

# PROJEKT 4 5 6 7 8 BASISSTUFE

KANTON ST. GALLEN

## INFORMATION 8 – 2006

### Inhalt

Editorial	1
Einschätzungsraster Erstsprache Deutsch – ein diagnostisches Hilfsmittel für Basisstufe und Kindergarten / Unterstufe	2
Altersgemischtes Lernen und der Stundenplan	5
Mythen und Fakten um Kindergarten und Basisstufe	7
Bildungs- und Lerngeschichten	10

### Impressum

Ausgabe 8/2006  
April 2006  
Auflage 1400

### Autorin/Autoren

- Florin Rupper, Erziehungsrat,  
Präsident Projekt Basisstufe,  
Rorschacherberg

### Projektleitung:

- Susanne Bosshart,  
Rorschacherberg  
susanne.bosshart@phr.ch
- Thomas Birri, St.Gallen  
thomas.birri@phr.ch
- Bernhard Hauser, Sargans  
bernhard.hauser@phr.ch

### Bezug

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

Geschätzte Leserinnen und Leser

Damit die Evaluation der Schulversuche zur Basisstufe wissenschaftlich seriös durchgeführt werden kann, sind die dazu notwendigen Grundlagen zu erstellen. Mit dem Einschätzungsraster Erstsprache Deutsch hat die Pädagogische Hochschule Zürich (PHZH) ein wertvolles Instrument zur Einschätzung des Lernstandes in den Bereichen Hören, Sprechen, Schreiben und Lesen geschaffen. Zusätzlich wurden Hinweise zur Beobachtung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) erarbeitet und publiziert. Mit dem Einschätzungsraster Deutsch ist es möglich, eine umfassende Sprachstandserfassung von Schülerinnen und Schülern der Grund- und Basisstufen respektive des Kindergartens und der 1./2. Primarschulklasse vorzunehmen.

Dies erscheint mir insofern bemerkenswert, als dass damit auf eindrückliche Art aufgezeigt wird, dass im Zuge der Schulversuche zur Grund- und Basisstufe auch wichtige und bisher nicht vorhandene Beurteilungsgrundlagen für die Regelklassen des Kindergartens und der Primarschule geschaffen werden. Die Schaffung von Kompetenzrastern ist zudem ein Beitrag zur Definition von Leistungsstandards in der Volksschule, was wiederum in der Zielrichtung des Projektes HarmoS der EDK liegt. Genauere Hinweise zum Einschätzungsraster Erstsprache Deutsch finden Sie in diesem Infoblatt. Zudem ist die Projektleitung Basisstufe auf Anfrage gerne bereit, eine Einführung zum Einschätzungsraster zu geben.

Ein weiterer Nebeneffekt des Projektes Basisstufe soll an dieser Stelle aufgezeigt werden: Der Ansatz Grund- oder Basisstufe als Modell für die Verbesserung der Einschulung hat Impulse für die Prüfung von verschiedenen Alternativen für den Übergang Kindergarten - Primarschule ausgelöst. Aus der Sicht des Erziehungsrates ist dies durchaus positiv zu werten. In diesem Sinn hat der Erziehungsrat Kenntnis genommen vom Projekt KidS der Stadt St.Gallen und festgestellt, dass dieses Modell im Rahmen der gültigen gesetzlichen Vorschriften möglich ist und erprobt werden kann. Aus Sicht des Projektes Basisstufe ist allerdings ein Support von alternativen Einschulungsmodellen nicht vorgesehen, weil dies wegen den grundsätzlich verschiedenen Lösungsansätzen nicht sinnvoll ist und nur mit grossem Mehraufwand überhaupt möglich wäre.

Es ist erfreulich, feststellen zu dürfen, dass das Projekt Basisstufe im Kanton St.Gallen über das eigentliche Projekt hinaus wertvolle Impulse für die Schulentwicklung in der Volksschule liefert. Diese Impulse erstrecken sich sowohl auf die Ebene des Bildungssystems wie auch auf die Ebene des Schulunterrichts. Damit wird zweifellos ein substanzieller Beitrag zur Schulentwicklung geleistet.

Florin Rupper, Erziehungsrat

# Einschätzungsraster Erstsprache Deutsch – ein diagnostisches Hilfsmittel für Basisstufe und Kindergarten / Unterstufe

Thomas Birri

**Die Förderung der sprachlichen Fähigkeiten bei jüngeren Kindern ist für deren weitere schulische Entwicklung von grosser Bedeutung. Seit Januar 2006 liegen nun praxiserprobte Instrumente vor, welche die Lehrpersonen bei der Einschätzung und Förderung der sprachlichen Fähigkeiten von 4- bis 8-jährigen Kindern unterstützen.**

Im Rahmen der schweizweiten Schulversuche zur Basisstufe zeigte sich immer klarer, dass im Bereich der Diagnose und Förderung der sprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern des Kindergartens und der 1./2. Klasse grosser Klärungsbedarf besteht. Es fehlten den Lehrpersonen für diesen zentralen Förderbereich geeignete, handhabbare Instrumente und Hinweise.

Darum hat die EDK-Ost im Sommer 2004 die Pädagogische Hochschule Zürich (PHZH) beauftragt, einen Einschätzungsraster für die Erstsprache Deutsch für 4- bis 8-jährige Kinder zu entwickeln.

Der Auftrag lautete, Instrumente zu schaffen, welche die Basisstufenlehrpersonen resp. die Kindergarten- und Erst-/Zweitklasslehrpersonen bei der professionellen Lernstandseinschätzung der Schüler/-innen im sprachlichen Bereich unterstützen. Franziska Bitter Bättig (Fachdidaktik Deutsch PHZH) hat mit ihrem Team in kurzer Zeit praxistaugliche Instrumente zu den Bereichen **Hören & Sprechen**, **Lesen** und **Schreiben** entwickelt und in Basisstufenklassen sowie Unterstufen- und Kindergartenklassen verschiedener Kantone erprobt. Aus unserem Kanton arbeiteten die Lehrpersonen der Basisstufe Flums-Kleinberg, Bea Bachmann und Katja Giger, im Erprobungsteam mit.

