



Schweizerische Koordinationsstelle
für Bildungsforschung

Centre suisse de coordination pour
la recherche en éducation

Centro svizzero di coordinamento
della ricerca educativa

Swiss Coordination Centre for
Research in Education

Das Projekt «EDK-Ost 4bis8» im nationalen und internationalen Kontext

Eine erste Bilanz

Dr. Silvia Grossenbacher
Aarau, November 2008

Im September 2008 erging seitens des Projektes «Erziehung und Bildung in Kindergarten und Unterstufe im Rahmen der EDK-Ost und des Fürstentums Liechtenstein sowie der Partnerkantone» ein Auftrag an die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung in Aarau zur Erstellung einer Zwischenbilanz zum Projekt. Diese Zwischenbilanz stützt sich auf die Zwischenberichte aus der formativen und der summativen Evaluation (Vogt, Zumwald, Urech et al. 2008 und Moser, Bayer & Berweger 2008) sowie auf den Lagebericht der EDK-Ost 2008. Bezug wird auch genommen auf weitere nationale und internationale Forschungsergebnisse.

1. Ausgangslage

Wie im internationalen Kontext, so ist auch in der Schweiz die Schuleingangsphase seit einiger Zeit Thema bildungspolitischer Diskussionen. Im Zentrum steht dabei die Tatsache, dass der herkömmliche Schuleintritt aus dem Kindergarten dem unterschiedlichen Entwicklungs- und Lernstand der Kinder nicht mehr entspricht. Der Übergang vom Kindergarten in die Primarstufe erfolgt recht abrupt, die Kinder müssen bereits sehr früh einen Wechsel der Lehrperson und der Lernkultur, oft auch des Schulhauses bewältigen und dies in manchen Kantonen der (Deutsch-)Schweiz bereits nach einem Jahr. Dieser Übergang bedeutet auch schon eine erste Selektionshürde, denn ein beträchtlicher Teil der Kinder werden zurückgestellt oder in Spezialklassen (Einschulungs- oder Kleinklassen) eingeteilt (Bildungsbericht Schweiz 2006; Lanfranchi 2007). Erste Erlebnisse des Scheiterns prägen für diese Kinder den Beginn der Schullaufbahn. Für Eltern kann die Vorstellung eines solchen Scheiterns dazu führen, dass sie ihr Kind vor einem regulären Schuleintritt zurückhalten. Anders gewendet bewältigt ein recht hoher Anteil von Kindern beim Schuleintritt bereits die Lernziele, die in der ersten Primarklasse erworben werden sollten (Stamm 1998).

Vor diesem Hintergrund liess die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK) Ende der 90er Jahre eine Prospektive zur Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz erstellen, welche die Neuorganisation der Schuleingangsphase im Sinne einer Basisstufe vorschlug und deren Elemente skizzierte (EDK 1997).

Gestützt auf diese Prospektive verabschiedete die EDK im August 2000 «Erste Empfehlungen zur Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz», in denen eine Auseinandersetzung mit dem Konzept «Basisstufe» im Rahmen von Schulentwicklungsprojekten als wünschbar erklärt und einige Eckwerte dazu festgelegt wurden.

Die Regionalkonferenz EDK-Ost griff diesen Ball im Jahr 2002 auf und lancierte ein Schulentwicklungsprojekt zur Erprobung von Basisstufe (zwei Kindergarten- und die ersten zwei Primarschuljahre zusammenfassend) und Grundstufe (zwei Kindergartenjahre und das erste Primarschuljahr zusammenfassend). Das Projekt ist heute schweiz-

weit bekannt unter dem Kürzel «Projekt EDK-Ost 4bis8». Im Projekt arbeiten alle deutsch- und gemischtsprachigen Kantone sowie das Fürstentum Liechtenstein zusammen, unabhängig davon, ob sie selber Schulversuche durchführen oder nicht. Mit einer Website und zahlreichen Dokumenten informiert die Projektleitung kontinuierlich über den Stand des Projektes (siehe www.edk-ost.ch > Projekte > Grundstufe/Basisstufe).

In den Schulversuchen werden die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder berücksichtigt, die Klassen werden alters- und leistungsgemischt geführt, pädagogische Kontinuität in einem anregenden Lernumfeld und ein fließender Übergang vom spielerischen zum systematischen Lernen werden gewährleistet, die Kulturtechniken werden dem Entwicklungsstand entsprechend eingeführt, der Übertritt in die Primarschule erfolgt flexibel und individuell angepasst. Realisiert werden diese Ziele von multiprofessionellen Teams (Kindergarten- und Primarlehrperson, zeitweise heilpädagogisch qualifizierte Fachperson). Die Lehrpersonen arbeiten im Teamteaching und ermöglichen – unter Beizug der heilpädagogisch qualifizierten Fachperson – die integrative Förderung möglichst aller Kinder.

Das Projekt als Ganzes verfolgt das Ziel, notwendige Entwicklungsarbeiten koordiniert zu leisten, die Schulversuche zu evaluieren und auf dieser Basis in den Kantonen nach vergleichbaren Grundlagen individuelle Entscheidungen zur Umsetzung treffen zu können. Die Laufzeit des Projektes ist von 2003 bis 2010 ausgelegt, ein Zwischenbericht erfolgte im Frühjahr 2008, der Schlussbericht wird im Laufe des Jahres 2010 erwartet.

