

Januar 2007

Entwicklungsprojekt "Erziehung und Bildung in Kindergarten und Unterstufe im Rahmen der EDK-Ost" (EDK-Ost-4bis8)

Positionspapier

"Bildungsauftrag und Bildungsinhalte einer Neuausrichtung der Schuleingangsstufe im Kontext der Harmonisierung der obligatorischen Volksschulzeit"

Auftraggeberin: EDK-Ostschweiz: Kenntnisnahme November 2006

Auftragnehmerin / Autorin: Evelyne Wannack, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule Basel

Dieses Positionspapier gibt Meinung und Ideen der Auftragnehmerin/Autorin zum vorgegebenen Thema wieder.

Hinweis

Die EDK-Ost hat im 2006 verschiedene Expertinnen und Experten beauftragt, zu pädagogisch-didaktischen Themen Positionspapiere zu verfassen. Diese liegen nun vor und werden als Diskussionsgrundlage und Beitrag zur Meinungsbildung auf der Homepage der EDK-Ost veröffentlicht. www.edk-ost.sg.ch

(Die in den Positionspapieren vertretenen Meinungen müssen nicht mit denjenigen der am Projekt EDK-Ost-4bis8 beteiligten Kantone übereinstimmen.)

Die EDK-Ost wird im Sommer 2007 ein Rahmenkonzept Grund-/Basisstufe vorstellen, in dem verschiedene Positionen zusammengefasst und einbezogen werden. Das Rahmenkonzept soll den Kantonen und interkantonalen Projekten als Grundlage für weitere Entwicklungen zur Verfügung stehen.

Übersicht Themen der Positionspapiere

Rahmenkonzept für eine Didaktik für altersheterogene Eingangsstufenklassen

Frau lic.phil. Ursula Hottinger, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule Solothurn

Didaktik für den Unterricht mit vier- bis achtjährigen Kindern

Frau Dr. Miriam Leuchter und Frau lic.phil. Patricia Schwerzmann, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz

Spiel: Spielen und Lernen der 4- bis 8-jährigen Kinder / Das Spiel als Lernmodus

Herr Dr. Bernhard Hauser, Pädagogische Hochschule Rorschach-St.Gallen

Konzipierung der Organisation der Volksschule - mit Fokus auf Grund- und Basisstufe sowie deren Weiterführung (Anschlussstufe) - und der Tagesstrukturen

Frau Prof. Dr. Marianne Schüpbach, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule Solothurn

Die Grund-/Basisstufe als integratives und individualisierendes Schulmodell: Konsequenzen für die Unterstützung von Kindern mit besonderen Bildungsbedürfnissen und Auswirkungen auf die Gestaltung des sonderpädagogischen Angebotes

Frau lic.phil. Myrtha Häusler, Hochschule für Heilpädagogik Zürich

Pädagogische Diagnostik in der Basisstufe

Frau lic.phil. Heidi Brunner, Pädagogische Hochschule Bern

Lehr- und Lerntools für die Schuleingangsstufe

Herr Achim Arn, Wil

Positionspapier A

Bildungsauftrag und Bildungsinhalte einer Neuausrichtung der Schuleingangsstufe im Kontext der Harmonisierung der obligatorischen Volksschulzeit

Evelyne Wannack

August 2006

Kontakt:

<http://www.evelyne-wannack.ch>

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	5
2	Theoretische Grundlagen	7
2.1	Kinder und ihre Lebenswelten	7
2.1.1	Familienformen und demografische Merkmale	7
2.1.2	Kinder und ihre familialen Kontexte	10
2.1.3	Resumée	12
2.2	Entwicklung und Lernen	13
2.2.1	Resumée	15
2.3	Bildungsqualität in Kindergarten und Primarschule	15
2.3.1	Das Projekt «The Effective Provision of Pre-School Education»	15
2.3.2	Ergebnisse zur Unterrichtsqualität	17
2.3.3	Curriculumsansätze im Vorschulbereich	19
2.3.4	Resumée	19
3	Bildungsauftrag und Bildungsziele für die erste Stufe der Volksschule	20
3.1	Bildung und Orte der Bildung	20
3.2	Bildungsauftrag und Bildungsziele	22
3.3	Entwicklung eines Curriculums für die Schuleingangsstufe	23
3.4	Überlegungen zu einer pädagogisch-didaktischen Konzeption	25
3.5	Berufsprofil Lehrpersonen	28
4	Die Schuleingangsstufe als Teil der Volksschule	28
4.1	Neustrukturierung des Bildungssystem	28
4.1.1	Basis- und Grundstufe in ihrem Verhältnis zur Schuleingangsstufe	29
4.1.2	Überlegungen zur Individualisierung	30
4.1.3	Übertritt Schuleingangsstufe – Primarstufe	31
4.2	Das Verhältnis von Bildung und Betreuung in der Schuleingangsstufe	32
5	Schlussbemerkungen	33
6	Literatur	35

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1:	Privathaushalte nach Haushaltstyp und Nationalität der Haushaltsmitglieder (in %) im Jahr 2000 (Wanner 2004, p. 40)	9
Tabelle 2:	Erziehungsstile	10
Abbildung 1:	Ein Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts (Helmke 2004, p. 42)	18
Abbildung 2:	Verbindung von Entwicklungsbereichen und Fächern	24
Abbildung 3:	Dimensionen der Unterrichtsgestaltung	26
Abbildung 4:	Skizze eines pädagogisch-didaktischen Konzepts für die Schuleingangsstufe	27
Abbildung 5:	Traditionelle Struktur und harmonisierte Strukturen gemäss HarmoS	29

1 Einleitung

Das Schulentwicklungsprojekt zur Basis- und Grundstufe der EDK-Ost steht in einer langen Reihe von Bemühungen, die Institutionen Kindergarten und Primarschule einander näher zu bringen. Blicken wir in die Geschichte der beiden Institutionen zurück, findet sich bereits bei der Gründung des Kindergartenvereins 1881 das Ziel, den Kindergarten in die Volksschule zu integrieren (vgl. Schweizer Frauen-Zeitung 1881). Im Verlaufe von rund 100 Jahren wurde diese Zielsetzung – zumindest was die gesetzlichen Grundlagen anbelangt – in den deutschschweizer Kantonen nach und nach erfüllt. Wichtige inhaltliche Impulse zur Annäherung von Kindergarten und Schule erfolgten durch das Projekt «Situation Primarschule Schweiz (SIPRI)». Ein Teilprojekt war der Erziehung und Bildung der vier- bis achtjährigen Kinder gewidmet und damit der Fokus auf die Schnittstelle Kindergarten-Schule gelegt. Ziel war es, die Ganzheitlichkeit des Bildungsprozesses in den Vordergrund zu rücken, indem Stufenhierarchien abgebaut und Übergänge zwischen den Stufen kontinuierlicher gestaltet werden sollten. Für den Bereich Kindergarten und Schule wurde gefordert, dass kindergartenspezifische Formen in erzieherischer, didaktischer und unterrichtsorganisatorischer Hinsicht in der Unterstufe fortgesetzt werden, Kindergärtnerinnen und Lehrpersonen verstärkt zusammenarbeiten, gleichzeitig aber die Eigenständigkeit der Stufen gewahrt werden sollte (vgl. Huld, Lauterbach 1987). Im Nachgang zu SIPRI sind vielfältige Projekte im Bereich Kindergarten und Unterstufe zu verzeichnen, doch die gewünschte Kontinuität konnte damit nicht erreicht werden. Zu Beginn der 1990er Jahre mehren sich die Reformbestrebungen im Bereich Kindergarten und Unterstufe, wobei zwei Strategien zu erkennen sind.

Eine Strategie bedient sich den Reformbemühungen im Rahmen der Lehrerbildung. Durch Tertiärisierung, Akademisierung und Spezialisierung wird versucht, die Professionalisierung des Lehrberufs – incl. der Kindergärtnerinnen – voranzutreiben. Ein erster Studiengang zur Lehrperson Kindergarten/Unterstufe wurde ab 1996 an der Pädagogischen Hochschule in Liestal angeboten (vgl. Heyer-Oeschger, Büchel 1997). Mittlerweile werden in zwar unterschiedlichen Modellen, aber doch mehrheitlich Lehrpersonen für den Kindergarten und die Primarstufe ausgebildet. Lediglich an den Pädagogischen Hochschulen Graubünden, Zürich, Schaffhausen, Thurgau und Aargau werden noch getrennte Studiengänge angeboten.

Die andere Strategie bezieht sich auf das eigentliche Berufsfeld. Mit Blick auf die Basisschool in Holland und die Neugestaltung der Schuleingangsstufe in Deutschland wird nach einem neuen Modell gesucht, das den Kindergarten und die Primarunterstufe integriert. Ziel der Reform ist es, die immer deutlicher vorgetragenen Kritikpunkte Diskontinuität, zu spätes Einschulungsalter, inadäquate Selektion beim Schulanfang und die steigende Heterogenität in Bezug zum Entwicklungsstand und den Lernvoraussetzungen der Kinder mit der Schaffung einer neuen Stufe – der Basisstufe – zu überwinden. Im Dossier 48a werden Grundlagen, Argumente und Bausteine einer Basisstufe umrissen (vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 1997) und mit dem Dossier 57a (vgl. Köhler, Born 1999) auch die Anforderungen an die Lehrpersonen für die Basisstufe definiert. Ab dem Jahr 2000 ging es dann schnell. Erste Empfehlungen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2000) und Beginn der ersten Grundstufe an der privaten Gesamtschule Zürich-Unterstrass, 2002 Eröffnung der ersten Basisstufe am privaten Campus Muristalden in Bern, ebenfalls 2002 lancierte die Erziehungsdirektoren-Konferenz der Ostschweiz das Schulentwicklungsprojekt zur Basis- und Grundstufe, 2003 Start der ersten Schulversuche in den Kantonen AG, GL, TG und SG mit 20 Klassen, mittlerweile sind es insgesamt 243 Klassen in 11 Kantonen.

Parallel zu diesen Entwicklungen sind zwei von Bedeutung. Die Ergebnisse der PISA-Studie von 2000 zeitigten einen Aktionsplan (vgl. Plenarversammlung Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 2003), der u.a. die Schaffung einer «Vorschulstufe» und die Einschulung mit spätestens 5 Jahren vorsieht. Seit 2001 hat es sich die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren zur Aufgabe gemacht, die Strukturen der obligatorischen Schule zu harmonisieren (vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 2006).

Im Rahmen der drei bildungspolitischen Strategien wurden in einer ersten Phase vor allem strukturelle, organisatorische und finanzielle Aspekte diskutiert und z.T. festgelegt. In einer nächsten Phase

muss nun eine inhaltliche Auseinandersetzung stattfinden, die zuerst eine Situationsanalyse und die Erarbeitung von Grundlagen umfasst und anschliessend konkrete Vorschläge zur Ausrichtung und Umsetzung macht. Diese Phase ist derzeit im Gange. Im Rahmen der Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) wird seit 2003 an der Entwicklung von Bildungsstandards in den Bereichen lokale Standardsprache, Mathematik und Naturwissenschaften gearbeitet (vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 2006). Am 9.3.2006 wurde das Projektmandat zur Erarbeitung von «Grundlagen Deutschschweizer Lehrplan» (Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (NW EDK), Erziehungsdirektoren-Konferenz der Ostschweizer Kantone und des Fürstentums Liechtenstein (EDK-Ost), Bildungsdirektoren-Konferenz Zentralschweiz (BKZ) 2006) erteilt. Der grösste Umbau steht jedoch im Bereich der – neu benannten – Schuleingangsstufe als erster Stufe öffentlicher Bildung an. Insofern ist der Titel des Positionspapiers – Bildungsauftrag und Bildungsinhalte einer Neuausrichtung der Schuleingangsstufe im Kontext der Harmonisierung der obligatorischen Volksschulzeit – Auftrag und Programmatik zugleich, wovon die folgenden Fragestellungen zeugen:

- Bildungsauftrag für die Basisstufe/Grundstufe formulieren
- Welche primären Zielsetzungen hat die Basisstufe/Grundstufe (im Sinne der Schuleingangsstufe) zu erfüllen
- Wie ist sie im Kontext der obligatorischen Volksschule zu positionieren und welche Auswirkungen auf die Ausgestaltung der Anschlussstufe (Mehrklassigkeit/fächerübergreifender Unterricht/Individualisierung/usw.) sind zu erwarten. Welche Zielsetzungen müssen zu Zielen der gesamten obligatorischen Volksschulzeit werden.
- Welche Zielsetzungen sollen mit der Basisstufe/Grundstufe im Kontext der gesamtschweiz. Entwicklung und Harmonisierung der oblig. Volksschulzeit erreicht werden.
- Profil der Basisstufe skizzieren

Um die Fragen zu beantworten, werden in Kapitel zwei theoretische Grundlagen aus der Vor- und Grundschulpädagogik referiert. Im Anschluss daran wird versucht Bildungsauftrag und Bildungsziele sowie konkrete Umsetzungen für die Curriculums-Erarbeitung und Entwicklung eines pädagogisch-didaktischen Konzepts zu skizzieren. Im vierten Kapitel werden Überlegungen zu strukturellen Aspekten einer Schuleingangsstufe vorgestellt und anhand ausgewählter Aspekte in ihrem Verhältnis zu den anderen Schulstufen diskutiert.

Das vorliegende Positionspapier versteht sich als Beitrag, die inhaltliche Diskussion über die Ausrichtung der Schuleingangsstufe anzuregen. Es wurde – in der gebotenen Kürze – versucht, erziehungswissenschaftliche Ergebnisse und Konzepte zu nutzen und daraus weiterführende Konkretisierungen abzuleiten. Etlliches ist angedeutet, Vieles bedarf einer weiteren Auseinandersetzung.

2 Theoretische Grundlagen

Die Leitbegriffe Individuum und Institution dienen dazu, aktuelle theoretische und empirische Grundlagen der Vorschul- und Grundschulpädagogik zu referieren. Mit der Perspektive Individuum wird zum einen aus einer soziologischen Sichtweise das Aufwachsen der Kinder im Kontext familialer, institutioneller und gesellschaftlicher Bedingungen dargestellt (Kapitel 2.1). Zum anderen wird auf der Grundlage pädagogisch-psychologischer Konzepte das Verhältnis von Entwicklung und Lernen diskutiert (Kapitel 2.2).

Aus der Perspektive Institution werden empirische Ergebnisse zur Bildungsqualität in Kindergarten und Primarschule aufgearbeitet (Kapitel 2.3). Erweitert wird dieser Zugang durch die Darstellung aktueller Tendenzen im Bereich der Entwicklung von Curricula im internationalen Vergleich (Kapitel 2.4).

Ziel des vorliegenden Kapitels ist es, zu ausgewählten Aspekten den Diskussionsstand im Bereich der Vorschul- wie auch der Grundschulpädagogik aufzuarbeiten, um die Kenntnisse beider Forschungsfelder als Basis für die eigentliche konzeptionelle Bearbeitung der nachfolgenden Themen zu nutzen.

2.1 Kinder und ihre Lebenswelten

«Die mit dem Begriff der Familie bezeichnbaren Lebensformen nehmen für die Sozialisation eine herausragende Stellung ein, weil sie einmal die personale Identität eines Menschen konstituieren und zum anderen zugleich kollektive und soziale Identitäten begründen.» (Zimmermann 2003, p. 85)

Längst haben wir das Argument vom schnellen Wandel der Gesellschaft, dem auch die Familie unterworfen ist, internalisiert. Herzog (1994) diskutiert diesen ausgehend vom Beck'schen Theorem der Individualisierung (Beck 1986) und bestimmt nebst diesem Merkmal fünf weitere. Mit dem Moment der Egalisierung wird das Geschlechterverhältnis in den Blick genommen, mit Pluralisierung wird die kulturelle Vielfalt fokussiert, ein viertes Moment ist die Dynamisierung, die für die Beschleunigung gesellschaftlichen Wandels steht. Scholarisierung – die längere Verweildauer von Kindern und Jugendlichen im Bildungssystem – sowie die Nivellierung der Unterschiede zwischen den Generationen sind weitere zu beobachtende Phänomene (vgl. Herzog, 1994).

Unter diesen Prämissen des gesellschaftlichen Wandels stellt sich die Frage, in welchen familialen Kontexten sich die primäre Sozialisation der Kinder abspielt, denn – wie aus den PISA-Studien (vgl. Bundesamt für Statistik (BFS) und Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) 2002; 2004) hinlänglich bekannt ist – spielen die familiären Ressourcen eine massgebliche Rolle für die Bildungslaufbahn der Kinder.

2.1.1 Familienformen und demografische Merkmale

Jostock (1999) kommt in ihrer Analyse zur Bedeutung der Individualisierung für die Kindheit zum Schluss, dass diese sich einerseits in der konkreten Gestaltung des Familienalltags und andererseits in der Pluralisierung der Familienformen manifestiert. Familie so zu definieren, dass diese aus «einem Mann und einer Frau besteht, die legal verbunden in einer dauerhaften und sexuell exklusiven Erstehe mit ihren Kindern in einem gemeinsamen Haushalt leben» (Scanzoni et al. zitiert nach Schneewind 1994, p. 437) und der Ehemann der Erwerbstätige ist, greift heute zu kurz. Es müssen verschiedene Familienformen wie etwa nicht-eheliche Lebensgemeinschaften mit Kindern, Stieffamilien, Wohngemeinschaften mit Kindern, Einelternfamilie oder gleichgeschlechtliche Lebensgemeinschaften mit einbezogen werden (vgl. Schneewind 1998).

Die vom Bundesamt für Statistik entwickelte «Haushaltstypologie» versucht den verschiedenen Familienformen gerecht zu werden, indem ein verheiratetes oder nicht verheiratetes Paar mit Kindern oder ohne Kinder sowie das Ein-Eltern-Kind-Verhältnis als Familienhaushalt definiert werden. Es zeigt sich anhand der Volkszählung im Jahr 2000, dass zwischen 1980 und 2000 die nichtehelichen Lebensformen und die Einelternfamilien zugenommen haben (Fux 2005). Werden die 1980 geborenen Kinder betrachtet (vgl. Wanner 2006), hatten 96.6.% von ihnen verheiratete Eltern, 1.4% nicht-verheiratete

Eltern und 1.7% lebten unmittelbar nach der Geburt mit einem Elternteil allein. Im Vergleich dazu hatten im Jahr 2000 geborene Kinder 88.8% verheiratete, 5.7% nicht-verheiratete Eltern und 5.6% lediglich einen Elternteil.¹ Bezüglich Erwerbsmodell der in einer Partnerschaft lebenden Eltern zeigt sich, dass das traditionelle (lediglich Vater erwerbstätig) und das moderne (beide Elternteile erwerbstätig) Erwerbsmodell relativ ausgeglichen mit 42% resp. 47% vorkommt. Jedoch ist zu ergänzen, dass es für die Frau mit jedem Kind schwieriger wird, die Erwerbstätigkeit parallel zum Vater aufrecht zu erhalten. Nach wie vor wenig verbreitet mit 1.1% ist das «Hausmann-Modell», wonach die Frau erwerbstätig und der Mann nichterwerbstätig ist.

