehrperson

Sylvia Burkler, AG

Die Entwicklung zur Grund- und Basisstufenlehrperson

Sylvia Bürkler, lic.phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin Uni ZH und PHZH, ehemals Projektleiterin Grund- und Basisstufe Kanton Aargau

„Die Professionalität zeichnet sich dadurch aus, dass die in der Arbeit mit Menschen wahrgenommenen professionellen Herausforderungen tendenziell unabschliessbar sind“ (Landert 1999, S. 84).

Einleitung

In meinem Vortrag will ich darauf eingehen, dass Lehrpersonen, wenn sie Reformen umsetzen sollen, durch Weiterbildung unterstützt werden sollen. Die Frage ist, wie eine unterstützende Weiterbildung gestaltet werden soll.

Beim Kompetenzprofil, an dem sich die Weiterbildung orientieren soll, gehe ich grundsätzlich von einem generellen Lehrpersonenbild aus. Vergleicht man die Kriterien, die eine professionelle Lehrperson erfüllen muss mit den Kriterien für eine gute Grund- und Basisstufenlehrperson, unterscheiden sich diese nur in zwei Bereichen. Speziell der Grund- und Basisstufe zugesprochene Anforderungen wie Umgang mit Heterogenität, Elternarbeit, Beurteilung und Förderung usw. gelten für alle Lehrpersonen. Das heisst, dass die Ansprüche an Lehrpersonen der Grund- und Basisstufe gar nicht so neu sind und wie ich im Folgenden aufzeigen will, zum Berufsalltag gehören. Speziell für die Grund- und Basisstufe ist, dass eine Lerngruppe nicht nur von einer Lehrperson geführt und dass nicht in Jahrgangsklassen unterrichtet wird.

Entwicklung und Veränderung

Lehrpersonen müssen sich auf ein Handlungsfeld einstellen und im Blick darauf ein Verhaltens- und Reflexionsrepertoire ausbilden, das immer neu angepasst und entwickelt werden muss. Das Repertoire ist nie fertig und die damit verbundene Reflexion nie abgeschlossen. Die im Beruf gelebte Professionalität ist ein ständiges Lernfeld, in dem Wissen und Können je neuen und anderen Situationen angepasst werden muss. Gleichzeitig übersteht keine Lehrperson den Alltag ohne dass sie weiss, dass sie etwas kann. Sie braucht die Sicherheit, die grundlegenden Handlungssituationen zu beherrschen und im Blick darauf lernfähig zu sein. Das eigene Wissen und Können darf nie ungenügend oder minderwertig erscheinen. Wie kommen Lehrpersonen zu Weiterentwicklung ohne über die eigenen Kompetenzen verunsichert zu sein?

Befragt man Lehrpersonen, was sie im Berufsfeld als besonders schwierig ansehen und wo sie gezielte Unterstützung durch Aus- und Weiterbildung wünschen, dann ergibt sich nach der Studie von Goltz/Straumann (2002) ein klares Bild. Hohe Belastungswerte erhalten bestimmte Tätigkeitsbereiche, die immer wieder genannt werden, nämlich:

- Erziehungsarbeit
- Beurteilungen/Selektionen
- Umgang mit schwierigen Situationen
- Betreuung/Beratung
- Individuelle Förderung
- Umgang mit heterogenen Klassen
- Zusammenarbeit mit den Eltern
- Weiterbildung
- Persönliche Organisation/Zeitmanagement

- Schulentwicklung

Gerade auch diese Elemente sind zentral für die Arbeit an der Grund- und Basisstufe. Hier hat die Weiterbildung eine wichtige Funktion.

Bedingungen für das Gelingen aber auch für das Scheitern im Beruf sind Erfahrungen zum Selbstbewusstsein der Lehrpersonen. Lehrpersonen wollen nicht belehrt werden, sondern Handlungssicherheit gewinnen. Handlungssicherheit findet man nicht im Studium von Wissen, sondern in der Bewältigung praktischer Probleme, also im eigenen Unterricht, auf den hin das Vertrauen in die eigene Kompetenz entwickelt wird. Dies gelingt nur, wenn die theoretischen Teile der Weiterbildung auf die Praxis abgestimmt sind und in Theorie und Praxis nicht zwei verschiedene Sprachen gesprochen werden.

Weiterbildung¹ allgemein

Die Weiterbildung muss neben der notwendigen Theorie auch die erwartbaren Realitäten umfassen, und zwar auch die weniger idealen wie etwa Stress und Verschleiss im Alltag. Nur so entsteht ein realistisches Bild des Berufsfeldes.

Weiterbildungen dürfen nicht als einmalige Ausrüstung, verstaut in einem Rucksack, konzipiert werden, sondern als fortlaufende Anpassung des Wissens und Könnens. Wissen und Können verlangen Anpassungen und müssen kontinuierlich angereichert werden. Das Wissen selber ist beweglich. Es muss auch vergessen werden können, nicht als Ganzes, aber doch in Teilen, die nicht mehr relevant sind.

Kompetenzprofil der Lehrpersonen

Das Kompetenzprofil geht von einer professionellen Lehrperson aus, die eine gute Ausbildung erfahren hat und sich in der Weiterbildung weiter entwickelt.

- Gute Lehrpersonen schaffen es, mit komplexen und heterogenen Situationen produktiv und zielbezogen umzugehen, obwohl es viele Störungen ihrer guten Absichten gibt.
- Sie verstehen sich auf Enttäuschungsmanagement und Konfliktberatung und können unter Stress handeln.
- Sie können die Lernprozesse innerhalb des Klassenzimmers steuern und verwenden den je geeigneten Mix von verschiedenen Methoden.
- Sie lassen sich überprüfen und lernen mit dem Blick von Aussen.
- Der Kern ihres Wissens sind Überzeugungen, die auf Erfahrung berufen und die angereichert werden können, die aber nicht beliebig ausgetauscht werden.

All die obgenannten Kriterien gelten für Lehrpersonen generell. Wie sieht es für die Grund- und Basisstufenlehrpersonen aus?

Neue Komponenten im Berufsbild für Lehrpersonen der Grund- und Basisstufe

Grund- und Basisstufenlehrpersonen sind nicht „neue“ Lehrpersonen. Sie können auf den obgenannten Kriterien aufbauen, müssen ihr Repertoire aber erweitern. Ihr Können muss erweitert werden durch Kompetenzen zur

- Arbeit mit einer Lerngruppe, die aus verschiedene Altersgruppen (Kinder im Alter zwischen vier und acht Jahren) zusammengesetzt ist, statt in Jahrgangsklassen; das heisst verstärkte Altersheterogenität und ein zeitlicher Horizont von drei bis fünf Jahre zur Erreichung der Lernziele sowie stabile Bindungen über mehrere Jahre zwischen Lehrpersonen und Kindern.

¹ Ich fokussiere diesen Vortrag auf die Weiterbildung, da im Kanton Aargau erst an die Ausbildung gedacht werden darf, wenn entschieden ist, ob die Grundstufe bzw. die Basisstufe definitiv eingeführt wird.

- Integrative pädagogische Arbeit, statt der Aufteilung in Regelklasse und Einschulungsklasse; das heisst verstärkte Leistungsheterogenität (Kinder mit verschiedenen Bedürfnissen). Umgang mit Heterogenität heisst Individualisierung des Unterrichts mit vielfältigen Lernangeboten und Materialien, gestützt z.B. durch Wochenarbeitspläne, Anforderungen, die sich am Entwicklungsstand der Kinder orientieren.
- Zusammenarbeit im Team und Aufbau von partnerschaftlichen Beziehungen mit Eltern und Fachpersonen. Die zeitweilige Doppelbesetzung und das gemeinsame Tragen der Verantwortung für die Lerngruppe verlangt von den Lehrpersonen die Fähigkeit zur partnerschaftlichen Zusammenarbeit. Zwei Expertinnen oder Experten begeben sich auf einen gemeinsamen Weg zu einem neuen Berufsverständnis. Dies ruft auch nach einer klaren Arbeitsstruktur und Vereinbarungen über Zuständigkeiten sowie Zeitgefässe für wöchentliche Arbeitssitzungen. Neben dem Erwerb theoretischer Grundlagen können wesentliche Aspekte der Teamarbeit nur in der Umsetzung gelernt werden.

Diese Komponenten sind wesentlich und greifen pädagogisch weiter als es der erste Blick auf die Struktur vermuten lässt. Damit verbunden ist die Abkehr von der Vorstellung des Normalfalles „Kind“. Die Konzeption der Grund- und Basisstufe nimmt Kinder als verschiedene Kinder ernster in ihren individuellen Entwicklungswegen und in ihren besonderen Begabungsstrukturen. Der didaktische Auftrag besteht zunehmend darin, reichhaltige Lernsituationen zu schaffen, die verschiedene Lernwege eröffnen. Damit steigt die Bedeutung der differenzierten Beobachtung und der individuellen Lernförderung. Sind in der gleichen Lerngruppe vier- bis achtjährige Kinder, erweitert sich der entwicklungspsychologische Ansatz. Die Grund- und Basisstufenlehrpersonen können auf den verschiedenen Ebenen des handelnden, symbolischen, begrifflichen Denkens didaktische Angebote machen, die Kinder können ihr Lernen breiter verankern und am ihnen entsprechenden Ort den nächsten Schritt ihrer Entwicklung tun.

Die Veränderungen durch das Konzept der Grund- und Basisstufe sind einerseits tiefgreifend am Verständnis des kindlichen Lernens ansetzend und andererseits nicht nur grund- und basisstufenspezifisch, weil sie weitgreifend am System Schule Veränderungen herbeiführen.

Weiterbildungskonzept für Grund- und Basisstufenlehrpersonen

An der Grund- und Basisstufe unterrichten professionelle Lehrpersonen für vier- bis achtjährige Kinder mit didaktischem Können und mit dem Handlungshorizont der Schule in unserer Gesellschaft. Die Besonderheit des Weiterbildungskonzepts für diese Stufe liegt nicht darin, dass die Grund- und Basisstufe grundsätzlich ganz anders wäre als alle anderen Stufen, sondern darin, dass sie allgemeine gesellschaftliche und wissenschaftliche Entwicklungen wie z.B. Ausrichtung auf das Individuum und trotzdem Gemeinschaftsbildung, selbstständiges Lernen, neue Erkenntnisse der Lernpsychologie besonders ausgeprägt thematisiert.

Die Lehrpersonen für die Grund- und Basisstufe werden in ihrer Weiterbildung in der Entwicklung einer beruflichen Identität unterstützt. Ihre Ausbildung findet im Transfer zwischen Theorie und Praxis statt, zwischen dem Wissensbestand der Forschung und den Fragen aus der Arbeit mit den Kindern, und sie führt zur Reflexion im beruflichen Handeln.

Kompetenzprofil

Die berufliche Vorbereitung der Grund- und Basisstufenlehrpersonen darf nicht bloss auf den Unterricht für Vier- bis Achtjährige Bezug nehmen. In einem Beruf, der eine derart wichtige Beziehungsdimension aufweist, braucht es auch Raum, in dem die Persönlichkeitsentwicklung Platz hat. Zudem müssen Aspekte der Berufsausübung, die als schwierig erlebt werden, genügend Beachtung finden.

Das Kompetenzprofil, das wegleitend ist für die Fachhochschule Aargau Pädagogik, Weiterbildung, die für die Weiterbildung der Grund- und Basisstufenlehrpersonen des Kantons Aargau zuständig ist, berücksichtigt diese Bereiche:

- Lehrpersonen der Grund- und Basisstufe sind in der Lage, eine heterogene Gruppe gemeinsam zu führen.

- Lehrpersonen der Grund- und Basisstufe zeigen Professionalität in der Zusammenarbeit. Sie können mit unterschiedlichen Personenkreisen umgehen.

Das heisst, Lehrpersonen schaffen und variieren Lernsituationen, die auf Lerninhalte bezogen sind, passen sie den verschiedenen Zugangsmöglichkeiten der Kinder an, erkennen und berücksichtigen Fortschritte und Stillstände im Lernprozess und fördern Selbst-, Sozial- und Sachkompetenzen der Kinder. Die Lehrpersonen stützen ihr Handeln auf ein breites Repertoire an Wissen ab, schaffen reichhaltige Handlungssituationen mit Kindern, begründen und verantworten ihr Handeln, überprüfen es und entwickeln es weiter. Sie sind fähig, situationsangemessen und wirksam zu handeln, Anpassungen an Umgebungsbedingungen und komplexe Situationen vorzunehmen.

Konkret bedeutet die Kompetenz zur Zusammenarbeit vor allem, fähig zu sein, gemeinsame Wert- und Zielvorstellungen aufzubauen, ein Team zu bilden und es bei Bedarf mit neuen Impulsen zu versehen, in der Gruppe Situationen, Praktiken und berufliche Probleme zu analysieren und nicht zuletzt zwischenmenschliche Konflikte auszutragen.

Literatur

- Goltz, St./Straumann, M.: Problemanalyse des Lehrerberufs. Eine qualitative Untersuchung der Belastungen und Ausbildungsdefizite von Kindergärtnerinnen und Primarlehrer/innen im Kanton Solothurn. Solothurn 2002
- Landert, Ch.: Die Arbeitszeit von Lehrpersonen in der Deutschschweiz. Zürich 1999



Basisstufendidaktik an der PHVS

Danièle Périsset Bagnoud, PHVS

Isabelle Truffer Moreau, PHVS

Oona Graven, PHVS

Hautte école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

Die PH-VS und die Basisstufendidaktik

Teil I: Die Stärke, die aus der kulturellen Spannung erwächst
Teil II: Die Umsetzung im OW
Teil III: Die Umsetzung im UW

1

Hautte école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

Teil I

Die Stärke, die aus der kulturellen Spannung erwächst:

- Die PH-VS
- Der Auftrag, eine Basisstufe aufzubauen
- Die deutschsprachige Kultur
- Die französischsprachige Kultur
- Die Stärke, die aus der kulturellen Spannung erwächst

2

Hautte école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

Die PH- VS

- Eine Hochschule im Dienste des Kantons und zweier Kulturen
- Ein Ausbildungsprogramm, das die Entwicklung derselben professionellen Handlungskompetenzen für Studierende beider Kulturen avisiert
- Zwei Kulturen, die sich, genau betrachtet, fundamental unterscheiden

3

Hautte école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

Der Auftrag, eine Basisstufe aufzubauen

- Die Stärken beider Kulturen im Vorschulbereich eruieren
- Den Kindergarten und die beiden ersten obligatorischen Schuljahre einbeziehen

4

Hautte école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

Die deutschsprachige Kultur

- Basiert auf dem Spiel und dem Erbe Fröbels sowie auf Aspekten der Sozialkompetenz
- Ein Kindergarten, der sich in vielem von der Primarschule unterscheidet

5

Hautte école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

Die französischsprachige Kultur

- Orientiert sich ebenso an den Sozialkompetenzen wie auf dem Aufbau von an das Alter der Kinder angepassten kognitiven Kompetenzen
- Ein Kindergarten, der ausdrücklich auf die Primarschule vorbereitet

6

Hautte école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

Die Stärke, die aus der kulturellen Spannung erwächst

- Offensichtlich zwei gegensätzliche Kulturen, die einander kritisch betrachten
 - Überspitzt formuliert:
 - eine Kultur fördert das Gratenspiel,
 - die andere schult die Kinder zu früh ein

7

Hautte école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

Die Stärke, die aus der kulturellen Spannung erwächst

- Die Verpflichtung zur Zusammenarbeit weckt jedoch die Neugier:
 - Was passiert tatsächlich in der Klasse meiner Kollegin auf der andern Seite der Raspille (unseres Walliser Röschtigrabens)?