2. Das «Projekt EDK-Ost 4bis8» im Kontext internationaler und nationaler Entwicklungen

Wie bereits erwähnt, ist auch international die Diskussion um Bildung in der frühen Kindheit und im Vorschulalter in vollem Gange. Zahlreiche Studien, Berichte und Entwicklungsprojekte belegen dies. Dabei können zwei Tendenzen beobachtet werden. Zum einen geht es darum, den Übergang vom Vorschul- in den Schulbereich möglichst bruchlos zu gestalten, und zum andern geht es darum, im Vorschulbereich die Aspekte Erziehung und Betreuung um den Aspekt Bildung zu erweitern und für den gesamten frühkindlichen Bereich ein durchgängiges Lernkonzept einzuführen (OECD 2006, 13). Insbesondere in Ländern, die bis anhin im Bereich der frühen Kindheit eher einen Betreuungs- denn einen Bildungsansatz verfolgten, oder in Ländern, deren Vorschulkonzepte eher eine sozialpädagogische Ausrichtung aufweisen, lässt sich diese Tendenz beobachten (OECD 2001 und 2006; Fthenakis 2004; EDK 2005).

Anregungen dazu kommen aus der neurobiologischen und aus der entwicklungspsychologischen Forschung. Diese verweisen auf das grosse Lernpotenzial in den frühen Lebensjahren (z.B. Schäfer 2005) ebenso wie auf die grossen Unterschiede im Entwicklungsverlauf der Kinder (z.B. Largo 1999). Soll das Potenzial der frühen Lebensjahre besser genutzt, den unterschiedlichen Entwicklungsverläufen aber gleichzeitig Rechnung

getragen werden, spricht dies für frühe, individuell angepasste Lernangebote und einen fließenden Übergang vom spielerischen zum systematischen schulischen Lernen (Viernickel & Simoni 2008).

Anlass zur Umgestaltung der Schuleingangsphase bieten aber auch Ergebnisse der Bildungsforschung, die aufzeigen, dass Kinder aufgrund unterschiedlicher Fördermöglichkeiten der Familien mit sehr unterschiedlichen Lernausgangslagen in die Primarschule eintreten (Stamm 1998 und 2005; Moser, Stamm & Hollenweger 2005). Sollen diese Differenzen ausgeglichen werden, braucht es vermehrt gezielte pädagogische Bemühungen zugunsten der benachteiligten Kinder im Vorschulbereich (Lanfranchi 2007).

Verschiedene Studien haben auch nachgewiesen, dass bereits beim ersten Übertritt im Bildungswesen Chancenungleichheit herrscht (Bildungsbericht Schweiz 2006). Der Übergang vom Kindergarten in die Primarschule ist hoch selektiv und die Selektion erfolgt nach wenig transparenten Gesichtspunkten (Greminger, Tarnutzer & Venetz 2005). Sollen erste Brüche in der Schullaufbahn verhindert werden, muss der Übergang vom Kindergarten in die Primarschule ohne Hürden möglich sein.

Schliesslich belegen bildungsökonomische Studien die Effizienz früher präventiver Förderung u.a. im Vergleich zu späteren remedialen Massnahmen (Müller Kucera & Bauer 2001; Schütz & Wössmann 2005; Cunha et al. 2005; Barnett 2008; Pfeiffer & Reuss 2008).

In vielen europäischen Ländern haben Kinder schon mit drei Jahren oder früher den Zugang zu Vorschuleinrichtungen, und die Mehrheit der Länder kennt die Schulpflicht ab 6 Jahren (Wannack, Sörensen Criblez & Gilliéron Giroud 2006; CIDREE 2007). Der positive Effekt eines Vorschulbesuchs auf den Schulerfolg ist empirisch gut belegt: Studien zeigen Vorteile sowohl im Bereich der kognitiven wie der sozialen Kompetenzen auf. Allerdings verweisen die Studien darauf, dass der Effekt von der Dauer und der Qualität der Vorschulbildung abhängt (Rossbach & Weinert 2008; Wannack, Sörensen Criblez & Gilliéron Giroud 2006). In diesem Sinne ist nicht zu erwarten, dass eine rein organisatorische Massnahme im Bereich der Schuleingangsphase, die weder an der Dauer des Vorschulbesuchs, noch an dessen Qualität etwas verändert, wesentliche Gewinne im Sinne höheren Kompetenzerwerbs zur Folge hat.

3. Die Zwischenergebnisse der Evaluation im Kontext internationaler und nationaler Forschungsarbeiten

Im Vorfeld der Schulversuche wurden folgende Ziele bzw. Argumente für eine Neugestaltung der Eingangsstufe formuliert (EDK-Ost 2008):

- Pädagogische Kontinuität: Die Eingangsstufe bietet die Möglichkeit, Kinder über eine längere Zeitdauer hinweg nach einem einheitlichen pädagogischen Konzept begleiten zu können.

- Individualisierung: In der Eingangsstufe können die Kinder nach ihrem individuellen Entwicklungs- und Lernstand gefördert werden und ihre eigenen Lernwege im individuell angemessenen Tempo gehen.
- Flexible Übergänge: Kinder können bruchlos und zum individuell angezeigten Zeitpunkt in die Schule eintreten.

Um diese Ziele einzulösen, werden die beiden Kindergartenjahre mit dem ersten bzw. den ersten beiden Primarschuljahren verbunden und die Kinder in altersdurchmischten Klassen von multiprofessionellen Teams unterrichtet. Weiterführende mit der Neukonzeption der Schuleingangsstufe verbundene Erwartungen gehen in Richtung Integration aller Kinder und Gewährleistung von mehr Chancengleichheit.