Wanner (2006) analysiert des Weiteren Daten von Kindern mit Geburtsjahr 1987 bis 2000, deren Eltern bei der Geburt verheiratet waren. Für die im Jahr 2000 vier Jahre alten Kinder (N=76 818) zeigt sich, dass rund 50% die Geburt eines Geschwisters erlebt haben. 89.4% leben im Jahr 2000 immer noch mit beiden leiblichen Eltern zusammen, 8.4% mit der Mutter, 2% mit dem Vater und 0.2% ohne die leiblichen Eltern. Von einer Scheidung sind Kinder aus binationalen Ehen mit einer Schweizer Mutter und einem ausländischen Vater häufiger betroffen als Kinder schweizerischer oder ausländischer Eltern.

Nebst der Scheidung ist die Trennung ein weiterer Grund, dass Kinder bei einem Elternteil leben. Werden die mit ihrer leiblichen Mutter lebenden Kinder betrachtet (N=8563), finden sich 49.7% aller Kinder in einer Fortsetzungsfamilie und 49.8% im Einelternhaushalt mit der Mutter. Leben die Kinder mit ihrem leiblichen Vater zusammen (N=1961), dann zu 81.6% in einer Fortsetzungsfamilie und nur 16% mit dem Vater allein.

Wanner (2006) geht in seiner Studie ebenfalls der Frage nach, welche sozio-ökonomischen Merkmale die Haushalte aufweisen, in denen Kinder, die zwischen 1987 und 2000 geboren sind, leben. Beim Merkmal Erwerbsstatus der Referenzperson des Haushalts gibt Wanner (2006) an, dass 97.1% erwerbstätig, 1.8% nicht erwerbstätig und 1.1% auf der Suche nach Arbeit sind. Während Arbeitslosigkeit ohne Zweifel ein Armutsrisiko in sich trägt, feilt auch Erwerbstätigkeit nicht vor Armut. Die Schweizerische Arbeitskräfteerhebung (SAKE) 2003 definiert als Working Poor einen Haushalt, in dem sämtliche Haushaltsmitglieder insgesamt einen mindestens 90% Beschäftigung aufweisen. Die Armutsgrenze ist dann erreicht, wenn z.B. bei einem Paar mit zwei Kindern nach Abzug von Steuern und Sozialversicherungen weniger als Fr. 4550.- pro Monat übrig bleibt (vgl. Bundesamt für Statistik 2004). Bezogen auf Haushaltstypen mit Kindern sind Alleinerziehende und Familien mit drei und mehr Kindern in der Gruppe der Working Poor stark übervertreten im Vergleich zu Alleinlebenden resp. Paaren mit zwei Kindern. Dass sich diese objektive Problemlage auch auf die subjektive Einschätzung niederschlägt, führt Schmid (2004) in seiner Studie aus, gemäss derer 17% der Alleinerziehenden und 9.1% von Paaren mit drei und mehr Kindern von objektiven und subjektiven Problemkumulationen betroffen sind.

Bei den bis anhin beschriebenen Zahlen handelt es sich um sogenannte Übersichtsanalysen, die verschiedene Variablen demografischer Natur einbeziehen, jedoch nicht ausländische Haushalte gesondert analysieren. Dies ist Vertiefungsanalysen vorbehalten. Im Folgenden werden Ergebnisse der Studie «Migration und Integration» (Wanner 2004) vorgestellt. Die Auswertung beruht wiederum auf der Volkszählung im Jahr 2000.

In Tabelle 1 sind die Haushalte mit Kind oder Kindern und die Zusammensetzung bezüglich Nationalität dargestellt. Die Zahlen zeigen, dass bei den ausländischen Familien mit 21% am häufigsten der sogenannte Kernfamilienhaushalt vorkommt, gefolgt vom Einelternhaushalt. Addieren wir die Prozentzahlen der gemischtnationalen Paare des Haushaltstyps Ehepaar und unverheiratetes Paar mit Kindern, leben immerhin 27% der Kinder mit einem ausländischen Elternteil zusammen. Doch auch die rein schweizerischen Haushalte sind herkunftsmässig heterogen, denn 4.7% dieser Personen wurden im Ausland geboren und 5.2% sind im Laufe ihres Lebens eingebürgert worden.

1 Die Prozentzahlen basieren auf folgenden absoluten Zahlen: 1980: 124 425 Haushalte; 2000: 161 323 Haushalte Fux, Beat (2005). *Familiale Lebensformen im Wandel*. [pdf-file]. Bundesamt für Statistik. Verfügbar unter: <<http://www.bfs.admin.ch>> [5.6.2006].

Tabelle 1: Privathaushalte nach Haushaltstyp und Nationalität der Haushaltsmitglieder (in %) im Jahr 2000 (Wanner 2004, p. 40)

Haushaltstyp	Nur Schweizer/innen	Gemischtnationale Referenzperson Schweiz	Gemischtnationale Referenzperson Ausland	Nur Ausländer/innen	Total absolute Zahlen
Ehepaar mit Kind(ern)	69	4	6	21	3 403 365
Unverheiratetes Paar mit Kind(ern)	72	8	9	11	130 196
Einelternhaushalt	79	2	3	16	420 476

Bezüglich Alter bei der Eheschliessung und Geburt des ersten Kindes ist festzustellen, dass bereits 45% der Frauen aus der Türkei und Jugoslawien mit 20 Jahren verheiratet sind und rund 20% bereits ein Kind haben. Sie unterscheiden sich damit von ihren Landsfrauen, die in der Schweiz geboren wurden, denn hier sind lediglich 18% der Türkinnen und 27% der Jugoslawinnen bereits mit 20 Jahren verheiratet. Ein Kind haben nur 7% der in der Schweiz geborenen Türkinnen resp. 13% der Jugoslawinnen. Ein wesentlicher Unterschied ist zu den Schweizerinnen gleichen Alters zu verzeichnen. Weniger als 2% sind mit 20 Jahren bereits verheiratet und ebenfalls weniger als 2% haben mit 20 Jahren bereits ein Kind. Im Vergleich dazu liegt das mittlere Alter der Frauen bei der Geburt ihres ersten Kindes bei 28 Jahren (Bundesamt für Statistik 2002).

Bezüglich der Erwerbsmodelle ergeben sich wiederum Unterschiede bei den Bevölkerungsgruppen. Während Spanische und Portugiesische Paare mit Kind(ern) proportional am meisten Doppelverdiener-Haushalte aufweisen, ist dies bei Türkischen und Jugoslawischen Paaren am seltensten anzutreffen. Insgesamt jedoch sind die vier genannten Bevölkerungsgruppen aufgrund des Bildungshintergrundes öfters mit Arbeitslosigkeit und einem Leben am Existenzminimum konfrontiert (vgl. Bundesamt für Statistik 2004).

Anhand der Ausführungen lässt sich folgendes Fazit ziehen. Obwohl nichteheliche Lebensformen und Einelternfamilien zugenommen haben, wachsen knapp 90% Kinder – unabhängig von der Nationalität der Eltern – bis ins Kindergartenalter bei ihren leiblichen Eltern auf. Kinder, die von Trennung oder Scheidung betroffen sind, leben mehrheitlich mit ihrer Mutter und zur Hälfte auch mit einem Geschwister. Knapp 50% der Kinder leben mit Mutter und allenfalls Geschwistern in einer Forsetzungsfamilie, die andere Hälfte in einer Einelternfamilie.

Werden die Erwerbsmodelle bei Paaren betrachtet, dann findet sich ein relativ ausgewogenes Verhältnis zwischen traditionellem und modernem Erwerbsmodell, wobei in der Regel der Mann vollzeiterwerbstätig und die Frau teilzeiterwerbstätig ist. Das Motiv der Frauen einer Arbeit nachzugehen, ist unterschiedlich. Je nach Bildungsstand und Herkunftsland sind es zum einen ökonomische Motive, dass auch die Frauen arbeiten müssen, um das Existenzminimum zu sichern, sofern dies nicht mit den kulturellen Traditionen konfligiert. Zum anderen hat sich das berufliche Selbstverständnis der Frauen durch ihre Bildungsaspirationen verändert (Stichwort Egalisierung). Die Frage ist nicht mehr Kinder oder Karriere, sondern der Versuch, beides unter einen Hut zu bringen. Nebst der längeren Ausbildungsdauer hat auch die Emanzipation der Frauen dazu beigetragen, dass das mittlere Alter der Frauen bei der Geburt ihres ersten Kindes gestiegen ist oder auch mehr Frauen ein erstes Kind erst ab 40 Jahren gebären (Wanner 2006).

Ein weiteres mitzubedenkendes Phänomen ist der Umstand, dass Familien – trotz Vollzeiterwerbstätigkeit – knapp unter oder am Existenzminimum leben. Nehmen wir Bezug auf das Ressourcentheoretische Modell von Amato (1996 zitiert nach Krapp, Weidenmann 2001), in dem Sozial-, Human- und Finanzkapital² unterschieden wird, dann ist es diesen Eltern nur schwer möglich, die elementaren Bedürfnisse der Kinder zu befriedigen und zwar nicht nur die physischen, sondern auch die psychischen, weil die drei Ressourcen interdependent sind.

² Die drei Ressourcen werden wie folgt beschrieben: Sozialkapital: Partnerschaftsqualität, Zielsetzungen Erziehung, Erziehungsstil; Humankapital: Elterliche Bildung und Bildungsaspirationen; Finanzkapital: finanzielle Mittel, die für das Kind oder die Kinder eingesetzt werden können.

In Bezug auf Erwerbstätigkeit ist ebenfalls die Wahrscheinlichkeit von vorübergehender oder länger andauernder Arbeitslosigkeit miteinzubeziehen. Wenn auch die finanziellen Auswirkungen – je nach Einkommenslage – nicht für jeden Familienhaushalt gleich schlimme Folgen zeitigen, ist doch der psychische Druck, der auf einer Familie lastet, gross.

Im Lichte dieser Ausführungen zeigt sich, dass nicht so sehr die Pluralisierung der Familienformen der eigentliche Kern der Sache ist, sondern die durch die Dynamisierung erhöhte Wahrscheinlichkeit des Eintreffens von Ereignissen, die zu Veränderungen führen. Dadurch sehen sich Eltern und Kinder mit dem Anspruch konfrontiert zusätzlich zu den Entwicklungsaufgaben (vgl. Havighurst 1972), deren Wurzeln «biologische Veränderungen, gesellschaftliche Anforderungen und subjektive Zielsetzungen» (Dreher 2005, p. 117) sein können, vermehrt Umstellungs- und Koordinationsleistungen zu erbringen.

2.1.2 Kinder und ihre familialen Kontexte

Nach den Ausführungen zu demografischen Merkmalen von Familien in der Schweiz werden im vorliegenden Kapitel ausgewählte Merkmale zur innerfamiliären Ausgestaltung ins Zentrum gestellt. Demografische Entwicklungen wie z.B. der kontinuierliche Geburtenrückgang führen zur Frage, weshalb dies so ist. Bereits beschrieben wurde, dass die längere Ausbildungszeit von Frauen und Männern die Familiengründung hinausschiebt. Trotzdem ist es für die meisten Frauen und Männer ein erstrebenswertes Lebensziel, Kinder zu haben. Gemäss Nauck (1991) lassen sich zwei Muster des Werts von Kindern herauskristallisieren, und zwar ein ökonomischer und ein psychologischer Nutzen.

Der Kinderwunsch aus ökonomischem Nutzen ist vor allem in Gesellschaften mit agrarischen und patriarchalischen Strukturen zu beobachten. Kinder haben bedeutet einerseits über potentielle Arbeitskräfte und andererseits über eine finanzielle Absicherung zu verfügen, was durch eine relativ hohe Kinderzahl gewährleistet werden kann. Zudem liegt die Präferenz eher bei männlichen als bei weiblichen Nachkommen.

In (post-) industriellen Gesellschaften könnten ökonomische Überlegungen eher gegen Kinder sprechen, da die Investitionen in Ausbildung etc. recht hoch sind. Höher gewichtet wird jedoch der psychologische Nutzen von Kindern, weil dadurch die Sinnhaftigkeit des eigenen Lebens erhöht wird, weil die eigene persönliche Entwicklung durch Kinder stimuliert werden kann und weil Kinder so etwas wie «zur letzten verbliebenen, unaufkündbaren, unaustauschbaren Primärbeziehung» (Beck 1986, p. 193) werden. Um diesen Nutzen zu erzielen und um eine gute Eltern-Kind-Beziehung aufzubauen, ist bereits ein Kind ausreichend.

Einhergehend mit dem psychologischen Nutzen von Kindern ändert sich auch der Umgang mit ihnen. Die Arbeitsgruppe um Du Bois-Reymond bringt dies mit dem Ausdruck vom «Befehls- zum Verhandlungshaushalt» (Du Bois-Reymond et al. 1994) auf den Punkt. Es werden nicht Befehle erteilt, sondern es wird an Einsicht appelliert, ausgehandelt und diskutiert. Kinder werden als eigenständige Personen mit individuellen Interessen und Bedürfnissen nicht nur anerkannt, sondern gewünscht. Das zeigt sich mitunter auch in den Erziehungszielen, die Eltern haben. Sturzbecher und Waltz (1998) kommen in ihrer Studie zu folgender Rangreihe. An erster Stelle steht das Erziehungsziel Individualität, an zweiter Stelle Kreativität, an dritter Stelle soziale Kompetenz und an vierter Stelle soziale Konformität. Der Wertewandel zeigt sich also nicht nur im Übergang vom Befehls- zum Verhandlungshaushalt, sondern auch in den Erziehungszielen, wonach das früher an erster Stelle stehende Erziehungsziel soziale Konformität durch Individualität abgelöst wurde (vgl. Tarnai 1998).

Tabelle 2: Erziehungsstile

Unterstützung	Kontrolle	
	hoch	niedrig
hoch	autoritatives Verhalten	permissives Verhalten
niedrig	autoritäres Verhalten	vernachlässigendes Verhalten

Erziehungsziele sind noch relativ abstrakte Grössen, so dass sich die Frage stellt, mit welchen Erziehungsstilen Eltern ihre Ziele zu erreichen gedenken. In Anlehnung an Baumrind (1991) wurden vier Erziehungsstile ausgearbeitet (vgl. Tabelle 2).

Anhand der Leitdimensionen Unterstützung und Kontrolle können die vier Erziehungsstile präziser beschrieben werden. Mit Unterstützung wird die empathische Zuwendung durch die Eltern zum Ausdruck gebracht. Der Begriff Kontrolle könnte etwas irreführend sein. Gemeint ist damit einerseits, dass die Eltern über die Tätigkeiten, über den Freundeskreis, über schulische und Freizeitbelange ihrer Kinder im Bild sind und andererseits dass sie Grenzen, Erwartungen und Anforderungen an die Kinder klar zum Ausdruck bringen und einverlangen. Es wird in diesem Zusammenhang auch von Monitoring gesprochen. Entsprechend zeichnet sich autoritatives Verhalten sowohl durch eine hohe Zuwendung und hohe Anforderungen – sei dies in Bezug zum Sozialverhalten oder schulischen Leistungen – aus. Bei einem permissiven Verhalten hingegen erfahren die Kinder hohe Unterstützung, aber die Eltern stellen kaum Ansprüche und können eher schlecht einschätzen, wo ihre Kinder stehen. Beim autoritären Erziehungsverhalten überwiegen die Aspekte der Kontrolle, ohne dass die Kinder die entsprechende Unterstützung erfahren, während beim vernachlässigenden Verhalten sowohl Unterstützung wie Kontrolle den Kindern am wenigsten angediehen wird. Baumrind (1991) konnte in ihren Studien zeigen, dass der autoritative Erziehungsstil der günstigste ist, denn er führt einerseits zu einer guten Eltern-Kind-Beziehung und andererseits werden Ansprüche an die Kinder gestellt und zur Erreichung die entsprechende elterliche Unterstützung gegeben.

Erziehungsziele wie Erziehungsstil sind nicht nur für die Sozialisation in der Familie von Bedeutung, sondern auch für die Art und Weise wie den Kindern weitere Lebenswelten erschlossen werden. So wird mit fortschreitendem Alter der Kinder die familiäre Lebenswelt um weitere ergänzt, zunächst durch die nähere Wohnumgebung, mit ihren Möglichkeiten zum Spielen und zum Knüpfen sozialer Kontakte. Parallel dazu können auch institutionelle Angebote wie Spielgruppen oder familienexterne Betreuung in Anspruch genommen werden. Häufig ist in diesem Zusammenhang von «Verhäuslichung» (Zinnecker 1990), «Verinselung», «Vereinzelnung» oder «Verplanung» (Zeiger, Zeiger 1994) die Rede. Gemeint ist damit, dass es immer weniger Möglichkeiten zum Spielen im Freien gibt, sich die Kinder mehr in der Wohnung aufhalten und dass die Freizeit ähnlich der Berufswelt der Erwachsenen organisiert und terminiert ist.

Werden Befunde zu diesen Themen aus der Kindheitsforschung herangezogen, zeigt sich vor allem für städtische Gebiete und zum Teil auch für Agglomerationen, dass räumlich betrachtet die Wohnumgebungen oft nicht mehr als einheitliche Lebensräume vorhanden sind, sondern als einzelne «Inseln» spezialisierter Plätze für Kinder. Für die Kinder hat das den Nachteil, dass diese nicht mehr selbständig erkundet werden können, denn oftmals sind die «Kinderplätze» zu weit vom Wohnort entfernt oder der Weg ist zu gefährlich, so dass die Kinder auf die Begleitung Erwachsener angewiesen sind. Je nach Anzahl und Alter der Kinder in einer Familie und je nach Wohnlage fehlen auch mehr oder weniger gleichaltrige Kinder zum Spielen und deshalb müssen u.U. soziale Kontakte mit anderen Kindern «arrangiert» werden. Dies und nicht zuletzt die tendenziell besseren Wohnverhältnisse (vgl. Wanner 2006) und Ausstattung der Kinderzimmer (vgl. Peek 1995) fördern die «Verhäuslichung» der Kinder. Trotzdem – so konstatiert Nissen (1992) in ihrer Studie – spielen gerade Kinder im Alter von 4 bis 10 Jahren häufig und gerne draussen – je nach räumlicher Gliederung – im engeren oder weiteren Wohnumfeld. Entgegen häufigen Äusserungen, dass Kinder nur noch drinnen vor dem Fernseher sitzen würden, üben Kinder viele Aktivitäten drinnen und draussen aus, wobei diese abhängig vom Alter und vom Geschlecht der Kinder sind (vgl. Fölling-Albers, Hopf 1995; Süß 2000). Die Problematik ist eher, dass sich viele verschiedene informelle und formelle Aktivitäten konkurrenzieren, so dass weniger Zeit für Spiel und Bewegung übrig bleibt.

Zu diesen mehr oder weniger spontanen Spielmöglichkeiten kommen die von den Eltern geplanten oder organisierten Aktivitäten, seien es Spielgruppen, Mutter-und-Kind-Angebote, Sporttrainings, Musik- oder Malstunden etc., hinzu. Das bringt es mit sich, dass Eltern und Kinder die verschiedenen Aktivitäten koordinieren und planen müssen. Spontane Treffen mit anderen Kindern sind deshalb eher die Ausnahme (vgl. Fölling-Albers, Hopf 1995). Es wird ersichtlich, dass die Gestaltung der Freizeit

sowohl von den Kindern wie von den Eltern einiges abfordert. Kinder sind auf die Unterstützung der Eltern organisatorisch, materiell wie zeitlich angewiesen. Inwieweit Kinder von diesen Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten Nutzen ziehen können, ist eng mit den familiären Ressourcen verknüpft.