8

Hautecole pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

Die Stärke, die aus der kulturellen Spannung erwächst

- Die Wahrnehmung wichtiger gemeinsamer Ziele, z. B. im Bereich der Entwicklung der Sozialkompetenzen, der Selbstkompetenzen oder erster Teilbereich der Sachkompetenzen

9

Hautecole pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

Die Stärke, die aus der kulturellen Spannung erwächst

- Die Entdeckung der Reichhaltigkeit der Erfahrungen, die jede Kultur in ihren Bereichen machen konnte
- Die Wichtigkeit regionaler Spezifika in der anderen Kultur und deren Integration

10

Hautecole pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

Die Stärke, die aus der kulturellen Spannung erwächst

- Der Aufbau einer gemeinsamen Kultur für die Basisstufe (KGU), in der jede Seite durch den interkulturellen Beitrag der anderen verändert und bereichert wird, und eines darauf basierenden Ausbildungsprogramms

11

Hautecole pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

Teil II

Die Umsetzung im Oberwallis

Die Koordination in Bezug auf:

- Den Bildungsauftrag KG / US
- Die Fachdidaktik
- Die Erziehungswissenschaften
- Die Berufspraktika
- Die Kompetenzentwicklung

12

Hautecole pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

Lp KG und US als Einheit definieren

- Lehrplan Unterstufe „Schrift“

| Arbeitsfeld | 1. Schuljahr |
|-------------|--|
| 1 | Eine für das Schreiben günstige Körper- und Körperhaltung annehmen |
| 2 | Grundbewegungen des Schreibens nach allen 100 Nuten rhythmisch ausführen |
| 3 | Fein- und Schreibmotorik entwickeln |
| 4 | Schreibschrift in Bewegung und Form anwenden |
| 5 | Grundbewegungen in der verbundenen Schrift üben |
- Lehrplan Kindergarten

| | |
|-------|---|
| 1.2.2 | Interdisziplinäre Kooperationen annehmen |
| 2.2.3 | Regeln der Handhabung kennen lernen und umsetzen |
| 1.1.1 | Mit vielfältigen Bewegungsmöglichkeiten spielen und experimentieren |
| 3.2.2 | Ordnung, Reihen- und Gruppenarbeit in der Fertigkeiten weiterentwickeln |
| 3.3.4 | Informationen aus Symbolen entnehmen |
| 1.1.2 | Ordnungssicherheit, Verantwortung, Reaktionsbereitschaft und die in Ordnung für den Einsatz der Körperkassen Kraft weiterentwickeln |

13

Hautecole pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

Koordination Fachdidaktiken

Selbstkompetenz Beispiel:

- Bewegungsmöglichkeiten
- Wahrnehmungsfähigkeit
- Ausdrucksfähigkeit

14

Hautecole pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

Koordination Fachdidaktiken

Musik, BG, Deutsch, Rhythmik, Sport, TG

Interdisziplinarität
Transdisziplinarität:
Die traditionelle KG-Didaktik liefert bedeutsame Teilbeiträge

15

Hautecole pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

Koordination Erziehungswissenschaften

Didaktische Grundsätze Beispiel:

- Voraussetzungen erfassen
- Lerntheorie
- Allgemeindidaktik
- Heterogenität
- Partnerinstitutionen
- Soziologie
- Entwicklungspsychologie

16

Haute école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

Koordination Praktika

- **Organisation**
 - Klassenführung
 - Spiel-, Lern- und Lehrformen
 - Gestaltung der Lernumgebung
- **Heterogenität**
 - Differenzierter Unterricht
 - Förderprojekte

17

Haute école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

Koordination Beispiel TG

- **Wahrnehmungs- und Sinnesförderung**
 - Materialatelier „Ton“
- **Basisfunktionen / Techniken**
 - Basisatelier „Trennen“
- **Entdeckendes- und forschendes Lernen**
 - Entdeckeratelier „Klingen“

18

Haute école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

Koordination Kompetenzentwicklung

Beispiel Kompetenz 4:

Die Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernprozess begleiten

Indikatoren:

- Unterstützungsmassnahmen variieren
- Angemessene Aufmerksamkeit / Betreuung zukommen lassen

19

Haute école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

Teil III

Die Umsetzung im Unterwallis

- Gesetzliche Grundlagen
- Zusammenführung des kulturellen Reichtums
- Voraussetzungen erfassen
- Das Kompetenzprofil der „neuen“ Lehrperson
- Wahl der theoretischen Grundlage
- Pädagogische Handhabungen
- Zusammenarbeit mit den Partnern

20

Haute école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

Gesetzliche Grundlagen

- Etude prospective 1997 – PECARO – HARMOS

Zusammenführung des kulturellen Reichtums

- Kindergarten
- école enfantine

21

Haute école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

Voraussetzungen erfassen

- se séparer
- développer le désir, le goût, le plaisir d'apprendre
- apprendre le métier d'élève

22

Haute école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

Kompetenzprofil der „neuen“ Lehrperson

- faire des choix didactiques
- accompagner
- gérer
- développer
- construire

23

Haute école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

Wahl der theoretischen Grundlagen

- développement psycho-affectif
- processus de socialisation
- développement de la créativité
- théories de l'apprentissage
- théories autour de la notion de groupe
- didactiques

24

Pädagogische Handhabungen

les rituels, l'accueil, une gestion de classe socialisante, les activités, socialisantes, le projet, les jeux symboliques, le jeu, le travail corporel, le code scolaire, le projet de l'élève, l'explicitation, les formes d'expression, la communication écrite, orale, l'introduction aux maths,...

25

Zusammenarbeit mit den Partnern (Praktikumslehrpersonen)

Formation des partenaires HEP: les praticiens-nes formateurs-trices

26

Erste Erfahrungen

Positive Entwicklung im Ober- und Unterwallis

- Der interkulturelle Beitrag wird als Bereicherung erkannt
- Die Vorteile beider Kulturen wird für den eigenen Unterricht genutzt

27

Erste Erfahrungen

Entwicklungspotential im Ober- und Unterwallis

- Effektiver Einsatz der Lernform „Spiel“ in der Unterstufe
- Verknüpfung von Praxis und Theorie

28



Der interdisziplinäre Ansatz in den Stufenausbildungen KGU

Rita Holzer, LLB BE Marzili

Der interdisziplinäre Ansatz in der Stufenausbildungen KGU

Schon mit der Begrifflichkeit wird die Breite des Themas deutlich: Fächerverbindend (Peterssen, 1999), fächerübergreifend (Köck, 1991, Lammers 1998), fächerüberwindend (Bundesgrundschulkonferenz, 1995), fächerüberschreitend (Schäfer-Koch, 1998) bis mehrperspektivisch (Keller/Novak, 1993) – auf der Suche nach interdisziplinären Arbeitsformen zeigt sich schnell ein sehr unterschiedliches Begriffsbild. Für mich, aus meiner Sicht der Allgemeinen Didaktik Kindergarten, umfasst der Begriff „interdisziplinär“ die Wechselwirkung zwischen verschiedenen Disziplinen und die Vernetzung der Fächer miteinander. Die Ausrichtung auf die Fachwissenschaft dient der inneren Strukturierung und dem Verständnis einer Sache. Die Interdisziplinarität ist der Versuch, die Welt in ihrer Ganzheit, in ihrer Komplexität zu erfassen und zu erklären.

Fächerübergreifendes Lernen war in den 20er Jahren ein wesentlicher Baustein für die innere Ausgestaltung der Grundschule und war eine Unterrichtsart, „um die Form kindlicher Weltaneignung angemessen zu berücksichtigen“ (Duncker/Popp, 1997). In den 60er Jahren wurde der so genannte Gesamtunterricht nach einer kritischen Auseinandersetzung mit den reformpädagogischen Bestrebungen vom wissenschaftsorientierten Unterricht abgelöst und dies führte zu einer stärkeren Ausrichtung auf die Fächer. Die Reform in den 80er Jahren, welche nicht mehr vorrangig die Sache, sondern das Kind fokussierte, relativierte den wissenschaftsorientierten Ansatz. Konzepte der Erfahrungs- und Handlungsorientierung wurden der Wissenschaftsorientierung zur Seite gestellt, um regulierend zu wirken.

Dieses Spannungsfeld zwischen zwei (meiner Meinung nach berechtigten) Ansprüchen, also zwischen fundiertem Fachwissen und Spezialisierung sowie Vernetzung und Zusammenhängen, muss zu didaktischen KGU-Konzepten führen, die dieser Auseinandersetzung Rechnung tragen. Die aktuellen, sich in diesen Aspekten unterscheidenden didaktischen Konzepte von Kindergarten und Unterstufe sind dafür stellvertretend.

Weinert (2000) formuliert als erstes und wichtigstes Ziel seiner sechs fundamentalen Bildungsziele die „Vermittlung von intelligentem Wissen“.

„Unter intelligentem Wissen ist ein wohlorganisiertes, disziplinär, interdisziplinär und lebenspraktisch vernetztes System von flexibel nutzbaren Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnissen und metakognitiven Kompetenzen zu verstehen“ (Weinert, 2000, S.5)

Das heisst in Bezug auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf der Ebene der Studierenden, dass sie neben fachlichen Kompetenzen pädagogisches Geschick und Kreativität entwickeln sowie grosse Organisations-, Koordinations- und Integrationsleistungen erbringen müssen, um erfolgreich interdisziplinär arbeiten zu können.

Es werden also personale, soziale und didaktisch-methodische Kompetenzen benötigt. (Ladnorg, 2002).

Auf der Ebene des Studiums soll ermöglicht werden, dass Studierende ihre Kompetenzen weiter entwickeln und verstärkt Zusammenhänge erkennen,

Verbindungen knüpfen, disziplinären Überblick gewinnen, Fachgrenzen überschreiten, sinnvolle Kooperationsbereiche erkennen und im Team sinnvolle Verbindungen und Verknüpfungen auswählen.

Das heisst im Bezug auf die Ebene der Ausbildung, dass hier Rahmenbedingungen nötig sind, die exemplarisches Arbeiten und Erfahrungen ermöglichen.

Der Studienplan KGU (Kindergarten und 1./2. Schuljahr) der kantonalen Lehrerinnen- und Lehrerbildung Bern enthält fünf interdisziplinäre Module, die, verknüpft mit Praktika, Möglichkeiten für diese Umsetzung bieten.

Die Studierenden KGU erleben das Gros der Veranstaltungen ähnlich wie früher die Fächer in der Schule: Da werden Themen und Inhalte aneinandergereiht, Stoff wird verarbeitet, Neues gelernt und es werden fleissig ECT - Punkte gesammelt. Was sich hier wie ein wildes, zufälliges Ornament präsentiert, ist ein anspruchvolles Mosaik, welches es nach eigenem Muster zusammensetzen gilt.

Interdisziplinäre Module haben die Aufgabe, den Studierenden Zusammenhänge sichtbar zu machen, sie sensibel werden zu lassen für thematische Verknüpfungen, fachliche Abhängigkeiten und disziplinäre Vernetzungen.

Die Erfahrungen im Studium KGU mit interdisziplinären Modulen zeigt schnell, wo die Hürden und Schwierigkeiten liegen:

- Die Fachstudien werden von Dozierenden mit Fachabschluss (Lizentiat) unterrichtet, die Fachdidaktiken von Dozierenden mit Unterrichtserfahrung und didaktischer Ausbildung. Die Fachstudien und Fachdidaktiken sind getrennte Veranstaltungen in je eigenen Studienbereichen.
- Die wenigsten Dozierenden haben Erfahrungen mit interdisziplinären Projekten, sie sind Fachleute für ihr Fach. Die wenigen Ausnahmen sind nicht durch die Universität, sondern durch Lebenserfahrung zu fächerübergreifenden Perspektiven gelangt.
- Dozierende ohne Hochschulabschluss sind oft noch im Aufbau ihrer disziplinären und theoretischen Hintergründe.
- Es gibt Fächer, die sich als interdisziplinär in sich selber betrachten und keinen Blick zu andern für nötig erachten.
- Es gibt Fächer, die schon heute eine Einheit bilden (sollten), jedoch das Nebeneinander statt das Miteinander betonen.
- Wir haben noch wenig Erfahrung, wie Studierende die nötigen Kompetenzen erwerben können, um fächerübergreifend arbeiten zu können.
- Es fehlen gute Vorbilder, die interdisziplinäres Arbeiten demonstrieren.

Hier liegen einerseits die Chancen und andererseits die Gefahren:

Gelingt es, Dozierenden verschiedener Fächer in eine aktive Auseinandersetzung mit ihrem und den andern Fächern zu bringen, ist der Gewinn der Studierenden die vorgelebte und erfahrene Interdisziplinarität, welche nicht auf vertieftes und fundiertes Fachwissen verzichtet. Die Dozierenden erfahren in diesem Austausch, welche Gemeinsamkeiten sich entwickelt haben und welche Unterschiede zu Recht bestehen bleiben müssen.

Gelingt dies nicht, bleibt das Studium eine Anhäufung von Einzelteilen, welche kein Muster oder Bild ergeben und beliebig nebeneinander bestehen. Die Dozierenden erleben ihr Fach als zeitlich zu wenig hoch dotiert, sie verzweifeln oder resignieren vor der Verantwortung, die sie allein mit ihrem Fach verbunden sehen und sie leben das „Einzelkämpfertum“ statt den Perspektivenwechsel vor.

Obwohl hier sichtbar wird, wie viel noch getan werden muss, sind erste Ansätze erkennbar und erfolgreich. Für die Weiterentwicklung des Studienplanes KGU (oder in der neuen Schreibweise des Kantons Bern „Schwerpunkt KGU“ genannt) bedeutet dies die Akzentuierung der Interdisziplinarität.

Studienbereiche werden neu zusammengefügt (Fachstudien und Fachdidaktiken), Module werden vergrössert (mindestens 5 SWS, maximal 15 SWS) und die Teilmodule aus unterschiedlichen Fachbereichen ordnen sich um ein auf das Berufsfeld bezogenes Thema (Heterogenität oder Interkulturalität).

Die Leistungsvereinbarung mit den Dozierenden enthält klare Abmachungen bezüglich (bezahlter) Team-Teaching-Sequenzen und durch interne Weiterbildung wird die Perspektive des eigenen Faches reflektiert und in Kooperation mit andern Dozierenden fächerübergreifend vernetzt. Hier liegt die Zukunft der Stufe KGU.

Uns obliegt die Aufgabe, ihre Bedeutsamkeit auch für politische Entscheidungsgremien und die breite Öffentlichkeit deutlich zu machen. Die Gefahr, weggespart oder übergangen zu werden, ist leider in der heutigen Zeit gross.

Die Suche nach konstruktiven Ansätzen beinhaltet auch hier das Zusammengehen und ein wachsendes Verständnis zwischen den unterschiedlichsten Vertretungen der Anliegen der 4-8-jährigen Kinder. Der interdisziplinäre Ansatz ist auch hier der richtige Weg.

Literatur

Köck, P.: Praxis der Unterrichtsgestaltung und des Schullebens, Donauwörth, 1991

Ladnorg, U.I., Interdisziplinäres Arbeiten in der Grundschule – eine Skizzierung „Wer nur sein Fach versteht, versteht auch das nicht richtig“, S.88. In: Ossowski E., Rösler W. (Hrsg.): Kindheit, Interdisziplinäre Perspektiven zu einem Forschungsgegenstand, Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2002

Peterssen, W.H.: Lehrbuch Allgemeine Didaktik, München, 1983

Studienplan KGU (Kindergarten und untere Klassen der Primarstufe), 2003, Lehrerinnen- und Lehrerbildung des Kantons und der Universität Bern, Erziehungsdirektion des Kantons Bern

Weinert, F.E.: Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule, Zeitschrift Pädagogische Nachrichten, 3/2000



Entwicklungsorientierte Didaktik KGU

Christine Künzli, PH Solothurn

Entwicklungsorientierte Didaktik KGU

Ausgangslage

Im Studiengang KGU ist an der PH-Solothurn die Ausbildung von Lehrpersonen für den Kindergarten und die ersten beiden Jahre der Primarschule zusammengefasst. D.h. es werden Lehrpersonen ausgebildet, die entweder im Kindergarten oder in den ersten beiden Jahren der Primarstufe unterrichten können. Die Basisstufe ist im Kanton Solothurn keine offizielle Option. Aus diesem Grunde musste ein Konzept entwickelt werden, das es ermöglichte, die bisherige Didaktik des Kindergartens und die Didaktik des Anfangsunterrichts als Didaktik KGU neu zu denken und zu formulieren.