Die für die Deutschschweizer Schulversuche formulierten Zielsetzungen entsprechen in etwa jenen, die in Deutschland für die seit Beginn der 90er Jahre in Schulversuchen erprobte neue Schuleingangsstufe genannt werden. Die Umsetzung erfolgt in der Schweiz allerdings konsequenter als in den Ländern Deutschlands, die Schulversuche durchführen (Faust 2006). Evaluationsergebnisse liegen aus Deutschland nur wenige vor. Sie zeigen gewisse Vorteile der Neuorganisation, lassen aber vermuten, dass die organisatorische Neuerung allein nicht für bessere oder schlechtere Schülerleistungen verantwortlich zu machen ist, sondern dass es auf die Schul- und Unterrichtsqualität ankommt (ebd.).

Um die Zwischenergebnisse der Evaluation des Projekts EDK-Ost 4bis8 einschätzen zu können, muss betont werden, dass die Schulversuche in den bestehenden Räumlichkeiten, mit dem vorhandenen (lediglich «on the job» weitergebildeten) Personal und ohne ein vorgängig vollständig ausgearbeitetes pädagogisches Konzept sowie insbesondere ohne entsprechende Lehrmittel durchgeführt werden. Die zum Teil sehr heterogenen Lerngruppen sind relativ gross, für die pädagogische Arbeit stehen allerdings zwischen 140 und 165 Stellenprozente für das multiprofessionelle Team zur Verfügung.

Unter diesen Bedingungen sind die Ergebnisse sehr positiv zu werten (EDK-Ost 2008):

- *Pädagogische Kontinuität*: Die formative Evaluation (Vogt, Zumwald, Urech et al. 2008) zeigt, dass es weitgehend und zur Zufriedenheit aller Beteiligten gelungen ist, die beiden Kulturen des Kindergartens und der Primarschule zusammenzubringen und ein Überhandnehmen der einen über die andere zu vermeiden; es ist weder eine «Verschulung» noch eine «Verkindergartnerung» eingetreten. Die Lehrpersonen schätzen die Zusammenarbeit in den multiprofessionellen Teams und die Eltern empfinden das Vorhandensein zweier Ansprechpersonen als vorteilhaft. Die Kinder fühlen sich wohl und berichten kaum von negativen sozialen Interaktionen in den altersgemischten Gruppen, auch wenn die jüngsten Kindern beim Eintritt in die Eingangsstufe eine Phase der Verunsicherung durchlaufen (welche die Kontrollgruppenkinder beim Eintritt in die Primarschule in ähnlicher Weise erleben).
- *Individualisierung*: Gemäss der summativen Evaluation (Moser, Bayer & Berweger 2008) verläuft der Umgang mit der (erhöhten) Lern- und Leistungsheterogenität in den Versuchsklassen in beiden Versuchsmodellen erfolgreich. Getestet wurden rund 1000 Kinder aus Versuchsklassen (Grund-/Basisstufe) und Kontrollklassen

(traditionelles Modell). Nach den ersten beiden Jahren, sind die Lernfortschritte der Versuchsklassenkinder im Bereich phonologischer Bewusstheit, in der Lesekompetenz und in der Mathematik grösser als jene der Kinder aus Kontrollklassen am Ende des Kindergartens. Keine Unterschiede ergeben sich beim Wortschatz, bei den allgemeinen kognitiven Fähigkeiten sowie im Bereich der sozial-emotionalen Kompetenz. Nach weiteren zwölf Monaten wurden die Kinder der Kohorte 1 gegen Ende ihres dritten Jahres in der Grund- oder Basisstufe bzw. gegen Ende der 1. Klasse ein weiteres Mal getestet. Zu diesem Zeitpunkt liegen die Kinder der Kontrollklassen (aufgrund eines grösseren Lernfortschritts in der 1. Primarklasse) im Lesen gleichauf mit jenen aus den Versuchsklassen, im Wortschatz ist der Lernfortschritt der Versuchsklassenkinder grösser als jener der Kontrollklassenkinder, und die Kinder aus dem Modell Grundstufe erzielen die besseren Leistungen als jene der andern beiden Gruppen. Im Schreiben, das erst am Ende des zweiten Jahres getestet wurde, starten die Versuchsklassenkinder mit besseren Voraussetzungen und die Kontrollklassenkinder können den Vorsprung trotz grösserem Lernfortschritt nicht einholen. Im Bereich der Mathematik erzielen die Versuchsklassenkinder einen grösseren Lernfortschritt und bessere Leistungen als die Kontrollklassenkinder. Bei den allgemeinen kognitiven Grundfähigkeiten ergeben sich im dritten Jahr grössere Lernfortschritte für die Versuchsklassenkinder und die Mittelwerte sind bei den Kindern der Grundstufe höher als bei jenen der andern beiden Gruppen. Im Bereich der sozial-emotionalen Kompetenz ergeben sich wiederum keine Unterschiede. Auch aus der formativen Evaluation (Vogt, Zumwald, Urech et al. 2008) lassen sich zu diesem Punkt positive Ergebnisse entnehmen. So berichten die Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen einen etwas häufigeren Einsatz von lehrpersonenzentriertem Unterricht mit Individualisierung und geben ein stärker konstruktivistisch orientiertes Lernverständnis zu erkennen.