Nebst der Familie und der Nachbarschaft werden auch die Medien als Sozialisationsinstanz betrachtet (vgl. Süß 2004). Zur Standardausrüstung eines Haushalts gehören in über 90% der Haushalte mittlerweile Fernseher, Telefon, Radio resp. Stereoanlagen (vgl. Bundesamt für Statistik (BFS) 2003). Einer Mehrheit der Kinder sind Videorecorder, Audiogeräte und Gameboy zugänglich (vgl. Süß 2000). Der private Besitz von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) – also Computer, Modem, Scanner, Drucker usw. – ist hingegen massgeblich vom Haushaltseinkommen abhängig. Je höher der Bildungsabschluss der Referenzperson in einem Haushalt ist desto besser ist die IKT-Ausstattung in diesem (vgl. Bundesamt für Statistik (BFS) 2003).

Wie die Kinder die Medien nutzen ist von der Ausstattung im Haushalt resp. des Kinderzimmers, von Art und Umfang anderer Aktivitäten sowie von der elterlichen Regulierung und Kontrolle abhängig. Süß (2000; 2004) kommt in seinen Studien zu folgenden Ergebnissen. Verfügen die Kinder in ihrem Kinderzimmer über Fernseher, Spielkonsole, Computer usw. dann zeigt sich im Vergleich zu Kindern, bei denen diese Medien nicht im Kinderzimmer vorhanden sind, eine höhere Nutzungsdauer. Vor allem die Gruppe der Sechs- und Siebenjährigen geht gerne zu anderen Kindern nach Hause, um Videos oder Fernsehsendungen anzusehen sowie Computerspiele zu spielen. Nehmen die Kinder an organisierten Freizeitaktivitäten wie Sportverein, Musikunterricht etc. teil, dann sinkt die Nutzungsdauer.

Gerade bei jüngeren Kindern spielen die Eltern eine wichtige Rolle, was die Mediennutzung angeht. Süß (2000, 2004) hat in seinen Studien untersucht, inwieweit der Erziehungsstil der Eltern einen Einfluss darauf hat. Es zeigt sich, dass bei jüngeren Kindern die Eltern einen eher autoritären resp. autoritativen Erziehungsstil pflegen. Unabhängig von diesen beiden Erziehungsstilen entscheiden die Eltern, wie ihre Kinder Medien nutzen. Die grösste Kontrolle wird beim Fernsehen und beim Video schauen ausgeübt. In wesentlich geringerem Mass werden Computer- und Internetaktivitäten kontrolliert, was damit zusammenhängen dürfte, dass die Eltern beim Software-Kauf bereits regulierend einwirken und die Kinder für das selbständige Browsen im Internet über technische wie Lesefertigkeiten verfügen müssen resp. Internet-Sites besuchen, die ihnen die Eltern eingerichtet haben. Ein wesentlicher Unterschied zeigt sich jedoch bei der Frage, ob über die Aktivitäten resp. das Gesehene gesprochen wird. Wie zu erwarten ist, sind es vor allem Eltern mit einem autoritativen Erziehungsstil, die mit ihren Kindern über Fernsehsendungen und Videos sprechen, was u.a. daraus resultiert, dass diese Aktivitäten häufig in der Familie ausgeübt werden. Insgesamt kommt Süß (2004) anhand von Untersuchungen zwischen 1971 und 1995 zum Schluss, dass die Medienregulierung durch die Eltern liberaler geworden ist.

Veränderungen bezüglich IKT-Nutzung sind bereits für einen kurzen zeitlichen Rahmen nachweisbar. Der Vergleich der Studie von Süß (2000) mit der Studie von Niederer (2002) zeigt, dass die Mehrheit der Kinder nicht mehr in Kindergarten oder Schule, sondern zu Hause den ersten Kontakt mit IKT hat. Dabei ist zu beobachten, dass je jünger die Kinder sind, desto früher der Erstkontakt mit dem Computer stattfindet. Gleichzeitig finden sich in den bereits zitierten wie auch in englischen Studien (Livingstone, Bovill 2001; 2003) Hinweise darauf, dass Einkommen und Bildungsstand zu einem sogenannten «digital divide» (vgl. Livingstone 2002) führen, d.h., dass einkommensschwächere und bildungsfernere Bevölkerungsgruppen einen geringeren Zugang zu IKT haben und damit in Gefahr geraten, ins Hintertreffen zu gelangen. Die Kompetenz im Umgang mit IKT ist sowohl für das Erwerbsleben wie auch die Teilhabe an der Gesellschaft (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie 2004) massgeblich.

2.1.3 Resumée

Ausgehend von der Frage, welche Bedeutung der schnelle Wandel der Gesellschaft für die Familie und das Aufwachsen der Kinder hat, wurde versucht, diese anhand verschiedener Perspektiven zu beleuchten. Sowohl die Ausführungen zu demografischen Merkmalen von Familienformen wie auch

zu Erziehungszielen und Erziehungsstilen der Eltern machen deutlich, dass die individuelle Biographieplanung an Stelle einer tradierten Lebensplanung getreten ist (Jostock 1999). Dieser Befund ist zumindest für einen Teil der Familien zutreffend. Denken wir an bestimmte Bevölkerungsgruppen dann trifft dieser Befund nur beschränkt zu. Kinder pendeln quasi zwischen zwei Welten, nämlich einer durch traditionelle Werte gekennzeichnete Familienwelt und einer individualisierten «Aussenwelt», wenn wir an das Wohnumfeld, Medien oder externe Kinderbetreuung denken.

Wie bereits erwähnt ist eine Folge der Individualisierung und Dynamisierung, dass sowohl Eltern wie Kinder hohe Anpassungs- und Umstellungsleistungen erbringen müssen. Prinzip ist nicht mehr Kontinuität, sondern Diskontinuität und damit «Veränderbarkeit» (vgl. Engelbert et al. 2000). Aufgrund der familialen Ressourcen bringen die Kinder sehr unterschiedliche Voraussetzungen zur Bewältigung der Entwicklungsaufgaben in einem sich stetig wandelnden Umfeld mit. So dürften z.B. Kinder, die im Rahmen der Familie gelernt haben, Konflikte kommunikativ auszutragen, massgebliche Vorteile in einer Gesellschaft haben, die hohe Ansprüche an kommunikative Kompetenzen im privaten wie beruflichen Bereich stellt.

Durch die Erweiterung von Optionen, durch Flexibilität und Revidierbarkeit von Entscheidungen befinden sich die familiären Ressourcen in einem fragilen Zustand. Umstände wie Arbeitslosigkeit, Trennung oder Scheidung können nicht nur zu einem finanziellen Engpass führen, sondern auch zu einer erheblichen psychischen Belastung der Eltern und Kinder.

Nebst der Veränderbarkeit ist ein weiteres Merkmal die Offenheit von Entwicklungsprozessen (vgl. Engelbert et al. 2000). Gerade an den Informations- und Kommunikationstechnologien lässt sich zeigen, wie rasch unterprivilegierte Bevölkerungsgruppen den Anschluss an eine für das Erwerbsleben und gesellschaftliche Teilnahme immer wichtiger werdende Technologie verpassen.

Insofern haben wir es mit einem dichten Gewirke von ambivalenten Anforderungen, Widersprüchlichkeiten und Erwartungen auf der einen Seite und einem dichten Gewirke an familialen Merkmalen auf der anderen Seite zu tun. Wichtig ist deshalb, die vertikale Dimension bezogen auf Klassen- oder Schichtmodelle um die horizontale Dimension hinsichtlich subjektiver Lebensdeutung und damit verknüpften Bildungskarrieren (vgl. Tippelt, Schmidt 2006) zu erweitern. Insofern ist nicht nur die Familie gefordert auf Veränderungen zu reagieren, sondern ebenso das Bildungssystem.

2.2 Entwicklung und Lernen

Traditionellerweise orientiert sich die Kindergartenpädagogik an der Entwicklung der Kinder, im Gegensatz zur Schule, die dem Leitmotiv des Lernens folgt (Wannack 2004; 2006). Insofern liegt es auf der Hand, diesen Konzepten und deren Verhältnis näher zu betrachten. Denn sie sind für die weiteren pädagogisch-didaktischen Überlegungen von grundlegender Bedeutung.

Im Sinne der interaktionistischen Theorien (Montada 1998) wird Entwicklung als komplexe Wechselwirkung zwischen Anlage, Umwelt und aktiver Selbstgestaltung in einer sich verändernden Welt betrachtet (Dreher 2005). Von Bedeutung ist, dass es sich dabei um Wechselwirkungen zwischen Person und Umwelt handelt, woraus folgt, dass die Analyseeinheit Person und Umwelt umfasst (Herzog 2002). «Das Lebewesen schafft sich seine Umwelt, genauso wie es von seiner Umwelt affiziert wird» (Herzog 2002, p. 181). Entwicklung ist sowohl von Veränderung wie von Stabilität über die Lebensspanne gekennzeichnet (Montada 1998). Die Entwicklungsprozesse, die häufig mehrere Funktionsbereiche umfassen, werden in einer längerfristigen Perspektive betrachtet und untersucht (Flammer 2003). Das Lebensalter an sich ist jedoch kein Erklärungskonzept für Entwicklung, ebenso wenig wie Reifung (Flammer 2003). Dies ist eine wichtige Einschränkung, denn sie macht einmal mehr deutlich, dass nicht einfach ein interner Bauplan abläuft, sondern es das Individuum selber ist, das seine Veränderungen hervorbringt (Herzog 2002).

Im Gegensatz zur Entwicklung definiert Flammer Lernen als «die kleinen, zeitlich kurzen und oft vorübergehenden Veränderungen» (Flammer 2003, p. 15). Veränderungen beziehen sich einerseits auf Verhaltensweisen und andererseits auf Wissen, wobei diese nicht immer trennscharf erfasst werden

können (vgl. Steiner 2001). Wissen ist in einem umfassenden Sinn zu verstehen und beinhaltet nebst deklarativem und prozeduralem Wissen (Seel 2003) auch «Meinungen, Werte und Normen» (Herzog 2002, p. 169). Zentral ist nun, dass Lernen als eine konstruktive Tätigkeit betrachtet wird. Weinert (1998) bringt es folgendermassen auf den Punkt:

«Im Vordergrund des wissenschaftlichen Interesses steht dabei weniger das Lernen als solches, sondern der Lernende als ein motivierter, aktiver, konstruktiver, selbständiger und kooperativ agierender Gestalter des eigenen Lernens.» (Weinert 1998, p. 96)

Es wird evident, dass die Abgrenzung von Lernen und Entwicklung einerseits über die zeitliche Dimension und andererseits über den Ausschluss reifungsbedingter Prozesse (Flammer 2003) erfolgt. Zugleich haben wir es mit einer engen gegenseitigen Beziehung zu tun, indem Entwicklung Lernprozesse und vice versa Lernprozesse Entwicklungsprozesse auslösen können (Flammer 2003). Zentral ist, dass das Individuum als ein sich mit der Umwelt aktiv auseinandersetzendes, sein Wissen von innen her konstruierendes Subjekt gesehen wird.

Wenn wir uns mit Entwicklung und Lernen auseinander setzen, kommen wir derzeit um die Neurowissenschaften nicht mehr herum. Deshalb werden einige Befunde, aber insbesondere auch die Frage der Bedeutung der Neurowissenschaften für die pädagogisch-didaktische Gestaltung, referiert. Stern, Grabner und Schumacher (2005) streichen in der Darstellung neuerer Ergebnisse der Neurowissenschaften die Erkenntnisse heraus, dass das Gehirn über die Lebensspanne hinweg von geistiger Flexibilität und Plastizität gekennzeichnet ist und die linke Hirnhälfte nicht so ausschliesslich wie bis anhin angenommen für das Sprachliche resp. die rechte Hirnhälfte für das Räumlich-Visuelle determiniert ist. Dazu gehört ebenfalls die Erkenntnis, dass nebst dem Grosshirn das Kleinhirn an Lern- und Denkvorgängen beteiligt ist und dass die motorischen Aktivitäten einen bedeutsamen Einfluss auf die kognitive Entwicklung haben (vgl. Voelcker-Rehage 2005).

Bezogen auf die frühkindliche Entwicklung führen Stern et al. (2005) aus, dass vor allem die Gehirnentwicklung eindrücklich sei, denn sie läuft – falls physische und emotionale Bedürfnisse des Kindes befriedigt und keine Beeinträchtigungen der Sinnesfunktionen vorliegen – sozusagen auf vorprogrammierte Weise ab. Falls jedoch Sinnesdysfunktionen vorhanden sind, kann dies zu kortikalen Fehlentwicklungen führen. Dies ist deshalb von Bedeutung, weil damit gewisse Start-up-Mechanismen nicht voll zum Tragen kommen. Gesprochen wird in diesem Zusammenhang von sogenannt «angeborenem Wissen» (Weinert 1998, p. 94). Es konnte gezeigt werden, dass es sich dabei um bereichsspezifisches Wissen handelt. Stern et al. (2005) zählen z.B. Sprache und Laufen, die visuelle Erkennung von Mustern wie auch Formen der sozialen Interaktion auf. Wenn nun Lernprozesse durch Umweltbedingungen in diesen Bereichen ausgelöst werden, laufen bestimmte biologisch festgelegte Entwicklungsprogramme ab, was als sogenanntes «privilegiertes Lernen» bezeichnet wird. Im Unterschied dazu wird das «nicht-privilegierte Lernen» unterschieden, das nicht durch spezifisch festgelegte Start-Up-Mechanismen gesteuert wird, sondern allgemeinen Lernprinzipien folgt.³ Das Erlernen der Kulturtechniken ist ein Beispiel für nicht-privilegiertes Lernen. Aufgrund dieser Erkenntnisse kommen die Autorin und die Autoren zum Schluss, «eine sinnvolle Frühförderung muss darauf abzielen, die Grundlagen für den Wissenserwerb in Bereichen zu legen, in denen kein privilegiertes Lernen erwartet werden kann» (Stern, Grabner, Schumacher 2005, p. 21). Als Beispiele werden Vorläuferfertigkeiten für den Schriftspracherwerb, für die Mathematik und den Sachunterricht genannt.

Aus den Ausführungen wird ersichtlich, dass die Neurowissenschaften allein kaum genügend Erklärungspotenzial für das Verständnis von Denken und Verhalten haben. Trotzdem werden didaktische Schlussfolgerungen gezogen, die jedoch von erziehungswissenschaftlicher Seite durchaus kritisch betrachtet werden:

«Die pädagogische Relevanz der bisherigen neurowissenschaftlichen Erkenntnisse wird, im öffentlichen wie im wissenschaftlichen Diskurs, tendenziell überschätzt. Insbesondere deren didaktische Wendung ist problematisch, [...] weil sie häufig mit einer reduktionistischen Deutung menschlichen Lernens als hirnphysiologischem Geschehen einhergeht.» (Becker 2006, p. 195)

³ Für eine ausführliche Darstellung siehe Blakemore, Sarah-Jayne; Frith, Uta (2006). *Wie wir lernen. Was die Hirnforschung darüber weiss*. München: Deutsche Verlags-Anstalt.

Die Fragestellungen kreisen im Besonderen um die Hirnentwicklung und den – aus einer primär physiologischen Perspektive betrachteten – Wissenserwerb. Dass damit nur ein Teil von Lernprozessen bearbeitet wird, kommt zum Ausdruck, wenn z.B. Bischof-Köhler (1998) auf die Bedeutung von Emotion und Motivation im Vorschulalter verweist oder auch Schiefele und Pekrun (1996), die mit ihrem Modell des selbstgesteuerten Lernens darauf aufmerksam machen.

2.2.1 Resumée

Lernen und Entwicklung sind zwei Konzepte, die sich primär durch ihre zeitliche Dimensionen und den Aspekt der Reifung unterscheiden. Gemeinsam ist neueren Konzepten jedoch, dass sie das aktive Subjekt in einem sich durch wechselseitige Affizierung verändernden Kontext betrachten. Den Ausgangspunkt dazu bieten das angeborene Wissen und die aufgrund von Umweltreizen ausgelösten Start-Up-Mechanismen, die sich in Form des privilegierten Lernens zeigen. Im Laufe der Entwicklung werden also Kompetenzen in Bereichen des privilegierten Wissens aufgebaut. Diese Kompetenzen müssen einerseits ausdifferenziert und andererseits über sogenannt nicht-privilegiertes Wissen erweitert werden. Ein Beispiel dazu sind die Vorläuferfertigkeiten für den Schriftspracherwerb. Stamm (2004) zeigt in ihrer Studie auf, dass die Kinder bereits zu Beginn des Kindergartens sehr unterschiedliche Voraussetzungen bezüglich der Vorläuferfertigkeit «phonologische Bewusstheit» mitbringen, einem Inhalt, der von Stern et al. (2005) zum nicht-privilegierten Lernen gezählt wird.

Aufgrund dieser knappen Auseinandersetzung zum Verhältnis von Entwicklung und Lernen, stellt sich die Frage, ob die Metapher des sich entwickelnden Kindes als Zentrum pädagogisch-didaktischer Überlegungen nicht zugunsten der Umschreibung des Kindes als aktives Subjekt, das sich lernend mit seiner personalen und sozialen Umwelt auseinandersetzt, aufgegeben werden sollte (vgl. dazu auch Kapitel 2.3.3).

2.3 Bildungsqualität in Kindergarten und Primarschule

Bezüglich Schulerfolg zeigt sich, dass nebst dem soziokulturellen Hintergrund und der Familienstruktur, auch die Persönlichkeit der Elternteile, die Kognitionen und das Erziehungsverhalten massgeblich von Bedeutung sind (Helmke, Weinert 1997). Nicht erst heute, sondern bereits in den 1970er Jahren (vgl. z.B. das Projekt Headstart in den USA Schwerdt 1975) war die Frage virulent, wie Kinder aus einem benachteiligten familialen Kontext im Rahmen institutioneller Bildung optimal gefördert werden können, und zwar im Sinne der Kompensation. Zu dieser Thematik wird in Kapitel 2.3.1 eine Langzeitstudie aus England etwas ausführlicher dargestellt. Ihr folgt eine Zusammenstellung von Merkmalen für die Unterrichtsqualität in Schulen (vgl. Kapitel 2.3.2). Ein anderer Zugang zur Frage der Bildungsqualität wird in Kapitel 2.3.3 durch die Zusammenfassung internationaler Tendenzen der Curriculumentwicklung im Vorschulbereich vorgestellt.

2.3.1 Das Projekt «The Effective Provision of Pre-School Education»

Im Rahmen der ersten grossen europäischen Langzeitstudie «The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE)» (vgl. Sylva et al. 2004) werden anhand einer Stichprobe von 3000 Kindern, ihren Eltern sowie den besuchten Vorschulinstitutionen Daten erhoben, mit dem Ziel die folgenden Fragen zu beantworten: Welche Bedeutung hat der Besuch einer vorschulischen Institution für die kognitive und soziale Entwicklung der Kinder? Kann der Besuch einer Vorschule die soziale Ungleichheit reduzieren? Welche Charakteristiken weist ein effektives Vorschul-Setting auf? Welche Bedeutung hat die Familie für die kognitive und soziale Entwicklung der Kinder?