Die nun unter [www.edk-ost-4bis8.ch](http://www.edk-ost-4bis8.ch) (→ Einschätzungsraster) vorliegenden Instrumente stehen in engem Bezug zum EDK-Projekt "HarmoS", welches die Schaffung eines einheitlichen Schweizer Lehrplans anvisiert. So bauen die Einschätzungsraster ebenfalls auf einem Sprachkompetenz-

modell auf, orientieren sich wie der zukünftige Schweizer Lehrplan an den vier Kompetenzbereichen Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben. Und sie sind – dies ist auch der wesentlichste Unterschied zu bisherigen Instrumenten und Lehrplänen – kompetenzorientiert statt zielorientiert ausgerichtet. Dies bedeutet, dass in diesen Instrumenten – wie auch im zukünftigen Schweizer Lehrplan – nicht mehr Ziele, sondern zu erreichende Kompetenzen definiert werden. Diese Kompetenzen werden in der Regel in vier aufeinander aufbauenden Leistungsniveaus mit Hilfe von beobachtbaren Kriterien (Deskriptoren) beschrieben. Abbildung 1 zeigt die Unterschiede zwischen bisherigen zielorientierten Lehrplanvorgaben und den kompetenzorientiert ausgerichteten Einschätzungsrastern an einem Ausschnitt aus dem Bereich "Sprechen" auf:

Volksschul-Lehrplan des Kantons St.Gallen	Ausschnitt aus dem Einschätzungsraster Hören und Sprechen: Kompetenz "Aufbau, Logik, Abfolge des Redebeitrags"			
Zusammenhängend erzählen und berichten  In Mundart und Hochsprache verständlich sprechen	<b>Stufe I</b>	<b>Stufe II</b>	<b>Stufe III</b>	<b>Stufe IV</b>
	Das Kind gibt eine Ereignisfolge punktuell wieder. Es schildert das Offensichtliche zuerst und nennt die weiteren Ereignisse in zufälliger Abfolge.	Das Kind erzählt in thematisch sinnvoller Abfolge. Der Redebeitrag folgt ab und zu der Chronologie.	Das Kind baut seinen Redebeitrag zunehmend klar auf.  Es nennt zunehmend wichtige Informationen zum Verständnis des Beitrags.	Das Kind baut seinen Redebeitrag meist klar auf und verwendet punktuell auch einleitende oder abschliessende Teile. Es nennt wichtige Informationen zum Verständnis des Beitrags und ordnet Details punktuell den Hauptaussagen unter.

Abbildung 1: Vergleich zwischen zielorientierter Lehrplanvorgabe und kompetenzorientiertem Einschätzungsraster

Das Autorenteam um Franziska Bitter Bättig beschränkte sich aber nicht nur auf die Entwicklung solcher Einschätzungsraster. Sie beschreiben zudem auch erprobte **Beobachtungssettings**, in denen die sprachlichen Kompetenzen von 4- bis 8-jährigen Kindern mit Hilfe dieser Einschätzungsraster und der einfach aufgebauten Protokollbogen professionell eingeschätzt werden können.

So wird z.B. für den auf Seite 2 ausschnittsweise vorgestellten Bereich "Aufbau, Logik, Abfolge des Redebeitrags" vorgeschlagen, den Kindern die Aufgabe zu stellen, von einem vorgängig gemeinsam durchgeführten Tagesausflug zu berichten. Geeignet für diese Erzählaufgabe sind gemeinsam verbrachte Tage / Exkursionen, welche von einer möglichst hohen Erlebnisdichte geprägt sind und unterschiedliche Sinne angesprochen haben. Entweder sammeln die Kinder in Zweiergruppen während dieses Tages/dieser Exkursion "Erinnerungsgegenstände" und/oder die Lehrperson macht zu unterschiedlichen Situationen Fotos. Am Tag nach dem Ausflug lässt sich die Lehrperson mit Hilfe der von der Zweiergruppe gesammelten "Erinnerungsgegenstände" und / oder der vorliegenden Fotos vom Ausflug und den damit verbundenen Tätigkeiten erzählen. Während der Erzählung markiert die Lehrperson auf dem Raster ihre Einschätzung. Die Beobachtung kann durch eine Tonbandaufzeichnung unterstützt werden. Dies erlaubt genauere Analysen im Nachhinein.

In einer speziellen Broschüre sind wertvolle Hinweise für die Beobachtung von **Kindern mit Deutsch als Zweitsprache** (DaZ) aufgeführt. Für die Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten von Kindern nicht-deutscher Muttersprache werden zwar dieselben Einschätzungsraster eingesetzt wie bei Kindern deutscher Muttersprache. Die Daten der Lernstandserhebung müssen bei Kindern nicht-deutscher Muttersprache aber anders interpretiert werden. Dafür finden die Lehrpersonen in dieser Broschüre knapp zusammengefasst die wichtigsten Informationen zum Erwerb von Deutsch als Zweitsprache. Prägnant werden die besonderen Herausforderungen, mit denen sich Lernende des Deutschen als Zweitsprache konfrontiert sehen, erläutert. Zudem wird beschrieben, welche Entwicklungsverläufe beim Erwerb des Deutschen als Zweitsprache als "normal" zu betrachten sind. Solche Informationen helfen den Lehrpersonen, die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern nicht-deutscher Muttersprache besser einzuschätzen - und zu würdigen.

Da der Lernstandseinschätzung eine gezielte sprachliche Förderung folgen sollte, haben die Autoren und Autorinnen zu jeder im Raster aufgeführten Kompetenz mögliche **Fördermassnahmen** aufgeführt. Diese sind z.T. recht konkret (z.B Fördermassnahmen zum Aufbau eines produktiven Wortschatzes) oder es wird auf geeignete Fördermaterialien verwiesen.