- *Flexible Übergänge:* Zum Testzeitpunkt 3, bei dem nur die Kohorte 1, also etwas mehr als die Hälfte der Kinder einbezogen wurden, waren 11% der Kindergartenkinder nicht regulär in die 1. Klasse übergetreten (Verbleib im Kindergarten, in der Einführungs- oder Kleinklasse), 2% waren bereits in die 2. Klasse übergetreten (Moser, Bayer, Berweger 2008, 18). 4% der Grundstufenkinder waren bereits in die 2. Klasse übergetreten. Seitens der Eltern wurde bei 82% der Grundstufen- und bei 89% der Kindergartenkinder von einem regulären Übertritt berichtet, 16% der Grundstufenkinder verblieben nach diesen Angaben ein weiteres Jahr in der Grundstufe. Nach Angaben der Lehrpersonen treten etwas mehr als 80% der Kinder nach drei Jahren Grundstufe in die 2. Klasse über. Aus Sicht der Lehrpersonen tritt aus jeder zweiten Klasse der Grundstufe ein Kind nach kürzerer Verweildauer über, in fast jeder Klasse bleibt ein Kind länger in der Grundstufe; es werden jedoch keine Kinder in Sonderklassen überwiesen. Damit bleiben die «Verzögerungen» etwas unter den Erfahrungswerten aus der traditionellen Schulform, die Beschleunigungen bleiben weit unter den Erwartungswerten, die sich aus den Leistungen der Kinder ergeben würden (EDK-Ost 2008).
- *Integration:* Während aus den Kindergartenklassen ein beachtlicher Teil der Kinder am Übergang in die Primarschule in Einführungs- oder Kleinklassen überwiesen wurde, kommen die Versuchsklassen praktisch ohne dieses separierende Förderangebot aus. Die Integration von Kindern mit Lernproblemen oder Entwicklungsverzögerungen gelingt somit sehr gut. In einigen Klassen wurden auch Kinder mit

körperlichen, Sinnes- oder geistigen Behinderungen mit Unterstützung durch heilpädagogische Fachkräfte integriert. Die Erfahrungen zeigen, dass die Integration in altersgemischte Gruppen für die Lehrpersonen zwar eine Herausforderung darstellt, für die Kinder mit besonderem Förderbedarf aber grosse Chancen bietet (Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 10, 2008 zu diesem Thema)

- *Chancengleichheit*: Die Frage, ob die Grundstufe bzw. Basisstufe gegenüber dem traditionellen Schuleingangs-Modell (Kindergarten – Primarschule) für Kinder aus benachteiligten und/oder Migrationsfamilien Vorteile bringt, kann aufgrund der Evaluation zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht beantwortet werden. Festzustellen ist jedoch aufgrund der summativen Evaluation, dass die Kompetenzunterschiede nach sozialer Herkunft, die zu Beginn der Schulversuche festgestellt wurden, auch zum dritten Testzeitpunkt noch bestehen. Unter Rückgriff auf internationale Studien lässt sich Folgendes sagen: Die in England durchgeführte EPPE-Studie (The Effective Provision of Pre-School Education) zeigt, dass Kinder mit Vorschulbesuch in ihrer kognitiven und sozialen Entwicklung weiter fortgeschritten und selbständiger sind als Kinder ohne Vorschulbesuch und dass insbesondere benachteiligte Kinder in hohem Masse vom Vorschulbesuch profitieren. Der Vergleich verschiedener Vorschul-Modelle zeigt zudem, dass jene Institutionen am besten abschnitten, deren qualifiziertes Fachpersonal eine Kombination von Betreuung und Bildung realisiert. Die in mehreren europäischen Ländern durchgeführte ECCE-Studie (European Child Care and Education Study) kommt zu sehr ähnlichen Schlüssen. In beiden Studien konnte eine Langzeitwirkung der positiven Effekte qualitativ hoch stehender Vorschulbildung im kognitiven Bereich nachgewiesen werden (Wannack, Sörensen Criblez & Gilliéron Giroud 2006). Aus amerikanischen Studien stammen sehr ähnliche Erkenntnisse; sie zeigen zum Teil auch Effekte guter Vorschulangebote, die weit über die Schulzeit hinausreichen, zumindest für Kinder aus benachteiligten Milieus (Barnett 2008).

4. Das Projekt «Erziehung und Bildung in Kindergarten und Unterstufe im Rahmen der EDK-Ost und Partnerkantone» insgesamt

Bedeutung

Die interkantonale Zusammenarbeit im Rahmen des Projektes kann mit Fug und Recht als einmalig in der Geschichte schweizerischer Schulentwicklungscoordination bezeichnet werden. Die Tatsache, dass alle Deutschschweizer Kantone – ob mit Versuchsklassen oder ohne – sich am Projekt beteiligen, bietet besondere Chancen sowohl für gemeinsame Entwicklungsarbeiten wie auch für die Evaluation der Versuche. In diesem Sinne ist das Projekt sicher zukunftsweisend. Für die Kantone ergibt sich dadurch die Möglichkeit, Entscheide bezüglich der Gestaltung der Schuleingangsphase auf gut fundierte Evaluationsergebnisse zu stützen und von den gemeinsam getragenen Entwicklungsarbeiten zu profitieren. Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung der Schulversuche sollten auch Grundlagen liefern, um Entscheide zum Anschluss, d.h. zur Gestaltung der Primar-

