
Inhalt

- 1 Editorial**
Florin Rupper
- 2 Aktuelles aus der Projektarbeit**
Susanne Bosshart
- 3 Motivation in der Basisstufe**
Angelika Meier
- 5 Thema Raumkonzept**
Margrit Honegger
- 6 Überlegungen zum Übertritt
Basisstufe – Unterstufe an der
Basisstufe Rapperswil - Jona**
Doris Hofer
- 7 Ablösung vom Elternhaus –
Eingewöhnung in der Basisstufe**
Susanne Bosshart

Impressum

Ausgabe 10/2007
August 2007
Auflage 1400

Autorin/Autoren

Florin Rupper,
Erziehungsrat, Präsident Projekt
Basisstufe, Rorschacherberg
Margrit Honegger,
Schulbegleiterin, St.Gallen
Doris Hofer,
Schulbegleiterin, Hallau

Projektleitung

Susanne Bosshart, Rorschacherberg
susanne.bosshart@phsg.ch
Thomas Birri, St.Gallen
thomas.birri@phsg.ch
Angelika Meier, St.Gallen
angelika.meier@phsg.ch

Bezug

Pädagogische Hochschule
Kompetenzzentrum F&E
Müller-Friedberg-Strasse 34
9400 Rorschach
kompetenzzentrum@phsg.ch
www.phsg.ch

Editorial

Florin Rupper, Erziehungsrat

Geschätzte Leserinnen und Leser

Die Diskussionen zur Basisstufe haben sich mittlerweile verlagert. Nachdem sich bisher die Fragen zur Basisstufe hauptsächlich um „Warum“ und „Wie“ drehten, sind nun vornehmlich Fragen zu den Kosten und zu Alternativen zu hören. Diese Fragen dürften in der kommenden politischen Diskussion eine entscheidende Rolle spielen. Nachstehend sollen in diesem Editorial dazu einige grundlegende Gedanken dargelegt werden.

Zu den Kosten: Die Frage nach den Folgekosten einer Schulreform sind ohne Zweifel legitim. Auch das Bildungswesen hat sich der Kosten-Nutzen Diskussion zu stellen und kann keinen Blankoscheck beanspruchen. Nur sollten bei der Auseinandersetzung mit der Kosten-Nutzen Frage beide Teile betrachtet werden. Der Diskussionsansatz müsste deshalb aus meiner Sicht zuerst lauten: Was bringt uns die Basisstufe und erst dann: Was kostet uns die Basisstufe. In der Wertung dieser beiden Aspekte ist schliesslich die Frage zu beantworten: Sind es uns die Folgekosten wert? Über den angestrebten Nutzen einer Basisstufe wurde auch an dieser Stelle schon mehrfach informiert. Aufgrund der bisherigen vorläufigen Ergebnisse aus den Schulversuchen zur Basisstufe kann mit einiger Sicherheit davon ausgegangen werden, dass die Basisstufe etwas bringt. Jedenfalls ergeben sich keine Anhaltspunkte, welche den Nutzen grundsätzlich in Zweifel ziehen und dem zufolge einen Abbruch dieser Schulreform verlangen würden. Auf der Kostenseite ist vorerst einmal darauf hinzuweisen, dass eine Regelklasse nicht einfach Kosten von 100 Stellenprozent einer Lehrperson verursacht. Je nach Klasse resultieren nämlich unter Berücksichtigung von differenziertem Unterricht, der Fachlehrerstunden und der Präsenzverpflichtungen bis zu 40 bezahlte Lektionen pro Klasse, was umgerechnet 133 Stellenprozent entspricht. Demgegenüber werden bei der Basisstufe je nach Modell und nach den Vorgaben 140 bis 150 Stellenprozente veranschlagt, unter Einbezug der Präsenzverpflichtungen 143 bis 153 %.

Die Differenz gegenüber einer normalen Regelklasse ist somit wesentlich kleiner als vordergründig oft angenommen wird. Im Weiteren ist zu berücksichtigen, dass durch die Basisstufe die vergleichsweise sehr teuren Einführungsklassen aufgehoben werden können und dass infolge der höheren Betreuungsquote in einer Basisstufenklasse die sonderpädagogischen Massnahmen erheblich reduziert werden können. Die Mehrkosten einer Basisstufenklasse im Vergleich zu einer Regelklasse sind somit sorgfältig und differenziert zu eruieren. Wir werden dies im Rahmen des Projektes noch detailliert untersuchen und als Entscheidungsgrundlage aufarbeiten.

Zu den Alternativen: Infolge der in der Vergangenheit aufgetretenen Probleme bei der Einschulung sind schon eine Reihe von Sonderlösungen für den Schuleintritt entstanden. Diese haben in der Praxis zu einer gewissen Entschärfung des Problems beitragen können. Eine durchgreifende Lösung konnte dabei aber nicht erreicht werden. Alle diese Lösungen können nicht als eigentliche Alternative zur Basisstufe bezeichnet werden. Die „harte“ Schnittstelle zwischen Kindergarten und Primarschule bleibt bestehen und somit auch das Kernproblem der Einschulung. Echte Alternativen zur Basisstufe sind deshalb kaum auszumachen oder sind uns zumindest nicht bekannt. Und noch ein Hinweis zu den vor allem in der politischen Diskussion verlangten Alternativen. Offensichtlich gehen die Verfechter von Alternativ-Lösungen generell davon aus, dass solche günstiger oder sogar wesentlich günstiger zu stehen kommen als die Basisstufen-Lösung. Wie vorgehend dargelegt, ist die Kostenfrage sehr sorgfältig zu betrachten. Es könnte durchaus sein, dass die so genannten Alternativen höhere Kosten als die Basisstufenklassen generieren.