Im Gegensatz zur bisherigen seminaristischen Ausbildung (im LehrerInnen- wie auch im KindergärtnerInnenseminar), die eine praktisch ausschliesslich allgemeindidaktische Orientierung aufwies, hat sich an der PH-Solothurn eine stärker fachdidaktische Ausrichtung durchgesetzt. Dieses Konzept ist für die Ausbildung zu Mittelstufenlehrpersonen sinnvoll. Eine stärkere Ausrichtung an den Fächern wird aber den Anforderungen, die an Kindergarten- und Unterstufenlehrpersonen gestellt werden nur bedingt gerecht. Aus diesem Grunde orientiert sich die Didaktik KGU der PH-Solothurn einerseits an den Schulfächern und andererseits an versch. Entwicklungsbereichen. Es wird jedoch nicht davon ausgegangen, dass sich die Entwicklungsorientierung auf den Kindergarten und die Fachdidaktik auf die Unterstufe bezieht. Vielmehr sollen auf beiden Stufen sowohl die Entwicklungsorientierung als auch die Fachdidaktik relevant sein.

Während dem die Fachdidaktik durch die Struktur der Schulfächer gegeben ist, soll die Entwicklungsorientierung nun nachfolgend skizziert werden:

Entwicklungsorientierte Didaktik

Kindergarten- und Unterstufenklassen sind entwicklungs-mässig heterogene Gruppen. Die Lehrperson hat die Aufgabe an den unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder anzuknüpfen und sie mit differenzierten Angeboten zu fördern. Die Lehrpläne für den Kindergarten und die Unterstufe umschreiben die Förderung, mit den drei Lernbereichen der Selbst-, der Sozial- und der Sachkompetenz. Diese Kompetenzen werden in verschiedenen Entwicklungsbereichen gefördert¹:

1. Differenzierung der Wahrnehmung in allen Sinnesbereichen
2. Verfeinerung der grob- und feinmotorischen Bewegungsmöglichkeiten
3. Weiterentwicklung der stimmlichen und sprachlichen Ausdrucksfähigkeit
4. Entwicklung des Denkens im Hinblick auf Problemlösung, Sachlichkeit und Zusammenhänge
5. Erlebnisfähigkeit und Differenzierung im Umgang mit Emotionen und angemessener Umgang mit anderen Menschen und in der Gruppe

Diese Entwicklungsbereiche sind nicht von einander unabhängige Dimensionen, sondern stehen in ständiger Wechselwirkung. Sie beschreiben Basisfunktionen, auf denen die Kulturtechniken und später die weiteren Schulfächer aufbauen. Ein didaktisches Konzept KGU muss diesen Entwicklungsbogen sehen, in dem die Kinder in ihrer Entwicklung gefördert werden, um letztlich die Lernziele der Unterstufe in Sprache, Mathematik, Sachunterricht, Turnen, Musik oder Gestalten erreichen zu können.

¹ Diese Entwicklungsbereiche orientieren sich am neuen Lehrplan des Kindergartens des Kantons Bern und finden sich sinngemäss auch in den Lehrplänen der Unterstufe und des Kindergartens des Kantons Solothurn.

Was bedeutet das

a) für die Ausbildungsstruktur?

Die Module einer Didaktik KGU werden im zweiten Studienjahr aus beiden Perspektiven strukturiert:

Für die Perspektive der Fachdidaktiken steht jeder Fachdidaktik ein Doppelmodul zur Verfügung; die Stufendidaktikerinnen des Kindergartens werden in die Entwicklung und Durchführung der fachdidaktischen Module einbezogen.

Die Grundlagen für die Perspektiven der Entwicklungsbereiche werden im Rahmen der Unterrichtslehre gelegt.

Im dritten Jahr bieten sich Wahlpflichtmodule als Spezialisierung in den fünf Entwicklungsbereichen an. Diese Wahlpflichtmodule werden im Wintersemester des dritten Studienjahres im Teamteaching durchgeführt und bilden die Grundlage für die Ausarbeitung des Schlussprojektes im Sommersemester. In diesem Prüfungsprojekt soll gezeigt werden, wie mehrere (3) verschiedene Entwicklungsbereiche an einem Thema gefördert werden können. Die Betreuung durch Lehrpersonen der PH sichern ein entsprechend hohes Qualitätsniveau der Resultate und gewährleisten eine vertiefte Auseinandersetzung und Reflexion durch die Studierenden.

b) für die Dozierenden?

Das Konzept der KGU-Didaktik der PH-Solothurn verlangt eine intensive Zusammenarbeit der Dozierenden der verschiedenen Ausbildungsbereiche, damit sowohl die entwicklungsorientierten, als auch die fachdidaktischen Ziele erreicht werden können. Eine besondere Herausforderung stellt die Tatsache dar, dass die Didaktik des Kindergartens nur wenig verschriftlicht ist. Die Gefahr besteht, dass der Erfahrungsschatz der Kindergartendidaktik verloren geht und von der Schuldidaktik überrollt wird. Aus diesen Gründen wurde an der PH-Solothurn für jeden Entwicklungsbereich ein interdisziplinäres Team eingesetzt. In jedem dieser Teams arbeitete auch eine Didaktikerin des Kindergartens mit. Weiter konnte jedes Team eine/n ExpertIn aus dem Bereich der Heilpädagogik beiziehen. Die Aufgabe dieser Teams bestand in der gemeinsamen Erarbeitung von entwicklungsorientierten Modulen. Jedes dieser Module wird als Teamteaching-Veranstaltungen durchgeführt werden.

c) für die Studierenden?

Die Studierenden der PH können sich mit der Auswahl von sechs Modulen in den genannten fünf Entwicklungsbereichen ihre persönlichen Schwerpunkte setzen. Es müssen jedoch mindestens drei verschiedene Entwicklungsbereiche berücksichtigt werden.

Christine Künzli, PH-Solothurn



Entwicklungs- und Forschungsprojekte für die Bildungsstufe der 4- bis 8-jährigen Kinder

Barbara Sörensen, LLB BE Marzili

Entwicklungs- und Forschungsprojekte für die Bildungsstufe der 4-8jährigen Kinder.

Barbara Sörensen BE

Mit dem EDK-Dossier 48A (Prospektive zur Bildung und Erziehung vier- bis achtjähriger Kinder in der Schweiz) wurden strukturelle und didaktische Vorschläge zur Bildungsarbeit in einer neuen ersten Stufe des öffentlichen Bildungssystems formuliert. Durch die im August 2000 erschienen ersten Empfehlungen zur Bildung vier- bis achtjährige Kinder fordert die EDK zur Erprobung neuer Modelle auf.

Die Entwicklung einer Basisstufe (Grundstufe) und ihrer Didaktik bedingt, dass die bis anhin sich eher unabhängig voneinander entwickelnden Kulturen der Stufen Kindergarten und Unterstufe zu einer neuen Spiel-, Lehr- und Lernkultur weiterentwickelt werden. Nachdem die beiden Institutionen über Jahrzehnte weder zu einer gemeinsamen Sprache über Ziele, Inhalte, Didaktik und Methodik noch zu befriedigenden Lösungen in der Übertrittsfragen gefunden haben, stehen nun bedeutende, komplexe Entwicklungsprozesse bevor. Ziele, Inhalte und Spiel-, Lern- und Lehrformen für die neue Stufe sind zu definieren - gleichzeitig starten bereits die ersten Pilotprojekte.

Die Aufarbeitung unterschiedlicher theoretischer Grundlagen (Entwicklungspsychologie, Lernpsychologie, allgemeine Didaktik, Fachdidaktiken) zur Formulierung relevanter Forschungsfragen und die Planung und Durchführung von Forschungs- und Entwicklungsprojekten setzt allmählich ein.

Einzelne Pädagogische Hochschulen vor allem aber Pädagogischen Hochschulen in Verbindung untereinander stellen Institutionen dar, wo sich Entwicklungs- und Forschungsprojekte zur Weiterentwicklung dieser Bildungsstufe u.a. ansiedeln könnten/müssten. Wo es gelingt, anregende Verbindungen von langjährigen, kritisch reflektierten Stufen-Erfahrungen der Dozierenden/Praxislehrpersonen mit bedeutsamen Erkenntnissen aus den Sozialwissenschaften herzustellen und daraus spannende Forschungsfragen zu generieren, können wichtige und notwendige Beiträge zur Weiterentwicklung der Bildungsarbeit in dieser Stufe entstehen.



KGU in der Berufspraxis

Barbara Grob, PHBL BS

1. Netzwerktagung KGU Didaktik

Samstag, 15. Mai 2004 Solothurn

Liebe Zuhörerinnen und Zuhörer

Vielen Dank für die Möglichkeit, hier etwas zur berufspraktischen Ausbildung KGU sagen zu dürfen.

Für diejenigen, die mich nicht kennen, ich arbeite an der HPSA BB in der Praxisleitung, war aber im ersten Beruf Kindergärtnerin. Daneben unterrichte ich Allgemeine Didaktik und arbeite in verschiedenen Projekten, so haben wir z.B. zu viert ein Mandat für die Konzipierung eines Nachdiplomstudiums für reine Kindergärtnerinnen zur KG/U Lehrperson und für KG/U zur Mittelstufenlehrperson erhalten. Diese Ausbildung wird im Herbst 04 starten.

Heute bin ich aber in der Funktion der Praxisleitung hier und möchte etwas über die berufspraktische Ausbildung erzählen.

Für mich ist die berufswissenschaftliche Ausbildung nicht zu trennen von der berufspraktischen Ausbildung, deshalb erlaube ich mir den Fokus von der KGU Didaktik, das Thema dieser Tagung, leicht in Richtung Praxis zu verlagern.

Seit 1996 kann das Diplom für Kindergarten und Unterstufe der Primarschule (1. und 2. Klasse) an der ehemaligen Pädagogischen Hochschule Baselland und seit 2003 am ehemaligen Pädagogischen Institut Basel - Stadt erworben werden. Beide Institute wurden auf 1.1.04 fusioniert, der erste gemeinsame Studiengang beginnt im Herbst 04.

Der Folie über den Studienjahr 04/05 ist, grün, die berufswissenschaftliche und, rot, die berufspraktische Ausbildung zu entnehmen.

Erklärung zur Folie neuer Studiengang

Rot sind immer die Praktika, grün die berufswissenschaftlichen Blöcke. Tagespraxis, PI bis P5.

Im Herbst 04 werden mit Sicherheit 9 Parallelklassen gemeinsam das Studium beginnen. Im Moment sieht es so aus, dass es 3 Klassen KG/Ust und 6 Klassen Primariehrpersonen (1. bis 5. Klasse) geben wird = ca. 135 neue Studierende.

BL hat 275, BS 172 Praxislehrpersonen an Bord, fusioniert sind das 447.

Jedes Jahr bilden wir mindestens 40 neue aus. Praxisleitung ist somit eine Firma in der Firma drin. Es ist nicht immer einfach bei einer solchen Menge Menschen, ca. 400 Studierende und ca. 440 Praxislehrpersonen, nicht nur zu verwalten, sondern menschlich zu führen und zu begleiten. Die KGU Klassen sind für uns somit ein Teil eines Grösseren. Wir haben im Moment genügend Kindergärtnerinnen, zuwenig Unterstufenlehrpersonen und genügend Mittelstufenlehrpersonen.

Das nächste Studienjahr, 04/05 wird für uns wie folgt aussehen.

Folie Jahresplan 04/05:

Wie gesagt, der neue Studiengang ist gemeinsam. Studiengans A = BL und Studiengang B – BS

Die Erfahrung hat uns gezeigt, dass es sinnvoll ist, möglichst viele Praktika parallel zu legen, einerseits damit die Dozierenden Zeit für Mentoratsbesuche haben, andererseits ist es für die Praxislehrpersonen angenehmer, wenn fixe Gefässe für die Praktika definiert sind.

Mentorat: Jeder Studierende/jede Studierende hat eine Mentorin, einen Mentor zugeteilt, der/die ihn in jedem Praktikum während 3 aneinanderfolgenden Lektionen in der Primarschule, im Kindergarten während eines Morgens, besucht. Diese Mentorinnen und Mentoren sind Dozierende des Hauses und begleiten ihre Studierenden während den ganzen 3 Jahren.

Die Studierenden der KGU Ausbildung gehen bei uns im ersten Praktikum immer in den Kindergarten. Nach einer Tagespraxis folgt ein Block von 4 Wochen im selben Kindergarten.

Wir haben die Erfahrung gemacht, dass es für die Studierenden schwieriger ist, von der Schule in den Kindergarten zu wechseln. Das Arbeiten in grossen Unterrichtseinheiten, grossen Bogen wie es im Kindergarten erforderlich ist, scheint schwierig zu bewältigen, deshalb erst der grosse Bogen, dann die Lektionen.

Die ganze Klasse macht das gleiche Praktikum auf der gleichen Stufe, d.h. alle gehen in den Kindergarten, dann alle in die Schule, dies entlastet die Allgemeine Didaktik.

In einer dem Praktikum 1 vorangestellten Allgemeine Didaktik Intensivwoche wird das Planen von Unterricht gelernt.

Alle Praktika ausser dem letzten, finden als 2 er Praktikum statt, dies aus Spargründen. Die Studierenden wählen ihren Praktikumskollegen oder -kollegin selber aus.

Jedes Praktikum beginnt mit einer Teamteaching und Vorbereitungsphase, anschliessen unterrichten die Studierenden selbständig während 2 ganzen Wochen.

Alle KGU Studierenden gehen im P2 in die Schule, auch hier wieder mit vorgängiger Tagespraxisphase.

Dieser Stufenwechsel wird in der Allgemeinen Didaktik sorgfältig vorbereitet, ist aber trotzdem, wie bereits erläutert, ein grossen Problem und kein einfach zu bewältigender Schritt.

Die jeweiligen Anforderungen an das Praktikum wird in Form eines Skripts, das sowohl

den Studierenden, wie den Praxislehrpersonen des jeweiligen Praktikums und

den Mentorin, abgegeben. Jedes Skript enthält auch einen verbindlichen Terminplan.

Wir haben aber keine Speziaskripte für KGU, alle Studierenden erhalten das gleiche Skript, des jeweiligen Praktikums. Darin ist alles Verbindliche festgehalten.

Skript zeigen, ev. abgeben an Interessierte

In den nächsten 3 Praktika werden die Studierenden immer in die jeweils andere Stufe eingeteilt, dieser Stufenwechsel ist für uns sehr wichtig.

Zwei Wochen vor dem Praktikum findet eine Einführungs Veranstaltung statt, dort werden die wichtigsten Punkte dieses Praktikums nochmals erläutert und die Teams, Praxislehrpersonen und Studierende, lernen sich kennen.

Kurz vor Schluss des Praktikums gibt es eine Auswertungsveranstaltung, gemeinsam mit den am Praktikum beteiligten Studierenden und Praxislehrpersonen werden spezielle Probleme des Praktikums angeschaut und diskutiert.

Die Praxis lehrt er son schreibt einen Bericht und gab bis anhin (BL) einen Note, BS ein Prädikat. Im Moment diskutieren wir gerade die Einführung der ECTS und Grades (Bologna).

Der Studierenden schreiben ebenfalls einen Bericht, eine Selbsteinschätzung ihres Lernzuwachs.

Der Mentor gibt eine Note, die % der Praktikumsnote zählt und gibt ein schriftliches Feedback. Nach 3 Praktika schreibt er einen Referenzbericht, der für die Stellenbewerbung gedacht ist. Diese Noten werden mit der Umstellung auf Bologna und mit der Fusion (BS hatte nie Noten) wegfallen.