stufe als Ganzer fallen zu können. Das Projekt liegt insofern zeitlich günstig, als mit dem HarmoS-Konkordat zwar die Eckwerte zur Schuleingangsstufe harmonisiert werden, die konkrete Ausgestaltung aber offen gelassen wird. Tendenziell legt das HarmoS-Konkordat mit der Einteilung der Schullaufbahn in Zyklen und der Festlegung von Bildungsstandards zum Ende eines jeden Zyklus' die Grundlage für ein Wegkommen von der starren Struktur der Jahrgangsklassen. Die Erfahrungen, die im Rahmen der Schulversuche mit dem Lernen in altersdurchmischten Klassen gesammelt werden können, sind auch in dieser Hinsicht sehr wertvoll. Von Bedeutung sind schliesslich auch die inhaltlich geleisteten Arbeiten, wie sie sich in den Positionspapieren, den Diagnose-Instrumenten und den Leitideen zum Rahmenkonzept manifestieren.

Leistungen

Das Projekt erfüllt das in den EDK-Empfehlungen vom 31. August 2000 festgehaltene Desiderat nach einer Auseinandersetzung mit dem Konzept «Basisstufe» (Punkte 1 bis 3 der Empfehlungen). Dass in den Schulversuchen zwei Modelle (Grundstufe/Basisstufe) erprobt wurden, ist sicher eine Bereicherung und entspricht den unterschiedlichen Ausgangslagen in den beteiligten Kantonen. Die Anliegen der Harmonisierung werden bei einer allfälligen Umsetzung des neuen Eingangsstufen-Konzeptes allerdings Beachtung finden müssen. Das Projekt hat ermöglicht, dass die oben erwähnte Auseinandersetzung in einem breiten Rahmen und mit Beteiligung einer grossen Zahl von Versuchsklassen, Kindern, Lehrpersonen und Eltern stattfinden konnte. Damit sind die Ergebnisse besser abgestützt und verlässlichere Aussagen werden möglich. Im Rahmen des Projekts konnte eine Konzeption in reale Erfahrungen umgesetzt werden. Diese Erfahrungen sind gemäss den Ergebnissen der formativen Evaluation (Vogt, Zumwald, Urech et al. 2008) sehr positiv zu werten, und sie hatten gemäss den Resultaten der summativen Evaluation (Moser, Bayer & Berweger 2008) auch positive Wirkungen auf den Leistungs- und Entwicklungsstand der beteiligten Kinder. Die Evaluationen haben gezeigt, dass die Konzeption «funktioniert», sowohl was den Prozess wie auch was die Wirkungen anbelangt. Sie haben zugleich gezeigt, wo unausgeschöpftes Potenzial und weiterer Entwicklungsbedarf bestehen.

Handlungsbedarf und Handlungsfelder

Handlungsbedarf besteht mit Blick auf die Empfehlungen der EDK im Bereich der Förderung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen/Begabungen, bei den didaktischen Innovationen (Punkt 4 der Empfehlungen) sowie in der Ausbildung der Lehrpersonen (Punkte 5 bis 7 der Empfehlungen). Aus den Zwischenergebnissen der Evaluationen lässt sich schliessen, dass in folgenden Bereichen unausgeschöpftes Potenzial liegt:

- a) bei der pädagogischen Nutzung der Altersmischung,
- b) bei der gezielten Förderung von Kindern aus einem sozial benachteiligten Umfeld und/oder mit Migrationshintergrund,
- c) bei der flexiblen Handhabung des Übertritts in die nachfolgende Schulstufe.

Zu a): Der Wechsel vom jahrgangs- zum lernstandsorientierten Denken kann nicht von heute auf morgen geschehen, und es wird Zeit brauchen, bis Altersdurchmischung zunehmend als pädagogisches Programm und immer weniger lediglich als schulstrukturelle Massnahme (Brunner 2007) verstanden wird. Zwar berichten die beteiligten Lehrpersonen von Lernpartnerschaften zwischen Kindern, die sie zu 80% altersheterogen zusammensetzen. Gleichzeitig berichten sie aber mit Blick auf die Altersdurchmischung vor allem von positiven Wirkungen auf das soziale Lernen oder von der Möglichkeit, jüngere Kinder zur Auseinandersetzung mit schulischen Lerninhalten motivieren zu können (Vogt, Zumwald, Urech et al. 2008). Die Vorteile der Altersmischung für die kognitive Entwicklung und die Lernleistung werden weniger wahrgenommen.

Zu b): Auch wenn noch keine abschliessenden Aussagen über die Wirkung der Versuchsmodelle im Vergleich zum traditionellen Modell auf sozial benachteiligte Kinder und/oder solche mit Migrationshintergrund möglich sind, zeichnet sich doch ab, dass diese Kinder ihre bereits beim Eintritt in Versuchs- oder Kontrollklassen bestehenden Rückstände nicht aufholen können. Eine gezielte Förderung und eine darauf ausgerichtete Weiterbildung der Lehrpersonen könnten in diesem Bereich zu besseren Ergebnissen führen. So fordert beispielsweise Stamm (2007), dass Lehrpersonen bei Kindern aus bildungsfernen Milieus nicht auf das sich manifestierende Interesse an den Kulturtechniken warten, sondern dieses mit «stimulierender Feinfühligkeit» provozieren sollten. Allerdings führt das Postulat nach gezielter Förderung benachteiligter Kinder auch über die Grenzen des Projekts hinaus. So müssten Massnahmen bereits vor dem Eintritt in die Grund-/Basisstufe bzw. den Kindergarten greifen, und auch die Tagesstrukturen müssten in diesem Sinne vermehrt pädagogisch genutzt werden (Lanfranchi 2007).