Trotzdem: Sowohl die Kostenfrage wie auch die Alternativen sind noch vertieft zu untersuchen und zu beantworten. Wir werden dabei auch über die Grenzen unserer St.Gallischen Verhältnisse Vergleiche anstellen und Informationen einholen. Schliesslich sollen die Beschlüsse für oder gegen eine Basisstufe im Kanton St.Gallen unter Kenntnis aller Entscheidungsgrundlagen mit Überzeugung gefällt werden können.

Aktuelles aus der Projektarbeit

Susanne Bosshart

Gespräche

In den letzten Wochen wurden mit verschiedenen Pädagogischen Kommissionen und Stufenvorständen Gespräche geführt. Wir schätzen die Gelegenheit, die spezifischen Fragen der einzelnen Stufen und Gremien ohne Zeitdruck besprechen zu können. So verstehen wir als Projektleitung die Anliegen besser und erhalten gleichzeitig die Gelegenheit, die Themen aus Sicht der Basisstufe zu beleuchten. Viele Fragestellungen, wie beispielsweise jene nach den multiprofessionellen Teams, sind komplex und bedürfen einiger Diskussionen.

Basisstufe an der Schweizerschule in Rom

Ab Sommer 2007 werden an der Schweizerschule Rom vier Basisstufenklassen geführt. Sie umfassen aber nur zwei Jahrgänge, nämlich das letzte Kindergartenjahr und die erste Klasse. Im Unterschied dazu sind es in der Schweiz drei oder vier Jahrgänge. Da der Kanton St.Gallen Patronatskanton der Schweizerschule Rom ist, wird der Aufbau dieser Basisstufenklassen vom Projekt Basisstufe des Kantons St.Gallen unterstützt. Die zukünftigen Basisstufenlehrpersonen der Schweizerschule Rom werden einige Weiterbildungstage im Kanton St.Gallen absolvieren. Im Zuge der Einführung der Basisstufe an der Schweizerschule in Rom wird auch versucht, den Übergang vom Kindergarten in die Schule flexibler zu gestalten.

Aus- und Weiterbildung von Basisstufenlehrpersonen

Im Hinblick auf eine allfällige Einführung der Basisstufe im Kanton St.Gallen muss ein Aus- und Weiterbildungskonzept für Basisstufenlehrpersonen erstellt werden. Im Rahmen von Vorabklärungen wurde der aktuelle Stand der Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten in den anderen Kantonen erhoben:

- Der Umfang der Weiterbildung für Lehrpersonen mit einem Lehrdiplom der Kindergarten- oder Primarstufe ist je nach Kanton sehr unterschiedlich.
- Die Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen bietet in einigen Kantonen ein Lehrdiplom für den Kindergarten und die erste und zweite Primarklasse an. Die Absolventen der Pädagogischen Hochschule Rorschach (PHR) erhalten ein Diplom für den Kindergarten und die erste bis dritte Primarklasse. An einigen Pädagogischen Hochschulen verläuft die Ausbildung von Kindergarten- und Primarlehrpersonen noch völlig getrennt.

Wir sind überzeugt davon, dass die Weiterbildung von Basisstufenlehrpersonen verbunden mit der Ausbildung gedacht werden muss, wenn auch zwei unterschiedliche Konzepte entstehen werden. Darum wurde ein erstes Gespräch mit einer Vertretung der PHR geführt. Im nächsten Schritt sollen nun unterschiedliche Modelle beschrieben werden, welche anschliessend in ver-

schiedenen Gremien einer Prüfung unterzogen werden.

nen haben. Die Evaluation der Schulversuche indessen wird im Auftrag der EDK-Ost für alle Kantone mit Schulversuchen gleichzeitig durchgeführt. Durch die unterschiedlichen Zeitpläne der beteiligten Kantone ergab sich gegenüber dem Zeitplan des Kantons St.Gallen eine Verzögerung. Die Schlussergebnisse der Evaluation werden darum nicht wie geplant bis zum Ende unserer Schulversuche im Sommer 2008, sondern erst im Jahr 2010 vorliegen. Der Beschluss über eine Einführung der Basisstufe sollte möglichst in Kenntnis der Ergebnisse der Evaluation und koordiniert mit den anderen Kantonen erfolgen. Die Projektleitung Basisstufe legte darum dem Erziehungsrat ein Gesuch



um eine Projektverlängerung durch den Einschub einer Übergangszeit vor. Der Erziehungsrat beschloss, die Basisstufenklassen seien nach Abschluss des Schulversuchs im Juli 2008 in einer Übergangszeit bis 2010 mit reduzierter Begleitung durch die Projektleitung weiter zu führen. Es macht wenig Sinn für die betroffenen Kinder und Lehrpersonen, wenn die Basisstufe nach Ablauf der vier Schulversuchsjahre zurückgebaut und im Falle einer Einführung der Basisstufe wenige Jahre später doch wieder eröffnet wird. Der Entscheid des Erziehungsrates über eine allfällige Einführung der Basisstufe im Kanton St.Gallen ist auf das Jahr 2009 geplant.

Thesen zur Basisstufe

Im Auftrag der EDK-Ost sind Expertinnen und Experten daran, ein Thesenpapier zur Basisstufe zu entwerfen. Diese Thesen sollen Orientierungspunkte für die Konzeption der Basisstufe bieten. Sie wurden an der Tagung am 21./22. Juni in der Kartause Ittingen dem interessierten Publikum vorgestellt und in Arbeitsgruppen diskutiert.