Zur Datenerhebung hat sich die Forschungsgruppe verschiedener qualitativer und quantitativer Methoden bedient. Die Eltern wurden in Interviews zu Charakteristiken des Kindes (Geburtsgewicht, Krankheitsgeschichte, Temperament usw.) und der Familie (Bildungsniveau, sozio-ökonomischer Status usw.) sowie zur Familien- und Wohnumgebung befragt. Die Kinderprofile wurden ergänzt anhand von Interviews mit den Lehrpersonen sowie standardisierten Tests der Kinder, die beim Eintritt und am

Ende des Vorschulbesuchs sowie nach dem Übergang in die Primarstufe am Ende des 1. und 2. Schuljahrs durchgeführt wurden. In der Vorschulinstitution wurden strukturierte Beobachtungen der Kinder und der Lehrpersonen und Dokumentenanalysen durchgeführt. Entlang der dargestellten Fragen werden die Ergebnisse zusammenfassend dargestellt.

Im Vergleich von Kindern, die mit vier Jahren eine Vorschulinstitution besuchen und solchen, die keine besuchen, kann gezeigt werden, dass der Besuch einer Vorschulinstitution positive Effekte auf die kognitive Entwicklung wie auch das soziale Verhalten aller Kinder hat. Besonders Kinder aus benachteiligten Milieus und mit Englisch als Zweitsprache profitieren von spezieller Unterstützung in den Bereichen Sprache und Vorläuferfertigkeiten für den Schriftspracherwerb. Gleichzeitig verweisen Sylva et al. (2004) jedoch darauf, dass Ungleichheiten nicht gänzlich eliminiert werden können:

«Whilst not eliminating disadvantage, it can help to ameliorate the effects of social disadvantage and can provide children with a better start to school. Investing in good quality pre-school provision is therefore likely to be an effective means of achieving targets concerning social exclusion and breaking cycles of disadvantage.» (Sylva et al. 2004, p. iii)

Bei den Erhebungen am Ende des 1. und 2. Schuljahrs weisen die Kinder, die eine Vorschule besucht haben, immer noch signifikant bessere Leistungen im kognitiven Bereich auf als Kinder ohne Vorschulbesuch. Lediglich für den sozialen Bereich lässt sich am Ende des 2. Schuljahrs kein Unterschied mehr finden (Sammons et al. 2004a; 2004b).

Bezüglich der Frage, was die Qualität einer Vorschulinstitution ausmacht, stellt die Forschungsgruppe Ergebnisse auf unterschiedlichen Ebenen dar. Als effektiv erweist es sich, wenn die Vorschulinstitutionen die kognitive wie soziale Förderung als gleichwertig betrachten und auch die entsprechende Unterstützung bietet. Das Ausbildungsniveau des Personals ist ein weiteres Merkmal für die Qualität einer Vorschulinstitution⁴. Sowohl auf der Stufe der Erzieherinnen wie Lehrpersonen ist das Ausbildungsniveau von grosser Bedeutung. Näher eingegangen wird im Folgenden auf die Tätigkeiten der Lehrpersonen in Vorschulinstitutionen. Im Rahmen einer vertiefenden Studie «The Effective Pedagogy in the Early Years» (vgl. Siraj-Blatchford et al. 2002) wurden als besonders gut beurteilte Vorschulinstitutionen mittels Fallstudien näher untersucht. Fünf Bereiche wurden herauskristallisiert, die als wesentlich für die Bildungsqualität angesehen werden:

Qualität der Interaktion zwischen Lehrperson und Kind

Mit dem Begriff des «sustained shared thinking» wird ein Interaktionstyp umschrieben, bei dem es darum geht, dass zwei Individuen zusammen versuchen, ein Problem zu lösen, ein Konzept zu verstehen, eine Tätigkeit zu evaluieren, eine Geschichte zu erweitern usw. Beide Personen tragen zum Über-Etwas-Nachdenken bei, mit dem Ziel, den Inhalt zu durchdringen und zu verstehen. Als effizientestes Setting stellte sich die 1:1-Interaktion zwischen zwei Kindern oder dem Kind und der Lehrperson heraus. Um Situationen für das «sustained shared thinking» zu kreieren, ist es wichtig, dass die Lehrpersonen aufmerksam sind und sich bietende Gelegenheiten nutzen.

Sachkompetenz der Lehrpersonen in den Bereichen des Lehrplans

In Bezug auf die Inhalte des Lehrplans stellte die Forschungsgruppe fest, dass die Sachkompetenz der Lehrpersonen von vitaler Bedeutung ist. Nur wenn diese selber fundiert und sicher über die vom Curriculum vorgegebenen Inhalte verfügen, ist eine adäquate didaktische Umsetzung und damit nachhaltige Förderung der Kinder möglich.

Wissen und Einstellungen zum Lernen der Kinder

Diskutiert werden zwei Aspekte. Zum einen geht es um die Balance von formellem und informellem Lernen oder anders ausgedrückt, um Spielen und Instruktion. In effektiven Settings werden beide

⁴ Zu beachten ist, dass in Vorschulinstitutionen neben Lehrpersonen weiteres Personal wie z.B. pre-school assistant, play-group leader arbeiten. Die Tätigkeiten dieses Personals werden mittels fünf Stufen beruflicher Qualifikation definiert, den sogenannten National Council for Vocational Qualifications (NVQ), die von level 1, practice bis level 5, professional reichen. <<http://194.78.211.243/Eurybase/Application/frameset.asp?country=UK&language=VO>> und <<http://www.uknvp.org.uk>>

Formen eingesetzt. Es wird darauf geachtet, dass Lernaktivitäten auch von den Kindern initiiert werden, was vor allem in Phasen des Spiels möglich ist. Wichtig ist, dass solche Phasen von den Lehrpersonen genutzt werden, um Aktivitäten der Kinder z.B. durch Vorzeigen zu erweitern. Oft sind solche Situationen kombiniert mit Phasen des «sustained shared thinking». Von den Lehrpersonen verlangt dies eine ausserordentlich hohe Kompetenz des Fragenstellens, denn auch in dieser Studie zeigt sich, dass vor allem geschlossene und nicht offene Fragen gestellt werden.

Zum anderen spielt es eine wichtige Rolle, welche Grundauffassung die Lehrperson zum Lernen der Kinder hat. Ist sie eher der Meinung, dass dem Kind genügend Zeit für das Lernen und die Entwicklung gegeben werden muss und lässt ihm dadurch viel Spielraum oder geht sie davon aus, dass das Kind ein aktiver Lerner ist, der zwar aus sich schöpft, aber dem auch Lernmöglichkeiten durch die Lehrperson gegeben werden muss.

Unterstützen der Kinder beim Konfliktlösen

Effektive Settings zeichnen sich durch klare Regeln aus und verleihen diesen bei Zuwiderhandlung Nachdruck, indem mit den Kindern darüber gesprochen wird und sie beim Lösen von Konflikten mit anderen Kindern begleitet werden. In den weniger effektiven Settings hingegen folgen oft keine Reaktionen, die Kinder werden vom Konflikt abgelenkt oder lediglich aufgefordert, aufzuhören.

Unterstützung des Lernens der Kinder zu Hause

Der regelmässige Austausch zwischen Eltern und Lehrperson sowie gemeinsame Entscheidungen zu Lernzielen des Kindes, sind Merkmale effektiver Settings. Dies fällt dann leicht, wenn Eltern und Lehrperson in etwa die gleichen Ziele haben. So können gemeinsame Strategien zur Förderung des Kindes erarbeitet werden. Bei bildungsferneren Eltern hingegen geht es darum, mit den Eltern ein Repertoire sinnvoller Aktivitäten zu Hause aufzubauen.

Die Ergebnisse zur Bedeutung der Familie für die kognitive und soziale Entwicklung fassen Sylva et al. (2004) wie folgt zusammen. «What parents do [with their children] is more important than who parents are.» (Sylva et al. 2004, p. ii)

Zwar sind auch in dieser Studie starke Zusammenhänge zwischen dem sozio-ökonomischen Status (SES) und dem Schulerfolg der Kinder auszumachen. Nicht erfasst ist damit, welche Aktivitäten die Eltern – insbesondere die Mütter – mit ihren Kindern ausführen. Zu diesem Zweck wurde der Index «quality of the home learning environment (HLE)» kreiert, der eine Bandbreite von Aktivitäten der Eltern mit den Kindern umfasst wie z.B. dem Kind etwas vorlesen, mit ihm Lieder singen, zeichnen, ihm regelmässige Möglichkeiten schaffen, um mit anderen Kindern zu spielen. Es stellte sich heraus, dass der HLE ein protektiver Faktor ist, der den Einfluss des SES reduzieren kann.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Besuch einer Vorschulinstitution sich positiv für alle Kinder auswirkt. Sollen jedoch auch kompensatorische Effekte zur Minimierung von Ungleichheit resultieren, dann ist dies lediglich in Vorschulinstitutionen mit einer hohen Qualität zu erreichen. Diese ist primär von der Professionalität der Lehrpersonen bezüglich eines effektiven Unterrichtsarrangements abhängig.

2.3.2 Ergebnisse zur Unterrichtsqualität

Im Gegensatz zum Bereich der Vorschulerziehung verfügen wir zur Frage der Unterrichtsqualität über viele Ergebnisse, so dass es in den 1980er Jahren bereits möglich war, Meta-Analysen zu erstellen. Aus diesem Grund wird nicht lediglich eine Studie beschrieben, sondern zusammenfassend anhand des Angebots-Nutzungs-Modells von Helmke (2004) relevante Merkmale dargestellt (vgl. Abbildung 1).

Helmke bettet sein Angebots-Nutzungs-Modell in zwei Rahmenbedingungen ein, nämlich die soziokulturellen Rahmenbedingungen des familialen Kontextes – damit eng verbunden die individuellen Eingangsvoraussetzungen der Kinder – und die institutionellen Rahmenbedingungen des schulischen

Kontextes. Damit wird auf die Situierung von Unterricht in einem historischen und kulturellen, in einem regionalen und schulischen wie auch in einem spezifischen Klassenkontext verwiesen.

Die Merkmale der Lehrerpersönlichkeit werden separat dargestellt, weil es sich um personale Merkmale handelt, die zwar wesentlich für die Unterrichtsgestaltung sind, aber nicht Teil der Unterrichtsqualität an sich, wie Helmke (2004, p. 42) ausführt. Der Aspekt Mediationsprozesse der Kinder bringt zum Ausdruck, dass Unterricht keine direkten Effekte hat, sondern dass diese individuell über Kognitionen, Motivationen und Emotionen emergiert werden. Insofern hat Unterricht nicht nur beabsichtigte Wirkungen, sondern auch nicht-intendierte Wirkungen (Stichwort «geheimer Lehrplan»).

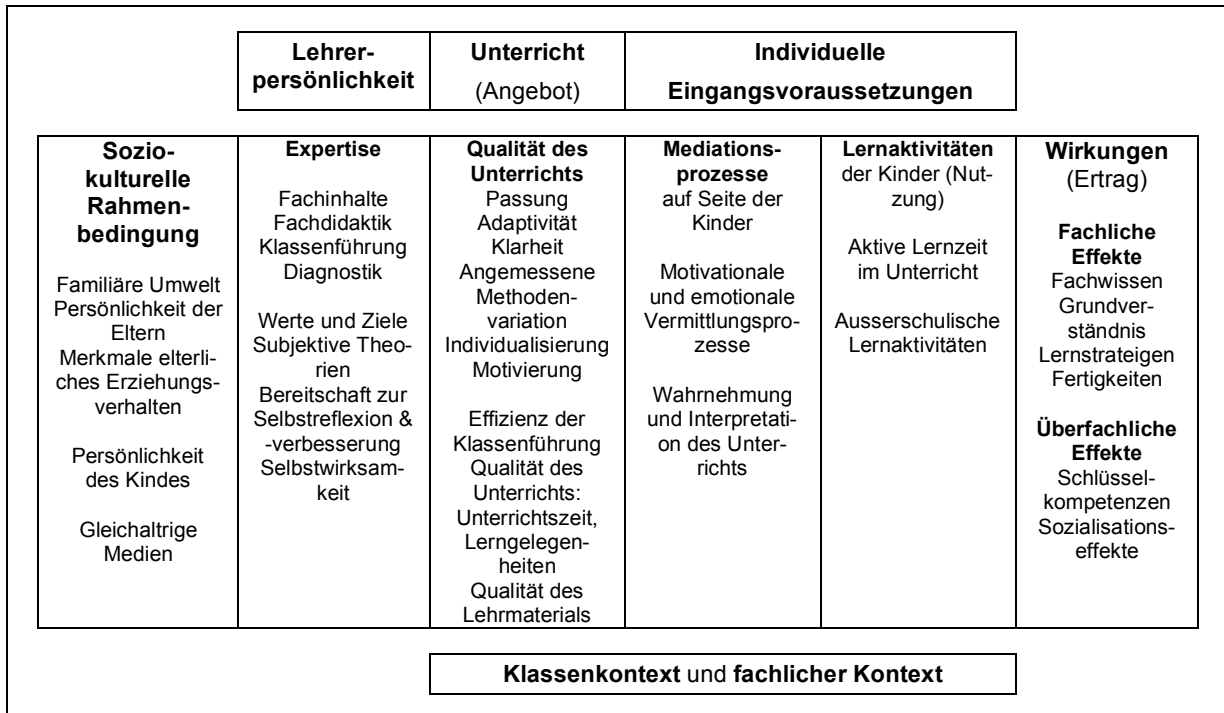


Abbildung 1: Ein Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts (Helmke 2004, p. 42)

Wenn von Unterrichtsqualität gesprochen wird, muss vorerst die Bestimmung von Zielkriterien vorgenommen werden, um dann zu messen, in welchem Mass diese erfüllt worden sind. Einzubeziehen sind ebenfalls differenzielle Effekte, denn die Kinder bringen einerseits unterschiedliche Voraussetzungen mit, aber andererseits ziehen sie auch unterschiedlichen Nutzen aus den verschiedenen Lehrmethoden, so dass derselbe Unterricht sehr unterschiedliche Wirkungen bei den Kindern erzielen kann. Die Merkmale von Unterrichtsqualität sind auch dahingehend zu relativieren, dass eine einzelne Lehrperson nicht alle in maximaler Vollendung ausweisen kann. Entscheidender ist ein Gesamtmuster des Unterrichts und dieses kann sehr unterschiedliche Profile annehmen, wie im Rahmen der Scholastik-Studie (Weinert, Helmke 1997) gezeigt werden konnte. Trotzdem ist damit nicht der Beliebigkeit Tür und Tor geöffnet. Gehen wir von den Kategorien direkte Instruktion, offener Unterricht und Individualisierung aus, so können Qualitätsmerkmale in Bezug auf fachlich-inhaltliche Schülerleistung beschrieben werden.

Bei der direkten Instruktion ist Klarheit ein Qualitätskriterium, das die Aspekte Präzision und Korrektheit der Sprache, fachliche Kohärenz und Strukturiertheit der Lerninhalte umfasst. Offener Unterricht ist nicht per se «guter Unterricht». Die Lehrpersonen sind sowohl was die Gestaltung des Lernarrangements wie auch was die Begleitung anbelangt, stark herausgefordert. Oft wird Individualisierung lediglich mit Formen des offenen Unterrichts konnotiert. Weinert (1997) macht jedoch deutlich, dass das Konzept des adaptiven Unterrichts davon ausgeht, dass sowohl Formen der direkten Instruktion wie des offenen Unterrichts genutzt werden sollen, um in proaktiver Weise bei möglichst vielen Kindern in Bezug zu ihrem Vorwissen ein Optimum an Lernfortschritten bewirken zu können. Dazu gehört insbesondere auch die Diagnose von Lernmöglichkeiten und Leistungsgrenzen der Kinder.

Insofern lassen sich übergeordnet die folgenden Aspekte herauskristallisieren, die im Hinblick auf die Förderung der fachlich-inhaltlichen Schülerleistungen von Belang sind. Es sind dies Strukturiertheit von Lerninhalten, proaktive Förderung im Sinne von Adaptivität der Lehrstrategien und die Klassenführung. Letztere fokussiert sowohl Organisations- und Monitoring-Tätigkeiten wie auch ein bewusstes Übergangsmanagement zwischen verschiedenen Unterrichtsphasen (vgl. Evertson, Emmer, Worsham 2003; Helmke 2004).

2.3.3 Curriculumsansätze im Vorschulbereich

Eine Analyse der Curricula für den Vorschulbereich anhand der Angaben in der Datenbank Eurydice⁵ zeigt auf, dass die Bandbreite von keine Curricula vorhanden (z.B. Dänemark und Oesterreich) bis hin zu langer Curriculums-Tradition, wie sie Frankreich kennt, reicht. Auffallend ist jedoch auch, dass seit Mitte der 1990er Jahre vermehrt Curricula für den Vorschulbereich eingeführt werden. Gründe dafür sind die Globalisierung und Transformation der Industrie- zur Wissensgesellschaft und damit verbunden Bildung als wichtige Ressource. Im Zuge dieser Überlegung wird Bildung im Vorschulbereich – mitunter auch durch den Verweis auf das Lernpotenzial der Kinder – als die Möglichkeit gesehen, positive Lerndispositionen zu legen, nicht zuletzt auch unter dem Aspekt der Förderung der Chancengleichheit. So sind z.B. in Norwegen und Finnland seit 1996, in Schweden seit 1998 und in England seit 2000 Curricula eingeführt worden und zwar von staatlicher Seite her. Im Rahmen einer OECD-Studie von 2001 (zitiert nach Oberhuemer 2004) werden nebst den bereits genannten Gründen weitere angeführt und zwar, dass die Curricula für die pädagogischen Fachkräfte Orientierung und Unterstützung bieten und zudem als verbindliche Vorlage, die Verständigung zwischen Eltern, Fachkräften und Kindern erleichtern. Im Zuge der Einführung von Curricula im Vorschulbereich ist des Weiteren zu konstatieren, dass die Zuständigkeit vom Sozial-, Fürsorge- und Familienbereich zum Bildungsbereich wechselt. Dies dürfte damit zu tun haben, dass die Zielsetzung der Steuerung des gesamten Bildungssystems nur dann umsetzbar ist, wenn verbindliche Rahmenbedingungen vom Vorschulbereich bis in den tertiären Bereich vorhanden sind.

Sehr unterschiedlich ist der Geltungsbereich bezüglich Altersstufen, auf die die Curricula ausgerichtet sind. Während in Norwegen das Curriculum die Altersstufe der 0- bis 6-jährigen resp. in Schweden der 1- bis 5-jährigen umfasst, ist das englische Curriculum für die 3- bis 6-jährigen und in Finnland lediglich für die 6-jährigen angelegt. Wird die Strukturierung der Curricula betrachtet, ist zu konstatieren, dass je breiter die Altersspanne definiert wird, eher die Entwicklung in verschiedenen Bereichen wie physisch, sozial, kognitiv, sprachlich, ästhetisch etc. fokussiert wird. Im Gegensatz dazu orientieren sich Curricula, die lediglich ein oder zwei Jahre vor Schuleintritt umfassen, eher an Wissens- und Kompetenzbereichen. Ist der Vorschulbereich bereits in das Schulsystem integriert wie z.B. in Schweden die «förskolleklassen» für die Sechsjährigen und in Holland die «Basisschool», die ab vier Jahren besucht werden kann, dann sind die Fächer wie Muttersprache, Mathematik, Sport, Musik usw. Strukturierungsprinzip.