Zu c): Die Möglichkeit, Kinder entweder länger in der Grundstufe zu behalten oder aber am Übertritt Kindergarten – Primarschule im Kindergarten zurückzubehalten oder in eine langsamer voranschreitende Einführungsklasse einzuweisen, wird rege genutzt. Demgegenüber wird von der Möglichkeit einer kürzeren Durchlaufzeit oder vom Überspringen nur wenig Gebrauch gemacht. Diese Ergebnisse korrespondieren mit den Aussagen von Kindergarten-Lehrpersonen, dass es in ihren Klassen Kinder gegeben habe, die schon vor dem regulären Ende des Kindergartens zum Übertritt bereit gewesen wären, bzw. von Primarlehrpersonen, dass es in ihren Klassen Kinder gegeben habe, die schon beim Eintritt in die erste Primarklasse einen grossen Teil der Lernziele erreichten. Offensichtlich orientieren sich die Lehrpersonen mehr an sozialen Merkmalen (emotionale Entwicklung, Familienverhältnisse, Klima in der abnehmenden Klasse) als am Lern- und Leistungsstand der Kinder, nicht zuletzt weil ihnen Vertrauen und Erfahrungen mit flexiblen Übertrittsprozessen fehlen (EDK-Ost 2008, 14).

Um das hier geschilderte Potenzial besser ausschöpfen zu können, sind die Lehrpersonen in pädagogischer und didaktischer Hinsicht weiter zu qualifizieren, und es müssen entsprechende didaktische Handreichungen und Lehrmittel entwickelt werden. In der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen ist darauf zu achten, dass sie einerseits den Bedürfnissen der Kinder der gesamten Eingangsstufe gerecht werden können, dass sie die spezi-

fischen Bedürfnisse von Kindern, die in sprachlicher oder sozialer Hinsicht benachteiligt sind, abdecken können und dass sie mit den besonderen Bedingungen altersdurchmischter Lerngruppen vertraut werden. Dies bedeutet vor allem eine Steigerung der Kompetenzen im Bereich der Lernstandsdiagnostik und der Förderorientierung.

Zur Tatsache, dass die Lernfortschritte und -erträge der Kinder aus Versuchsklassen nach zwei Jahren in fast allen Bereichen grösser waren als jene der Kinder aus Kontrollklassen und dass diese Vorsprünge bis zum Ende des dritten Jahres tendenziell wieder verschwanden, wurde im Zwischenbericht zur summativen Evaluation schon sehr viel gesagt (Moser, Bayer & Berweger 2008). Es soll hier nicht wiederholt werden. Zu betonen bleibt aber, dass diese Annäherung strukturell bedingt sein dürfte und wohl kaum verschwinden wird, solange die Eingangsstufe ins traditionelle Jahrgangskonzept mündet.

Ein zentrales Merkmal der Versuchsklassen ist der Unterricht im Teamteaching. Im Rahmen der formativen Evaluation wurden sowohl die Lehrpersonen wie auch die Eltern dazu befragt (Vogt, Zumwald, Urech et al. 2008). Die Antworten spiegeln die Wahrnehmung zahlreicher positiver Effekte des Teamteachings, verweisen aber auch auf Nachteile, wie beispielsweise den zeitlichen Mehraufwand und organisatorische Erschwernisse. Genannt werden auch Gelingensbedingungen wie persönliche und institutionelle Voraussetzungen. Während der Entwicklung der ersteren in der Aus- und Weiterbildung ein Stück weit Rechnung getragen werden sollte (Förderung von Toleranz, Offenheit, Verantwortungsteilung, Verlässlichkeit), müssen die letzteren in die weitere Planung und Diskussion geeigneter und tragbarer Rahmenbedingungen einfließen (Stellenprozente, Stundenplanung, Zeitfenster für Absprachen).

5. Ausblick

Mit Blick auf die ursprünglichen Zielsetzungen Kontinuität, Individualisierung, Integration und Flexibilität sind die Zwischenergebnisse aus den Versuchsklassen positiv einzuschätzen. Dies umso mehr als in einigen Bereichen noch unausgeschöpftes Potenzial liegt. Die positiven Resultate wurden erzielt, obwohl die Lehrpersonen nur beschränkt auf die neuen Möglichkeiten und Anforderungen vorbereitet werden konnten, didaktisches Material weitgehend fehlte und die Altersdurchmischung die Heterogenität zusätzlich verschärft hat. Das Konzept «Grund-/Basisstufe» hat sich als funktionsfähig erwiesen, sowohl was die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams als auch was den erfolgreichen Umgang mit Heterogenität anbelangt. Die gesammelten Erfahrungen sind unabhängig von der Umsetzung der konkreten Modelle von grossem Wert für die Weiterentwicklung der Schuleingangsphase. Auch in der Einschätzung von Lehrpersonen, Eltern und Kindern hat sich das Konzept bewährt.