Mit der Abgabe des Berichts ist das jeweilige Praktikum abgeschlossen.

Von Praktikum zu Praktikum steigern sich die Anforderungen, es ist für die Studierenden nicht nur einfach, immer dran zu bleiben.

Probleme, die wir im Bereich Praktika KGU haben, was würde ich anders machen, wenn ich nochmals zurück könnte, oder mehr Ressourcen hätte?

- die Schulung der Praxislehrpersonen
- alle Praxislehrpersonen haben eine Grundausbildung, aber auf die spezielle Situation KGU wurden sie nicht ausgebildet.
- Dass ein P2 dann heisst zum ersten Mal in der Schulstube, ist nicht immer für alle so klar!
- Viele Kindergärtnerinnen sind zum Teil sehr gegen die neue Ausbildung und dieser ewige Gegenwind ist schwierig.
- Sie haben Angst, die KG Didaktik, der KG verschwinde, sie reagieren oft aggressiv.
- Sehr gute Weiterbildung wäre wichtig.

Fragen?

Danke fürs Zuhören!

Kriterien zur Zuteilung der Praktikumsplätze:

1. Die Stufe muss stimmen
2. Abwechslung in den Bedingungen (einmal Stadt, einmal Land etc)
3. Die Tandempartnerin / der Tandempartner im 2 er Praktikum muss stimmen
4. Gute Erreichbarkeit mit Oeffentlichen Verkehrsmitteln vom Wohnort aus

1. STUDIENJAHR

34/39 04

2. STUDIENJAHR

33/38 A 03

KUK/PLK B 03

3. STUDIENJAHR

32/37 A 02

KUK/PLK B 02

| | | | | | | | |
|-----------|----|--|--|--|----------------------------|----------------------------|----|
| AUGUST | 33 | | | | Übertritt | | 33 |
| AUGUST | 34 | | | | | | 34 |
| SEPTEMBER | 35 | | Zwischenhalt | | | | 35 |
| SEPTEMBER | 36 | Praktikum 2 | Varrazze | | Praktikum 7a | | 36 |
| SEPTEMBER | 37 | | 2 Wochen | | Praktikum 3b | | 37 |
| SEPTEMBER | 38 | | Praktikum 5 | | optional | | 38 |
| SEPTEMBER | 39 | | | | | | 39 |
| OKTOBER | 40 | HERBSTFERIEN | HERBSTFERIEN | | HERBSTFERIEN | | 40 |
| OKTOBER | 41 | HERBSTFERIEN | HERBSTFERIEN | | HERBSTFERIEN | | 41 |
| OKTOBER | 42 | 1. Semester | StuWo IKP/PhD | | 5. Semester | 5. Semester | 42 |
| OKTOBER | 43 | | 3. Semester | 3. Semester | | | 43 |
| OKTOBER | 44 | | | | | | 44 |
| NOVEMBER | 45 | | | | | | 45 |
| NOVEMBER | 46 | TP | | | | | 46 |
| NOVEMBER | 47 | TP | | | | | 47 |
| NOVEMBER | 48 | TP | | | | | 48 |
| NOVEMBER | 49 | TP | | | | | 49 |
| NOVEMBER | 50 | TP | | | | | 50 |
| NOVEMBER | 51 | | | | | | 51 |
| NOVEMBER | 52 | | | | | | 52 |
| DEZEMBER | 53 | WEIHNACHTSFERIEN | WEIHNACHTSFERIEN | | WEIHNACHTSFERIEN | | 53 |
| JANUAR | 1 | TP | | | Dipl.prüf. b-Kurse | Dipl.prüf. b-Kurse | 1 |
| JANUAR | 2 | TP | | | | | 2 |
| JANUAR | 3 | TP | | | | | 3 |
| JANUAR | 4 | obl. StuWo: Winterwoche | | | | | 4 |
| JANUAR | 5 | AD-Woche (obl.) | Vordiplom | Vordiplom | StuWo | StuWo IKP2 | 5 |
| FEBRUAR | 6 | FASNACHTSFERIEN | FASNACHTSFERIEN | | FASNACHTSFERIEN | | 6 |
| FEBRUAR | 7 | FASNACHTSFERIEN | FASNACHTSFERIEN | | FASNACHTSFERIEN | | 7 |
| FEBRUAR | 8 | Praktikum 1 | Praktikum 3a | Praktikum 6 | Praktikum 4 | Praktikum 7b | 8 |
| FEBRUAR | 9 | | | | | optional | 9 |
| MÄRZ | 10 | | | | | | 10 |
| MÄRZ | 11 | | | | | | 11 |
| MÄRZ | 12 | INSTUTI.TG BIS MI | INSTITUTIONSTAGE BIS MI | | INSTITUTIONSTAGE BIS MI | | 12 |
| MÄRZ | 13 | OSTERFERIEN | OSTERFERIEN | | OSTERFERIEN | | 13 |
| APRIL | 14 | Studienwoche | Studienwoche | Studienwoche | Studienwoche | Studienwoche | 14 |
| APRIL | 15 | 2. Semester | 4. Semester | 4. Semester | 6. Semester | 6. Semester | 15 |
| APRIL | 16 | | | | | | 16 |
| APRIL | 17 | | | | | | 17 |
| APRIL | 18 | | | | | | 18 |
| MAI | 19 | TP | | | Dipl.prüf. a-Kurse | Dipl.prüf. a-Kurse | 19 |
| MAI | 20 | TP | | | Abschluss- praktikum 5 | Abschluss- praktikum 8 | 20 |
| MAI | 21 | TP | | | | | 21 |
| MAI | 22 | TP | | | | | 22 |
| MAI | 23 | | | | | | 23 |
| MAI | 24 | | | | | | 24 |
| MAI | 25 | | | | Auswertung/AD | Berufseinstieg | 25 |
| MAI | 26 | | | | Diplomreise Diplomfeier | Diplomreise Diplomfeier | 26 |
| MAI | 27 | | | | | | 27 |
| JUNI | 28 | StuWo zur Wahl/ Zwischenhalt oder | StuWo zur Wahl oder | StuWo zur Wahl oder | | | 28 |
| JUNI | 29 | Sprachkurs in Südfrankreich 4 Wochen | Sprachkurs in Südfrankreich 4 Wochen | Sprachkurs in Südfrankreich 4 Wochen | | | 29 |
| JUNI | 30 | | | | | | 30 |
| JUNI | 31 | | | | | | 31 |



Fragen zur Positionierung und Profilierung der KGU Grundausbildung...

*Luzia Bürgi Dürst, PHZG
Dr. Kurt Hess, PHZG*

Kindergarten und 1./2. Primarschulklasse als neue integrative Stufe KGU

Entlang der Diskussionen zur Grund- und Basisstufe entwickelt sich in der Schweizer Pädagogiklandschaft eine neue Sicht auf die tradierte (personelle, institutionelle und kulturelle) Trennung zwischen Kindergarten und Unterstufe (1./2. Primarklasse). Das Verhältnis zwischen Kind- und Stofforientierung erscheint darin auf einem Kontinuum mit Gradabstufungen und verlangt von den Lehrpersonen pädagogische, psychologische und (fach-)didaktische Wissens- und Handlungskompetenzen, die sich auf die gesamte Zeitspanne zwischen Kindergarten und zweiter Primarschulklasse erstrecken.

Unabhängig von ihrer schulorganisatorischen Ausgestaltung führt der Unterricht mit 4- bis 8-jährigen Kindern zu einem eigenen Berufsbild mit einer paradigmatisch neuen Ausrichtung: Die Stufe orientiert sich an den Entwicklungs- und Lernpotenzialen sowie an den Bildungs- und Erziehungszielen des einzelnen Kindes und führt es in *seinem* Takt in schulische Lerninhalte ein. Die schulorganisatorische Trennung zwischen Kindergarten und Unterstufe kann und darf die Tatsache kontinuierlicher Entwicklungs- und Lernprozesse nicht negieren. Die mit dem offiziellen Schuleintritt verbundene Zäsur setzt ein deutliches Zeichen dafür, dass im Kindergarten eine Entwicklungsorientierung vorherrscht, die im Verlaufe der Schulzeit zunehmend durch eine Orientierung an fachlichen Lernzielen abgelöst wird.

Der Unterricht auf der Stufe KGU basiert auf modernen heilpädagogischen Standards und zeichnet sich mehrperspektivisch durch integrative Anliegen aus:

- **Heterogenität als Chance**

Der ans Lebensalter gebundene Eintritt in den Kindergarten bejaht, dass die Entwicklungs- und Lernvoraussetzungen inter- und intrapersonell äusserst heterogen sind. Gegenüber fremdsprachigen Kindern setzt er spezifische Schwerpunkte durch eine bejahte interkulturelle Pädagogik und eine sprachliche Förderung durch gezielte Pflege der Mundart- und der Standardsprache.

- **Öffnung vergleichbarer Bildungschancen**

Der Unterricht mit 4- bis 8-Jährigen bietet allen Kindern unabhängig ihres Lern- und Leistungsvermögens vergleichbare Bildungschancen. Die persönliche Entfaltung des Einzelnen steht vor der Erreichung schulspezifischer Zielsetzungen.

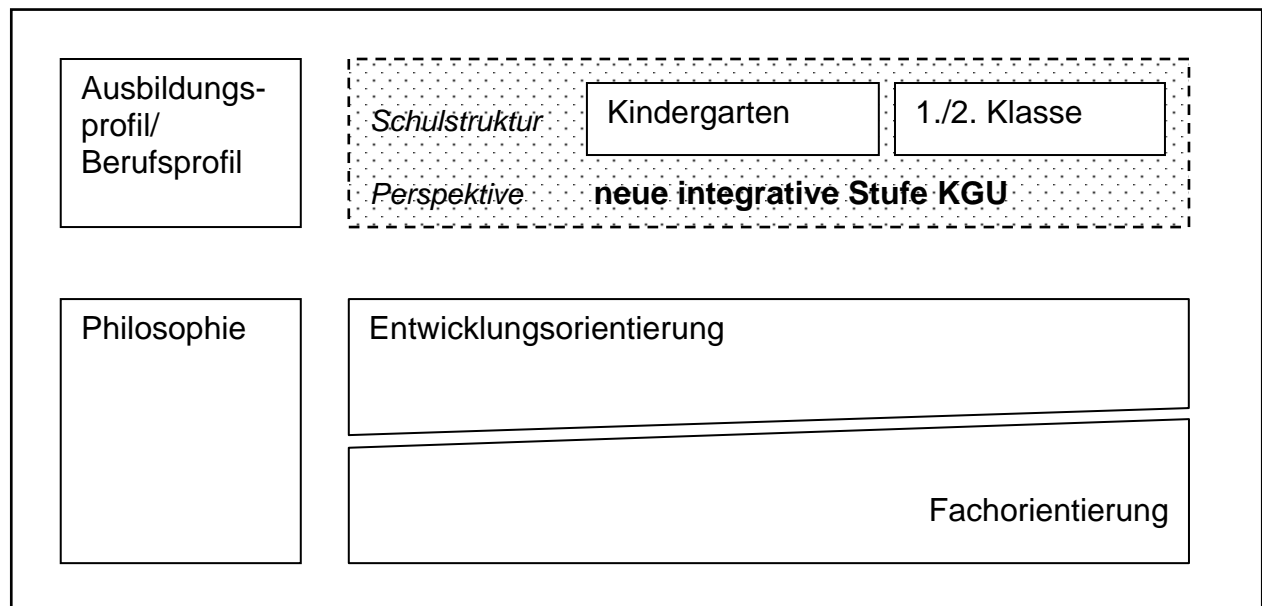
- **Erfüllung der unterrichtlichen Sozialisierungsfunktion**

Die Unterrichtsgestaltung orientiert sich, unter der Zielsetzung der Einbindung in ein soziales Gefüge, an singulären Anliegen und Möglichkeiten.

- **Förderdiagnostisches Anliegen**

Die (förder-)diagnostischen Zugänge ermöglichen dem einzelnen Kind, seine Ressourcen optimal zu entfalten. Die Anliegen entspringen einer Sichtweise, welche sich an der

Erweiterung von Selbst-, Sach- und Sozialkompetenzen orientiert. Die schulischen Lernziele werden auch auf den Bereich der Basisfunktionen ausgedehnt und es wird von einer Erfolgsorientierung ausgegangen.



Grafik 1 Ausbildungsprofil KGU

Ausbildung zur KGU-Lehrperson

Die Ausbildung zur KGU-Lehrperson orientiert sich an einem integrativen Verständnis, welches bestehende rechtliche, organisatorische und curriculare Unterschiede zwischen Kindergarten und Unterstufe aufnimmt. Fachdidaktisch und pädagogisch spannt sie aber einen stufenspezifischen Bogen über die Bildung und Erziehung 4- bis 8-jähriger Kinder. Das integrative Bild spiegelt sich am Profil des Studiengangs, welcher, Stufen- und Fächer übergreifend sowie *stufenspezifisch* heilpädagogisch ausgerichtet ist.

Die Entwicklung einer selbstbewussten und eigenständigen Stufen-Identität ist ein bedeutsames Anliegen, welches nicht nur flankierend in den Studiengang eingebunden ist, sondern in einer markanten Profilierung zum Ausdruck kommt.

Profil des KGU-Studiengangs

Im Zentrum der Ausbildungsinhalte des KGU-Studiengangs steht ein entwicklungs- und förderorientierter Unterricht, welcher allen Kindern ermöglicht, ihre Entwicklungs- und Lernpotenziale optimal zu entfalten.

Stufen übergreifendes Grundstudium (SGS)

Im SGS sind zentrale Anliegen der KGU-Stufe durch die Module „Lernen und Entwicklung verstehen“ sowie durch Impulse in den B&S-Modulen vertreten.

Hauptstudium KGU (3. bis 6. Semester)

- Das 3. und 4. Semester wird von Stufen übergreifenden fachdidaktischen Angeboten dominiert.
- Im 5. und 6. Semester kommen auch Fächer übergreifende Angebote (Problem-Based Learning, Lernateliers) zum Tragen, die stufenspezifisch ausgerichtet sind.
- Im Bereich des Spiels und der Spielpädagogik kann in Form eines Spezialisierungsstudiums eine stufenspezifische Vertiefung stattfinden.
- Im Studiengang KGU sind heilpädagogische Angebote mit 7.5 Modulen stark gewichtet.

Sprachaufenthalt in einer anderen Kultur

Eine weitere Vertiefung findet im Bereich Interkulturelle Pädagogik statt. Die Studierenden absolvieren in Zusammenhang mit einem Schulprojekt ein 8-wöchiges Praktikum in einer fremden Kultur.

Erweiterung des stufenspezifischen Diploms

Innerhalb der Module Bewegung&Sport, Gestaltung und Musik&Rhythmik können zwei zusätzliche Schwerpunkte im Sinne eines Spezialisierungsstudiums gesetzt werden. Sie führen zu einer Lehrberechtigung in KGU *und* PRST. Die Erweiterung der Lehrberechtigung erfolgt in Bereichen, in denen KGU-spezifische Schwerpunkte liegen. Sie erhöht die Gestaltungsmöglichkeiten von Teilpensen und dürfte den Anliegen der gegenwärtigen Unterrichtspraxis entgegen kommen.

In Nachdiplomstudien PRST (L-Studiengängen) werden die gesetzten Schwerpunkte anerkannt.

Kurt Hess & Luzia Bürgi
Dozierende PHZ Zug



Didaktik-Modul im stufenübergreifenden Basisstudium der PHTG

Karin Fasseing, PHTG

Didaktik-Modul im stufenübergreifenden Basisstudium der PHTG

Willkommen an der Pädagogischen Hochschule Thurgau!