Jedoch: Über welche sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten muss nun ein Kind schlussendlich verfügen, damit es in die erste, zweite bzw. dritte Klasse übertreten kann? Diese Frage ist für die Planung und Steuerung der schulischen Laufbahn von 4- bis 8-jährigen Kindern von grosser Bedeutung. Darum haben die Autorinnen und Autoren aufgrund einschlägiger Forschungsergebnisse und Expertenmeinungen entsprechende Empfehlungen formuliert. Diese **Übertrittskompetenzen** beziehen sich auf die Bereiche "Lesen", "Rechtschreibung" und "Texte schreiben".

Die vorliegenden Einschätzungsraster bilden zusammen mit der mathematischen Lernstandserhebung "Goldstückspiel" (in: Moser Opitz, E. & Schmassmann, M. (2002): Heilpädagogischer Kommentar zum Zahlenbuch 1: Zug: Klett und Balmer. S 9-21) eine profunde Grundlage für die Lernstandserhebung und Förderplanung im Bereich der Kulturtechniken Lesen-Schreiben-Rechnen. Diese praxistauglichen Instrumente unterstützen nicht nur Basisstufenlehrpersonen, sondern alle Lehrpersonen, welche mit Kindern zwischen vier bis acht Jahren arbeiten, in ihrer anspruchsvollen Aufgabe.



Stufung	I	II	III	IV
Kommunikationsbereitschaft	<ul style="list-style-type: none"> <li>Das Kind nimmt kaum verbal und nonverbal Kontakt zu anderen auf.</li> <li>Es äussert sich nur auf Aufforderung der anderen Gruppenmitglieder und der Lehrperson hin, auch wenn das Thema in Bezug zu seiner Lebenswelt steht.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Das Kind nimmt ab und zu und in sehr begrenztem Personenkreis verbal und nonverbal Kontakt zu anderen auf.</li> <li>Es äussert sich von sich aus dann, wenn das Thema in Bezug zu seiner Lebenswelt steht.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Das Kind nimmt zunehmend und auch in grösserem Personenkreis verbal und nonverbal Kontakt zu anderen auf.</li> <li>Es äussert sich auch dann, wenn das Thema nicht in unmittelbarem Bezug zu seiner Lebenswelt steht.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Das Kind nimmt in grösserem Personenkreis verbal und nonverbal Kontakt zu anderen auf.</li> <li>Es äussert sich zu verschiedenen Themen.</li> </ul>
Dialogfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>Das Kind nimmt grundlegende Regeln des Klein- oder Grossgruppengesprächs z.B. <i>zuhören und andere ausreden lassen</i> noch nicht wahr.</li> <li>Die Länge des sprachlichen Beitrags ist sehr gering.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Das Kind befolgt ansatzweise die grundlegenden Regeln des Klein- oder Grossgruppengesprächs.</li> <li>Die Länge des sprachlichen Beitrags ist gering oder übermässig.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Das Kind befolgt zunehmend die grundlegenden Regeln des Klein- oder Grossgruppengesprächs. Es bezieht sich ab und zu auf vorangehende Redebeiträge z.B. <i>durch klärende Nachfragen oder Anknüpfungen</i>.</li> <li>Die Länge des sprachlichen Beitrags ist zunehmend der Situation angemessen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Das Kind befolgt die grundlegenden Regeln des Klein- oder Grossgruppengesprächs, reagiert bei Unklarheiten, präzisiert, fragt nach oder begründet.</li> <li>Die Länge des sprachlichen Beitrags ist der Situation angemessen.</li> </ul>
Redebeitrag: Aufbau, Logik, Abfolge	<ul style="list-style-type: none"> <li>Das Kind gibt eine Ereignisfolge punktuell wieder. Es schildert das Offensichtliche zuerst und nennt die weiteren Ereignisse in zufälliger Abfolge.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Das Kind erzählt in thematisch sinnvoller Abfolge. Der Redebeitrag folgt ab und zu der Chronologie.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Das Kind baut seinen Redebeitrag zunehmend klar auf.</li> <li>Es nennt zunehmend wichtige Informationen zum Verständnis des Textes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Das Kind baut seinen Redebeitrag meist klar auf und verwendet punktuell auch einleitende oder abschliessende Teile.</li> <li>Es nennt wichtige Informationen zum Verständnis des Textes und ordnet Details punktuell den Hauptaussagen unter.</li> </ul>

Stufung	I	II	III	IV
produktiver Wortschatz	<ul style="list-style-type: none"> <li>Das Kind verwendet Alltagswörter aus seinem Lebensumfeld.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Das Kind verwendet neben Alltagswörtern z.B. <i>gehen, machen – schön, gut</i> punktuell auch speziellere Wörter z.B. <i>wunderschön, toll</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Das Kind verwendet neben Alltagswörtern zunehmend auch speziellere Wörter z.B. <i>spazieren, wandern</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Das Kind verwendet neben Alltagswörtern vermehrt auch themenspezifische Wörter z.B. <i>Kaulquappe, Pferd, galoppieren</i>, manchmal auch Ober- oder Unterbegriffe, präzisierende Nomen, Verben und Adjektive z.B. <i>Löffel/Besteck, gehen/tippeln, lieb/höflich</i>.</li> </ul>
Artikulation	<ul style="list-style-type: none"> <li>Meist verständliche Aussprache. Noch Probleme bei einzelnen Konsonanten wie <i>r, s, f, k, g</i> und Lautverbindungen wie <i>pff, bl, schh</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Verständliche und korrekte Aussprache.</li> </ul>		
Körpersprache, Gestik, Mimik	<p style="text-align: center;">Körpersprache, Gestik und Mimik</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>sind der Situation nicht angemessen.</li> <li>wirken irritierend.</li> </ul>			
Sprachgestaltung, Intonation	<p style="text-align: center;">Sprachgestalterische Mittel wie Lautstärke, Tonhöhe, Sprechgeschwindigkeit und Pausensetzung</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>sind der Situation nicht angemessen.</li> <li>wirken irritierend.</li> </ul>			
				<ul style="list-style-type: none"> <li>sind der Situation angemessen.</li> <li>wirken sprachunterstützend.</li> </ul>

Abbildung 2: Einschätzungsraster "Hören und Sprechen"

Susanne Bosshart

Kinder aus mindestens drei oder vier Jahrgängen besuchen gemeinsam eine Basisstufenklasse. Die dadurch gegebene Heterogenität wird als Chance verstanden. Das altersgemischte Lernen ist ein wichtiges Lernfeld für die Kinder der Basisstufe.