Übergangszeit

Der Kanton St.Gallen gehörte zu den ersten Kantonen, welche 2003 mit den Schulversuchen zur Basisstufe begon-

Motivation in der Basisstufe

Angelika Meier

In der Basisstufe sollen die Kinder auf zukünftige Herausforderungen vorbereitet werden. Dabei wird von Lehrerinnen und Lehrern aller Stufen erwartet, dass sie nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch die Lernmotivation fördern und erhalten. Diese ist zentral für das Lernen in jedem Alter. Dabei wird unter Motivation meist die (positive) Energie verstanden, die das Tun und Lernen lenkt und beflügelt. Motivationsforschung befasst sich aber ganz allgemein mit der Ausrichtung, Intensität und Dauer von Verhalten. Oder einfacher gesagt, sie erforscht, warum wir tun, was wir tun.

Intrinsische und extrinsische Motivation

Dabei gilt es eine erste Unterscheidung zu machen: Wir können etwas tun, weil uns die Tätigkeit selber Freude macht. Diese intrinsische Motivation entsteht aus dem angeborenen Wunsch, die Welt zu erforschen und zu verstehen. Sie beinhaltet Neugier und Interesse an den Gegebenheiten der Umwelt.

Bei extrinsischer Motivation hingegen führen wir eine Handlung aus, um damit ein positiv bewertetes Ziel zu erreichen bzw. ein negativ bewertetes Ziel zu vermeiden. Dies kann eine in Aussicht gestellte Belohnung oder eine gefürchtete Bestrafung sein (in materieller Form oder verbal als Lob beziehungsweise Tadel) oder jegliche andere Form der Steuerung des Verhaltens von aussen.

Dies sind nicht zwei absolute Gegensätze, es wird angenommen, dass wir mehr oder weniger stark intrinsisch beziehungsweise extrinsisch motiviert sein können und es auch Zwischenformen gibt (Deci and Ryan, 1993). Bei beiden Formen der Motivation haben wir gute Gründe für unser Handeln – dennoch wird die intrinsische Motivation im Allgemeinen positiver bewertet. Wir assoziieren intrinsische Motivation mit Freude, Vitalität, Engagement, Hingabe, häufig auch mit einem Gefühl von Flow (Csikszentmihalyi, 2000).

Im Schulkontext zeigen verschiedene Untersuchungen aber auch, dass intrinsische Motivation darüber hinaus mit besserer Lern- und Behaltensleistung verbunden ist (Grolnick and Ryan, 1987).

Dies soll folgendes Untersuchungsbeispiel illustrieren: In einer Untersuchung zum Textverständnis wurden Schülerin-

nen und Schüler aufgefordert, einen Text zu lesen. Die einen erhielten die Information, dass sie danach getestet würden, die anderen erhielten die Information, dass ihnen Fragen gestellt würden zum Verständnis, da der Versuchsleiter interessiert sei daran, was Kinder aus solchen Texten lernen können. Die Kinder in der zweiten Gruppe zeigten mehr Interesse am Thema und waren stärker intrinsisch motiviert. Bezüglich einzelner Elemente aus dem Text zeigten sie keinen Unterschied zu Kindern in der „Test-Situation“, hatten ihn aber inhaltlich besser verstanden. Bei einer unangekündigten Nachuntersuchung eine Woche später durch eine neue Person zeigte sich, dass diese Kinder sich längerfristig auch an mehr Elemente aus dem gelesenen Text erinnerten.

Das heisst, dass vieles dafür spricht, in der Schule die intrinsische Motivation zu erhalten bzw. zu ermöglichen und zu fördern. Unter welchen Bedingungen wird intrinsische Motivation ermöglicht, erhalten und gefördert?

Wirkung von Belohnung

Um diese Frage zu verstehen, werfen wir einen Blick zurück in die späten 60er-Jahre. Damals war noch das Gedankengut des Behaviorismus der vorherrschende Ansatzpunkt in der Pädagogik. Man ging davon aus, dass Menschen grundsätzlich passive Wesen seien und jegliches erwünschte Verhalten über Belohnungen (bzw. Bestrafungen) gesteuert werden müsse. Wenn man jedoch das spontane Verhalten von kleinen Kindern beobachtet, wird schnell klar, dass Menschen äusserst aktive Wesen sind, die mit Neugier, Interesse und Ausdauer ausgestattet sind.

Was geschieht mit der intrinsischen Motivation für eine Tätigkeit, wenn Menschen für ebendiese Tätigkeit belohnt werden?

In seinen ersten Experimenten ging Edward L. Deci genau dieser Frage nach. Er stellte den Versuchspersonen Aufgaben, mit den Teilen des Soma-Würfels gegebene Figuren nachzubauen (dieser Würfel war zu der Zeit sehr beliebt¹⁾). Die eine Gruppe erhielt eine (finanzielle) Belohnung für jede richtig gelöste Aufgabe, die andere Gruppe erhielt keine. Im Anschluss an

das Lösen der Aufgaben, sagte der Versuchsleiter, er müsse den Raum kurz verlassen, um die Daten im Computer einzugeben. Die Versuchspersonen waren frei, ihre Zeit nach Belieben zu nutzen: Weiter mit den Würfelteilen spielen, Zeitschriften lesen oder tagträumen. Die Personen, die keine Belohnung erhalten hatten, spielten in dieser freien Zeit länger mit den Soma-teilen als diejenigen, die belohnt worden waren – ein Hinweis darauf, dass durch die Belohnung die intrinsische Motivation korrumpiert worden war (Deci, 1971).