Die Pädagogische Hochschule Thurgau bildet in einem 3-jährigen Vollzeitstudium *Lehrkräfte für die Vorschulstufe (Kindergarten) und für die Primarstufe (1. bis 6. Schuljahr)* aus. Sie bietet neuartige Ausbildungsmöglichkeiten, entwickelt bisher erfolgreiche Formen weiter und verknüpft die *Ausbildung* mit den Bereichen *Berufseinführung, Weiterbildung, Forschung und Dienstleistungen*. Wesentliche Merkmale der Ausbildung sind unter anderen:



Flexibilität

Die Ausbildungsgänge sind nach dem *European Credit Transfer System (ECTS)* aufgebaut und erleichtern durch bessere Transparenz der Studienleistungen Flexibilität und Mobilität in der Ausbildung:

- Studienleistungen aus anderen Ausbildungen und Hochschulen können angerechnet werden.
- Die *modulare Struktur* ermöglicht thematische Bausteine, die sowohl für die Ausbildung als auch im Rahmen der Weiterbildung für amtierende Lehrkräfte angeboten werden.
- Es ist möglich, sich nach Studienabschluss vollzeitlich oder auch berufsbegleitend für weitere Schwerpunkte auszubilden bzw. ein Diplom für eine zusätzliche Stufe zu erwerben.

Durchlässigkeit

Ein besonderes Merkmal der Ausbildung an der PHTG ist die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Ausbildungsgängen. So wird es möglich sein, zunächst das Diplom als Lehrkraft für die Vorschulstufe zu erwerben und in einem weiteren Jahr das Diplom für die Primarschulunterstufe. Umgekehrt können sich Lehrkräfte für die Primarstufe in einer einjährigen Zusatzausbildung für die Vorschulstufe ausbilden lassen.

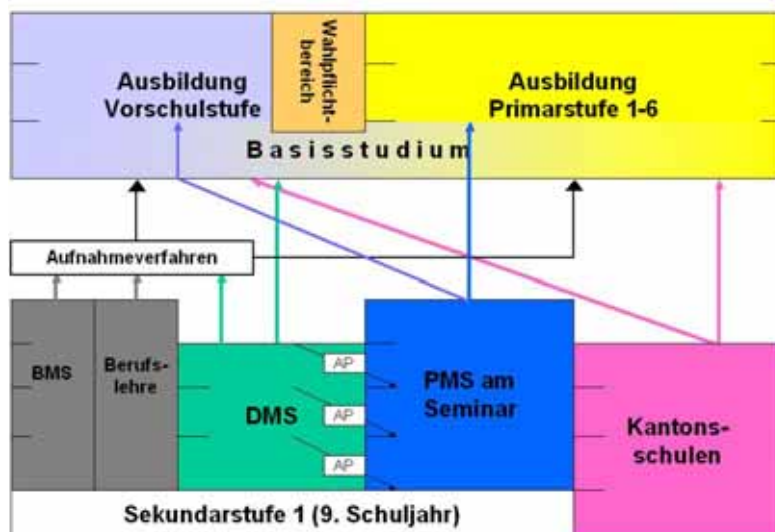


Abbildung: Ausbildungsgänge und Zulassungen

Wahlbereich für die Vorschulstufe

Die Ausbildung für die Vorschulstufe beinhaltet einen grossen Wahlbereich im Umfang von insgesamt einem Semester. Die Studierenden können diesen Wahlbereich unterschiedlich nutzen:

- für individuell gewählte Vertiefungen in einzelnen Fächern
- als Vorleistung für eine *Zusatzausbildung zur Lehrkraft für die Primarunterstufe*
- für Zusatzqualifikationen im Bereich der Vorschulstufe

Ausführliche Fassung unter:
www.phtg.ch

Das Didaktik-Modul A21: Grundformen des Lehrens

Das Didaktik-Modul im Basisstudium an der PHTG trägt den Titel „Grundformen des Lehrens“. Im Zentrum steht die Aktivität der Lehrperson. Es erstreckt sich über das erste Studienjahr.

Modulbestandteile sind: Vorlesungen, Seminare, Tagespraxis, ein dreiwöchiges Praktikum sowie die Arbeit auf der Intranet-Plattform.

Die Vorlesungen werden für alle Studierenden angeboten, während die Seminare stufenbezogen sind und so eine spezifische Vorbereitung für die Praxisfelder ermöglichen.

In den **Vorlesungen** stehen folgende Themen im Zentrum:

- Grundbegriffe: Didaktik, Methodik, Unterricht
- Unterrichtsplanung (Grundfragen, Dimensionen, Ebenen)
- Artikulation, Durcharbeiten, Üben
- Erzählen (in Form einer Werkstatt)
- Erklären, Fragen im Unterricht
- Anschauen, Beobachten, Arbeitsanweisungen
- Vorzeigen – Nachmachen

In den **Seminaren** wird bei Vorschule und Primarschule in Hinblick auf die Praxisfelder differenziert:

Vorschule

- Kinderbeobachtung
- Überblick: Geführte Aktivitäten
- Lehrplan, Ziele formulieren
- Die geführte Aktivität: Beispiel Tischtheater
- Die individuelle Vertiefung: Beispiel Didaktisches Legen
- Vorzeigen – Nachmachen am Beispiel einer Werkarbeit

Primarschule

- Lehrplan, Ziele formulieren
- Artikulation
- Durcharbeiten, Üben am Beispiel Flächenberechnung im Dreieck
- Bilder, Modelle im Unterricht
- Erklären
- Vorzeigen – Nachmachen

Bestandteil der **Werkstatt für Vorschule und Primarschule** im Rahmen der gemeinsamen Vorlesungsreihe ist unter anderen Angeboten:

- Geführte Aktivität: Erzählen, Bildbetrachtung
- Erzählen von Märchen und Sagen
- Berichten über Sachverhalte

Annäherungsprozess: Herausforderung für die Dozierenden

Traditionell wird die Thematik des Lehrens in der Primarschul-Ausbildung mit der Erarbeitung von Handlungsmustern bzw. von „Grundformen“ angegangen, während in der Kindergarten-Ausbildung methodische Grossformen, die „Geführten Aktivitäten“, behandelt werden. In zweierlei Hinsicht unterscheidet sich das Vorgehen. Einerseits befinden sich die Handlungsmuster und die methodischen Grossformen auf völlig anderen Ebenen des methodischen Handelns, andererseits beinhalten die geführten Aktivitäten eine fachspezifische Ausrichtung, während die Handlungsmuster losgelöst von Fachinhalten zu verstehen sind. Meyer (2002), dem die Begriffe Handlungsmuster und methodische Grossformen entnommen sind, hilft bei der Klärung der Vorgehensweisen von Vorschul- und Primarschuldidaktik.

| Handlungssituationen | Handlungsmuster | Unterrichtsschritte | Sozialformen | Methodische Grossformen |
|---|---|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - eine Frage stellen und antworten - einen Arbeitsauftrag formulieren - ein Lob aussprechen - einen Impuls geben - sich melden und drankommen - schummeln - zeigen und hinschauen - dazwischenreden - schweigen - stören und gestört werden - reden und zuhören - etc. | <ul style="list-style-type: none"> - Lehrervortrag - Schülerreferat - Schülerdiskussion - Gelenktes Gespräch - Tafeltest Erarbeitung - Rollenspiel - Planspiel - Experiment - Streitgespräch - Textarbeit - Arbeit mit Standbildern - Geschichtenerzählen - Arbeit mit Arbeitsblättern - etc. | <ul style="list-style-type: none"> - Unterrichtseinstieg - Erarbeitungsphase - Auswertungsphase - Ergebnissicherung - Wiederholung - Aneignungsphase - Veröffentlichungsphase - Vorbereitung - Hinführung - Übung - Vertiefung - Problemlösung - Kontrolle - Zusammenfassung - etc. | <ul style="list-style-type: none"> - Klassenunterricht - Gruppenunterricht - Partnerarbeit - Einzelarbeit | <ul style="list-style-type: none"> - Lektionen - Unterrichtseinheiten - Vorhaben - Lehrgang - Projekt - Exkursion - Trainingsprogramm - etc. - <i>hier wären auch die „geführten Aktivitäten“ anzusiedeln</i> |

Darstellung aus Meyer (2002): Zuordnung von Beispielen zu den Grundbegriffen der Unterrichtsmethodik.

Modelle können helfen, Denkweisen des Gegenübers zu verstehen.

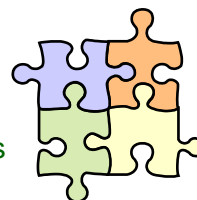
Das Ordnungsmodell von Meyer zeigt die unterschiedlichen Denkweisen der beiden Bildungsstufen auf. Ein Beispiel dazu: Wird Geschichtenerzählen als Handlungsmuster verstanden, stehen andere Schwerpunkte im Vordergrund, als dies bei einer geführten Aktivität Geschichten erzählen, also einer methodischen Grossform, der Fall ist. Wie schnell wird vermeintlich vom Selben gesprochen. Erst genaues Prüfen und Analysieren führt zu einem differenzierten Verständnis des Gegenübers, was Voraussetzung für das tatsächliche Aufeinander zugehen – hier in didaktischer Hinsicht – ist.

Die Dynamik der beiden Vorgehensweisen in Bildern

Die Dynamik der beiden Vorgehensweisen könnte mit zwei Bildern verglichen werden: Die methodischen Grossformen der Vorschuldidaktik mit einem schwungvollern Bogen, der gespannt werden muss, die Handlungsmuster mit Puzzleteilen, die zusammen ein Ganzes ergeben.



Primarschule
Teilaspekte des
Unterrichts

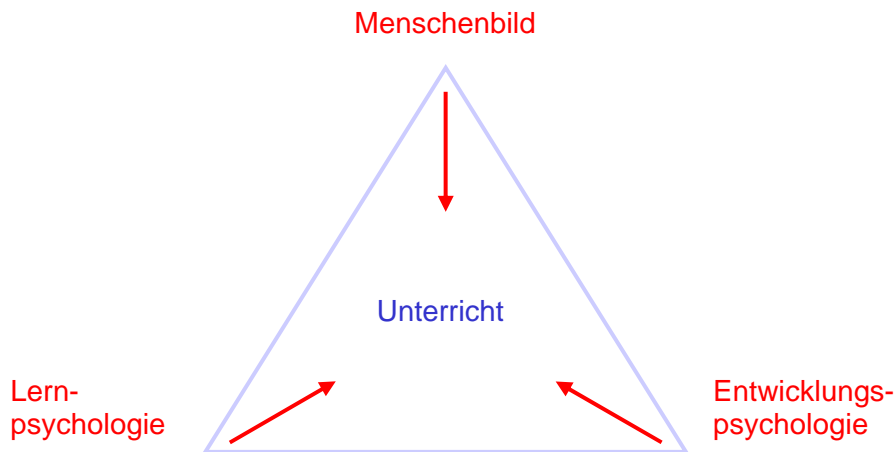


In der Begegnung der aufgezeigten Traditionen liegen grosse Chancen. Wie können Sie jedoch genutzt werden? Die Orientierung an Modellen und das klare Zuordnen der Methoden erleichtern den Studierenden Analoges, Unterschiede und Zusammenhänge zu erkennen. Lernen sie sowohl in Unterrichtseinheiten zu denken als auch Teilaspekte des Unterrichts sorgfältig zu beachten dient dies ihrem Handlungsspielraum.

Damit ist die Frage nach einer gemeinsamen Didaktik für Vorschule und die ersten Jahre der Primarschule nicht geklärt. Es bleibt offen, woran festgehalten, was von der anderen Stufe übernommen werden soll und wo Veränderungen im Sinne von ganz neuen Denkrichtungen zu entwickeln sind.

Orientierungspunkte für den Unterricht

An welchen Punkten sollen sich zukünftige Unterrichtskonzeptionen orientieren? Auf welchen Überlegungen soll ein bestimmtes Unterrichtsmodell, eine Didaktik oder Methode basieren? Aus meiner persönlichen Sicht sind drei Orientierungspunkte wesentlich:



Das *Menschenbild* führt zu Zielen, welche eine Gesellschaft mit „organisierter Bildung“ verfolgen. Es hilft bewusst zu machen, wozu Kinder die Schule besuchen und welche Hoffnungen und Befürchtungen damit verbunden sind. Unterricht muss die Umsetzung dieser angestrebten Ziele ermöglichen.

Orientieren wir uns, wenn es um die Unterrichtsgestaltung geht, an aktuellen Erkenntnissen der *Lernpsychologie*, wird das Kind immer wieder im Zentrum der Überlegungen stehen. Unterschiedliche Lernmethoden werden der individuellen Spannweite der kindlichen Voraussetzungen entgegenkommen. Unterricht muss dieses grosse Spektrum für die Lernprozesse der Kinder berücksichtigen.

Wird der fachliche Aufbau des Unterrichts in Bezug auf Tempo und Abfolge auf die Entwicklung der Kinder abgestimmt, sind gute Voraussetzungen für Lernerfolge geschaffen. Erkenntnisse aus der *Entwicklungspsychologie* helfen, das fachdidaktische Vorgehen zu prüfen.



Nur eine vertiefte Auseinandersetzung mit praktischer Erfahrung sowie übergeordneten Theorien bringt uns in die Lage, Entscheidungen zu treffen, die am Ende das lernende Kind ins Zentrum stellen und für die alltägliche Arbeit in der Praxis hilfreiche Orientierungspunkte sind.

April 2004, Karin Fasseing, Dozentin PHTG

Literaturhinweis

Aebli, H. (2003¹²). Zwölf Grundformen des Lehrens. Stuttgart: Klett-Cotta.

Meyer, H. (2002⁹). Unterrichts-Methoden, 1: Theorieband. Frankfurt am Main: Cornelsen

Walter, C., Fasseing, K. (2002). Kindergarten – Grundlagen aktueller Kindergartenpädagogik. Winterthur: ProKiga-Lehrmittelverlag



Schulversuch Basisstufe Kanton Bern – ein ressourcenorientiertes Projekt

Monika Schöni Lanker, BE

Schulversuch Basisstufe Kanton Bern, ein ressourcenorientiertes Projekt

Was heisst das?

Mit dem Schulversuch Basisstufe soll ein Modell zur Flexibilisierung des Schuleintrittalters und der Schullaufbahn erprobt werden. Die Entwicklungsunterschiede der Kinder und die Altersheterogenität der Gruppe sollen dabei als didaktische Chance wahrgenommen und genutzt werden. Bei der Planung, Durchführung und Evaluation des Schulversuch sollen die Ressourcen aller Beteiligten berücksichtigt und weiterentwickelt werden.

1) Der Ressourcenorientierte Ansatz

Der Begriff „Ressource“ wird aktuell etwas inflationär gebraucht und nicht immer präzise definiert.

In den Sozialwissenschaften wurde der Begriff „Ressource“ von Badura 1981 eingeführt. Badura kritisierte die Orientierung an der Pathologie und an der Beschreibung von Krankheitsbildern. Er forderte die Abkehr von der Belastungsforschung und forderte stattdessen eine Ressourcenforschung. Statt Defizite zu verzeichnen und zu beschreiben sollte nach Ressourcen gesucht werden.

Diese Perspektive fand vorerst in der Psychotherapie begeisterte Aufnahme.

Sie geht davon aus, dass der Mensch die Ressourcen, die er zur Lösung seiner Probleme benötigt, selbst in sich trägt.

Die humanistische Psychologie geht ebenfalls vom Glauben an das positive Veränderungspotential im Menschen aus.

Die Ressourcenorientierung braucht eine Handlungstheorie.

„Was immer an Ressource hervorgehoben wird, muss in Handlung umgesetzt werden, wenn die ressourcenorientierte Vorgehensweise für Aus- und Weiterbildung mehr als ein wohltönender Begriff oder eine visionäre Idee werden soll“

Vgl. Beiträge zur Lehrerbildung, 18 (3), 2000

Maja Storch: Das Zürcher Ressourcenmodell ZRM

In der Pädagogik findet sich die Ressourcenorientierung in verschiedenen Modellen und Konzepten, z.B. in den Erweiterten Lernformen (ELF), in Ansätzen in der Heilpädagogik usw. Die an schulischen Defiziten orientierte Zuweisungspraxis in Förderangebote verliert immer mehr Plausibilität (Integration statt Segregation).