Wissenschaftliche Untersuchungen zeichnen ein unklares Bild zu den Effekten des altersgemischten Lernens. Einerseits zeigen einige Studien, dass die Sachvermittlung durch die Lehrperson in leistungshomogenen (aber altersheterogenen) Gruppen deutliche Lernerfolge bringt, andererseits bringen Kinder aus altersgemischt geführten Primarschulen mit hoch individualisiertem Unterricht durchschnittlich keine höheren Leistungen in den Promotionsfächern als Kinder aus altershomogenen Klassen. Im Bereich des kognitiven Lernens scheint der Lernerfolg in altersdurchmischten Klassen von vielen verschiedenen Faktoren abzuhängen. Einer davon ist der Anteil und die Qualität der Instruktion durch die Lehrperson.

Eher positive Ergebnisse sind im Bereich des sozialen und emotionalen Lernens zu verzeichnen. Kinder aus altersgemischten Klassen verfügen über eine deutlich höhere Sozial-emotionale Kompetenz.

Für das altersgemischte Lernen sprechen also eher die folgenden pädagogischen Argumente.

- **Verschiedene Rollen erleben**

Jedes Kind beginnt in der Basisstufe als Neuling und erlebt dann verschiedene Rollen bis hin zur/zum Könnlerin/Könnner. In einer Jahrgangsklasse sind die Rollen bald einmal verfestigt, wer gute Leistungen bringt ist vorne, wer weniger Leistungen bringt ist hinten und das bleibt über die gesamte Schulzeit so. In der altersgemischten Klasse kommen aber auch schwächere Kinder in die Situation, dass sie mehr können als die Anderen und den Anderen etwas zeigen können. Das Selbstkonzept der Kinder wird dadurch positiv beeinflusst.

- **Soziale Kontinuität**

Kinder, die für ihr Lernen mehr Zeit benötigen, werden nicht in eine andere Klasse versetzt (Rückstellung im Kindergarten, Einführungsklasse, Einschulungsjahr), sondern sie verbleiben im gewohnten sozialen Bezugsrahmen. Das bedeutet für das Kind mehr Kontinuität und Sicherheit.

- **Lernen durch Lehren**

Wenn schwächere ältere Kinder jüngeren Kindern einen Sachinhalt erklären, bedeutet das für sie selber eine Vertiefung und Festigung des Lernstoffes. Das hat positive Effekte auf ihr eigenes Lernen. Selbstverständlich dürfen die älteren Kinder nicht über Gebühr als "Hilfslehrer" beansprucht werden. Ein Götti-System oder der Einsatz von Kindern als Tutoren in einem Gebiet, in dem sie besondere Kompetenzen

haben, bewährt sich ebenfalls.

- **Vielfältigere Lernumgebungen**

Durch die altersheterogene Klassenzusammensetzung stellen die Lehrpersonen vielfältigere Lernumgebungen bereit. Dadurch profitieren die einzelnen Kinder, in dem sie eher auf ihre individuellen Lernbedürfnisse angepasste Lernformen vorfinden.

Die positiven Effekte des altersgemischten Lernens stellen sich aber nicht einfach von selber, allein durch die altersgemischte Klassenbildung ein. Es bedarf der überlegten Führung durch die Lehrpersonen und des gezielten Initiierens. Ein grosser Vorteil der altersgemischten Klasse in der Basisstufe liegt in der dadurch ermöglichten Flexibilität und Durchlässigkeit. Die Kinder können nächste Lernschritte dann angehen, wenn sie dazu bereit sind und nicht dann, wenn es für die Altersnorm vorgesehen ist.

In den Schulversuchen zeigt es sich, dass der Stundenplan ein Stolperstein für die Nutzung dieser oben beschriebenen Vorteile der altersgemischten Gruppe ist. Der Stundenplan hat derzeit die Vorgaben der Stundentafel des Lehrplans zu berücksichtigen. Das heisst, die Kinder haben je nach Alter (oder Lernstandsgruppe) unterschiedlich lange Anwesenheitszeiten in der Basisstufe. Es sind also nur in der obligatorischen Blockzeit am Morgen alle Kinder anwesend. Der Turnunterricht ist wegen der Raumnutzung (Turnhalle) im Stundenplan fixiert.



© Basisstufe im•puls, Rorschach

Noch grössere Auswirkungen hat die Forderung der Stundentafel nach einer verbindlichen Anzahl Lektionen Fachunterricht in Handarbeit, Religion und in einigen Gemeinden musikalischer Früherziehung. Diese Lektionen sollen von den Fachlehrpersonen zu einem fixen, im Stundenplan wöchentlich eingetragenen Zeitpunkt durchgeführt werden. Dazu kommen Therapiestunden einzelner Kinder und Lektionen der Schulischen Heilpädagogik. Das alles führt dazu, dass an kaum einem Halbtag alle Kinder kontinuierlich anwesend sind. Die Basisstufenlehrpersonen müssen an jedem Halbtag die jeweils betroffenen Kinder rechtzeitig in den Fachunterricht oder die Therapiestunde schicken. Das zerstückt den Unterrichtsverlauf erheblich, bringt Unruhe in den Unterrichtsablauf und verunmöglicht eine flexible Planung mit Betätigungen in altersgemischten Gruppen.