Über die Jahre wurden noch viele andere Experimente und Feldstudien zur Wirkung von Belohnungen auf die intrinsische Motivation durchgeführt. 1999 wurden mehr als hundert dieser Studien einer Meta-Analyse unterzogen. Es wurde deutlich, dass materielle Belohnungen jeglicher Art eine stark negative Auswirkung auf die intrinsische Motivation haben, vor allem, wenn die Belohnung zuvor angekündigt worden war. In Bezug auf verbales, positives Feedback zeigte sich, dass es bei Jugendlichen positive Auswirkungen auf die intrinsische Motivation hat, sich bei jüngeren Kindern jedoch weder positiv noch negativ auswirkt (Deci et al., 1999).

Woher kommt diese negative Auswirkung der materiellen Belohnungen auf die intrinsische Motivation? Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci und Ryan geht davon aus, dass für intrinsische Motivation drei angeborene psychologische Bedürfnisse ausschlaggebend sind: Kompetenz, Autonomie und soziale Eingebundenheit. Belohnungen und andere kontrollierende Massnahmen werden als Druck erlebt und schränken die Erfahrung von Autonomie ein, sie behindern die Eigeninitiative und das Gefühl der Wahlfreiheit (Deci and Ryan, 1993). Autonomie wird in diesem Zusammenhang nicht als Unabhängigkeit verstanden, sondern als Selbstbestimmung. Darunter verstehen wir das subjektive Erleben, eine Handlung gewählt zu haben und sich mit dieser Wahl identifizieren zu können. Umgekehrt ist es das Erleben von Kontrolle und Zwang (in verschiedensten Ausprägungen), das die intrinsische Motivation beeinträchtigt.

Unterstützen von Autonomie

In der Schule können wir Autonomie unterstützen, indem wir den Schülerin-

¹⁾ Sieben verschiedene Würfelkörper, aus denen ein grösserer Würfel gebildet werden soll.

nen und Schülern Wahlmöglichkeiten bieten. Dabei können sie selber bestimmen, welche Aufgabe sie wann lösen wollen. Dies ist aber nicht in jedem Fall möglich beziehungsweise sinnvoll. Daher ist es interessant zu sehen, dass sich die Art der Instruktion im Klassenunterricht unterschiedlich auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler auswirkt. Lehrpersonen, die Denkprozesse durch offene Fragen anregen, Interesse wecken, Lernende ihr Denken explizit formulieren lassen, auf Fragen von Lernenden eingehen und dabei keine fertigen Antworten vorlegen, bieten eine Lernumgebung, die als Autonomie unterstützend erlebt wird. Im Rahmen einer aktuellen Video-Studie aus der Schweiz konnte der Zusammenhang zwischen einer instruktional unterstützenden Lehrpersonenkommunikation und der erlebten Autonomie der Schülerinnen und Schüler aufgezeigt werden (Ledergerber, 2006). Weitere Untersuchungen belegen die positiven Auswirkungen einer Autonomie unterstützenden Umgebung auf das Lernen in verschiedensten Bereichen:

- Grössere wahrgenommene Kompetenz
- Verbesserte Leistung und besseres Behalten
- Aktivere Informationsverarbeitung
- Besseres Selbstwertgefühl
- Grössere Kreativität
- Grössere Flexibilität im Denken
- Positivere emotionale Befindlichkeit (Reeve, 2001, S. 94)

Autonomie – Kontrolle – Struktur

Wenn Sie bis hierher gefolgt sind, mögen Sie sich sagen: Das ist alles schön und gut und sicher ist die Motivation ein wichtiger Faktor in der Schule. Aber: Wir müssen doch den Schülerinnen und Schülern sagen, wo's lang geht, können ihnen nicht einfach alles offen lassen.

Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation besagt, dass Autonomie unterstützende – im Gegensatz zu kontrollierenden – Lernumgebungen für die intrinsische Motivation förderlich sind. Dies schliesst aber nicht aus, dass wir dem Unterricht Strukturen geben. Diese können auf verschiedene Arten vermittelt werden: Informativ beziehungsweise kontrollierend. Es macht einen grossen Unterschied, wenn die Sichtweise der Schülerinnen und Schüler miteinbezogen wird und plausible Gründe angegeben werden für Regeln und Grenzen.

Kompetenz

White hat schon in den 50er-Jahren beschrieben, dass es wohl ein angebo-

renes Bedürfnis nach Wirksamkeit geben müsse. Dies schloss er aus der Neugier von kleinen Kindern, ihrer Unermüdlichkeit im Erforschen der Umwelt und ihrer offensichtlichen Freude am Tun und am Bewirken von Veränderungen. Dieses Bedürfnis nach Wirksamkeit entwickelt sich im Verlauf der Kindheit zum Bedürfnis nach Kompetenz – ein Begriff, der auch das Erlernen und Bewältigen komplexerer Fertigkeiten einschliesst.

Besonders kompetent fühlen wir uns, wenn eine Aufgabe ein optimales Anforderungsprofil hat. Das heisst, sie ist nicht zu einfach, aber auch nicht zu schwierig. Zu einfache Aufgaben langweilen uns, zu schwierige Aufgaben rufen Befürchtungen des Versagens hervor.

Susan Harter hat ein Experiment durchgeführt, bei dem sie Kindern Buchstabenrätsel zum Lösen gab und schaute, welche Aufgaben den Kindern am meisten Freude machen (Harter, 1978). Dabei beobachtete sie die Mimik der Kinder, um Rückschlüsse auf die Freude am Tun ziehen zu können. Aufgaben, die von den Kindern als mittel-schwer eingestuft wurden, riefen am häufigsten ein Lächeln hervor. Beim Lösen von Aufgaben, die herausfordernd aber nicht überfordernd waren, freuten sie sich am meisten über ihre eigene Kompetenz.