Der Lehrplan Kindergarten für den deutschsprachigen Teil des Kantons Bern nimmt die Orientierung an Fähigkeiten (und nicht an Defiziten) bewusst auf. Die Heterogenität der Gruppe und die individuellen Entwicklungsunterschiede der Kinder werden zur neuen Norm. (Der frühere Rahmenplan für den Kindergarten, KgCH 1971 ging von einem „Norm-Kind“ aus, Abweichungen wurden als Defizite wahrgenommen.

Der Lehrplan bildet ein ressourcenorientiertes Handlungskonzept, indem von Zielen und nicht von Fächern bzw. Bildungsbereichen ausgegangen werden. Beobachtungen und Beurteilungen der Kinder orientieren sich ebenfalls an den bearbeiteten Zielen.

2) Umgang mit Heterogenität

Die Heterogenität in den Klassen ist heute für alle Beteiligten die zentrale Herausforderung und wirft laufend Fragen nach geeigneten Strategien der Bewältigung auf.

Die Volksschule (Basisstufe) steht dabei vor der Aufgabe, für alle Kinder einerseits einen allgemeinbildenden Auftrag zu erfüllen und andererseits jedes Kind möglichst individuell in seinen besonderen Befähigungen zu fördern.

Die Schule kann dieser Aufgabe nur nachkommen, wenn sie den Wechsel von der defizitorientierten zu einer fähigkeitsorientierten Förderung vollzieht.

Pädagogische Grundhaltung:

- zielt auf die Förderung der Ressourcen (statt auf die Arbeit an Defiziten);
- definiert Lernziele, die von allen erreicht werden sollen und von vielen überschritten werden können;
- lässt Leistungsmöglichkeiten nach oben offen und begrenzt sie nicht;
- orientiert die Leistungsbeurteilung am einzelnen Kind und nicht am Klassendurchschnitt.

Vgl. Begabungsförderung in der Volksschule – Umgang mit Heterogenität SKBF Nr. 2 1999

3) Das Projekt Basisstufe im Kanton Bern (Schulversuch)

Leitgedanken

- Ressourcen / Stärken nutzen
Es kommt darauf an, bereits vorhandene Stärken zu nutzen.
- Zielorientierung / Resultatorientierung
Es kommt darauf an, Ziele zu haben und Aufgaben zu erfüllen.
- Beitrag zum Ganzen
Es kommt darauf an, einen Beitrag zum Ganzen zu leisten.
Vgl. Malik Fredmund: Führen, Leisten, Leben, Stuttgart München 2000

Die Kindergärten und die Schulen vor Ort bilden die Basis für den Schulversuch. Es soll von örtlichen Gegebenheiten ausgegangen werden, von Initiativgruppen, Behörden, Eltern oder Lehrpersonen, die bereit sind, einen Schulversuch mitzugestalten und mitzutragen.

Die Betroffenen und Beteiligten werden deshalb von Anfang an miteinbezogen und sind mitverantwortlich für den Prozess der Durchführung.

Zielsetzung

Im Zentrum des Projektes stehen die Planung, Durchführung und Evaluation des Schulversuchs ‚Basisstufe‘. Mit dem Schulversuch soll die Basisstufe als Modell der Flexibilisierung des Schuleintrittsalters und der Zusammenführung von Kindergarten und Unterstufe (1. und 2. Schuljahr) erprobt werden. Das Modell der Basisstufe soll mit unterschiedlichen Voraussetzungen durchgeführt und ausgewertet werden. Damit kommt der Kanton Bern zu den erforderlichen Grundlagen, um politische Entscheidungen für die Flexibilisierung des Schuleintrittsalters und für eine allfällige spätere Einführung der Basisstufe zu treffen.

Projektorganisation

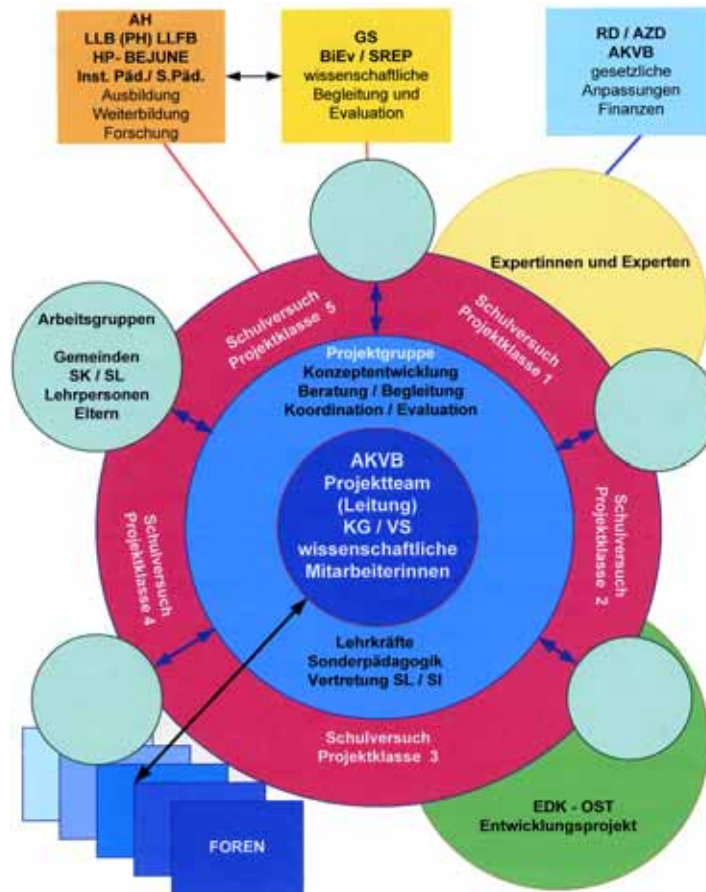
Die Ressourcenorientierung zeigt sich auch in der Projektorganisation.

Beteiligte entwickeln und führen den Schulversuch durch.

Die Ressourcen der Erziehungsdirektion werden durch eine enge Kooperation zwischen den Ämtern genutzt.

Statt einer Begleitgruppe ermöglichen flexible Foren die gezielte Nutzung von Fachwissen.

Grafik: Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Basisstufe Projekt



EDK–OST, Erziehungsdirektorenkonferenz der Ostschweizer Kantone und des Fürstentum Lichtensteins

Die EDK-Ost führt ein interkantonales Entwicklungsprojekt „Erziehung und Bildung in Kindergarten und Unterstufe“ durch, an dem auch der Kanton Bern teilnimmt.

Mittlerweile sind 18 Kantone mit mehreren Schulversuchsklassen am Projekt beteiligt.

Wichtige Zielsetzung ist die Nutzung kantonaler Ressourcen und Synergien. Dabei geht es um den Einbezug der personellen und fachlichen Ressourcen sowie um die gemeinsamen Leistungen finanzieller und infrastruktureller Art.

Nebst der Entwicklung von pädagogischen und didaktischen Grundlagen kommt der umfassenden externen Evaluation der Schulversuche in den verschiedenen Kantonen eine grosse Bedeutung zu. Vergleiche mit dem bisherigen System sollen politischen Entscheidungen eine aussagekräftige Grundlage liefern.

Zeitplan

Der Zeitplan gibt eine Übersicht über die Meilensteine des Projektes. Nach den Vorarbeiten zum Projekt und der Rekrutierung der Standortgemeinden ist vorgesehen, im Schuljahr 2004/05 mit den Vorbereitungen des Schulversuchs vor Ort zu beginnen

Ein ganzes Schuljahr steht für die Planung zur Verfügung. Ressourcen aufspüren und für das Projekt nutzen, ist dabei das Motto

Im Schuljahr 2005/06 soll der Schulversuch mit den Projektklassen starten. Der Schulversuch dauert bis Ende Schuljahr 2009/10 und wird laufend ausgewertet.

Gleichzeitig werden in Teilprojekten Fragen der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen, didaktische Prinzipien, Teamteaching, des Eintritts in die Basisstufe, des Übertritts in die 3. Klasse usw. bearbeitet.

Ebenfalls müssen Gesetzesänderungen frühzeitig vorbereitet werden.

Das Übergangsjahr ermöglicht den Gemeinden, den Schulversuch entsprechend den örtlichen Gegebenheiten zu beenden und je nach politischer Entscheidung Lösungen für die weitere Gestaltung der Erziehung und Bildung der vier- bis achtjährigen Kinder zu finden.

| | Schuljahr 2003/04 | Schuljahr 2004/05 | Schuljahr 2005/06 | Schuljahr 2006/07 | Schuljahr 2007/08 | Schuljahr 2008/09 | Schuljahr 2009/10 | Schuljahr 2010/11 | Schuljahr 2011/12 |
|---------------|--|---|---|-------------------|-------------------|--|-------------------|-------------------|---|
| Meilenstein 1 | 1. Semester: Festlegen der Ziele und der Projektorganisation, Ausschreibung des Schulversuchs im ASB | | | | | | | | |
| Meilenstein 2 | 2. Semester (ab Febr. 2004): Bestimmen der Standortgemeinden des Schulversuchs | | | | | | | | |
| Meilenstein 3 | | Vorbereitung des Schulversuchs in den Standortgemeinden | | | | | | | |
| Meilenstein 4 | | | Durchführung des Schulversuchs mit den Projektklassen Evaluation | | | | | Übergangsjahr | |
| Meilenstein 5 | | | Gesetzliche Anpassungen, Konsultationen, Vernehmlassungen | | | | | | |
| Meilenstein 6 | | | | | | Grundsatzentscheide, politische Entscheide | | | |
| Meilenstein 7 | | | | | | | | | Flächen-deckende Einführung oder Teilrealisierung |



4) Empfehlungen für die KGU Didaktik – wie weiter und wohin?

Unabhängig von einer möglichen späteren Einführung der Basisstufe, sollen angehende Lehrkräfte Handlungstheorien für eine Pädagogik der Vielfalt, den Umgang mit Heterogenität, für die Orientierung an den Fähigkeiten der Kinder, Schülerinnen und Schüler kennen und umsetzen lernen.

Die Orientierung an den Lernprozessen der Kinder und eine konsequente Zielorientierung ist dabei unabdingbar.



Das Atelier an der PH Freiburg

Heinrich Summermatter, PHFR

Das „ATELIER“ an der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Abstract:

Das Atelier ist ein zentrales Ausbildungsgefäss an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Die Hauptzielsetzungen sind folgende: Vernetzung und Transfer von Ausbildungsinhalten, Aufbau fächerübergreifender Kompetenzen, Reflexion der Praxis auf der Basis der Theorie. Es werden drei verschiedene Typen von Ateliers im zweiten und dritten Ausbildungsjahr unterschieden: didaktische, pädagogische und berufliche Ateliers. Die Ateliers werden von einem Trio geleitet (zwei DozentInnen der PH und eine PraxisausbilderIn). Durch diese Zusammenstellung sind ein starkes Aufeinanderbeziehen von Theorie und Praxis, von Wissenschafts- und Berufsfeldorientierung sowie eine hohe Reflexivität gewährleistet. Rund um einen thematischen Schwerpunkt wird eine in der Praxis angetroffene Herausforderung bearbeitet. Die AusbilderInnen beziehen die Erfahrungen der Studierenden aus den verschiedenen Praktika mit ein. Ausgangspunkt eines Ateliers kann beispielsweise eine anspruchsvolle Entscheidungssituation, ein Fallbeispiel oder eine spezifische Problemstellung sein. Die Ateliers nehmen jeweils einen ganzen Tag in Anspruch. Sie können an der Pädagogischen Hochschule oder im Berufsfeld stattfinden und ermöglichen es so, Theorie, Übung und Reflexion im Dienste der Kompetenzentwicklung zu verbinden.

Ueberblick des Vortrags:

- Platz des Ateliers in der dreijährigen Ausbildung
- Das Atelier ist transdisziplinär
- Teamteaching
- Hauptzielsetzungen
- Inhalte
- Organisation

Platz des Ateliers in der dreijährigen Ausbildung

Abb.1

An der Pädagogischen Hochschule Freiburg (PH FR) entscheiden sich die Studierenden nach dem ersten Ausbildungsjahr für die Spezialisierung 1 (Kindergarten/ 1. und 2. Primarschule) oder für die Spezialisierung 2 (3. – 6. Primarschule). Während des zweiten und dritten Ausbildungsjahres arbeiten die Studierenden teilweise in der von ihnen gewählten Spezialisierung. Das Diplom erhalten sie für Kindergarten bis 6. Primarschule mit dem Vermerk der Spezialisierung.

Teilweise in diesen Spezialisierungen findet das ATELIER statt. Es ist das zentrale Ausbildungsgefäss. Die Spezialisierung 1 umfasst die Ausbildung der Lehrpersonen für die 4 - 8 jährigen Kinder. Wir reden an der PH nicht von der Basisstufe, weil diese noch nicht existiert. Ab dem Herbst 05 starten wir im deutschsprachigen Teil des Kantons Freiburg mit dem Pilotprojekt Basisstufe, das von der EDK-Ost (mit BKZ als gleichwertiger Partner unter Einschluss von Deutsch-Freiburg) lanciert wird. Dieses Projekt wird gemeinsam von der PH und der Erziehungsdirektion durchgeführt.

Ein dreijähriges Studium

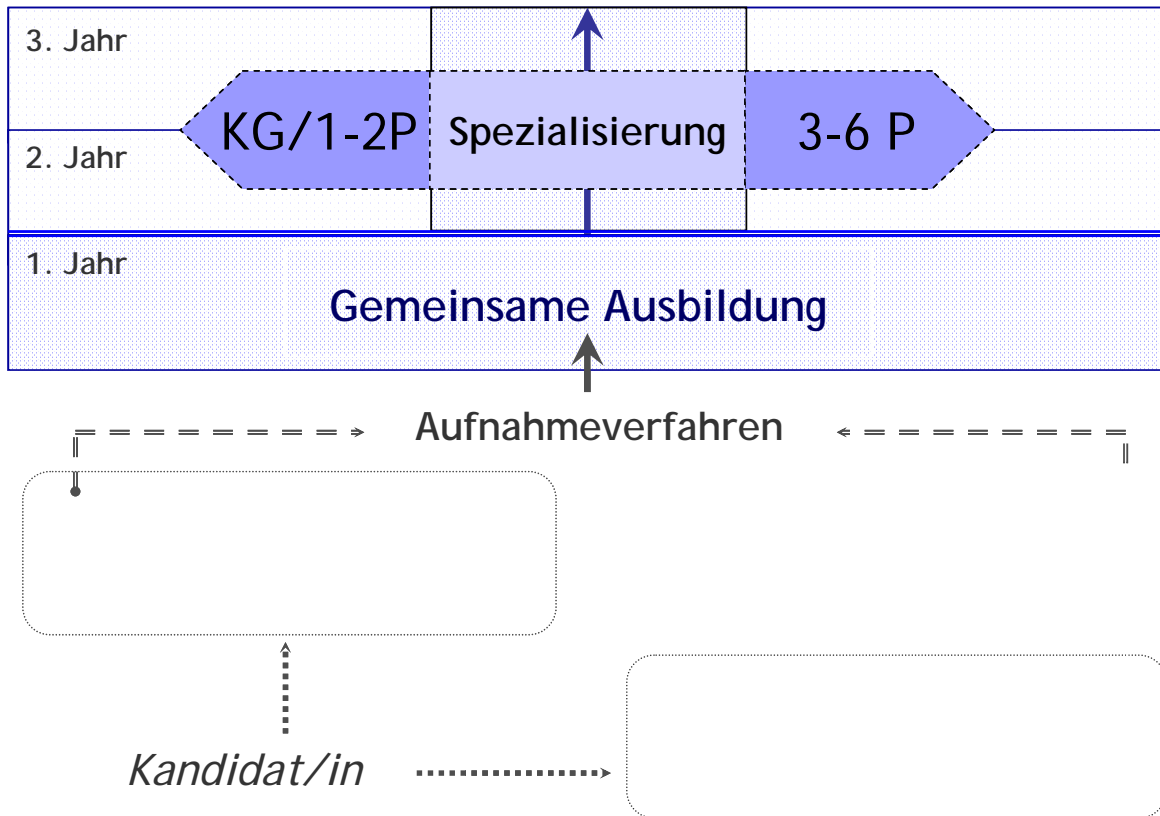


Abb. 1

Das Atelier ist transdisziplinär

Wie es die Abbildung 2 (Folie) zum Ausdruck bringt, kann das ATELIER mit einer Strassenkreuzung verglichen werden. Hier laufen verschiedene Fäden zusammen. Im ATELIER findet eine Vernetzung statt. Ein anderes Bild wäre das des Herzens. Das ATELIER bildet das Lebenszentrum der Ausbildung, weil es Impulse in die verschiedenen Richtungen gibt.