Eine ideale Basisstufe müsste darum für alle Kinder der Klasse am Morgen die gleichen Anwesenheitszeiten bieten, entweder vier Lektionen oder drei Lektionen mit einer, für die jüngeren Kinder freiwilligen Lektion Auffangzeit. Der Nachmittag könnte dann, wie häufig jetzt schon praktiziert, in leistungshomogenen Gruppen erfolgen. Je nach Lernstand wären die Kinder an mehr oder weniger Nachmittagen in der Basisstufe.

Damit ist allerdings der Wechsel der Lernstandsgruppe für die Kinder immer noch mit einer Veränderung des persönlichen Stundenplans verbunden. Das erschwert in einigen Fällen den flexiblen Wechsel der Lernstandsgruppe, weil dazu allein der interne Wechsel nicht ausreicht, sondern auch in der zeitlichen Präsenz Veränderungen nötig sind. Diesem Problem würde erst die Schaffung von gleichen Unterrichtszeiten für alle Kinder der Basisstufe gerecht.

Hier ist dann die Frage, ob das für die jüngsten Kinder leistbar und sinnvoll ist. Denkbar wäre eine Regelung, bei der die jüngsten Kinder im ersten Semester den Unterricht nur am Morgen besuchen, danach aber alle Kinder die gleichen Unterrichtszeiten haben.

Eine grosse Beruhigung für den Basisstufenunterricht würde die Platzierung des Fachunterrichts an den Nachmittagen bringen.

Die Kinder der Lernstandsgruppe "Könnner" besuchen Religionsunterricht und allenfalls den Musikalischen Grundkurs an einem Nachmittag. Das würde am Nachmittag, wenn nur eine Basisstufenlehrperson anwesend ist, eine Form von Abteilungsunterricht ermöglichen. Hier wäre Zeit für Sachvermittlung in leistungshomogenen Gruppen. Der Kanton Aargau denkt über eine Variante nach, bei der die Unterrichtslektionen der Fachlehrpersonen alle auf den gleichen Morgen gelegt werden. Dadurch ist nur ein Morgen innerhalb der ganzen Woche vom Ablauf her zerstückt. Es wäre dann nur eine Basisstufenlehrperson anwesend. Sie betreut die jüngeren Kinder, welche noch keinen Fachunterricht besuchen. Die älteren Kinder besuchen den Religions-, Handarbeits- und Musikunterricht. Diese beiden Varianten hätten eine deutliche Beruhigung des Unterrichtsgeschehens zur Folge. Phasen des "sich Einlassens und Verweilens" würden viel besser möglich.

## Mythen und Fakten um Kindergarten und Basisstufe

---

Bernhard Hauser, Susanne  
Bosshart, Thomas Birri

Im Hinblick auf eine allfällige Einführung der Basisstufe ist eine Harmonisierung des Stundenplanes der Kinder mit regelmässigen Blockzeiten für alle Kinder am Morgen und der Integration des Fachunterrichtes in die Nachmittage oder an einem einzigen Morgen zu prüfen. Damit können die Chancen der altersgemischten Gruppe für die Kinder noch besser genutzt werden. Altersgemischte Lernsequenzen mit der Klasse oder in Gruppen können besser in den Halbttag eingebaut werden, ohne dass Lernsituationen in Lernstandsgruppen oder in freien Sequenzen zu kurz kommen.



Wie viel Schule braucht der Kindergarten? Wie viel mehr Spiel würde der Unterstufe gut anstehen? Und welches ist das richtige Einschulungsalter? Noch dominieren Mythen statt wissenschaftlicher Befunde diese Diskussion.

Nach den Ergebnissen der Pisa-Studie wird oft eine Vorverlegung des Einschulungsalters gefordert, weil es für den Erfolg eines Schulsystems vor allem auf den Anfang ankomme. Teile der Wirtschaft und einige Hirnforscher/-innen werfen der herkömmlichen Kombination von Kindergarten und Schule vor, das Lernpotenzial der jungen Kinder zu wenig zu nutzen und Kinder massiv zu unterfordern.

Jüngst wurde gar der Basisstufe vorgeworfen, trotz hohen Investitionen keinen Lerngewinn abzuwerfen: Mit der Flexibilisierung der Durchgangszeiten würden lediglich einige wenige Kinder den Stoff schneller durchlaufen – aufgrund der Ergebnisse der Hirnforschung sollte aber (so der Sprecher der Avenir Suisse in einem Artikel im St.Galler Tagblatt vom September 2004) die Mehrheit der Kinder den Stoff der ersten Klasse ein Jahr früher als bisher absolviert haben. Tatsache ist, dass etwa ein Viertel der Kinder bei Schuleintritt im vorgesehenen Alter unterfordert und etwa ein Fünftel überfordert ist. Ein Fakt ist aber auch, dass die Schule bei den jüngsten Kindern, also im Kindergarten und in der Unterstufe, ihre grösste Wirksamkeit erzielt. Deshalb ist es richtig, Massnahmen hier anzusetzen.

### **Skepsis gegenüber Verschulung**

Kindergärtnerinnen führen eine über viele Jahre bewährte Kindergartendidaktik ins Feld. Viele Eltern und auch Behörden formulieren Bedenken gegenüber einer drohenden Verschulung des Vorschulalters und plädieren für ein Primat des Spiels und dafür, den Kindern in dieser Phase Zeit zu lassen, "Kind sein zu dürfen". Selbst renommierte Forscher sind skeptisch gegenüber den Verschulungsabsichten der Wirtschaft und Hirnforschung: So fragte letztes Jahr Hubert Markl an seinem Festvortrag zum 100-Jahr-Jubiläum der Deutschen Gesellschaft für Psychologie: "Wird uns am Ende vor den von Geburt an neuropädagogisch abgerichteten Elitefrüchtchen nicht weniger grausen müssen als vor anderen Produkten pädagogischer Modewellen?" Bis jetzt gibt es zur behaupteten Wirksamkeit des Spiels und zur bewährten Kindergartendidaktik kaum Forschung. Der Weg vom Glauben zum Wissen, von der Konfession zur Profession muss erst noch gegangen werden.