Ein weiterer Wandel zeichnet sich bezüglich Leitmotive ab und zwar vom Leitmotiv Entwicklung hin zum Leitmotiv Lernen (vgl. Oberhuemer 2004). Nicht mehr das Bild des sich entwickelnden Kindes ist Leitmetapher, sondern das aktive und kompetente Kind im wechselseitigen Bezug zu seiner Lebenswelt. Weiter arbeitet Oberhuemer heraus, dass der Ausgangspunkt von Lern- und Bildungsprozessen nicht mehr einem objektivistischen Bild des Kindes verpflichtet sei, sondern von kultureller und sozialer Vielfalt geprägt ist, was mit dem Begriff «Pädagogik der Vielfalt» (Prenzel 1993) zum Ausdruck gebracht wird und auf die Heterogenität in pädagogischen Kontexten mit Nachdruck hinweist.

2.3.4 Resumée

Das Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke gibt einen allgemeinen Rahmen dafür ab, pädagogisch-didaktische Konzepte von Kindergarten und Schule unter bestimmten Merkmalen zu diskutieren und

⁵ Zu finden unter: <http://oraprod.eurydice.org/portal/page?_pageid=217,163418&_dad=portal&_schema=PORTAL>

zu integrieren. Dabei wird der Fokus primär auf die Unterrichtsqualität gelegt. Die Ausführungen zeigen, dass sowohl frühpädagogische wie schulpädagogische Konzepte Parallelen oder sich gegenseitig stützende empirische Ergebnisse aufweisen, denken wir an Adaptivität, proaktives Verhalten oder die Ausrichtung der Curricula am Leitmotiv Lernen resp. dem kompetenten Kind. Diese gemeinsamen Aspekte sollen im nächsten Kapitel genutzt werden, um Bildungsauftrag und Bildungsziele zu skizzieren und einige Vorschläge zur Umsetzung im Rahmen eines Curriculums und eines pädagogisch-didaktischen Konzeptes für die Schuleingangsstufe zu machen.

3 Bildungsauftrag und Bildungsziele für die erste Stufe der Volksschule

Bevor auf den Bildungsauftrag und die Bildungsziele eingegangen wird, erfolgt eine Reflexion zum Begriff Bildung und seine Bedeutung für den Kindergarten und die Schule. Anschliessend werden die in Kapitel 2 dargestellten theoretischen Überlegungen als Grundlage zur Formulierung des Bildungsauftrags und der Bildungsziele für die Schuleingangsstufe genutzt. Eng mit dem Bildungsauftrag und den Bildungszielen verknüpft sind die Frage des Lehrplans (Kapitel 3.3) und die Erarbeitung eines pädagogisch-didaktischen Konzeptes für die Schuleingangsstufe (Kapitel 3.4). Beide Aspekte – Lehrplan und pädagogisch-didaktisches Konzept – stellen den Versuch einer Konkretisierung dar, wie der Bildungsauftrag umgesetzt werden könnte.

3.1 Bildung und Orte der Bildung

«Bildung meint letztlich nichts anderes als den Prozess der Subjektwerdung.» (Herzog 2002, p. 559)

Im Nachgang zu diesem Zitat stellt sich die Frage, welche Inhalte zum Prozess der Subjektwerdung gehören. Folgen wir Herzog (2002), so ist es das Wissen. Das Wissen an sich verliert jedoch mit der Verwissenschaftlichung an Bedeutung, weil das Prinzip der Wissenschaft darin liegt, die eigenen Grundlagen dauernd umzuwälzen. Insofern kann Bildung nicht nur über einen Kanon an Inhalten definiert werden, sondern muss um den Prozess des Wissenserwerbs und die Reflexivität erweitert werden. Dabei ist das Subjekt auf andere angewiesen. «Die Individualität des Menschen erweitert sich in dem Masse, wie sich seine sozialen Beziehungen entfalten» (Herzog 2002, p. 563). Irritationen resp. Lernimpulse finden deshalb nicht nur durch die Umwälzung von Wissen statt, sondern auch dadurch, dass das Subjekt mit anderen Individuen zusammentrifft, die für es vorerst fremd sind. Vermittlung ist das Medium dieser Auseinandersetzung, die auch dem Bildungsbegriff inhärent ist. Didaktisch gewendet ist Bildung «nur zureichend definierbar als die vermittelnde Kategorie zwischen den Ansprüchen der objektiven Welt und dem Recht auf Selbstsein des Subjekts» (Blankertz 1972 zitiert nach Herzog 2002, p. 267).

Es wurde in den vorangehenden Kapiteln versucht, ansatzweise herauszuarbeiten, was die Ansprüche der sogenannten objektiven Welt sind. Es sind dies u.a. die Pluralität der Lebensbedingungen und die fortschreitende Umwandlung von Wissen, die als konstituierendes Merkmal die Veränderung aufweisen. Gleichzeitig ist damit auf ein Dilemma hingewiesen, dass nämlich auf eine Zukunft vorbereitet werden soll, die wir eigentlich nicht kennen, sondern die nur im «Modus der Möglichkeit» zugegen ist (vgl. Herzog 2002, p. 567).

Wenn wir die Schuleingangsstufe als erste institutionell gefasste Stufe des Bildungssystems definieren, dann stellt sich die Frage, welchen Beitrag sie zur Bildung leisten kann und soll. Das macht es notwendig, zunächst zu klären, welche Bedeutung die Zusammenführung von Kindergarten und Pri-

marstufe hat, weil diese bis anhin zwei unterschiedlichen Teilsystemen⁶ zugeordnet wurden, nämlich der «Vorschule» und der «Schule».

Der Kindergarten hat sich ein eigenes pädagogisches Profil gegeben und sich dadurch als eigenständige Bildungsinstitution in Abgrenzung zur Schule definiert (Wannack 2004). Gleichzeitig verweist der Begriff der Vorschule als «vor-der-Schule-seiend» auf eine vorbereitende Funktion für die Schule, dies mitunter auch als Scharnier zwischen familialer Erziehung und schulischer Bildung. Wenn nun der Kindergarten in die Schuleingangsstufe integriert wird, dann fällt die Zubringer- oder Vorbereitungs-funktion weg zugunsten der Basislegung von Bildung. Konstituierendes Merkmal der Schuleingangsstufe sind Übergänge. Dem kann entgegen gehalten werden, dass Übergänge nicht nur an dieser Stelle stattfinden, sondern immer wenn der Schultypus gewechselt wird, also von der Primarstufe in die Sekundarstufe usw. Beim Übergang von der Familie in die Schule handelt es sich aber um einen Übergang, der zwei Subsysteme der Gesellschaft – Familien- und Bildungssystem – umfasst, im Gegensatz zu Übergängen zwischen Schulstufen in einem Teil- resp. im Bildungssystem. Bezogen auf die sozialen Interaktionen ist der Übergang von der Familie in die Schuleingangsstufe deshalb von besonderer Tragweite. Im Gegensatz zur Familie, die einen einheitlichen soziokulturellen Hintergrund aufweist, ist dieser in der Schule uneinheitlich. Die Beziehung zu den Eltern ist in hohem Ausmass durch emotionale und zeitliche Stabilität gekennzeichnet, während die sozialen Beziehungen in der Schule flüchtiger, lockerer und vergänglicher sind, sowohl in Bezug zu den Kindern wie zu den Lehrpersonen. Falls ein Kind Geschwister hat, dann ist der Status in der Familie durch die verschiedenen Alter gegeben, während er in der Schule – im Speziellen in Jahrgangsklassen – errungen werden muss. Nicht zuletzt müssen die Kinder lernen, dass die Lehrperson sie nicht wie die Eltern als Individuen anspricht, sondern dass sie zu einer Klasse gehören und dadurch Anweisungen an eine Vielzahl von Kindern gerichtet werden. Dazu gehört auch, dass sich die Kinder einer Klasse die Aufmerksamkeit von ein oder zwei Lehrpersonen teilen müssen (vgl. Bründel, Hurrelmann 1996; Dreeben 1980).

Viele Kinder haben bereits soziale Erfahrungen in Kontexten ausserhalb der Familie wie Tagesmutter, Kindertagesstätte, Spielgruppe usw. gemacht. Mit dem Eintritt in die Schuleingangsstufe kommen im Vergleich zu diesen familienexternen Angeboten jedoch neue Aspekte hinzu, wenn wir an die Funktionen der Schule denken. Insbesondere herauszustreichen ist die Antinomie von Bildung und Selektion (Herzog 2002). Zum einen soll Schule als Bildungsinstitution die Subjektwerdung ihrer Klientel fördern und zum anderen bestimmt sie aufgrund erbrachter Leistungen der Kinder und Jugendlichen deren weiteren Bildungsgang. Gerade diese Antinomie stellt auch die Institution Kindergarten vor eine neue Herausforderung. Im Gegensatz zur Schule hat der Kindergarten im Rahmen der Integrationsfunktion, u.a. die Aufgabe die Kinder auf den Schulbesuch vorzubereiten und damit ungleiche Bildungsvoraussetzungen zu minimieren. Die Selektion nimmt die Schule in Form von Schulfähigkeitsabklärungen jedoch selber vor (vgl. Wannack 2004).

Auch im Bereich des Wissenserwerbs sind die Aufgaben von Kindergarten und Schule relativ klar verteilt. Noch in der Gesetzesgrundlage des Kantons Bern finden wir bis zur Revision der Kindergartenverordnung im Jahr 2001 den folgenden Passus: «Er [der Kindergarten, Anm. EW] darf nicht Lerninhalte vorwegnehmen, die der Schule zugewiesen sind» (Kanton Bern 1985). Die Unterschiede werden bis heute in den Lehrplänen sichtbar. Obwohl der Lehrplan des Kantons Bern gerühmt wird, von denselben Grundlagen wie der Lehrplan Volksschule auszugehen, zeigt die Analyse, dass er sich auf der konkreten Ebene der Strukturierung massgeblich von Lehrplänen der Volksschule unterscheidet, indem er die Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz als Strukturierung der Richt- und Lernziele nutzt und zudem keine inhaltlichen Auflagen macht. Leitmotiv für die Gestaltung des Lehrplans ist «Entwicklung» im Gegensatz zu «Lernen» in der Schule. Dadurch, dass der Lehrplan Kindergarten eine Stufe umfasst, ist es auch möglich, ein didaktisches Konzept – gruppiert um das Spiel – zu bestimmen im Gegensatz zur Schule, die sowohl allgemein- wie fachdidaktische Konzepte verwendet (vgl. Wannack 2003).

⁶ Vgl. zur Ausdifferenzierung von Teilsystemen in einer Gesellschaft Treibel Treibel, Annette (2000). *Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart* (5. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich. .

Im Rahmen des Bildungsauftrags und der Bildungsziele für eine Schuleingangsstufe muss diesen unterschiedlichen Merkmalen, die zugleich Übergänge darstellen, Rechnung getragen werden. Es sind dies Übergänge vom Kontext Familie in den Kontext Schule, vom bereichs- zum fachspezifischen Lernen, vom informellen zum formellen Lernen und – wie in Kapitel 2.2 dargestellt – vom privilegierten zum nicht-privilegierten Lernen. Diese Aspekte kommen in der Folge ebenso bei der Neugestaltung eines Curriculums und eines pädagogisch-didaktischen Konzepts für die Schuleingangsstufe zum Tragen.

3.2 Bildungsauftrag und Bildungsziele

Durch die Zusammenführung von Kindergarten und Primarunterstufe im Rahmen einer Schuleingangsstufe entfällt sozusagen die Vorbereitung auf die Schule. Sie wird in die Schuleingangsstufe integriert und zwar nicht als Vorbereitung, sondern als Bestandteil der Bildungsprozesse, die in wechselseitiger Auseinandersetzung von Kindern und Lehrpersonen die Basis für das sukzessive Hineinwachsen in unsere Gesellschaft legen.

Für den Bildungsauftrag der Schuleingangsstufe hat dies zur Folge, dass ehemals mehr oder weniger klare Trennungen von Bildungsinhalten in Voraussetzungen und schulische Lerninhalte obsolet werden. Vielmehr geht es darum, Entwicklungsbereiche wie Kognition, Motorik, Wahrnehmung, Emotionalität und Sozialität in ihrer Bedeutung und Ausdifferenzierung für die Einführung in die Kulturechniken hin zu Fächern wie Sprache, Mathematik, Musik, Gestalten, Sport und Fachbereichen wie Sachunterricht (als Sammelbegriff für Fachbezeichnungen wie Natur Mensch Mitwelt oder Mensch Gesellschaft Umwelt verwendet) zu analysieren. Die Kompetenzen der Kinder beim Eintritt in die Schuleingangsstufe unterscheiden sich nicht nur in den Bereichen Sprache, Wortschatz und Mathematik beachtlich wie die Studien von Stamm (2004) und Moser, Stamm, Hollenweger (2005) zeigen, sondern auch in den anderen Bereichen wie z.B. dem Sachunterricht (Jonen, Möller, Hardy 2003) oder dem Sport (Bös 2003).

Eine erweiterte Sicht bezüglich Bildungsinhalten betrifft nicht nur die deklarativen, sondern auch die prozeduralen Inhalte. Während der Kindergarten stark übergreifende Fertigkeiten betont wie z.B. mit Materialien experimentieren und gestalten und deklarative Inhalte lediglich als Anregungen verstanden werden (vgl. Erziehungsdirektion des Kantons Bern 1999), stehen in schulischen Lehrplänen die deklarativen Inhalte im Vordergrund und es werden Verbindungen zu prozeduralen Inhalten wie z.B. alltägliche Hilfsmittel richtig handhaben aufgezeigt (vgl. Erziehungsdirektion des Kantons Bern 1995). Dem engen Zusammenhang zwischen deklarativen und prozeduralen Inhalten muss im Hinblick auf empirische Ergebnisse zur Bereichsspezifität von Arbeits- und Lernstrategien (vgl. Weinert 1994) bei der Bestimmung von Lernzielen und Lerninhalten Beachtung geschenkt werden.

Bereits ausgeführt wurde, dass Lernen nicht losgelöst von Emotion und Motivation betrachtet werden darf. Gerade wenn an die unterschiedlichen familialen Kontexte der Kinder gedacht wird und insbesondere an die mit den Erziehungsstilen verknüpften Interaktionen zwischen Kind und Eltern, wird die Bedeutung des Prinzips der Anerkennung evident. «Um zu einer geglückten Selbstbeziehung gelangen zu können, sind menschliche Wesen auf die intersubjektive Anerkennung ihrer Fähigkeiten und Leistungen angewiesen [...]» (Prenzel 1993, p. 60). D.h., dass die Kinder im Rahmen der Schuleingangsstufe sich in ihrem Tun kompetent und unterstützt fühlen, ihnen positive Lernerfahrungen ermöglicht werden, dass sie den Umgang mit Misserfolg lernen, damit sie Ausdrucksfähigkeit und Leistungsbereitschaft, Selbstvertrauen und Selbständigkeit aufbauen können.

Wohl in kaum einer anderen Bildungsstufe wie der Schuleingangs- und der Primarstufe ist die Klassenzusammensetzung vielfältiger. Auch wenn in einem Quartier der sozio-ökonomische Hintergrund der Familien relativ ähnlich ist, so differieren diese bezüglich ethnisch-kulturellem Hintergrund und den damit einhergehenden Werthaltungen beträchtlich. Wie ausgeführt wurde, erschliesst sich den einzelnen Kindern mit Eintritt in die Schuleingangsstufe ein neuer Kontext. Sie haben es in ihrer Klasse mit vielen und sehr verschiedenen Kindern zu tun. Sie werden damit konfrontiert, dass andere Kinder

etwas besser, schneller oder schöner können, dass sie von einigen Kindern akzeptiert, von anderen abgelehnt werden. Dass dies auch mit Schwierigkeiten verbunden ist, zeigen Studien von Petillon (1993) und Wolf (1999). Ein wesentlicher Auftrag der Schuleingangsstufe ist es deshalb, den Kindern Möglichkeiten und Unterstützung für die Gestaltung sozialer Beziehungen zu geben, mit ihnen Regeln für das Zusammenleben in der Klasse zu erarbeiten und eine Haltung der «intersubjektiven Anerkennung» (Prenzel 1993) trotz Unterschiedlichkeit aufzubauen.

Von diesem Bildungsauftrag lassen sich in einem weiteren Schritt die Bildungsziele ableiten. Die Schuleingangsstufe hat zum Ziel, Kinder wie ihre Eltern in das Bildungssystem einzuführen und sie mit den Funktionen und Anforderungen eines lehrplangebundenen Bildungsangebots vertraut zu machen (vgl. Sörensen Criblez, Wannack 2006). Ausgehend von den individuellen Kompetenzen, die die Kinder mitbringen, werden im Hinblick auf die zu erreichenden Lernziele einerseits im Sinne der Adaptivität entsprechende Unterrichtssequenzen gestaltet und andererseits im Sinne der Früherkennung Massnahmen für die geeignete Unterstützung von Kindern mit besonderen Bildungsbedürfnissen getroffen. Vor allem die diagnostische Kompetenz der Lehrpersonen in Abstimmung mit geeigneten Fördermassnahmen tragen – wie verschiedene Studien (vgl. Sylva et al. 2004; Tietze, Grenner, Rossbach 2005) zeigen – zu einer Minimierung sozialer Ungleichheit in Bezug auf Schulerfolg bei. Dazu gehört auch der Aufbau eines positiven Selbstkonzepts (vgl. Krapp 1997) und die Kompetenz, soziale Beziehungen zu gestalten.

Die Schuleingangsstufe als erste Stufe öffentlicher Bildung legt die Basis für die Teilhabe an einer sich rasch wandelnden Gesellschaft, deren Zukunft offen und wesentlich durch Veränderung gekennzeichnet ist. Sie versucht dies, indem sie den Kindern vielfältige Möglichkeiten der aktiven Auseinandersetzung mit Lerngegenständen, mit sich selbst und mit anderen gibt.

3.3 Entwicklung eines Curriculums für die Schuleingangsstufe

Ausgehend von Ausführungen, was heute unter Bildung verstanden werden könnte über die Formulierung von Bildungsauftrag und Bildungszielen, stellen Curricula einen nächsten Schritt der Konkretisierung dar. Wie in Kapitel 3.2 ausgeführt wurde, stellt sich für die Schuleingangsstufe die spezielle Herausforderung nicht erst bei sogenannten schulischen (fachlichen) Inhalten anzusetzen, sondern die Kompetenzen der Kinder in den einzelnen Entwicklungsbereichen einzubeziehen und auf Fächer hin auszudifferenzieren. Betrachten wir die Ausgangslage in der deutschen Schweiz bezüglich Lehrplänen für den Kindergarten und die Volksschule ist evident, dass ein Lehrplan für die Schuleingangsstufe geschaffen werden muss, der sich an der Vielfalt individueller Voraussetzungen der Kinder orientiert und zugleich genügend offen ist, um lokalen oder regionalen Spezifitäten Rechnung zu tragen. Wenn die Schuleingangsstufe die erste Bildungsstufe ist, muss sich dies im Rahmen eines Lehrplans niederschlagen, denn Lehrpläne haben – wie Hopmann und Künzli (1994) aufzeigen – eine politische, eine programmatische und eine praktische Funktion. Die politische Funktion zielt auf die öffentliche Rechtfertigung von Unterrichtshalten hin, während sich die programmatische Funktion auf die Erarbeitung eines Lehrprogramms bezieht. Gerade im Hinblick auf das konsekutive Verständnis von Schule wird damit die Schnittstelle zur nächsten Stufe definiert. Mit der praktischen Funktion wird angezeigt, dass damit der Rahmen für die Unterrichtsgestaltung durch die Lehrperson gegeben ist.