Diese positiven Zwischenergebnisse sollten kommuniziert werden. Es dürfte sich lohnen, früh und sehr konkret aufzuzeigen, wie die neuen Modelle der Schuleingangsstufe aussehen, wie sie funktionieren, wie die Lehrpersonen darin arbeiten und – vor allem –

wie die Kinder lernen, spielen, leben. Damit könnten verbreitete Missverständnisse über «frühe Bildung» abgebaut werden. Es lohnt sich, diese Information so zu gestalten, dass auch die emotionale Ebene angesprochen wird und möglichst viele Menschen erreicht werden.

Das Modell Grundstufe/Basisstufe ist mit Blick auf die demografische Entwicklung (Schülerrückgang, soziale Entmischung) sowohl in bildungspolitischer und schulorganisatorischer wie auch in pädagogischer Hinsicht sehr interessant. Doch ganz unabhängig von der künftigen Gestaltung der Schuleingangsphase (Kindergarten – Primarschule, Grundstufe, Basisstufe) ist es sinnvoll, die anstehenden Entwicklungsarbeiten in Bezug auf das pädagogische Konzept, die didaktischen Grundlagen und die Qualifikation der Lehrpersonen weiterzuführen.

- Beim pädagogischen Konzept geht es darum, eine Balance zu finden zwischen Individualisierung und Gemeinschaftsbildung, zwischen Lehrperson- und Kindzentrierung, zwischen Entwicklungs- und Sachorientierung (Eckhart & Berger 2007). Diesen Prinzipien gilt es auch bei der Erarbeitung von Lehrplänen, Lehrmitteln und anderen didaktischen Materialien Rechnung zu tragen.
- Die Weiterqualifizierung der Lehrpersonen sollte darauf ausgerichtet sein, ihr Repertoire bezüglich Schülerorientierung und Individualisierung auszubauen, ihre Fähigkeit, den Lern- und Entwicklungsstand der Kinder einzuschätzen zu stärken, und ihre Förderorientierung zu entwickeln. Von zentraler Bedeutung dürfte die Fähigkeit sein, nächste Schritte in der Entwicklung, der Interessensbildung und des Lernwillens der Kinder zu provozieren, insbesondere bei Kindern, denen ein in diesem Sinne anregendes ausserschulisches Umfeld fehlt. Wichtig ist auch, dass Lehrpersonen befähigt werden, schwächere Kinder gezielt zu fördern.

Ganz generell sollte die Schuleingangsphase weitergedacht werden, und dies eingebettet in eine Gesamtsicht von Erziehung, Bildung und Betreuung, die von der Geburt bis ins Jugendalter reicht (EDK 2005; Lanfranchi 2007; Moser und Lanfranchi 2008). In diesem Sinne sind zum einen die Anschlüsse «nach vorne», an die frühkindliche Erziehung, Bildung und Betreuung und deren Institutionen, wie «nach hinten» an die weiterführenden Jahre bzw. Zyklen der Primarschule zu überdenken. Zum andern ist ein übergreifendes pädagogisches Konzept zu entwickeln, das allen Kindern erlaubt, erfolgreich ins lebenslange Lernen zu starten und die Übergänge als stimulierend für Wachstum und Entwicklung zu erleben (OECD 2006, 13). Im Rahmen verschiedener Forschungsprojekte werden derzeit Fragen rund um Bildung, Erziehung und Betreuung im Vorschulalter untersucht. Auch im Bereich Eingangsstufe sind vertiefende Studien zu bestimmten Themen im Gang. Die Ergebnisse dieser Forschungsarbeiten müssen in die oben erwähnten Reflexionen einfließen.

Bei der Gestaltung der Rahmenbedingungen ist darauf zu achten, dass ein Unterrichten auf dieser Stufe ebenso attraktiv ist wie auf andern Stufen. Die Rahmenbedingungen sind in diesem Sinne weiter zu klären. Das Konzept Grundstufe/Basisstufe ist gegenüber der herkömmlichen Gestaltung der Schuleingangsphase mit Mehrkosten verbunden. Gemäss der internationalen bildungsökonomischen Forschung lohnen sich Investitionen in

diesen Bereich aber besonders. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt kann allerdings noch nicht beziffert werden, welche Einsparungen im späteren Bildungsverlauf durch Vermeidung von Sonderklasseneinweisungen und ineffizienten Repetitionen oder durch Verkürzung der Verweildauer erzielt werden können. Dazu werden längerfristig angelegte Untersuchungen nötig sein. Zu verweisen ist aber noch einmal auf das bereits oben erwähnte unausgeschöpfte Potenzial, in dem selbstverständlich auch finanzielle Aspekte stecken. Die mit einer Neugestaltung der Schuleingangsphase verbundenen Kosten hängen zudem ab vom bereits bestehenden Angebot und dessen Ausbau. Sorgfältige Modellrechnungen könnten aufzeigen, wie die Bilanz von Mehrkosten und Einsparungen ausfällt.

Mit Blick auf die Kosten ist auch darauf aufmerksam zu machen, dass die Schweiz im internationalen Vergleich bisher wenig in den Vorschulbereich investiert (Bildungsbericht Schweiz 2006). Eine Erhöhung dieser Investitionen ist abhängig vom entsprechenden politischen Willen. Dieser kann aber nur gebildet werden, wenn Nutzen und Vorteile der Investition nicht als blosse Zahlen erscheinen, sondern wenn sich dazu in den Köpfen und Herzen farbige Bilder von erstrebenswerten Zuständen entfaltet haben. Damit schliesst sich der Kreis zu den eingangs vorgeschlagenen Informationsmassnahmen.