### **Frühe Einschulung anbieten ohne zu forcieren**

Insgesamt ist mit einer eher kleinen Gruppe von Kindern zu rechnen, welche früher eingeschult werden bzw. die Basisstufe rascher durchlaufen sollten. Nur wenige Kinder haben in den beiden Kernbereichen Sprache und Mathematik einen ausreichenden Vorsprung. Etwa ein Fünftel der Kinder, die ein Schuljahr übersprungen haben, gerät beim Übertritt in die Sekundarstufe in Schwierigkeiten. Dies legt es nahe, den beschleunigten Durchlauf der ersten Schuljahre nicht zu forcieren, ihn je-

doch für Kinder mit ausreichendem Vorsprung häufiger und besser als bis anhin zu ermöglichen. Ob die restlichen Kinder bei einem anderen Lernangebot den Stoff der ersten Klasse rascher und fundierter bewältigen würden, kann erst nach dem Durchlauf eines (evaluierten) Jahrgangs durch die Basisstufe – also in etwa zwei bis drei Jahren – genauer beurteilt werden. Heute schon ist aus Trainingsstudien bekannt, dass Kinder bis zum achten Lebensjahr zwar vieles erlernen können, aber in der Regel Defizite in Produktion, Nutzung und Transfer zeigen. Diese Lernlimiten in der Gedächtniskapazität führen bei einer zu frühen Beschulung mit instruktional-systematischem Lernen vermutlich zu einem blinden (unverstandenen und nicht fundierten) Lernen.

Ebenso sprechen die Ergebnisse von Pisa 2000 nicht für einen vorgezogenen Schuleintritt: Die kulturell vergleichbaren Länder mit früherem Schuleintritt (z.B. Frankreich, USA, Italien) zeigten keine besseren Leistungen – im Gegensatz zu Finnland, welches die Kinder im gleichen Alter wie die Schweiz einschult.

Auch die Hirnforschung kann die Vorverlegung des schulischen Lernens nicht begründen. Dass Kinder, die sehr früh an einem Musikinstrument gedrillt werden, eine andere funktionale Gehirneifung aufweisen als andere Kinder, bedeutet noch nicht, dass das "gesund" ist: Mozart hatte diese besondere Gehirneifung vermutlich auch, doch dessen Kindheit (höchst einseitig auf Musik ausgerichtet) wünschen wir heute wohl niemandem mehr. Die ersten fünf bis sieben Lebensjahre sind eben

nicht Lernfenster, welche, einmal geöffnet, mit vielfältigsten Eindrücken voll zu packen sind, weil die dafür vorgesehenen Lerninhalte nach dem Schliessen des Fensters (im sechsten oder siebten Lebensjahr) sozusagen nicht mehr erlernt werden können. Dafür gibt es zu viele Menschen mit ausgezeichneten (z.B. musikalischen) Fähigkeiten, welche diese mehrheitlich erst nach dem siebten Lebensjahr erworben haben.

### **Spezifische Angebote für benachteiligte Kinder**

Auf der anderen Seite zeigen jüngere Ergebnisse zum Erlernen des Lesens und Schreibens, dass mit gezielten Angeboten über mehrere Monate im Kindergarten der Förderbedarf am Ende der ersten Klasse um bis zu drei Viertel (!) reduziert werden kann. Auch wissen wir, dass das Setzen von Ansprüchen und das Herantragen von Erwartungen zu besserem Können führt.

Dies steht im Gegensatz zu der Tradition des Wachsenlassens. Natürlich stimmt es, dass Gräser nicht schneller wachsen, wenn man daran zieht: Nur sind Kinder keine Gräser, und gemäss den Ergebnissen aus der Motivationsforschung sind hohe Ansprüche ein wesentlicher Entwicklung- und Lernmotor. Hier sind auch die unseres Erachtens notwendigen Elemente einer minimalen Verschulung zu sehen: Gerade für leistungsmässig und sozial benachteiligte Kinder braucht es deutlich früher als bis anhin spezifische Angebote für Lesen, Schreiben und Rechnen. Und es braucht Erwachsene (Kindergärtnerinnen), die Ansprüche an die Kinder herantragen (z.B. "Das kannst du aber genauer zeichnen") und den Kindern damit signalisieren, dass sie ihnen die entsprechenden Fähigkeiten auch zutrauen.



© Basisstufe im•puls, Rorschach

### **Befunde stützen keine Revolution**

Wir haben wenig bis keinen Anlass, den Beginn des instruktional-systematischen Lernens im Eilzugtempo vorzuverlegen. Dafür ist zu vieles an unserem System zu gut. Insgesamt führen uns die jüngeren Befunde der Entwicklungspsychologie zu einer Betonung des spielerisch angebotsorientierten (und nicht des verpflichteten zielorientiert-systematischen) Lernens bei Kindern zwischen vier und sechs Jahren. Die neueren Befunde unterstützen keine Revolution, jedoch eine vorsichtige Veränderung im Sinne flexibilisierender Massnahmen wie der Grund- und Basisstufe.

Ein Hauptproblem des Kindergartens und der Basisstufe wird sein, das Primat des spielerisch-angebotsorientierten Lernens zu verteidigen, weil dafür wissenschaftliche Belege eigentlich fehlen. Zwar können wir argumentieren, dass die Natur bei höheren Säugetieren und insbesondere beim Menschenkind wohl nicht grundlos eine so starke Spielmotivation (die bei gesunden Kindern über Jahre dominant ist und täglich mehrfach spontan entsteht) eingebaut hat – und dass das spielerische Lernen in seiner Wirksamkeit wohl kaum zu übertreffen sei, weil es eben selbst gewollt ist. Nur ist dies letztlich eine Behauptung.