Während im schulischen Rahmen jeder Kanton für sich einen Lehrplan erarbeitet hat, haben sich die Kantone AG, BS, FR, LU, NW, OW, SZ, UR, VS, ZG entschlossen, den Lehrplan Kindergarten des Kantons Bern zu übernehmen. Wir finden zwischen diesem und Lehrplänen der Volksschule viele Gemeinsamkeiten. Was jedoch die Inhalte anbelangt, so stehen sich zwei Strukturierungen gegenüber, die für die Schaffung eines Lehrplans für die Schuleingangsstufe genutzt werden müssten (vgl. Abbildung 2). Sie besteht in der Verknüpfung von Entwicklungsbereichen und Fächern.

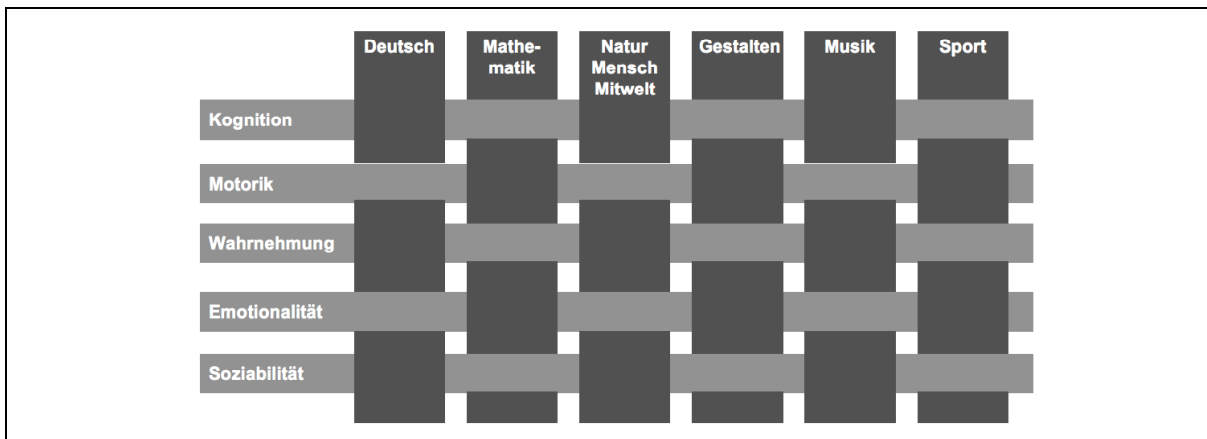


Abbildung 2: Verbindung von Entwicklungsbereichen und Fächern

Die Matrix gibt einerseits die Möglichkeit der Analyse, welche Vorläuferfertigkeiten z.B. für den Schriftspracherwerb eine Rolle spielen (vgl. Helbig et al. 2005) und es können Kompetenzstufen für den Prozess des Schriftspracherwerbs definiert werden (vgl. Prengel 2004), die der Lehrperson Hinweise für die Individualisierung von Lernsettings geben. Andererseits dient die Matrix auch dazu, differenzielle Lernziele zu formulieren und zwar im Sinne eines Basiscurriculums für alle Kinder und einem Aufbaucurriculum, das anspruchsvollere Lernziele umfasst. Denn, so Weinert «Lernende können unter günstigen pädagogischen Umständen mehr an Wissen und Können erwerben als ihnen oft vorschnell zugetraut wird» (Weinert 1997, p. 52). Zu ergänzen ist, dass in Einklang mit den Ausführungen zum Bildungsauftrag, nicht nur an Lernziele deklarativen, sondern auch prozeduralen Inhalts gedacht werden muss.

Für die Entwicklung solcher Kompetenzstufen resp. Einschätzungsraster sind fachwissenschaftliche und fachdidaktische Grundlagen einzubeziehen. Mit dem Einschätzungsraster Deutsch (vgl. Bitter Bättig et al. 2005) ist ein Anfang und zugleich ein Prototyp geschaffen, der für die weiteren Fächer begleitend sein kann.

3.4 Überlegungen zu einer pädagogisch-didaktischen Konzeption

Wenn die Schuleingangsstufe mehr als die Summe ihrer Teile sein soll, dann ist die Erarbeitung eines pädagogisch-didaktischen Konzepts, das den unterschiedlichen didaktischen Kulturen Rechnung trägt von besonderer Bedeutung. Während für den Kindergarten das Spiel die vorrangige didaktische Form ist, wird im Rahmen von Schule von direkter Instruktion, geschlossenen Lernsituationen auf der einen Seite und von offenen oder erweiterten Lehr- und Lernformen auf der anderen Seite gesprochen. Damit verknüpft sind auch unterschiedliche Berufssprachen. Es geht nun darum, ein übergeordnetes Konzept zu finden, das die unterschiedlichen didaktischen Kulturen zu integrieren vermag. Wichtig ist, dass das Konzept Ansatzpunkte aufweist, die in beiden didaktischen Diskursen Thema sind und zugleich übergeordnete Kategorien für die Analyse liefert.

Die nähere Auseinandersetzung und die Prüfung des Konzepts des Classroom Management – oder zu deutsch Klassenführung – machte deutlich, dass sich dieses als Rahmenkonzept zur Integration der beiden didaktischen Kulturen eignen könnte und zwar im Speziellen das Konzept von Evertson, Emmer, Worsham (2003). Es ist im wechselseitigen Bezug zu älteren Konzepten wie z.B. von Kounin (1976) und empirischen Studien im Elementarunterricht entwickelt worden und zeichnet sich durch einen gewissen Pragmatismus und Unterrichtsnähe aus. Das Konzept nimmt zentrale Aspekte der Unterrichtsgestaltung auf und zwar *Raumgestaltung, Rituale, Prozeduren und Regeln* sowie *Strukturierung und Darbietung der Lerninhalte*. Diese werden nachfolgend auf ihre Bedeutung für eine Integration kindergarten- und unterstufenspezifischer Elemente in einer pädagogisch-didaktischen Konzeption beleuchtet.

Raumgestaltung

Die Raumgestaltung diente lange Zeit dazu, die Unterschiede zwischen Kindergarten und Schule zu verdeutlichen. Sitzkreis, Tischgruppen, Nischen im Kindergarten – Pulte in Reihen, Hufeisen oder Gruppen in der Schule. Flexible Raumgestaltung und Nutzung von Aussenräumen im Kindergarten – starre Einrichtung und primär Unterricht im Schulzimmer in der Schule. Dass es in diesem Bereich trotz unterschiedlicher architektonischer Voraussetzungen Annäherungen gegeben hat, zeigt die Erhebung von Merkmalen des Berufsfeldes Kindergarten und Schule (vgl. Wannack 2001). Gehen wir von heutigen unterrichtlichen Gegebenheiten aus, ist es notwendig, Lernsettings zu gestalten, die parallele Tätigkeiten der Kinder einzeln, zu zweit oder in Gruppen zu unterschiedlichen Themen zulassen. Dabei geht es darum, den Raum so zu gestalten, dass Friktionen minimiert werden, so dass sich die Kinder auf ihr Lernen konzentrieren können.

Rituale

Eine Vielzahl von Publikationen (z.B. Biermann 2002; Kunze, Salamander 2000; von der Groeben 2000) für Kindergarten und Primarschule weisen auf die Bedeutung und die Überzeugung von Lehrpersonen hin, den Kindern im Unterrichtsalltag verlässliche Strukturen zu geben oder sie für die Gemeinschaftsbildung zu verwenden. Erinnerung sei an Geburtstagsfeiern, Tagesbeginn und -abschluss, sich nach einem Streit die Hand zu geben usw.

Besondere Bedeutung haben Rituale für die Strukturierung von Unterrichtssequenzen. Es wird im Rahmen der Klassenführung auch von Übergangsmangement gesprochen. Orientierungspunkt ist jeweils der Halbttag, wobei in der Schule häufig eine Gliederung über Lektionen erfolgt im Gegensatz zum Kindergarten, in dem die Phasen zeitlich freier gestaltet werden. In beiden Fällen ist jedoch der Rhythmisierung Beachtung zu schenken, denken wir z.B. an den Übergang von einem Unterrichtsgespräch in der Klasse zur Stillarbeit oder vom geleiteten Spiel zum freien Spiel. Wenn Blockzeiten eingeführt werden, erhalten Fragen der Rhythmisierung resp. des Übergangsmagements zusätzliches Gewicht. Das Übergangsmangement ist zudem ein Qualitätskriterium für Unterricht, indem möglichst wenig Zeit für organisationale Abläufe zugunsten von möglichst viel Zeit für Lernaktivitäten verwendet werden soll (vgl. Helmke 2004).

Regeln und Prozeduren

In Kapitel 3.2 wurde bereits auf die Bedeutung von Regeln im Dienste eines konstruktiven Umgangs in der Klasse hingewiesen. Es geht dabei um allgemeine Verhaltensweisen wie z.B. höflich sein, das Material anderer zu respektieren, einander zuhören ohne anderen ins Wort zu fallen usw. Regeln sollen für Kinder einsichtig sein und bei Bedarf mit den Kindern erweitert werden.

Prozeduren stehen im Dienste organisatorischer Abläufe und sollen den Kindern auch Selbständigkeit ermöglichen. Insbesondere bei parallelen Tätigkeiten der Kinder resp. von Gruppen spielen sie eine wichtige Rolle, weil die Lehrperson oder die Lehrpersonen mit anderen Kindern oder Gruppen beschäftigt sind. So ist für die Kinder klar, was sie machen können, wenn sie mit einer Arbeit fertig sind, zu welchen Materialien sie freien Zugang haben usw.

Ähnlich wie bei der Raumgestaltung dienen Regeln und Prozeduren dazu, ein angenehmes Lernklima zu schaffen, um sich in Lerntätigkeiten zu vertiefen. Sie sind zudem konstitutives Element für das Funktionieren einer Klassengemeinschaft, die von gegenseitiger Anerkennung geprägt ist.

Strukturierung und Darbietung der Lerninhalte

Ausgangspunkt für die Unterrichtsplanung stellen einerseits die Lehrplanvorgaben mit ihren Lernzielen und Lerninhalten und andererseits die Einschätzung resp. Diagnose der individuellen Lern- und Leistungsvoraussetzungen der Kinder dar. Sie dienen als Grundlage für die methodisch-didaktische Aufbereitung in bestimmten Lernsettings.

Im Rahmen der Berufsfeldanalyse von Kindergarten und Primarunterstufe konnte gezeigt werden, dass geschlossene Lernsituationen wie Unterrichtsgespräche, Einführungen in ein neues Thema usw. von Lehrpersonen des Kindergartens und der Primarunterstufe sehr ähnlich gestaltet werden (vgl.

Wannack 2001, 2004). Anders verhält es sich bei offenen Lernsituationen wie dem Freispiel, Werkstattunterricht oder Wochenplan. Nicht nur die Zeiteile, die die Kinder im Freispiel verbringen, sind wesentlich umfangreicher im Vergleich zu offenen Lernsituationen in der Schule, sondern auch die Freiheitsgrade der Wahl.

Für die Erarbeitung eines pädagogisch-didaktischen Konzepts für die Schuleingangsstufe muss dieser Spannweite Rechnung getragen und als didaktische Möglichkeit genutzt werden. Anhand von drei Unterrichtsdimensionen (vgl. Abbildung 3) werden mögliche Ansätze skizziert.

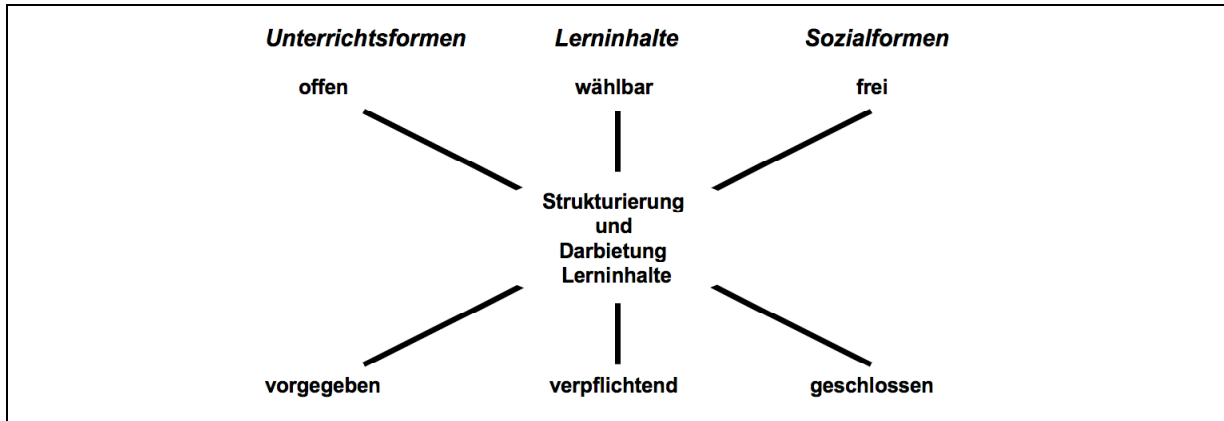


Abbildung 3: Dimensionen der Unterrichtsgestaltung

Inhaltliche Dimension

Die geringere Verbindlichkeit von Lerninhalten im Kindergarten führt dazu, dass die inhaltliche Gestaltung im Kindergarten wesentlich freier ist als in der Schule. Zugleich zeigt die Durchsicht von Lehrplänen der Schule, dass die Fächer in bestimmte Bereiche untergliedert sind, die Lehrperson jedoch das Thema an sich – z.B. im Sachunterricht mehr oder weniger bestimmen kann. Wesentlich daran ist, dass in der Primarschule die Lerninhalte für alle Kinder verbindlich sind und – bezogen auf offene Lernsituationen – aus einem bestimmten lehrplangebundenen Korpus ausgewählt werden kann. Im Gegensatz dazu zeichnet sich das Arrangement des Freispiels dadurch aus, dass nebst themen- resp. lehrplangebundenen Angeboten eine Vielzahl thematisch ungebundener Angebote wie z.B. Bauecke, Bewegungsangebote, Lesecke usw. vorhanden sind. In diesen Arrangements wählen die Kinder ihre Lerninhalte selber aus.

Unterrichtliche Dimension

Die Ausführungen zum Freispiel dürften gezeigt haben, dass es sich bei dieser Form um die offenste Form mit den grössten Wahlmöglichkeiten für die Kinder handelt. Das soll nicht darüber hinweg täuschen, dass es sich dabei auch um eine intentional gestaltete Lernumgebung handelt. Nur sind die Angebote viel breiter angelegt als z.B. beim Werkstatt-Unterricht. Dieser umfasst in der Regel ein bestimmtes Thema mit obligatorischen und freiwählbaren Aufgaben, die idealerweise verschiedene Schwierigkeitsstufen haben. Sozusagen dazwischen liegen Spiel- und Lernumgebungen wie sie von Sörensen (2005) für den Schriftspracherwerb beschrieben werden. Für die Gestaltung dieser Spiel- und Lernumgebungen werden einerseits Prinzipien des Freispiels genutzt und andererseits Aufgaben mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden integriert. Bezogen auf die Individualisierung von Lernangeboten können neben solchen Spiel- und Lernumgebungen weitere themenungebundene Spielangebote für Kinder bereit gestellt werden, die z.B. noch damit beschäftigt sind, sich Vorläuferfertigkeiten anzueignen.

Soziale Dimension

Eine weitere Dimension, die die Lehrpersonen bei der Gestaltung von Lernsettings berücksichtigen muss, ist die Wahl der Sozialformen und insbesondere nach welchen Kriterien die Kinder für Partner- oder Gruppenarbeit zusammengesetzt werden sollen. Sie kann die Wahl den Kinder überlassen oder

aber – in Abstimmung mit den intendierten Lernzielen – die Gruppen leistungshomogen, leistungsheterogen, nach sozialen Gesichtspunkten, geschlechtergemischt usw. zusammensetzen.

Die pädagogisch-didaktische Herausforderung bei der Strukturierung und Darbietung von Lerninhalten ist es, die Spannbreite von Offenheit bis Geschlossenheit für die Unterrichtsgestaltung zu nutzen. Im Vergleich zu den bestehenden didaktischen Kulturen in Kindergarten und Primarunterstufe dürfte sich die Unterrichtspraxis in der Schuleingangsstufe dahingehend verändern, dass der Anteil von Aktivitäten in der Klasse zugunsten von Aktivitäten in Gruppen abnimmt. D.h. nicht, dass es keine geschlossenen Lernsituationen mehr gibt. Denn – nehmen wir Bezug auf die Studie von Sylva et al. (2004) oder auch auf Befunde zur Unterrichtsqualität – sind solche Phasen zum (systematischen) Einführen von neuen Inhalten, zur Verarbeitung und Reflexion von Lernphasen wie zur Vertiefung und Weiterentwicklung von Ideen und Impulsen der Kinder notwendig und effizient.

In speziellem Mass ist die Lehrperson in offenen Lernsituationen gefordert. Sie ist nicht nur Beobachtende und Moderierende, sondern aufgefordert, sich proaktiv zu verhalten. Das beginnt damit, dass sie sich versichert, ob die Kinder die Aufgaben verstanden haben, ob sie ihre Aktivitäten aufgenommen haben usw. Im weiteren Verlauf solcher Unterrichtssequenzen ist wichtig, dass die Lehrperson Situationen nutzt, sich mit einzelnen Kindern oder einer Gruppe von Kindern auseinanderzusetzen, um Impulse der Kinder aufzunehmen, nicht Verstandenes nochmals zu erklären, neue Impulse in Form eines Modellings oder weiterführenden Fragen zu geben (vgl. Kapitel 2.3.1 und 2.3.2), die Kinder in ihrem Tun zu ermuntern und zu unterstützen. Solche Interaktionen mit einzelnen Kindern oder Gruppen von Kindern geben der Lehrperson Einblick in die Lernprozesse der Kinder. Sie nutzt sie diagnostisch, um allfällige besondere Bildungsbedürfnisse zu erkennen und sie nutzt sie didaktisch für die weitere Gestaltung von Lernsituationen.

Insgesamt bietet die Verwendung des Konzepts Klassenführung von Evertson, Emmer, Worsham (2003) eine gute Grundlage, um die didaktischen Konzepte von Kindergarten und Primarunterstufe zu reflektieren und in einem nächsten Schritt in ein pädagogisch-didaktisches Konzept für die Schuleingangsstufe zu integrieren (vgl. Abbildung 4).