In der Schule ist es immer wieder notwendig, den Schülerinnen und Schülern Feedback zu geben. Das bedeutet, dass wir ihnen Rückmeldung geben, wie gut sie eine Aufgabe bewältigt haben. Diese (verbalen) Rückmeldungen unterscheiden sich danach, wie sehr sie als Autonomie unterstützend beziehungsweise als kontrollierend erlebt werden. Besonders beim negativen Feedback ist es wichtig, dass es so formuliert wird, dass es eine Hilfe für die Lernenden bedeutet und als eine Herausforderung wahrgenommen wird. Sowohl für positives als auch negatives Feedback ist es förderlicher, wenn es aufgabenorientiert ist und auf eine informative Weise gegeben wird.

Folgerungen für die Basisstufe

Diese drei Aspekte (Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit) können in der Basisstufe besonders gut umgesetzt werden, da sie von den Rahmenbedingungen her diesen Anliegen entgegenkommt:

- Die Möglichkeiten für ein interesseorientiertes Lernen erlauben den Kindern Mitbestimmung bei der Wahl der Inhalte, Ziele und Wege und unterstützen das Erleben von Autonomie im Lernprozess.
- Das altersgemischte Lernen erlaubt

es, den Kindern angepasste und herausfordernde Angebote zu machen – dieses bedingt von den Lehrpersonen aber ein genaues und unvoreingenommenes Hinsehen, um die Lernfortschritte der Kinder zu erkennen und zu unterstützen.

- Gleichzeitig bietet die Basisstufe über einen Zeitraum von 3-4 Jahren einen konstanten sozialen Bezugsrahmen, in dem sich die Kinder aufgehoben fühlen können.

Zusammengefasst die drei zentralen Voraussetzungen für intrinsische Motivation:

Kompetenz

- Aufgabenorientiertes / informatives Feedback
- Optimale Anforderung

Autonomie

- Wahl ermöglichen
- Eigeninitiative unterstützen
- Information auf nichtkontrollierende Weise geben
- Regeln und Grenzen plausibel begründen

Soziale Zugehörigkeit

- Bezugsrahmen für Anerkennung, Wärme und Verbundenheit schaffen.

Literatur:

- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Das flow-Erlebnis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105-15.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223-38.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A metaanalytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-68.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual differences investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(5), 890-8.
- Harter, S. (1978). Pleasure derived from challenge and the effects of receiving grades on children's difficulty level choices. *Child Development*, 49, 788-99.
- Ledergerber, C. (2006). Zielorientierung im Mathematikunterricht: Eine Untersuchung innerhalb der schweizerisch-deutschen Video-studie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit, Pädagogisches Institut der Universität Zürich
- Reeve (2001). *Understanding Motivation and Emotion*. New York: John Wiley & Sons.

Thema Raumkonzept

Margrit Honegger, Schulbegleiterin

Dem Basisstufenunterricht werden zehn zentrale Merkmale zugeordnet. Die Lehrpersonen bauen ihren Unterricht auf diesen Vorgaben auf. Diese Merkmale sind:

- ein spezielles Raumkonzept
- der Unterricht im Teamteaching
- interessenorientiertes Tun und Lernen, welches den lehrpersonen-zentrierten Unterricht ergänzt
- ein altersgemischtes Lernen neben dem Lernen in Lernstandsgruppen
- eine Flexibilisierung der Durchlaufzeit für Kinder, die schneller oder langsamer lernen
- handlungsorientierter Aufbau von basalen Fertigkeiten und Funktionen
- förderorientierte Rückmeldung, welche durch gezielte Interventionen die Entwicklung und das Lernen des Kindes unterstützt
- der Schutz der jüngeren Kinder durch umfassende Beaufsichtigung
- nach Absprache mit den Eltern und den Lehrpersonen wird ein halbjährlicher Eintritt ermöglicht
- die Stundenplangestaltung lässt kontinuierliches Lernen in der Lernstandsgruppe und Lernen in nicht altersspezifischen Lernangeboten zu

Bei einem Besuch in der Basisstufe fällt die Einrichtung und Anordnung der Arbeitsplätze sicher als erstes auf. Als Besucher/in erhält man den Eindruck Kindergarten und Schule seien bunt gemischt, dies nicht nur durch die heterogene Zusammensetzung der Klasse (4 bis 8, ev. 9 Jährige), sondern auch durch das Mobiliar und die Einrichtung. Im Konzept zur Basisstufe wird das Raumkonzept folgendermassen definiert:

„Raumkonzept: Die Basisstufenräume sind nicht nach Stufenaspekten sondern nach inhaltlichen (verschiedene Lern- und Spielinseln) und/oder organisatorischen Funktionen (Ruhezone / Lärmzone) unterteilt.“

In der Praxis sieht dies bei jeder Basisstufenklasse anders aus. Allen ist gemeinsam, dass sich der Unterricht in mehr als einem Raum abspielt und dass die Arbeits- und Lerninseln nach organisatorischen, lokalen, sachlichen und die Effizienz betreffenden Gesichtspunkten gruppiert sind. Weiter gibt es Nischen zum selbständigen Arbeiten



und Lernen und die Möglichkeit eines Stuhl- oder Bankkreises für gemeinsame Aktivitäten. Alle Kinder haben eine Schublade oder ein Fach, um ihre Materialien aufzubewahren. Oft haben die älteren Kinder ein zugewiesenes Pult zum Arbeiten. Aus den Erfahrungen lernten wir, dass darauf vor allem die Eltern Wert legen. Die Räume werden je nach den Gegebenheiten und momentanen Bedürfnissen eingerichtet. Ein Merkmal ist sicher, dass die Räume immer wieder umgestaltet werden und sich fortlaufend den Bedürfnissen der Kinder und Lehrpersonen anpassen. Das Bewährte wird behalten, anderes wird umgestaltet auf Grund eines neuen Themas oder weil andere Sozialformen nötig sind.