Wir wissen nicht, wann bei welchen Kindern in welchen Bereichen der Übergang zu einem mehrheitlich systematisch-instruktionalen Lernen sinnvoll ist. Deshalb ist es von grosser Wichtigkeit für die Kindergarten-, Vorschul- und Basisstufendidaktik, eine nachhaltige und grosszügig mit Geldern ausgestattete Spielforschung zu fordern und selber aufzubauen. Erst diese Forschung wird uns taugliche Antworten dafür liefern, wie viel Verschulung des Kindergartens, aber auch wie viel "Verkindergarten" der Schule notwendig und dem kindlichen Lernen förderlich sind.



© Basisstufe im•puls, Rorschach

Susanne Bosshart

Die Basisstufe ist als durchlässiges, flexibles Modell konzipiert. Sie will Kindern individuelle Entwicklungsverläufe ermöglichen. Die Kinder sollen unabhängig von ihrem Alter, auf der Grundlage ihres aktuellen Entwicklungsstandes gefördert werden. Die Entwicklung der Kinder verläuft nicht gleichmäßig fortschreitend. Entwicklungsschübe wechseln sich mit Zeiten des Verweilens ab. Die Lehrpersonen der Basisstufe müssen den Lernstand der Kinder gut kennen, um individuell angemessene nächste Lernschritte initiieren zu können. Wie aber können die Lehrpersonen den aktuellen Entwicklungs- und Lernstand der Kinder ohne hohen zusätzlichen Aufwand erfassen? Besonders bei den jüngeren Kindern, die sich häufig im Spiel betätigen, bedeutet dies eine Herausforderung für die Lehrpersonen.

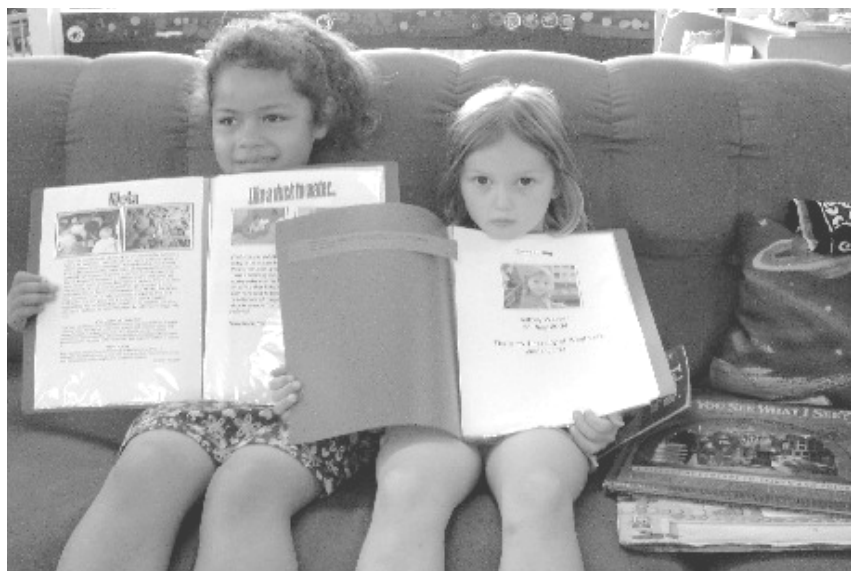
Auf der Suche nach geeigneten Hilfsmitteln stiessen wir auf die Methode der "Entwicklungs- und Lerngeschichten". Margareth Carr entwickelte im Zusammenhang mit der Neuschaffung eines Curriculums für die Elementarstufe in Neuseeland im Jahr 2001 das Modell der "Learning stories". Hans Rudolf Leu griff diese Idee auf und initiierte am Deutschen Jugendinstitut München ein Projekt zur Arbeit mit Bildungs- und Lerngeschichten. Von 2004 bis 2007 werden die Bildungs- und Lerngeschichten in 25 deutschen Kindertageseinrichtungen erprobt und weiter entwickelt.

Carr geht von einem ganzheitlichen Lernverständnis aus, das soziale, emotionale und kognitive Lernaspekte integriert. Das Lernen von jüngeren Kindern ist an konkrete Situationen gebunden (beiläufiges

Lernen, nach Leu 2005). Effizientes Lernen resultiert aus Aktivitäten, denen das Kind aus eigenem Interesse freiwillig nachgeht. Leu spricht von Selbstbildungsprozessen, also dem Kind als aktivem Lerner (vgl. auch Laevers et al. 1997).

Kinder im Vorschulalter lernen nachhaltiger in handelnder Auseinandersetzung in einer viele Anregungen bietenden Umwelt, als in lehrgangsorientierten Förderprogrammen (Beispiel Schriftspracherwerb, Knopf 2005). Neue Erkenntnisse der Neuropsychologie zeigen die Wichtigkeit des emotionalen Angesprochenseins von der Situation für das nachhaltige Lernen. Auch das momentane Interesse der Kinder hat, laut Studien der Motivationsforschung, grossen Einfluss auf den Lernerfolg. Dem tragen die Bildungs- und Lerngeschichten Rechnung.

Bildungs- und Lerngeschichten sind Beobachtungen in Alltagssituationen (qualitative Schnappschüsse). So werden unterschiedliche, individuelle Entwicklungsverläufe im realen Kontext erfasst (keine künstliche Testsituation) und sichtbar gemacht. Sie sind ein Instrument, mit dem Fähigkeiten und Lerndispositionen von Kindern beobachtet und erfasst werden können. Es geht nicht darum, einzelne Fertigkeiten zu überprüfen, sondern um die Erfassung allgemeiner Kompetenzen, die eine grundlegende Voraussetzung für die kindliche Handlungsfähigkeit sind. Dabei spielt die Lerndisposition eine zentrale Rolle. Sie zeigt die Bereitschaft und Fähigkeit eines Kindes, sich mit neuen Anforderungen und Situationen auseinanderzusetzen und daran teilzuhaben.