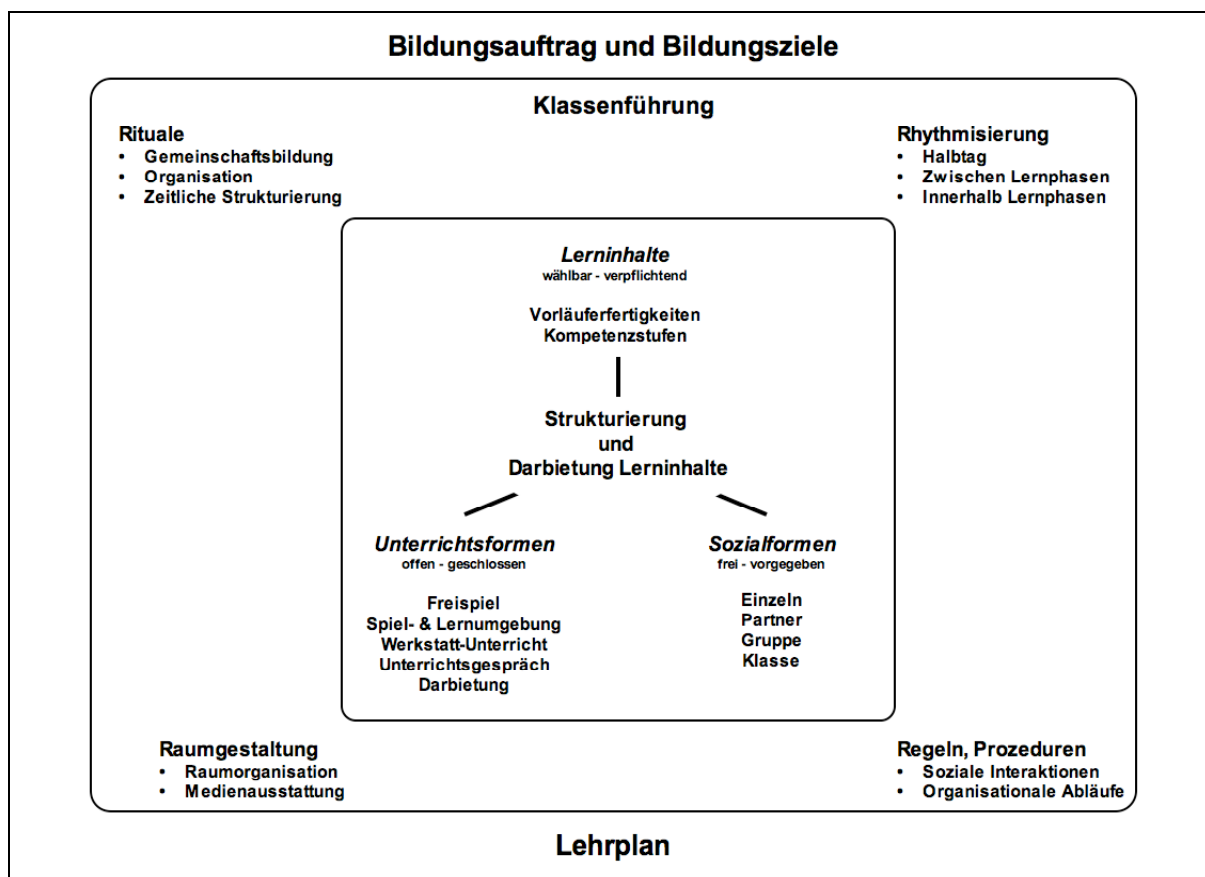


Abbildung 4: Skizze eines pädagogisch-didaktischen Konzepts für die Schuleingangsstufe

Dabei geben Bildungsauftrag und Bildungsziele, konkretisiert durch den Lehrplan, den eigentlichen Rahmen an. Im Zentrum der Klassenführung ist die Strukturierung und Darbietung von Lerninhalten, wobei ein breiter Wissensbegriff verwendet wird, also auch soziales Lernen, Werte und Meinungen beinhaltet sind. Rhythmisierung, Raumgestaltung, Rituale sowie Regeln und Prozeduren helfen ein Lernklima zu schaffen, das darauf abzielt, möglichst viel Lernzeit, individuelle Vertiefungs- und Fördermöglichkeiten zu schaffen.

3.5 Berufsprofil Lehrpersonen

Es wurden bereits vielfältige Versuche unternommen, die beruflichen Tätigkeiten der Lehrpersonen möglichst knapp und präzise zu umschreiben (vgl. Bauer 2002). Bezogen auf den Unterricht lassen sich in Anlehnung an die Ausführungen in Kapitel 2.3.1, 2.3.2 und 3.4 die folgenden Aspekte benennen, die die Expertise einer Lehrperson ausmachen: Fundierte Sachkompetenz, didaktische Kompetenz, die durch die Aspekte Strukturieren von Lerninhalten, proaktive Förderung, Adaptivität der Lehrstrategien und Klassenführung gekennzeichnet ist und die diagnostische Kompetenz. Letztere ist wesentlich, um dem Bildungsziel der Früherkennung und Frühförderung Rechnung zu tragen. Es wurde bereits in Kapitel 3.3 dargelegt, welche Hilfestellungen zu leisten sind, damit die Lehrpersonen sensitiv gegenüber Veränderungen auf Seiten der Kinder sind. Um diese Beobachtungen fruchtbar zu machen, müssen die Lehrpersonen die entsprechenden Massnahmen ableiten können. In erster Linie dienen die gemachten Beobachtungen für die weitere Unterrichtsplanung. Darüber hinaus ist zu entscheiden, welche weiteren Personen – Eltern, sonderpädagogische Lehrpersonen, schulpsychologischer Dienst, Kinderärztin etc. – beigezogen werden müssen, um eine optimale Förderung des Kindes zu gewährleisten.

Von grundlegender Bedeutung für die beruflichen Tätigkeiten der Lehrpersonen sind die subjektiven Theorien zum Lernen und Lehren. Bereits wurden an einigen Stellen entsprechende Andeutungen gemacht (vgl. Kapitel 2.2.1, 2.3.1, 2.3.3, 3.4). Es gilt, sich vom Mythos des reifenden, sich entwickelnden Kindes, dem nur genügend Zeit gelassen werden muss, genauso Abschied zu nehmen, wie von der Zielsetzung, dass es primär um das soziale Lernen in einer ersten Bildungsstufe gehe. Optimale Förderung heisst, Ansprüche und Erwartungen an die Kinder zu stellen und sie beim Erreichen dieser sowohl kognitiv wie emotional zu unterstützen. Bewusst sind die Ausführungen im Sinne des autoritativen Erziehungsstils formuliert worden, denn effiziente, durch Adaptivität geprägte Klassenführung zeichnet sich durch eben diese Komponenten aus.

4 Die Schuleingangsstufe als Teil der Volksschule

In Kapitel 4.1 werden zuerst die Modelle Grund- und Basisstufe im Lichte neuester bildungspolitischer Entwicklungen diskutiert. Die Individualisierung ist konstitutiver Bestandteil der Grund- oder Basisstufe. Überlegungen zur Anschlussfähigkeit an die Primarstufe werden vorgestellt. Dem Verhältnis von Bildung und Betreuung im Rahmen einer Schuleingangsstufe oder Primarstufe wird in Kapitel 4.2 nachgegangen. Insgesamt ist zu betonen, dass es sich bei den nachfolgenden Überlegungen um eine kritische Reflexion von Bestehendem und allfällig Neuem handelt.

4.1 Neustrukturierung des Bildungssystems

Mit der Annahme des Bildungsartikels am 21. Mai 2006 wird der bildungspolitische Wille zum Ausdruck gebracht, das Bildungssystem der Schweiz zu harmonisieren und im Falle des Nicht-Gelings Vorschriften zu erlassen. Explizit sind in Artikel 62 das Schuleintrittsalter, die Schulpflicht und die Dauer der Bildungsstufen genannt (vgl. Schweizerische Eidgenossenschaft 2006). Die sich derzeit in Vernehmlassung befindliche «Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatori-

schen Schule (HarmoS)» (vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 2006) legt das Schuleintrittsalter mit vollendetem 4. Altersjahr fest (vgl. Artikel 4). Bezüglich Gliederung der Schulstufen wird lediglich definiert, dass die Primarstufe – incl. der Schuleingangsstufe – acht Jahre dauern soll. Durch die Festlegung der Überprüfung von Bildungsstandards am Ende des 4. Schuljahrs (alte Einteilung 2. Schuljahr) wird jedoch implizit eine Gliederung vollzogen, indem die Zwei-Jahres-Rhythmen, wie wir sie in den bisherigen Lehrplänen wie auch im schulischen Alltag finden, beibehalten werden. Da sich die neuen sprachregionalen Lehrpläne (Deutschschweizer Lehrplan, Rahmenplan der Romandie PECARO) an den Bildungsstandards von HarmoS orientieren, dürften diese Zwei-Jahres-Zyklen nicht zur Disposition stehen.

4.1.1 Basis- und Grundstufe in ihrem Verhältnis zur Schuleingangsstufe

Vergleichen wir die derzeit aktuelle Situation mit der im Rahmen von HarmoS vorgeschlagenen früheren Einschulung und der Beibehaltung von Zwei-Jahreszyklen, dann ergeben sich strukturelle Veränderungen wie sie in Abbildung 5 dargestellt sind. Primär scheint es sinnvoll, eine Schuleingangsstufe zu definieren, ohne bereits bestimmte Modelle zu favorisieren. Durch die Schaffung eines Lehrplans für die Schuleingangsstufe und die Entwicklung eines pädagogisch-didaktischen Konzepts lässt sie sich sowohl in ihrem Verhältnis zur frühkindlichen Betreuung wie auch zur Primarstufe verorten. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Schuleingangsstufe die erste Stufe öffentlicher Bildung ist, unabhängig davon, welche Modelle (Kindergarten-Schule, Grund- oder Basisstufe) künftig beibehalten oder eingeführt werden.

	Alter*		7	8	9	10	11	12	13
	5	6	Primarstufe**						SI
Kindergarten freiwillig (fw)	(fw)	(fw)							
Einjähriges Kindergarten-obligatorium	(fw)								
Zweijähriges Kindergarten-obligatorium									

	Schuleingangsstufe				Primarstufe				SI
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.-11. Sj.
Schuleintrittsalter ab 4 Jahren									
Basisstufe									
Grundstufe									

* Der Eintritt in den Kindergarten erfolgt mit Vollendung des 4. Altersjahrs resp. 5. Altersjahr, in die Schuleingangsstufe mit vollendetem 4. Altersjahr.

** Die Primarstufe umfasst derzeit das 1. bis 6. Schuljahre. Ausnahmen sind die Kantone Basel-Stadt, Basel-Landschaft und Aargau. Im Rahmen von HarmoS dürfte es auch in diesen Kantonen zu strukturellen Anpassungen kommen.

Abbildung 5: Traditionelle Struktur und harmonisierte Strukturen gemäss HarmoS

Es ist evident, auch wenn auf eine explizite Definition einer Schuleingangsstufe verzichtet wird, dass die Grundstufe mit einer Regeldauer von 3 Jahren mit strukturellen Schnittstellenproblemen zu kämpfen hat. So müssten speziell Lernziele für das 1. Schuljahr definiert werden, um die Promotion ins zweite Schuljahr zu regeln. Offen bleibt ebenfalls die Strukturierung der weiteren Schuljahre der Primarstufe. Betrachten wir den Lernprozess der Kinder und im speziellen die Einführung in die Kulturtechniken, dann stellt sich die Frage, ob es sinnvoll ist, diese durch einen Stufenübertritt zu beeinträchtigen. Ein Gegenargument könnte lauten, dass Kinder, die noch nicht soweit sind, ein halbes oder ganzes Jahr länger in der Grundstufe bleiben können. Dem ist entgegen zu halten, dass sich im Rahmen der Evaluation «Pilotversuch Grundstufe» (Stamm 2003) gezeigt hat, dass nur in wenigen Fällen von der flexiblen Verweildauer in der Grundstufe Gebrauch gemacht wurde. Hinzu kommt, dass in den weiteren Schuljahren nicht mehr a priori davon ausgegangen wird, Kinder mit besonderen Bil-

dungsbedürfnissen in den Regelklassen zu integrieren, sondern der Besuch einer Klein- oder Sonderklasse im Bereich des Möglichen ist. Insofern darf die Frage gestellt werden, ob mit dem Modell Grundstufe die bis anhin bekannten Schnittstellenprobleme zwischen Kindergarten und Schule nicht einfach um ein Jahr verschoben werden.

Strukturell fügt sich das Modell Basisstufe ohne Probleme, unabhängig davon, ob eine Untergliederung in Schuleingangs- und Primarstufe vollzogen wird, in die vorgegebene Struktur ein. Kritische Stimmen werden bezüglich Altersmischung laut. Streut das Alter bereits in Jahrgangsklassen bis zu drei Jahren, so kann es in einer Basisstufe bis zu fünf Jahren variieren (vgl. Amt für Volksschulbildung des Kantons Luzern (AVS) 2006). Ziehen wir nebst der Altersheterogenität noch weitere mit ein, wie sie in den Empfehlungen der EDK aufgelistet sind, nämlich Entwicklung, Begabung, Kultur, Herkunft und Sprache (vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 2000) scheint die Frage berechtigt, ob dies nicht zu einer Überforderung der Lehrpersonen führt. Die Kinder werden anhand ihres Alters sogenannten Lernstandsgruppen zugeteilt, da sie je nach Alter unterschiedliche Unterrichtspensen haben. Diese Zuteilung könnte zur Folge haben, dass das Jahrgangsprinzip zuungunsten der eigentlichen Bedeutung von Lernstand für die Zusammensetzung von Gruppen wegleitend ist. Im Rahmen der breit angelegten Evaluation müsste diesem Aspekt besondere Beachtung geschenkt werden.

4.1.2 Überlegungen zur Individualisierung

Wenn, wie im Fall des Schulentwicklungsprojekts Basis- und Grundstufe, markante strukturelle und organisatorische Änderungen vorgenommen werden, ergeben sich neue Schnittstellenproblematiken. Grund dafür ist insbesondere die dezidierte Ausrichtung am Prinzip der Individualisierung. Sowohl flexibler Ein- und Übertritt wie auch die Auflösung von Jahrgangsklassen sind ebenso Ausdruck davon wie die Forderung nach individualisierenden Unterrichtsformen. Zu antizipieren, welche Folgen sich daraus für die Betroffenen und das Bildungssystem ergeben, ist relativ schwierig. Die nachfolgenden Überlegungen verstehen sich deshalb als Diskussionsbeiträge und nicht als Antworten.

Flexibler Ein- und Übertritt

Als ein Merkmal der Basisstufe wurde im Dossier 48a Flexibilität hinsichtlich Eintritt, Verweildauer und Übertritt beschrieben. Im Schulversuchsprojekt zur Basis- und Grundstufe zeigt sich, dass nur drei Kantone den flexiblen Eintritt und zwei Kantone den flexiblen Übertritt erproben und weitere zwei Kantone es offen lassen. In der Regel sind jedoch der Eintritt zu Beginn des Schuljahres und der Übertritt am Ende des Schuljahres vorgesehen. Die obligatorische Einschulung nach vollendetem viertem Altersjahr dürfte den Trend zum jährlichen Eintritt verstärken. In die gleiche Richtung zeigen die Ergebnisse der bereits zitierten Studie von Stamm (2003). Sowohl von der flexiblen Verweildauer resp. dem halbjährlichen Übertritt in die nächste Stufe wurde nur wenig Gebrauch gemacht. Insofern dürfte es sich – ähnlich wie die derzeitige Möglichkeit des Überspringens einer Klasse – um Einzelfälle handeln.

Altersmischung

Gründe, die für altersgemischte Gruppen sprechen, können aus verschiedenen Perspektiven hergeleitet werden. Aus entwicklungspsychologischer Sicht ist das Lebensalter kein valides Kriterium bezüglich Entwicklungsstand, denn dieser variiert in den verschiedenen Entwicklungsbereichen bei gleichaltrigen Kindern beträchtlich. Pädagogisch betrachtet ergibt sich durch die Altersheterogenität ein reiches soziales und kognitives Lernfeld, indem jüngere von älteren, weniger fortgeschrittene von fortgeschritteneren Kindern lernen können. Im Verlauf der Grund- oder Basisstufe ist es zudem möglich, verschiedene soziale Rollen auszuprobieren, gehören die Kinder zu Beginn zu den jüngsten, vor Abschluss zu den ältesten Kindern. Zugleich sind diese Aussagen Kritik an Jahrgangsklassen, weil diese das Bild einer homogenen Schülerschaft erzeugen. Daraus abgeleitet wird, dass die Kinder nicht ihren eigenen Lernweg gehen können, dass durch die Gleichschrittigkeit die individuellen Interessen nicht berücksichtigt werden, dass der Massstab für die Unterrichtsgestaltung ein ominöser Durchschnittsschüler sei (vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 1997). Kritisch zu

bemerken ist, dass unabhängig von der Altersstruktur in einer Klasse, das Berücksichtigen der individuellen Lernvoraussetzungen möglich und notwendig ist. Eine altersgemischte Gruppe ist ebenso wenig wie offener Unterricht per se Garant für eine optimale individuelle Förderung. Denn – wie bereits in Kapitel 4.1.1 angedeutet wurde – kann auch im Rahmen der Grund- oder Basisstufe primär das Alter der Kinder wegleitend für die Gruppenzuteilung sein.

Ausschlaggebend ist – wie z.B. die wissenschaftlich begleiteten Schulversuche in Thüringen und Niedersachsen zeigen (vgl. Berthold 2004) – die pädagogische Grundhaltung, Alters- und Leistungsheterogenität als Bereicherung zu verstehen und über ein entsprechendes didaktisches Repertoire zu verfügen. Im Idealfall entscheidet sich eine (teilautonome) Schule die Vorteile von altersgemischten Klassen nicht nur in der Schuleingangsstufe, sondern auch in der Primarstufe zu nutzen. Das Konzept an sich ist auch für die Primarstufe nicht neu. Gerade in kleineren Gemeinden sind die Mehrstufenklassen Garanten für das Überleben der lokalen Schule. Die Frage dürfte lauten, ob die Altersmischung künftig ein konstitutives Element der Schuleingangs- und der Primarstufe ist, oder ob es in der Kompetenz der Schulgemeinden liegt, in welcher Art und Weise die Klassen zusammengesetzt werden.

Individualisierung und Nivellierung

Mit dem flexiblen Ein- und Übertritt wie auch mit den altersgemischten Gruppen wird dem Prinzip der Individualisierung strukturell und organisatorisch Rechnung getragen. Damit sind die Zielsetzungen verbunden, die soziale Bildungsungleichheit zu minimieren und gleichzeitig jedes Kind auf seinem Niveau zu fördern. Da die Kinder bereits mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen in die erste Bildungsstufe eintreten, stellt sich die Frage, ob mit dem Prinzip der Individualisierung die Leistungsunterschiede zwischen den Kindern überhaupt minimiert werden können oder ob nicht eher das Gegenteil eintritt. Die Schuleingangsstufe hat – ausgehend von den individuellen Kompetenzen der Kinder – zum Ziel, mit allen Kindern die minimalen Lernziele im Sinne eines Basiscurriculums zu erreichen. Wenn es der Schuleingangsstufe gelingt, dass vor allem Kinder aus bildungsferneren Milieus gute Basiskompetenzen und ein günstiges schulisches Selbstkonzept aufbauen können, dann ist für deren Bildungslaufbahn ein wichtiger Beitrag geleistet worden. Der Begriff der Nivellierung fokussiert also darauf, dass alle Kinder ein minimales Niveau erreichen und darüber hinaus individuell gefördert werden.