Die einzelnen Klassen haben sehr unterschiedliche räumliche Bedingungen. Stehen an einem Ort ein Schulzimmer und ein Gruppenraum zur Verfügung, haben andere zwei Schulzimmer auf verschiedenen Stockwerken oder gar zwei Schulzimmer und einen Gruppenraum. Bei Besuchen in Basisstufenklassen trifft man immer Kinder an, die auf dem Gang arbeiten. Der Phantasie sind keine Grenzen gesetzt. Als minimale Voraussetzung gelten zwei unabhängige Räume, damit mindestens in einer Ruhe- und einer Lärmzone gearbeitet und gespielt werden kann.

Die Räume sind immer so eingerich-

tet, dass Kindergarten- und Schulmaterial in beiden Zimmern vorhanden sind. Es gibt kein Kindergartenzimmer und dazu ein separates Schulzimmer. Vom Raum her soll sichtbar sein, dass die Kinder in einer Basisstufenklasse unterrichtet werden.

Die Räume sollen in verschiedene Inseln aufgeteilt werden. Diese Inseln sind optisch zu trennen durch Tücher, Gestelle etc.

Jede Insel hat Spiel- und Lernangebote, die für alle Lernstandsgruppen attraktiv sind.

Die Spiel- und Lernangebote sind gut strukturiert und übersichtlich eingerichtet.

Die Einrichtung und Aufteilung ermöglicht den Kindern ein konzentriertes Arbeiten.

Die Aufteilung der Spiel- und Lerninseln fördert ein gutes, ruhiges Arbeits- und Lernklima.

Laute und leise Angebote wechseln sich ab.

Die beiden Lehrpersonen sind miteinander für alle Räume zuständig.

Überlegungen zum Übertritt Basisstufe – Unterstufe an der Basisstufe Rapperswil Jona

Doris Hofer, Schulbegleiterin

Ausgangslage in den zwei Basisstufenklassen:

Im Sommer 2005 verliessen erstmals Kinder die Basisstufe und traten in die 2. Klasse ein. Der Übertritt wurde mit der Lehrkraft der 2. Klasse im Schulhaus geplant und auch gemeinsam durchgeführt.

In einer Auswertung stellten die Lehrkräfte übereinstimmend fest, dass der Übertritt im grossen Ganzen gelungen war. Rückmeldungen der Eltern, der Zweitklasslehrkraft, der Kinder sowie Beobachtungen der Basisstufen-

3. Diskussion und Modifizierung der Ziele mit den Lehrkräften der zweiten Klassen in einer gemeinsamen Sitzung in Bezug auf:

- Klasseneinteilung
- Erwartungen Lernstand / Lernstandsziele
- Elterninformation
- Besuch der Lehrkräfte in der Basisstufe
- Schnuppertage
- Übertrittsgespräche
- Schulbesuche der Basisstufenlehrkräfte in der 2. Klasse
- Erfahrungsaustausch im Herbst nach dem Übertritt

len Feststellungen der Lehrkräfte der zweiten Klassen überein.

- Aus Sicht aller Beteiligten sind die Besuche der Basisstufenlehrkräfte in den zweiten Klassen interessant und aufschlussreich verlaufen.

Erfahrungen

An der Vorbereitungssitzung zum Übertritt zeichnete es sich bereits ab, dass über den Lernstand im Bereich der Sach- und Sozialkompetenz zwischen den Lehrkräften der Basisstufe und den Lehrkräften der zweiten Klasse Einigkeit herrscht. Diese Tatsache wurde aufgrund der Erfahrungen in den letzten Monaten bestätigt.

Bezüglich der Selbstkompetenz wurde die Diskussion noch nie geführt. In Arbeitsgruppen wurden deshalb Deskriptoren formuliert, welche den Idealzustand beim Eintritt in die zweite Klasse definieren sollen.

Die Themen waren:

- Organisation der Arbeit
- Selbstständigkeit
- Sorgfalt
- Angesprochen sein in der Klasse
- Einschätzung der eigenen Fähigkeiten
- Aktive Beteiligung im Unterricht
- Konzentration
- Ausdauer

Es wird erwartet, dass diese nicht abschliessende Formulierung der Themen zum besseren gegenseitigen Verständnis unter der Lehrerschaft beiträgt. Es ist klar, dass nicht mit allen Kindern alles erreicht werden kann bis zum Übertritt in die Folgestufe.

Ausblick

Das Thema „Erster Schultag“ beschäftigt Eltern und Lehrkräfte gleichermaßen. An sich gibt es den ersten Schultag (als Eintritt in die erste Klasse) in der Basisstufe nicht mehr, umgekehrt wünschen viele Eltern, dass dieser Anlass stattfindet. Hier sind noch Überlegungen anzustellen, wie das in der Zukunft aussehen könnte. Kreative Ideen sind gefordert und grundsätzliche Überlegungen werden nötig sein.



lehrkräfte zeigten, dass der Wechsel der Schulstufe für die Kinder der bereits bestehenden ersten Klasse, für die Kinder der Basisstufe und nicht zuletzt auch für die Lehrkraft der zweiten Klasse ein nicht zu unterschätzendes Ereignis darstellte. Es wurde deshalb beschlossen, den Übertritt im Sommer 2006 nicht nur auf die Kinder, sondern – zumal diese in drei verschiedene zweite Klassen eingeteilt waren – auf sämtliche am Übertritt Beteiligten auszurichten und mehr Zeit für das Vorhaben aufzuwenden.