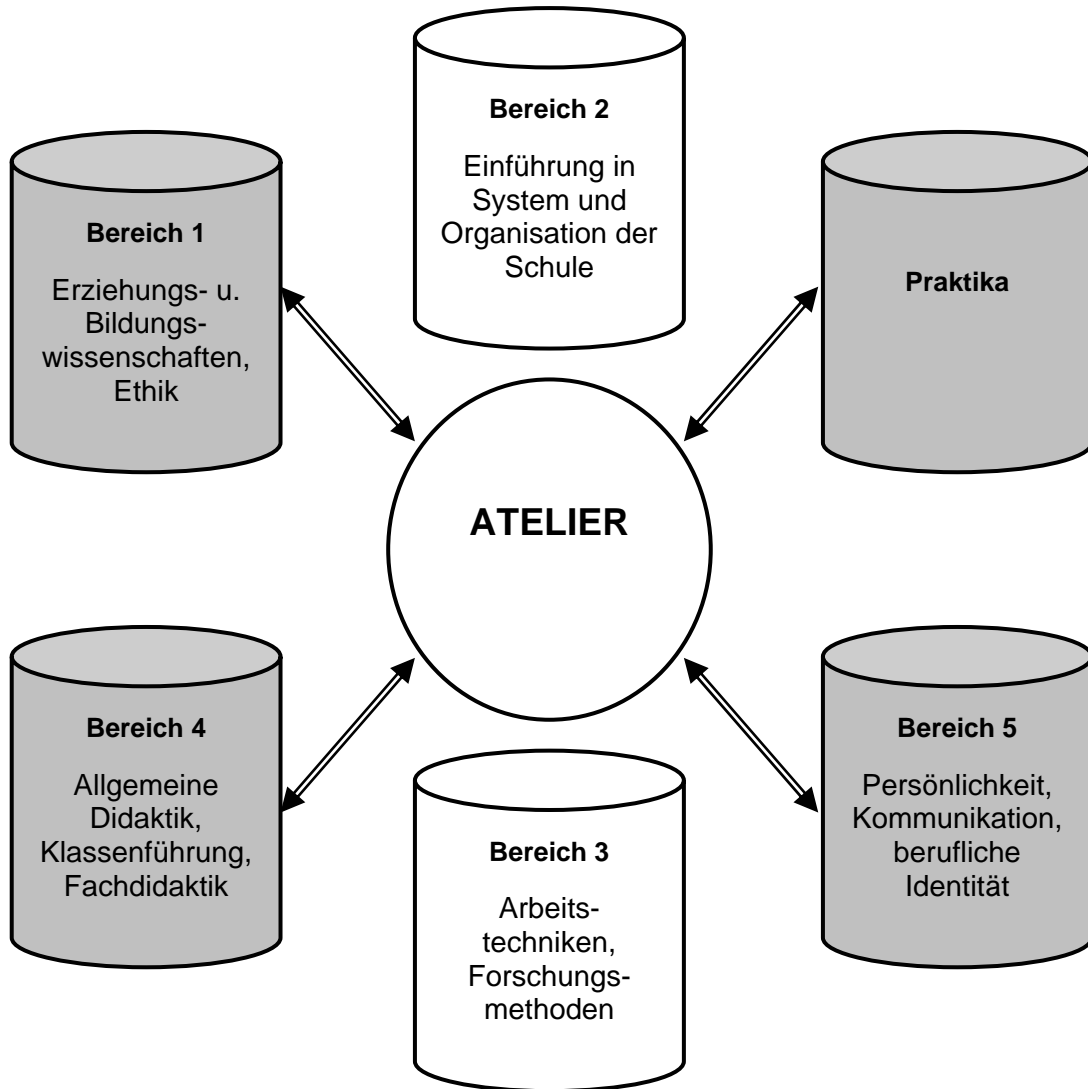


Abb. 2"

Das ATELIER ist transdisziplinär. Folgende fünf Ausbildungsbereiche treffen sich hier:

1. Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Ethik
2. System und Organisation der Schule
3. Arbeitstechniken, Lernstrategien, Instrumente und Methoden der Forschung, Medien
4. Allgemeine Didaktik und Klassenführung, Fachdidaktik, Praktika
5. Entwicklung der Persönlichkeit, Kommunikation, berufliche Identität

Teamteaching

Die Stellung als Kreuzungspunkt der Ausbildung bringt es mit sich, dass eine Vielfalt von Ausbilderinnen und Ausbildern in den Ateliers tätig sind (Abb. 3). Jedes Atelier wird von insgesamt drei Personen geleitet: zwei Dozentinnen bzw. Dozenten der PH und eine/n Praxisausbilder/in. Der/die Praxisausbilder/in ist eine Lehrperson, welche zu 20 Prozent an der PH für diesen Ateliertag angestellt ist und welche die restliche Zeit eine Kindergartenklasse oder eine Primarschule leitet. Immer ist jemand aus dem Berufsfeld (Kindergarten oder Primarschule) dabei, von der PH nehmen je nach Problemstellung Ausbilder/innen aus unterschiedlichen Fachrichtungen teil (Psychologie, Pädagogik, Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik).

Dieses Trio soll ein stärkeres Aufeinanderbeziehen von Theorie und Praxis, von Wissenschafts- und Berufsfeldorientierung, gewährleisten. Für die Studierenden ist dieses Trio ein Vorbild interdisziplinären Arbeitens. Die Studierenden erleben das Trio, welches teamteachingmässig unterrichtet. Das Element des Teamteaching ist „das Herzstück der Basis- und Grundstufe und im Teamteaching artikuliert sich auch die Verbindung von Kindergarten- und Schulkultur.“ (STAMM 200, S. 31).

| | | |
|--|--------------------------------------|-----------------------------|
| Theoretische Ausbildung | Atelier | Praktische Ausbildung |
| | Praxisausbilder Praxisausbilderin | |
| Dozentinnen/ Dozenten/ Lehrbeauftragte | | Praktikums- Lehrpersonen |

Abb. 3

Hauptzielsetzungen

- Vernetzung und Transfer von Ausbildungsinhalten
- Aufbau fächerübergreifender Kompetenzen¹
- Reflexion der Praxis auf der Basis von erziehungswissenschaftlicher und (fach)didaktischer Theorie
- Ermöglichung besonderer Formen des Theorie-Praxis-Bezugs
- Förderung sozio-affektiver Kompetenzen
- Aufbau einer beruflichen Identität

Inhalte

Die Inhalte ergeben sich aus den in der Praxis begegneten Herausforderungen rund um einen thematischen Schwerpunkt. Die Ausbilder/innen beziehen die Erfahrungen der Studierenden aus den verschiedenen Praktika mit ein. Ausgangspunkt eines Ateliers kann eine anspruchsvolle Entscheidungssituation, ein Fallbeispiel oder etwas Erlebtes sein. Durch den Einbezug von Forschungsergebnissen, wissenschaftlichen Theorien oder Modellen soll die Reflexion gefördert und wichtiges Handlungswissen vorbereitet werden. Durch die Rückbindung auf die Praxis und den

¹ Wir arbeiten an der PH in 7 Kompetenzfeldern, welche 12 Kompetenzen auf dem Niveau 1 aufweisen.

Einbezug der Fachleute aus dem Berufsfeld soll durch Reflexion, Diskussion und Übung die erforderliche Kompetenz gefördert und Handlungssicherheit geschaffen werden.

Wir unterscheiden zwischen **didaktischen Ateliers**, **pädagogischen Ateliers** und **beruflichen Ateliers**. Die Abbildung 4 verdeutlicht diese drei Atelier-Typen. Einzelne didaktische Ateliers haben zudem das Etikett «interdisziplinärer Tag». Damit soll verdeutlicht werden, dass es sich dort um fächerübergreifende Reformanliegen oder Projekte handelt, welche eher von einem Thema her gedacht wird.

Planung für das dritte Semester (Abb. 4)

| Datum / Woche | | Thematischer Schwerpunkt – Ausbilder/innen | | Typ |
|--|----------|--|--|-------------------|
| | | <i>Spezialisierung 1 (KG-2)</i> | <i>Spezialisierung 2 (3 – 6)</i> | |
| 27.10 | A | Musik & Rhythmik (<u>H. Reidy</u> , C. Rohde / M. Schwab) | Experimentieren (<u>M. Fischer</u> , Ch. Folly, M. Aebischer) | Did. |
| 03.11. | B | Hyperaktives Kind (<u>L. Stuber</u> , R. Jungo, J. Grau) | | Päd. |
| 10.11. | A | Erzählen (<u>R. Gut</u> , S. Kutzelmann, M. Schwab) | Musik & Fremdspracherwerb (<u>H. Reidy</u> , I. Bertschy, M. Aebischer) | Did. |
| 17.11. | B | Fehler? (G. Wieland, <u>J. Catillaz</u> , M. Schwab) | Erzählen (<u>R. Gut</u> , S. Kutzelmann, M. Aebischer) | Did. |
| 24.11. | A | Hochbegabtes Kind begleiten (<u>M. Gerteis</u> , H. Summermatter J. Grau) | | Päd. |
| 01.12 | A | Mit allen Sinnen lernen (M. Fischer, <u>R. Jungo</u> , M. Schwab) | Christliche Feiern (H. Reidy, <u>S. Kutzelmann</u> , J. Grau) | Did. Interdis. |
| 15.12. | A | Christliche Feiern (H. Reidy, <u>S. Kutzelmann</u> , J. Grau) | Fehler? (G. Wieland, <u>J. Catillaz</u> , M. Aebischer) | Interdis. Did. |
| 26.1.04 Integrations- Tag | A | Wahlthemen: a) Klassenregeln (<u>B. Bertschy</u> , M. Gerteis, J. Grau) b) Verantwortungsgefühl des Kindes (<u>L. Stuber</u> , M. Aebischer, M. Schwab) | | Päd. |
| 27.01. Integrations- Tag (<i>Dienstag!</i>) | A | Schöpferische Prozesse (H. Reidy, <u>B. Fasel</u> , J. Grau) | Selbstbeurteilung (J. Catillaz, <u>H. Summermatter</u> , M. Aebischer) | Did. Päd. |
| 02.02.04 | B | Selbstbeurteilung (J. Catillaz, <u>H. Summermatter</u> , M. Schwab) | Schöpferische Prozesse (H. Reidy, <u>B. Fasel</u> , J. Grau) | Päd. Did. |

Die jeweils unterstrichene Person dient als Ansprechperson für allfällige Fragen.

Organisation

- Das Atelier findet jeweils am **Montag** (in der Regel von 8.15 bis 11.45 Uhr und von 13.15 bis 16.30 Uhr) an der Pädagogischen Hochschule oder auswärts im Berufsfeld statt. Je nach Bedarf können die Zeiten ausnahmsweise für spezielle Anliegen angepasst werden. Ein Ateliertag dauert sechs Stunden.
- Die **Gruppengröße** variiert, da einzelne Ateliers innerhalb der Spezialisierung, andere wiederum für beide Spezialisierungen gemeinsam durchgeführt werden.
- Alle Trios verwenden bei der Planung des Ateliers das gleiche **Vorbereitungsschema**. Dieses gemeinsame Schema ist ein Garant für gewisse konzeptuelle Vorüberlegungen. Es enthält folgende Elemente: (1) Ausgangspunkt (Phänomen aus der Praxis...) (2) Angestrebte Kompetenzen, (3) Ziele, (4) Theorie-Praxis-Bezug, (5) Differenzierungsmöglichkeiten, (6) Fragen, die bei der Planung aufgetaucht sind.
- Die Studierenden verfassen im Turnus zu zweit jeweils ein **Protokoll** pro Ateliertag, das folgende Elemente enthält: (1) allgemeine Informationen über das Atelier (Datum, Ort, Thema, Ausbilder/innen, Verfasser/innen des Protokolls), (2) Wichtige Abweichungen vom Tagesplan (3) Wichtigste Punkte, die aus der Tagesevaluation gewonnen wurden (4) Anregungen in Zusammenhang mit dem Atelierthema, (5) die Darstellung der Erkenntnisse und des Lerngewinnes und (6) Neue Fragestellungen für die zukünftigen Ateliers.
- Um die **Kredite** für die Ateliertage zu erhalten, müssen folgende Bedingungen erfüllt werden: Verfassen des Protokolls und Aktive Präsenz. Weil das Atelier mit seinen speziellen Schwerpunkten nur einmal angeboten wird, ist eine 100%-ige Anwesenheit erforderlich.
- Am Schluss des Jahres findet eine **Evaluation** der Ateliers statt.



Wie weiter?

Anträge aus den Gruppendiskussionen A und B

Zusammenfassung der Diskussion und der Anträge aus der Teilgruppe A: Raum 242 (M. Baumgartner / G. Kruse)

1. Zum Themenbereich „*Wie lautet die didaktische Zielperspektive einer integrierten KGU-Ausbildung*“ wurde festgestellt:

- es braucht eine didaktische Neukonzeption, nicht bloss eine ‚Addition‘ oder ‚Integration‘ usw. alter Ausbildungsinhalte;
- es braucht eine neue Ausbildungs-Qualität und –Identität mit dem Ziel einer „Profilbildung 4 – 8“;
- die didaktische Leitfrage muss lauten: Was ist das Spezifische der Altersstufe 4 – 8?

2. Zum Themenbereich „*Welche professionsspezifischen Ausbildungsbausteine bilden die Grundlage für eine qualifizierte Berufsausübung in der Gegenwart (Übergangszeit?) und in der Zukunft (Basisstufe?)*“ wurde festgestellt (und jeweils sofort auch wieder eingeschränkt oder als ‚spezifisch KGU???’ hinterfragt):

- Umgang mit verschiedenen strukturierten Lerngruppen / Individualisierung und Differenzierung in der Lernarbeit;
- Umgang mit Heterogenität und Interkulturalität;
- Förderdiagnostik als Kern der neuen Lehrperson-Kompetenz.

3. Zum Themenbereich „*Forderungen und Anträge*“ wurde gesagt:

- gender-Problematik (ev. über die Lohnfrage) angehen;
- Netzwerk bilden bzw. stabilisieren (Informationsaustausch / Forschungsfragen)
- SKPH – Kommission(en) als Plattform nutzen
- Zulassungsfrage zu den PHs neu aufrollen / einheitliche Zulassung für alle PH-Ausbildungsgänge fordern

Zwei Sonderaspekte der Diskussion:

- Team-Teaching als Chance in der neuen Ausbildung
- E-learning in der KGU-Ausbildung (PHZ-Projekt ab 2005)

Zusammenfassung: G. Kruse

Zusammenfassung der Diskussion und der Anträge aus der Gruppe B:

Christine Künzli / Kuno Schmid

Generelles

- Die beiden Stufen müssen sich gegenseitig inspirieren. Es soll daraus etwas Neues entstehen (dabei wird auf den möglichen Stolperstein der Fächer verwiesen).
- Übergang in die 3. Klasse muss in die Überlegungen miteinbezogen werden.
- Pädagogik der frühen Kindheit als Integrationsdisziplin
- Grossprojekte müssen koordiniert werden (bspw. Harnos und Basisstufe)

Ausbildung

- Es braucht bessere Absprachen, Koordination und Zusammenarbeit zwischen BSW (Bildungs- und Sozialwissenschaften) und Fachdidaktiken.
- Umgang mit Heterogenität muss vermittelt werden.