© Deutsches Jugendinstitut München

Carr geht bei ihrer Arbeit mit den Bildungs- und Lerngeschichten von fünf Bereichen der Lerndisposition aus:

1. **Sich interessieren**  
sich Dingen oder Personen aufmerksam zuwenden, sich damit auseinandersetzen
2. **Engagiert sein**  
sich für eine bestimmte Zeit einem bestimmten Thema widmen, sich ein Stück weit damit identifizieren
3. **Trotz Schwierigkeiten dran bleiben**  
Fähigkeiten und Wissen für die Formulierung von Fragen, Entwicklung von Problemlösungen, Fehler als Bestandteil der Problemlösung sehen
4. **Sich mit anderen austauschen**  
eigene Ideen und Gefühle ausdrücken, anderen zuhören
5. **Verantwortung übernehmen, in der Gemeinschaft mitwirken**  
Bereitschaft Dinge auch von einem anderen Standpunkt aus zu sehen, Entscheide treffen

Beobachtungsbogen – Sequenz einer Lerngeschichte / Nr. ...

Name des Kindes..... Daniela

Alter ..... 4 Jahre

Datum/Uhrzeit (von – bis) ..... 12.55 - 13.20

Beobachter/in .....

evtl. Skizze

Erzieherinnen

**Beobachtungssituation**

*Beschreibung der Ausgangslage:*

Daniela beschäftigt sich in der „Grünen Gruppe“ seit ca. 20 Minuten mit einer Gießkanne

*Handlungsvorlauf:*

Sie hat erst eine große Gießkanne in der Hand u. tut so, als würde sie Blumen gießen. Die Erzieherin fragt, ob Sie Blumen gießen wolle, Daniela schüttelt den Kopf, hilft aber beim gießen. Danach steht sie ca. 5 Min. mit einem Jungen am Waschbecken u. hantiert mit der Gießkanne, bis der andere Junge abgeholt wird. D. bleibt trotzdem, lässt immer wieder Wasser in die Kanne laufen, nimmt den Aufsatz ab, schüttet das Wasser hindurch usw. Sie lässt Wasser aus dem Hahn in die verschiedenen Becken laufen u. gießt das Wasser aus der Kanne immer wieder über ihre Hand. Ein kleines Mädchen kommt zu ihr und schaut zu. Daniela spielt weiter mit der Kanne u. schüttet das Wasser in ihren Mund. Sie spuckt es teilweise aus und schluckt es hinunter. Kurz darauf trocknet Daniela ihre Hände ab und sie und das Mädchen verlassen die Szene.

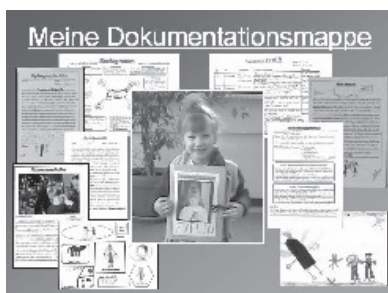
Seite 1

© Deutsches Jugendinstitut München

Die Kinder werden während ihrem freien oder gelenkten Spiel von den Lehrpersonen beobachtet. Die Lehrperson schreibt in der Situation oder auch später aus dem Gedächtnis die Beobachtungen auf.

Damit ist der erste Schritt bei der Arbeit mit Bildungs- und Lerngeschichten geschehen. Danach folgt die Diskussion der Beobachtungen mit der Teamteachingpartnerin / dem Teamteachingpartner: Was hast du beobachtet? Was fällt dabei auf? Welche Bereiche der Lerndisposition waren gut beobachtbar? In welchen Teilen ist das Kind besonders kompetent?

Bei darauf folgenden Gelegenheiten werden weitere Beobachtungen festgehalten und dokumentiert. Die Dokumentation kann als Portfolio mit Arbeiten des Kindes, Photos, Beobachtungen, Gesprächsnotizen geführt werden.



© Kindertagesstätte  
Wittlich-Neuerburg

Als Letztes folgt dann der wichtigste Schritt: Die pädagogische Planung. Im Gespräch mit der Teamteachingpartnerin / dem Teamteachingpartner wird besprochen, welches die nächsten Lernschritte sein könnten und was dem Kind für nächste Angebote in der proximalen Lernzone gemacht werden sollen. Die Lehrpersonen besprechen die Beobachtungen geordnet nach den Feldern:

- Faktoren der Lerndisposition
- Gezeigte Basiskompetenzen
- Vorhandenes Sachwissen und Können
- Nächste mögliche Lernschritte

Wir haben in diesem Jahr bei den Lehrpersonen der Basisstufenklassen die Arbeit mit Bildungs- und Lerngeschichten eingeführt. Derzeit sammeln die Lehrpersonen erste Erfahrungen mit diesem Instrument. Es zeichnet sich ab, dass Bildungs- und Lerngeschichten vor allem ein taugliches Verfahren in Freispielsituationen sind. Der Ansatz geht von Beobachtungen aus und mündet in der konkreten Planung von nächsten Angeboten für das beobachtete Kind.

#### Literatur

*Knopf Monika* (2005). Schriftspracherwerb und dessen mögliche Frühförderung, in *Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder*. Münster, Waxmann-Verlag

*Laevers Ferre et al.* (Hrsg.) (1997). Die Leuvenener Engagiertheitsskala für Kinder. Fachschule für Sozialpädagogik, Erkelenz

*Leu Hans Rudolf* (2005). Stärkung des Lernens – eine zentrale Zielsetzung der Bildungs- und Lerngeschichten, in *DJI*, Heft 1, Mai 2005. München

## Fragen zur Basisstufe?

*Nehmen Sie mit uns Kontakt auf!  
Wir informieren Sie gerne vor Ort!*

*Susanne Bosshart:  
susanne.bosshart@phr.ch*

*Bernhard Hauser:  
bernhard.hauser@phr.ch*

*Thomas Birri:  
thomas.birri@phr.ch*