Das Vorgehen

1. Diskussion und Meinungsbildung sowie Festlegen der Ziele innerhalb des Basisstufenteams
2. Ausarbeiten eines Zeitplans

Die aktuelle Situation heute

- Die Lehrkräfte der zweiten Klassen erachten den mit dem Übertritt verbundenen Aufwand als vertretbar und bezeichnen ihn als gut investierte Zeit.
- Die Lehrkräfte der zweiten Klasse bezeichnen ehemalige Kinder der Basisstufe als sozial gut integriert in der neuen Klasse. In zwei Fällen wechselte jeweils nur ein Basisstufenkind in eine 2. Klasse. Auch diese Kinder waren sofort integriert.
- Die ehemaligen Kinder der Basisstufe zeigen durchschnittliche bis gute Leistungen und vermögen dem Stoff der zweiten Klasse zu folgen.
- Bezüglich der schulischen Leistungen der ehemaligen Kinder der Basisstufe stimmen die Erwartungen der Basisstufenlehrkräfte und die aktuel-

Ablösung vom Elternhaus – Eingewöhnung in der Basisstufe

Susanne Bosshart

Der Beginn der Schullaufbahn ist ein wichtiger Meilenstein im Leben des Kindes und seiner Eltern. In der Regel verbringt das Kind zum ersten Mal regelmässig längere Zeit ausserhalb der Familie. Vielleicht besuchte es die Spielgruppe oder es verbrachte einige Zeit in der Kinderkrippe. Dann konnte es schon Erfahrungen in einer grösseren Kindergruppe sammeln. Viele Kinder erleben die regelmässige Trennung von der Familie mit dem ersten Schultag zum ersten Mal. Einige Kinder freuen sich sehr darauf, andere sind skeptisch

oder ängstlich. Je nach Familie wurden die Kinder unterschiedlich auf diesen neuen Lebensabschnitt vorbereitet.

Aktivitäten, Regeln und Symbolen. Das alltägliche Geschehen in der Basisstufenklasse ist komplex. Oft finden im gleichen Raum verschiedene Aktivitäten gleichzeitig statt.

Die neu eingetretenen Kinder müssen durch die Lehrpersonen oder erfahrene Mitschülerinnen und Mitschüler an diese neue Welt herangeführt werden. Versuchsklassenlehrpersonen haben beobachtet, dass es oft die selber erst vor kurzem dazugestossenen Kinder sind, welche die Neulinge beim Einleben unterstützen. Anscheinend sind sie stolz darauf, nun nicht mehr zu den Unerfahrenen zu gehören und sie zeigen den Neulingen stolz, was sie schon wissen. Vielleicht können sie aber einfach am besten nachfühlen, was alles schwierig ist in der Anfangszeit. Das Stillsitzen im Stuhlkreis, nur sprechen, wenn man aufgerufen wird, warten bis man an der Reihe ist, das richtige Material im Gestell finden, einen Spielort aussuchen und dort während einiger Zeit verweilen, sich selbständig umziehen und Anweisungen der Lehrpersonen ausführen, all das sind für die neuen Kinder anforderungsreiche Situationen.

Eine Herausforderung

Die altersgemischte Kindergruppe ist eine Herausforderung für die neuen Kinder. Da sind viele ältere und grössere Kinder, welche schon viel mehr können. Diese werden mit Bewunderung beobachtet, vielleicht aber auch ein wenig gefürchtet. Die Fülle an unbekanntem Material möchte erkundet werden. Viele Kinder haben darum das Bedürfnis, in Kästen und Gestelle zu schauen, Schubladen auszuräumen und mit dem Inhalt zu experimentieren. Es fällt ihnen schwer, an einem Ort länger zu bleiben, weil da noch so viele weitere interessante Plätze sind. Einige Kinder haben



Neuland

Der Start in die Basisstufe stellt hohe Anforderungen an das Kind. Es muss sich in einer grösseren Gruppe von Kindern unterschiedlichen Alters orientieren und zurecht finden. Dazu kommt eine neue Umgebung mit vielen unbekanntem Materialien, neuen Formen von

Neuland

Der Start in die Basisstufe stellt hohe Anforderungen an das Kind. Es muss sich in einer grösseren Gruppe von Kindern unterschiedlichen Alters orientieren und zurecht finden. Dazu kommt eine neue Umgebung mit vielen unbekanntem Materialien, neuen Formen von

auch wenig Erfahrung im Spielen. Sie müssen durch die Lehrpersonen und erfahrene Kinder an Spielsituationen herangeführt werden und über vorbildhaftes Verhalten, Impulse oder Mitspielen in ihrem Spiel unterstützt werden.