Literatur

- Barnett, S. W. (2008). Why Governments Should Invest in Early Education (CESifo DICE Report, 2, 2008, S. 9–14)
- Bildungsbericht Schweiz 2006. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
- Brunner, E. (2007). Altersdurchmisches Lernen im Mathematikunterricht. In: C. Bollier & M. Sigrist (Hrsg.): Auf dem Weg zu einer integrativen Basisstufe. Luzern: Edition SZH
- CIDREE [Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe] (2007). The Education of 4- to 8-Year-Olds – Re-designing School Entrance Phase. Brussels: CIDREE-DVO
- Cunha, F.; Heckman, J., Lochner, L. et al. (2005). Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation (IZA Discussion Paper, 1675)
- Eckhart, M. & Berger, D. (2007). Unterricht in heterogenen Schulklassen. Weiterbildungskurs Universität Freiburg (unveröffentlichte Kursdokumentation)
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (1997). Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz. Eine Prospektive. Bern: EDK (Dossier 48A)
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2005). Educare: betreuen – erziehen – bilden. Tagungsbericht. Bern: EDK (Studien + Berichte 24A)
- EDK-Ost (2007). Arbeitspapier der Projektkommission 4bis8 der EDK-Ost und Partnerkantone. Leitideen zum Rahmenkonzept Grund- und Basisstufe. St. Gallen: Projektkommission
- EDK-Ost (2008). Lagebericht. Erfahrungen und Erkenntnisse der Projektkommission 4bis8 der EDK-Ost und Partnerkantone vom Juni 2008. Schaffhausen: Projekt 4bis8 EDK-Ost

- Faust, G. (2006). Zum Stand der Einschulung und der neuen Schuleingangsstufe in Deutschland (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3, 2006, S. 328–347)
- Fthenakis, W. E. (2004). Bildungs- und Erziehungspläne für Kinder unter sechs Jahren – nationale und internationale Perspektiven. In: G. Faust, M. Götz, H. Hacker et al. (Hrsg.): Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Greminger, E.; Tarnutzer, R. & Venetz, M. (2005). Tragfähigkeit der Regelschule. In: K. Häfeli & P. Walther-Müller (Hrsg.): Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots im interkantonalen Vergleich. Luzern: Edition SZH
- Lanfranchi, A. (2007). Ein gutes Betreuungsangebot ist der halbe Schulerfolg. In: C. Bollier & M. Sigrist (Hrsg.): Auf dem Weg zu einer integrativen Basisstufe. Luzern: Edition SZH
- Largo, R. (1999). Kinderjahre. München: Piper
- Moser, U.; Stamm, M. & Hollenweger, J. (2005). Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt. Oberentfelden: Sauerländer
- Moser, U.; Bayer, N. & Berweger, S. (2008). Summative Evaluation Grund- und Basisstufe. Zwischenbericht zuhanden der EDK-Ost. Zürich: Universität, Institut für Bildungsevaluation
- Moser, U. & Lanfranchi, A. (2008). Ungleich verteilte Bildungschancen. In: EKFF [Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen] (Hrsg.): Familien – Erziehung – Bildung. Bern: EKFF
- Müller Kucera, K. & Bauer, T. (2001). Volkswirtschaftlicher Nutzen von Kindertagesstätten. Zürich: Sozialamt der Stadt Zürich
- OECD (2001). Starting Strong: Early Childhood Education and Care. Paris: OECD
- OECD (2006). Starting Strong II: Early Childhood Education and Care. Paris: OECD
- Schäfer, G.E. (Hrsg.) (2005). Bildung beginnt mit der Geburt. 2. Aufl. Weinheim: Beltz
- Pfeiffer, F. & Reuss, K. (2008). Ungleichheit und die differentiellen Erträge frühkindlicher Bildungsinvestitionen im Lebenszyklus (ZEW Discussion Paper 11, 2008)
- Rossbach, H.-G. & Weinert, S. (2008). Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung. Bonn: BMBF (Bildungsforschung, 24)
- Schütz, G. & Wösmann, L. (2005). Wie lässt sich die Ungleichheit der Bildungschancen verringern? (ifo-Schnelldienst, 21, 2005)
- Stamm, M. (1998). Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsachen? Eine Längsschnittstudie (1995–1998). Schlussbericht. Aarau: Institut für Bildungs- und Forschungsfragen im Schulbereich
- Stamm, M. (2005). Zwischen Exzellenz und Versagen. Frühleser und Frührechnerinnen werden erwachsen. Zürich: Rüegger
- Stamm, M. (2007). Basisstufe – eine Antwort auf Heterogenität. In: C. Bollier & M. Sigrist (Hrsg.): Auf dem Weg zu einer integrativen Basisstufe. Luzern: Edition SZH
- Viernickel, S. & Simoni, H. (2008). Frühkindliche Erziehung und Bildung. In: EKFF [Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen] (Hrsg.): Familien – Erziehung – Bildung. Bern: EKFF
- Vogt, F.; Zumwald, B., Urech, C. et al. (2008). Formative Evaluation Grund- und Basisstufe. Zwischenbericht März 2008. St. Gallen: Pädagogische Hochschule, Kompetenzzentrum Forschung, Entwicklung und Beratung
- Wannack, E.; Sörensen Criblez, B. & Gilliéron Giroud, P. (2006). Frühere Einschulung in der Schweiz. Bern: EDK (Studien + Berichte 26A)