Forschung und Entwicklung

- Als Basis müssten Begrifflichkeiten geklärt werden und Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen KG und Unterstufe beschrieben werden (dafür muss Zeit gelassen werden).
- Es braucht eine Einigung auf Zielvorstellungen und eine inhaltliche Füllung der Begriffe
- Die versch. vorhandenen Konzepte müssen erfasst werden.
- Es müssen Indikatoren beschrieben werden, wann der Übergang von „Spiel zu Lernen“ sinnvoll wäre.
- Entwicklung von Stufenmodellen
- Grundlagenforschung und anschliessend Entwicklung von KGU-Didaktik-Lehrmitteln (4-8jährige)
- längerfristig braucht es eine fundiertere empirische Inspiration der beiden Stufen



Detailprogramm

**1. Netzwerk-Tagung KGU-Didaktik
Samstag, 15. Mai 2004**

- 9.00 Uhr Eintreffen der Teilnehmenden
Kaffee und Gipfeli
- 9.30 Uhr Eröffnung der Tagung durch Prof. Dr. Martin Straumann,
Direktor der PH Solothurn
- 9.40 Uhr Impulsreferat mit Diskussion
**Basisstufe – Eine Herausforderung an pädagogische Praxis,
Ausbildung und Forschung**
Prof. Dr. Annedore Prengel, Universität Potsdam
- 10.30 Uhr Pause
- 10.45 Uhr Referate der Teilnehmenden:
**Didaktische Aspekte des Projektes Basisstufe
des Kantons St.Gallen**
Susanne Bosshart, PHR
Dr. Bernhard Hauser, PHR
Die Entwicklung zur Grund und Basisstufenlehrperson
Sylvia Bürkler, AG
Basisstufendidaktik an der PHVS
Danièle Périsset Bagnoud, PHVS / Isabelle Truffer Moreau, PHVS
Oona Graven, PHVS
Der interdisziplinäre Ansatz in den Stufenausbildungen KGU
Rita Holzer, ILLB BE Marzili
Entwicklungsorientierte Didaktik KGU
Christine Künzli, PHSO
- 12.00 Uhr Rückfragen und Stellungnahmen
- 12.30 Uhr Mittagessen in der PH
- 13.45 Uhr Referate der Teilnehmenden in 2 Gruppen:

| Gruppe A Zimmer 242 | Gruppe B Zimmer 241 |
|---|---|
| Entwicklungs- und Forschungsprojekte für die Bildungsstufe der 4- bis 8-jährigen Kinder Barbara Sörensen, ILLB BE Marzili | Didaktik-Modul im stufen- übergreifenden Basisstudium der PHTG Karin Fasseing, PHTG |
| KGU in der Berufspraxis Barbara Grob, PHBL/BS | Schulversuch Bassstufe Kanton Bern- ein ressourcenorientiertes Projekt Monika Schöni Lanker, BE |
| Fragen zur Positionierung und Profilierung der KGU Grundausbildung... Luzia Bürgi Dürst, Dr. Kurt Hess, PHZG | Das Atelier an der PH Freiburg Heinrich Summermatter, PHFR |
| Rückfragen und Stellungnahmen | Rückfragen und Stellungnahmen |

- 14.45 Uhr Diskussion in Gruppen anhand von Leitfragen
- 15.30 Uhr Plakataushang, ev. Anträge Feedback der Tagungsbeobachterin
Planung der weiteren Zusammenarbeit
- 16.00 Uhr Schluss der 1. Netzwerk-Tagung KGU-Didaktik

Teilnehmer/innen

Liste der Teilnehmenden
1.Netzwerk-Tagung KGU-Didaktik 2004
in Solothurn

| Kanton | Vorname, Name | Institution/Funktion | Adresse |
|--------|----------------------|--|---|
| AG | Sylvia Bürkler | Uni ZH und PHZH wissenschaftliche Mitarbeiterin ehem. Projektleiterin Grund- und Basisstufe AG | Sylvia Bürkler Talstr. 9 6043 Adligenswil 078 677 46 99 buerkler@bluewin.ch |
| AG | Karin Frey-Hörner | FHA Pädagogik Weiterbildung LP | Karin Frey- Hörner Küttigerstr. 42 5000 Aarau 062 838 90 36 karin.frey@fh-aargau.ch |
| AG | Pia Hirt Monico | FHA Pädagogik Leiterin Institut Schule & Weiterbildung der FHA Pädagogik | Pia Hirt Monico Küttigerstr. 42 5000 Aargau 062 838 90 05 pia.hirt@fh-aargau.ch |
| BE | Rita Holzer | Institut LLB Bern Marzili Direktorin Abteilung KGU / Zusatzausbildungen | Rita Holzer Brückenstr. 73 3005 Bern 031 379 15 18 rita.holzer@llb.unibe.ch |
| BE | Christa Rauscher | ED Bern Amt für KG und Volksschule Projektmitarbeiterin Basisstufe | Christa Rauscher Sulgeneckstr. 70 3005 Bern 031 372 88 69 christa.rauscher@erz.be.ch |
| BE | Monika Schöni Lanker | ED Bern Amt für KG Volksschule und Beratung Fachbereich Kindergarten Projektleiterin Basisstufe | Monika Schöni Lanker Sulgeneckstr. 70 3005 Bern 031 633 84 54 monika.schoeni@erz.be.ch |
| BE | Annalise Schütz | ILLB Bern NMS Dozentin allg. Didaktik KG | Annalise Schütz Waisenhausplatz 29 3011 Bern 031 982 13 07 annalise.schuetz@llb.unibe.ch |
| BE | Barbara Sörensen | Institut LLB Bern Marzili wissenschaftliche Mitarbeiterin Assistentin | Barbara Sörensen Criblez Brückenstr. 73 3005 Bern 031 379 15 46 soerenzen@dplanet.ch |
| BE | Therese Waidelich | Institut LLB Bern Marzili Organisation und Betreuung Zusatzausbildungen | Therese Waidelich Brückenstr. 73 3005 Bern 031 379 15 70 therese.waidelich@llb.unibe.ch |
| BL, BS | Barbara Grob | Hochschule für Pädagogik und Soziale Arbeit beider Basel Abteilung Praxisleitung Dozentin | Barbara Grob Kasernenstr. 31 4410 Liestal 061 927 91 55 b.grob@phbl.ch |

fortgesetzt



| Kanton | Vorname, Name | Institution/Funktion | Adresse |
|--------|--------------------------------|---|---|
| FR | Heinrich Summermatter | PH Freiburg Dozent allg. Didaktik, Fachdidaktik Realien | Heinrich Summermatter Murtengasse 36 1700 Freiburg 026 305 72 92 summermatterh@edufr.ch |
| GR | Marianne Parpan | PHGraubünden Dozentin Didaktik | Marianne Parpan Scalärstr. 17 7000 Chur 081 354 03 35 marianne.parpan@pfh-gr.ch |
| LU | Patricia Schwerzmann Humbel | Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, PHZ/Direktion lic. phil. Wissenschaftliche Mitarbeiterin | Patricia Schwerzmann Humbel Zentralstr. 18 6003 Luzern 041 227 30 05 patricia.schwerzmann@phz.ch |
| LU | Ruth Zemp -Twerenbold | PHZ Luzern Abt. Leitung KGU | Ruth Zemp-Twerenbold Bellerivestr. 19 6006 Luzern 041 375 70 02 ruth.zemp@phz.ch |
| LU | Monika Zurkinden | KGS Bellerive Luzern Didaktik Lehrperson | Monika Zurkinden Bellerivestr. 19 6006 Luzern 041 371 05 75 mo.z.@bluewin.ch |
| LU | Bruno Achermann | Lehrerinnen und Lehrerweiterbildung Leiter Langzeitweiterbildung | Bruno Achermann Sentimatt 1 6003 Luzern 041 228 52 90 bruno.achermann@phz.ch |
| SG | Susanne Bosshart | PH Rorschach Prorektorat Berufspraxis Dozentin allg. Didaktik | Susanne Bosshart Müller-Friedbergstr. 34 9400 Rorschach 071 858 71 77 susanne.bosshart@phr.ch |
| SG | Bernhard Hauser | PH Rorschach Leiter Studienbereich Erziehungswissenschaften Dozent | Dr. Bernhard Hauser Seminarstr. 27 9400 Rorschach 071 858 71 73 bernhard.hauser@bluewin.ch |
| SZ | Heidy Wüthrich | PHZ Teilschule Schwyz Dozentin | Heidy Wüthrich Dornacherstr. 6 6003 Luzern 041 210 99 64 heidy.wuethrich@phz.ch |
| TG | Karin Fasseing | PHTG Dozentin | Karin Fasseing Schützenstr. 10 8400 Winterthur 052 212 41 65 karin.fasseing@phtg.ch |
| TG | Christine Knaus | KSA Amriswil KGS Rohrschach Didaktik Lehrperson Stufendidaktik | Christine Knaus Wyburgweg 9 9002 Herisau 071 354 80 50 chknaus@bluewin.ch |

fortgesetzt

| Kanton | Vorname, Name | Institution/Funktion | Adresse |
|--------|--------------------------|---|---|
| TG | Erika Oeschger | PHTG Dozentin PIPS/Stufendidaktik/ Berufspraxis | Erika Oeschger Langacherstr. 5 8424 Embrach 01 865 13 22 erika.oeschger@bluewin.ch |
| VS | Oona Graven | HEP – VS Enseignante | Oona Graven Alte Simplonstr. 33 3900 Brig 027 923 95 94 oonagraven@phvs.ch |
| VS | Danièle Périsset Bagnoud | HEP – VS Directrice adjointe | Danièle Périsset Bagnoud Av. du Simplon 13 1890 St.Maurice 027 458 19 06 daniele.perisset@hepvs.ch |
| VS | Isabelle Truffer Moreau | HEP – VS Enseignante | Isabelle Truffer Moreau Av. du Simplon 13 1890 St.Maurice 027 455 90 74 isabelle.truffer@hepvs.ch |
| ZG | Luzia Bürgi Dürst | PHZ Zug Dozentin | Luzia Bürgi Dürst Geissbodenstr. 10 8834 Schindellegi 01 784 54 15 luzia.buergi@phz.ch |
| ZG | Kurt Hess | PHZ Zug Dozent Heilpädagogik | Dr.Kurt Hess Mühlegasse 3a 6314 Unterägeri 041 750 01 29 kurt.hess@phz.ch |
| ZH | Margrit Röllin | PHZH Dozentin Päda/Psycho/Didaktik | Margrit Röllin Josefsstr. 141 8005 Zürich 01 271 60 55 margritroellin.@bluewin.ch |
| ZH | Esther Zumbrunn | EDK-Ost Projektleiterin 4bis8 | Esther Zumbrunn Goldauerstr. 47 Postfach 8033 Zürich 01 365 30 90 contact@pkz-gmbh.ch |
| SO | Margrit Baumgartner | PHSO Projektleiterin a.i. Lehrbeauftragte | Margrit Baumgartner Bielstr. 6 2553 Safnern 032 355 17 45 mabau@besonet.ch |
| SO | Margret Flury | KGS Fachlehrperson | Margret Flury Amanz Gresslystr. 42 4500 Solothurn 032 623 27 46 032 623 59 12 |
| SO | Viktoria Gschwind | Tagungsbeobachterin Präsidentin KGSO | Viktoria Gschwind Rotbergstr. 8 4116 Metzerlen SO 061 731 30 16 e.gschwind@bluewin.ch |

fortgesetzt



| Kanton | Vorname, Name | Institution/Funktion | Adresse |
|--------|------------------|--|---|
| SO | Susanne Kast | PHSO Dozentin AHL Bern BBT Studienleitung KGU PHSO ab 1.8.04 | Susanne Kast Erlenweg 12 3005 Bern 031 322 23 47 susanne.kast@bbt.admin.ch |
| SO | Gerd Kruse | PHSO Dozent Fachdidaktik Deutsch | Gerd Kruse Obere Sternengasse 4502 Solothurn 032 627 92 11 gerd.kruse@ph-solothurn.ch |
| SO | Christine Künzli | PHSO Dozentin Bildungswissenschaften Projektleiterin KGU a.i. | Christine Künzli Spiegelbergstr. 2 4566 Halten 032 675 09 01 christine.kuenzli@ikoe.unibe.ch |
| SO | Duri Meier | PHSO Dozent Fachdidaktik Bewegung und Sport | Duri Meier Obere Sternengasse 7 4500 Solothurn 032 622 23 34 mduri@datacomm.ch |
| SO | Bea Miescher | Amt für Volksschule und Kindergarten Sachbearbeiterin Kg Berichterstattung | Bea Miescher Tannwaldstr. 26 4600 Olten 062 296 36 77 bea.miescher@bluewin.ch |
| SO | Fraenzi Neuhaus | PHSO Lehrbeauftragte | Fraenzi Neuhaus Amanz-Gresslystr. 8 4500 Solothurn 032 622 61 93 ff.neuhaus@bluewin.ch |
| ZH | Carsten Quesel | Universität Fribourg Leiter Forschung und Entwicklung PHSO ab 1.Juni 2004 | Carsten Quesel rue Faucigny 2 1700 Fribourg carsten.quesel@unifr.ch |
| SO | Ursula Rickli | PHSO Lehrbeauftragte Fachdidaktik Deutsch | Ursula Rickli Rossbergstr. 12 4632 Trimbach 062 293 46 84 urickli@bluewin.ch |
| SO | Bea Schiess | PHSO Lehrbeauftragte Fachdidaktik Rhythmik | Bea Schiess Aarauerstr. 62 5200 Brugg 056 442 19 41 bea.schiess@freesurf.ch |
| SO | Kuno Schmid | PHSO Leiter Ausbildung Dozent Fachdidaktik NMM | Kuno Schmid Obere Sternengasse 4502 Solothurn 032 627 92 29 kuno.schmid@dbk.so.ch |
| SO | Stefan Schor | PHSO Lehrbeauftragter Fachdidaktik BG | Stefan Schor Höhenstr. 10 4533 Riedholz 032 623 88 76 stefan.schor@ph-solothurn.ch |

fortgesetzt

| Kanton | Vorname, Name | Institution/Funktion | Adresse |
|--------|----------------------------|--|---|
| SO | Martin Straumann | PHSO Direktor | Dr. Martin Straumann Obere Sternengasse Postfach 1360 4502 Solothurn 032 627 92 15 martin.straumann@dbk.so.ch |
| DE | Prof. Dr. Annedore Prengel | Universität Potsdam Humanwissenschaftliche Fakultät Institut für Grundschulpädagogik | Prof. Dr. Annedore Prengel Pf.60 15 53, 14415 Potsdam Karl Liebknecht 24-25 14476 Golm bei Potsdam aprengel@rz.uni-potsdam.de |
| LU | Pia-Katharina Jutz | PHZ Luzern Dozentin BSW und Stufendidaktik | Pia-Katharina Jutz Rigiweg 11 6030 Ebikon 041 420 99 43 pia-katharina.jutz@phz.ch |

PH Solothurn
Pädagogische Hochschule Solothurn
Direktion

Obere Sternengasse 7
Postfach 1360
4502 Solothurn
Telefon 032 627 92 20
Telefax 032 627 92 12

direktion@ph-solothurn.ch
www.ph-solothurn.ch