Ablösung von zu Hause

Einige Kinder haben Mühe, sich von den Eltern zu trennen. Sie wollen nur in der Schule bleiben so lange auch die Mutter/der Vater dabei ist. Ohne vertrauten Elternteil fühlen sie sich völlig

verlassen, weinen und verweigern oft das Mitmachen. Hier gilt es für die Lehrpersonen mit den Eltern des Kindes ins Gespräch zu kommen und Wege zu finden, die es dem Kind erleichtern, sich für die Dauer der Unterrichtszeit von den Eltern zu lösen. Ein von zu Hause mitgebrachtes Plüschtier kann über den Trennungsschmerz hinweg helfen, manchmal auch das Versprechen der Eltern, das Kind bei Unterrichtsschluss wieder an der Türe abzuholen. In wenigen Fällen muss die Unterrichtszeit im ersten Quartal individuell reduziert werden. Wenn Kinder nicht in der Lage sind, sich von den Eltern zu trennen oder individuelle Bedürfnisse für einige Zeit aufzuschieben, um sich der Gruppe anzupassen, muss der Basisstufeneintritt evtl. noch aufgeschoben werden.

Die Phasen der Eingewöhnungszeit²⁾

Die Eingewöhnungszeit verläuft für die neuen Kinder in der Regel in drei Phasen. Wie stark diese Phasen spürbar werden, hängt von den Vorerfahrungen des Kindes ab. Hat es schon die Kinderkrippe/Spielgruppe besucht, hat es ältere Geschwister, wohnt es in einem kinderreichen Quartier und wie weit ist es gewohnt, mit anderen Kindern zu spielen? Ebenfalls entscheidend ist der Entwicklungsstand: Wie weit kann es zwischen eigenen Bedürfnissen und den Erfordernissen der Gruppe unterscheiden, wie weit entwickelt ist sein Sozialverhalten, wie weit kann es Situationen wahrnehmen und interpretieren, wie gross ist sein Repertoire an Verhaltensweisen?

Phase 1: Beobachten und Staunen

Die Kinder sitzen oder stehen oft stauend da und beobachten selbstvergessen das Geschehen. Sie beteiligen sich kaum am Unterricht, können zu Hause aber detailliert erzählen, was im Unterricht alles gemacht wurde. Sie nehmen die neue Umgebung, das Verhalten der Kinder, die Reaktionen der Lehrperson und die Unterrichtsinhal-

te auf. Alle diese neuen Eindrücke ermüden die Kinder stark. Darum zeigen sie sich zu Hause öfters aggressiv und aufbrausend, gleichzeitig sind sie sehr müde und schlafen beispielsweise nach dem Mittagessen ein.

Phase 2: Versuche sich aktiv zu beteiligen

Nach einigen Tagen versuchen die Neulinge, sich aktiv am Geschehen zu beteiligen. Sie machen Erfahrungen mit Grenzen und lernen die Regeln in der Klasse kennen. Einige Kinder finden schnell Anschluss, andere stellen die Kontaktaufnahme ungeschickt an und brauchen die Unterstützung durch die Lehrpersonen. Diese beobachten die Kinder aufmerksam und unterstützen sie wo nötig bei der Anbahnung von Kontakten, bei der Handhabung von Materialien und beim regelkonformen Verhalten. In dieser Phase müssen die Lehrpersonen vieles erklären und die Kinder liebevoll-konsequent führen. Zu Hause zeigen sich die Kinder oft immer noch müde und teilweise aggressiv. Zudem schnappen sie in der Schule neue Wörter oder Verhaltensweisen auf, deren Wirkung sie in ihrem Umfeld erproben. Der Horizont des Kindes erweitert sich. Das ist eine Herausforderung für die Eltern, welche dem Kind wiederum die Verhaltensregeln und Werte in der eigenen Familie klar machen müssen.

Phase 3: Rollenklärung und Normalisierung

Etwa in der dritten Woche beginnt die Rollenklärung innerhalb der Gruppe. Es werden Kräftemessen arrangiert, mit verbalen und manchmal auch nonverbalen Mitteln. Einige Kinder der Gruppe sind beliebt und die anderen Kinder möchten gern mit ihnen spielen. Oder kleine Basisstufenkinder stehen bewundernd neben älteren Kindern und müssen erst verstehen, dass diese nicht mit ihnen spielen wollen, sondern an anderen Aktivitäten interessiert sind. Erste Freundschaften bilden sich, wobei diese bei Kindern zwischen vier und sechs Jahren sehr schnell wechseln können. Je mehr Sicherheit das Kind im Basisstufenalltag gewonnen hat, um so mehr normalisiert sich sein Verhalten zu Hause. Die Eltern können aufatmen, der Einstieg ist geschafft.

Erfahrungen aus der Basisstufe

Götti/Gotte als Unterstützung

In einigen Basisstufenklassen wird die Eingewöhnung der neuen Kinder durch ein Götti/Gotten-System unterstützt. Allen Basisstufenneulingen wird ein erfahrenes Basisstufenkind zugeteilt. Dieses kümmert sich besonders um das neue Kind. Einige Kinder übernehmen diese Aufgabe sehr gern und das entlastet die Lehrpersonen von vielen Erklärungen. Zudem lernen Kinder oft einfacher von anderen Kindern als von Erwachsenen.

Halbjährlicher Eintritt

Beim halbjährlichen Eintritt je zu Semesterbeginn betrifft dies jeweils nur zwei bis vier Kinder. Da die grosse Mehrheit der anwesenden Kinder den Verlauf des Schulalltags gut kennt, können die Neulinge meist schnell integriert werden. Es sind viele Vorbilder für die neuen Kinder da, die sich schon auskennen und Orientierung bieten. Das ist ein Vorteil der Basisstufe gegenüber dem Kindergarten, wo jeweils die halbe Klasse neu eintritt und es darum viel weniger Vorbilder gibt.

²⁾ Vgl. Haefele, Bettina / Wolf-Filsinger, Maria (1997): Aller Kindergarten-Anfang ist schwer. München: Don Bosco-Verlag