4.1.3 Übertritt Schuleingangsstufe - Primarstufe

Es wurde in Kapitel 4.1.1 argumentiert, dass die Definition einer Schuleingangsstufe dazu dienlich ist, sie gegenüber der frühkindlichen Betreuung und der Primarstufe zu positionieren. Gegenüber der frühkindlichen Betreuung ist evident, dass die Schuleingangsstufe konzeptionell dem Bildungssystem zugehörig ist und der gleichen Logik – Bildungsauftrag, Struktur und Organisation – folgt wie die anschließenden Schulstufen. Von der Primarstufe unterscheidet sie sich dahingehend, dass die Kinder in der Regel ohne Selektion in die Schuleingangsstufe eintreten. Auch in der pädagogisch-didaktischen Konzeption dürfte es einige Unterschiede geben, denken wir an die Gestaltung eines Halbtags oder der Unterrichtsgestaltung, die das Spiel in einem erweiterten Sinn als didaktische Form nutzt als dies in der Primarstufe der Fall ist. Der Übertritt in die Primarstufe stellt einen Kontextwechsel dar. Carle macht darauf aufmerksam, dass Bildungsübergänge ein hohes Potenzial «zur Entwicklung einer neuen Qualität des Selbst» (Carle 2004) haben können, wenn sie angemessen vorbereitet und begleitet werden, indem eine realistische Vorstellung vom Neuen entwickelt wird und eine aktive Auseinandersetzung mit den neuen Anforderungen stattfindet. Erfüllt die Schuleingangsstufe ihren Bildungsauftrag, indem sie den Kindern Kontinuität und Raum für den Aufbau von kognitiven, sozialen und emotionalen Kompetenzen gibt, dann sollten die Kinder genügend Ressourcen mitbringen, den Bildungsübergang in die Primarstufe «zur Entwicklung einer neuen Qualität des Selbst» zu nutzen.

4.2 Das Verhältnis von Bildung und Betreuung in der Schuleingangsstufe

Im Vergleich zu anderen Ländern (z.B. Deutschland) wandelte sich der Kindergarten in der deutschsprachigen Schweiz von einer Betreuungs- zu einer Bildungsinstitution (Nuspliger, Marcet 1982, Wannack, 2006). Da bildungspolitisch derzeit nicht abzusehen ist, ob eine Schuleingangsstufe eingeführt wird und welche Modelle umgesetzt werden, ist es wichtig zu betonen, dass der Kindergarten nicht Teil von familienexternen Betreuungsangeboten ist.

Im Rahmen der bestehenden Strukturen sind bereits Optimierungen erfolgt oder können erfolgen, wenn wir an die Einführung von Blockzeiten denken. Es ist eine wesentliche Erleichterung für eine Familie, wenn die Kinder, die die Schuleingangsstufe oder die Primarstufe besuchen, einheitliche Anfangs- und Endzeiten an den Vormittagen haben. Zusätzliche Betreuungsangebote wie Mittagstisch, Aufgabenhilfe oder im Rahmen von Tagesschulangeboten sind valable Ergänzungen. Welche dieser Formen sinnvollerweise in einer Gemeinde angeboten werden, dürfte lokal sehr unterschiedlich sein. Zu beachten sind jedoch die finanziellen Aufwendungen zumidnest für einen Teil der Eltern, damit diese nicht zum Hindernis werden und zum anderen die Qualität der Betreuungsangebote. Die Studie von Sylva et al. (2004) hat gezeigt, dass die Ausbildung des Betreuungspersonals eine zentrale Rolle spielt, wenn diese ebenfalls zur Minimierung von sozialen Disparitäten beitragen soll.

Gerade an diesem Beispiel lässt sich zeigen, dass Bildungs- und Betreuungsqualität nur dann gegeben ist, wenn sich innerhalb des Systems verschiedene Funktionen ausdifferenzieren, die durch die entsprechenden Fachpersonen erfüllt werden. Längst gibt es eine Vielzahl von Funktionen, denken wir an die Schulleitung, an sonderpädagogische Lehrpersonen, an sozialpädagogische Fachpersonen, an Erziehungs- oder Lehrerberatende usw. die Ausdruck einer Ausdifferenzierung sind. Aus professionstheoretischer Sicht ist es für die Professionalisierung des Lehrerberufs wichtig, dass die Lehrpersonen nicht für alles zuständig sind (vgl. Herzog 2000), denn so franst das Berufsprofil zusehends aus. Gerade im Bereich der Schuleingangsstufe ist die Gefahr gross, dass Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsaufgaben miteinander vermischt werden, da es sich um junge Kinder handelt und mit wenigen Ausnahmen Frauen in diesem Bereich tätig sind. Nur allzu bekannt sind die Argumente, die im Rahmen professionstheoretischer Diskussionen ins Feld geführt werden und zur Abwertung dieser beruflichen Tätigkeit wie auch zur Konstruktion eines geringeren Qualifikationsprofils führen (vgl. Wannack 2004). Die Ausführungen in den Kapiteln 2.3 und 3.5 zeigen, dass gerade das Gegenteil der Fall sein müsste, sollen die hohen Erwartungen erfüllt werden, die an eine künftig neu gestaltete Schuleingangsstufe gestellt werden.

5 Schlussbemerkungen

Ausgehend von der Frage, welche Bedeutung der gesellschaftliche Wandel für das Aufwachsen der Kinder hat, wurde versucht herauszuarbeiten, dass wir es durch ein Set von demografischen, sozio-kulturellen und erzieherischen Merkmalen mit einer Vielfalt von familialen Kontexten zu tun haben. Diese können in sehr unterschiedlichem Mass Ressourcen und Strategien bereitstellen, um den ambivalenten Anforderungen der heutigen Gesellschaft entgegen zu treten. Um allen Kindern einen optimalen Start zu ermöglichen und sie sich im Verlaufe der Bildungslaufbahn die entsprechenden Ressourcen zur aktiven Teilnahme an der Gesellschaft aufbauen können, wird ein ganzes Bündel von Massnahmen ins Auge gefasst. Es handelt sich dabei um die frühere Einschulung bei gleichzeitigem Verzicht auf eine Eintritts-Selektion, die Erarbeitung von sprachregionalen Lehrplänen und die Festlegung von Bildungsstandards am Ende der Bildungsstufen. Parallel dazu werden im Rahmen des Schulentwicklungsprojekts Grund- und Basisstufe verschiedene Strategien wie flexible Verweildauer, altersgemischte Gruppen und individualisierende Unterrichtsformen erprobt, um den unterschiedlichen kognitiven, sozialen und emotionalen Voraussetzungen, die die Kinder mitbringen, Rechnung zu tragen. Ziel sämtlicher Massnahmen ist es, die Bildungschancen von sozial benachteiligten Kindern zu erhöhen und zugleich das bereits vorhandene Potenzial aller Kinder optimal auszuschöpfen. Erziehungswissenschaftliche, psychologische wie auch neurowissenschaftliche Erkenntnisse zum Lernen und empirische Ergebnisse zur Bildungsqualität in Vorschule und Pirmarschule nähren die Hoffnung, diesen Zielsetzungen durch die Fokussierung der Reformbestrebungen auf die ersten Stufen der öffentlichen Bildung näher zu kommen.

Betrachten wir die aktuelle Situation, so ist zwar viel in Vorbereitung und im Versuchsstadium, aber es ist schwierig einzuschätzen, welche Massnahmen und in welchem Zeitraum diese auch tatsächlich umgesetzt werden. Das gilt ebenfalls für die derzeit in Erprobung stehenden Modelle der Grund- und Basisstufe. Die breit angelegte Evaluation wird eine wichtige Grundlage für die bildungspolitische Diskussion sein. Auch bei positiven Evaluationsergebnissen spielen andere Überlegungen wie finanzielle, standespolitische usw. eine wichtige Rolle, ob es zu einer flächendeckenden Einführung kommt. Deshalb wird der Vorschlag gemacht, eine erste Bildungsstufe – die Schuleingangsstufe – zu definieren (vgl. Kapitel 3). Dies würde zu einer einheitlichen Gliederung der obligatorischen Schule führen, nämlich Schuleingangsstufe (1. bis 4. Schuljahr), Primarstufe (5. bis 8. Schuljahr) und Sekundarstufe I (9. bis 11. Schuljahr). Zugleich wären Rahmenbedingungen gegeben, anhand derer verschiedene Modelle auf ihre Passung bezüglich Schuleingangs- und Primarstufe geprüft werden können.

Wenn es zu einer Reform im Sinne einer Schuleingangsstufe kommt, dann ist es unumgänglich, auch die Primarstufe miteinzubeziehen, weil sonst die Reformbestrebungen sozusagen auf halber Strecke stehen bleiben. In Kapitel 2 und 3 wurde dargestellt, welchen komplexen Aufgaben sich insbesondere Schuleingangs- und Primarstufe gegenüber sehen, da in diesen Stufen keine äussere Differenzierung anhand von unterschiedlichen Schultypen wie auf der Sekundarstufe I vorgenommen wird. Mit der Definition der Schulen als lokale, geleitete Einheiten, die in der Regel Kindergarten und Primarstufe umfassen, wird klar zum Ausdruck gebracht, dass diese Problemlösungen für verschiedenste Aufgaben finden müssen wie z.B. den Umgang mit Heterogenität bezüglich Leistungsvoraussetzungen wie auch kulturellem und sozialem Hintergrund der Kinder, die Einführung von Blockzeiten, die Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen oder das Anbieten von zusätzlichen Betreuungsangeboten, ganz zu schweigen von den zusätzlichen Aufgaben wie Gesundheitserziehung, die Einführung und Nutzung von IKT usw. Damit diese Aufgaben gelöst werden können, ist es nicht nur sinnvoll, sondern unumgänglich, dass eine Schule von einem stufenübergreifenden Konzept ausgeht. Denn die Aufgabenvielfalt ist nur durch die Zusammenarbeit verschiedener Fachpersonen wie Lehrpersonen Schuleingangs- und Primarstufe, sonderpädagogischen Lehrpersonen, sozialpädagogischem oder Betreuungspersonal zu bewältigen. Ein weiterer Grund ist im Argument der Kontinuität zu sehen. Werden in der Schuleingangsstufe altersgemischte Gruppen geführt, dürfte es Sinn machen, dieses Prinzip in der Primarstufe weiterzuführen, ebenso wie die Zusammenarbeit mit (sonderpädagogischen) Lehrpersonen im Rahmen des Team Teaching oder die einheitliche Zeitstrukturierung über Blockzeiten.

So kann den Kindern mit der Schuleingangsstufe eine längere Bildungsphase als bis anhin eröffnet werden, in der sie sich Basiskompetenzen aneignen und ein positives schulisches Selbstkonzept aufbauen können. Die gemeinsame Gestaltung von Schuleingangs- und Primarstufe bietet Kontinuität und Stabilität, einerseits um diese Kompetenzen weiter auszudifferenzieren und zu festigen, und andererseits um die sich ergebenden Diskontinuitäten beim Übergang von der Schuleingangs- in die Primarstufe – wie Wechsel der Lehrpersonen, Wechsel der Klasse, aber auch Wechsel bezüglich pädagogisch-didaktischer Konzeption – zu meistern. Insofern sind Reformen in der Schuleingangsstufe nicht ohne Einbezug der Primarstufe zu denken, denn es geht darum, den Kindern mit der Schuleingangsstufe und der Primarstufe eine Bildungszeit zu eröffnen, in der alle Kinder ein Bildungsniveau erreichen, das ihnen die Teilhabe an der Gesellschaft sichert und sie darüber hinaus ihre Kompetenzen individuell erweitern können.

6 Literatur

- Amt für Volksschulbildung des Kantons Luzern (AVS) (2006). *Schulen mit Zukunft: Teilprojekt Basisstufe Luzern 2005-2011*. [Powerpoint-Präsentation]. AVS. Verfügbar unter: <<http://www.schulenmitzukunft.ch/frames/unterlagen.html>> [9.8.2006].
- Bauer, Karl-Oswald (2002). Kompetenzprofil: LehrerIn. In Otto, Hans-Uwe; Rauschenbach, Thomas; Vogel, Peter (Eds.), *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz* (Bd. 3, p. 49 - 63). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumrind, Diana (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. In Cowan, Philip A.; Hetherington, Eileen M. (Eds.), *Advances in family research* (Vol. 2, p. 111-163). Hillsdale N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Beck, Ulrich (1986). *Risikogesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Becker, Nicole (2006). Von der Hirnforschung lernen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (5), 177-200.
- Berthold, Barbara (2004). Übergänge zur flexiblen und integrativen Schuleingangsstufe. In Denner, Liselotte; Schumacher, Eva (Eds.), *Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung* (p. 229-240). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Biermann, Ingrid (2002). *Rituale machen Kinder stark: Praxisbuch für den Kindergarten*. München: Kösel.
- Bischof-Köhler, Doris (1998). Zusammenhänge zwischen kognitiver, motivationaler und emotionaler Entwicklung in der frühen Kindheit und im Vorschulalter. In Keller, Heidi (Ed.), *Entwicklungspsychologie* (p. 319-376). Bern: Verlag Hans Huber.
- Bitter Bättig, Franziska; Büchel, Elsbeth; Eriksson, Birgit; Stamm, Gerhard; Gyger, Mathilde (2005). *Einschätzungsraster Erstsprache Deutsch*: Pädagogische Hochschule Zürich, EDK-Ost.
- Blakemore, Sarah-Jayne; Frith, Uta (2006). *Wie wir lernen. Was die Hirnforschung darüber weiss*. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Bös, Klaus (2003). *Motorische Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen*. [pdf-file]. Verlag Karl Hofmann. Verfügbar unter: <<http://www.sport.uni-karlsruhe.de/ifss/838.php>> [30.6.2006].
- Bründel, Heidrun; Hurrelmann, Klaus (1996). *Einführung in die Kindheitsforschung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) (2004). *Digitale Spaltung in der Schweiz*. [pdf-file]. BBT. Verfügbar unter: <www.isps.ch/site/attachdb/show.asp?id_attach=943> [1.5.2005].
- Bundesamt für Statistik (2002). *Demografisches Porträt der Schweiz*. [pdf-file]. Bundesamt für Statistik. Verfügbar unter: <<http://www.bfs.admin.ch>> [5.6.2006].
- Bundesamt für Statistik (2004). *Working Poor in der Schweiz*. [pdf-file]. Bundesamt für Statistik. Verfügbar unter: <<http://www.bfs.admin.ch>> [5.6.2006].
- Bundesamt für Statistik (BFS) (2003). *IKT-Ausstattung*. [Internet-Site]. BFS, EDK. Verfügbar unter: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/systemes_d_indicateurs/indicateurs_de_la/approche_globale.indicator.30103.html?open=308#308> [27.6.2006].
- Bundesamt für Statistik (BFS) und Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Ed.). (2002). *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchâtel: BFS, EDK.
- Bundesamt für Statistik (BFS) und Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Ed.). (2004). *PISA 2003: Kompetenzen für die Zukunft*. Neuchâtel: BFS, EDK.
- Carle, Ursula (2004). Zur Bedeutung von Bildungsübergängen für die kindliche Persönlichkeitsentwicklung - transdisziplinäre Überlegungen. In Denner, Liselotte; Schumacher, Eva (Eds.), *Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung* (p. 30-51). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Dreeben, Robert (1980). *Was wir in der Schule lernen* (Original 1968, On What is Learned in School, Übers.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dreher, Eva (2005). Entwicklungspsychologie des Kindes. In Einsiedler, Wolfgang; Götz, Margarete; Hacker, Hartmut; Kahler, Joachim; Keck, Rudolf W. et al. (Eds.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (2. überarb. Aufl., p. 115-123). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Du Bois-Reymond, Manuela; Büchner, Peter; Krüger, Heinz-Hermann; Ecarius, Jutta; Fuhs, Burkhard (1994). *Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Engelbert, Angelika; Herlth, Alois; Mansel, Jürgen; Palentien, Christian (2000). Postmoderne Familienkindheit? In Herlth, Alois; Engelbert, Angelika; Mansel, Jürgen; Palentien, Christian (Eds.), *Spannungsfeld Familienkindheit* (p. 7-22). Opladen: Leske + Budrich.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (1995). *Lehrplan Volksschule*. Bern: Staatlicher Lehrmittelverlag des Kantons Bern.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (1999). *Lehrplan Kindergarten für den deutschsprachigen Teil des Kantons Bern*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Evertson, Carolyn M.; Emmer, Edmund T.; Worsham, Murray E. (2003). *Classroom Management for Elementary Teachers* (6. Aufl.). Boston: Allyn and Bacon.
- Flammer, August (2003). *Entwicklungstheorien* (3. korr. Aufl.). Bern: Verlag Hans Huber.
- Fölling-Albers, Maria; Hopf, Arnulf (Eds.) (1995). *Auf dem Weg vom Kleinkind zum Schulkind* (Bd 6). Opladen: Leske und Budrich.
- Fux, Beat (2005). *Familiale Lebensformen im Wandel*. [pdf-file]. Bundesamt für Statistik. Verfügbar unter: <<http://www.bfs.admin.ch>> [5.6.2006].
- Havighurst, Robert J. (1972). *Developmental Tasks and Education* (3rd ed.). New York and London: Longman.
- Helbig, Paul; Kirschhock, Eva-Maria; Martschinke, Sabine; Kummer, Ursula (Eds.) (2005). *Schriftspracherwerb im entwicklungsorientierten Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Helmke, Andreas (2004). *Unterrichtsqualität. Erfassen - Bewerten - Verbessern* (2. Aufl.). Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Helmke, Andreas; Weinert, Franz E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistung. In Weinert, Franz E. (Ed.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Bd. 3, p. 71 - 176). Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Herzog, Walter (1994). Gesellschaftlicher Wandel und schulische Autonomie - Erneuerung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12 (2), 206 - 223.
- Herzog, Walter (2000). Professionalisierung durch Differenzierung des Berufsfeldes. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (1), 64 - 65.
- Herzog, Walter (2002). *Zeitgemässe Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Heyer-Oeschger, Margot; Büchel, Patricia (1997). Lehrkräfte für vier- bis achtjährige Kinder? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (1), 82 - 97.
- Hopmann, Stefan; Künzli, Rudolf (1994). Topik der Lehrplanung. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 16 (2), 161-184.
- Huldi, Max; Lauterbach, Susanne (Eds.) (1987). *Kontinuität zwischen Kindergarten und Primarschule in der deutschen Schweiz*. Bern.
- Jonen, Angela; Möller, Kornelia; Hardy, Ilonca (2003). Lernen als Veränderung von Konzepten - am Beispiel einer Untersuchung zum naturwissenschaftlichen Lernen in der Grundschule. In Cech, Diethard; Schwier, Hans-Joachim (Eds.), *Lernwege und Aneignungsformen im Sachunterricht* (p. 93-108). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jostock, Simone (1999). *Kindheit in Moderne und Postmoderne*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kanton Bern (1985). *Bildungsrecht. Kindergartenverordnung (KGV)*.
- Köhler, Béatrix; Born, Regine (1999). *Die Ausbildung von Lehrpersonen für die Basisstufe*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Kounin, Jacob S. (1976). *Techniken der Klassenführung* (1970, Original, Übers.). Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber.
- Krapp, Andreas (1997). Selbstkonzept und Leistung - Dynamik ihres Zusammenspiels. In Weinert, Franz E.; Helmke, Andreas (Eds.), *Entwicklung im Grundschulalter* (p. 325-339). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Krapp, Andreas; Weidenmann, Bernd (Eds.) (2001). *Pädagogische Psychologie* (4. vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union, Verlagsgruppe Beltz.
- Kunze, Petra; Salamander, Catharina (2000). *Die schönsten Rituale für Kinder*. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Livingstone, Sonia (2002). *Children's Use of the Internet. A Review of the Research Literature*. [pdf-file]. London School of Economics and Political Science. Verfügbar unter: <<http://www.children-go-online.net/>> [1.5.2004].
- Livingstone, Sonia; Bober, Magdalena (2003). *UK Children Go Online*. [pdf]. London School of Economics. Verfügbar unter: <<http://www.children-go-online.net/>> [1.5.2004].
- Livingstone, Sonia; Bovill, Moira (2001). *Families, Schools and the Internet*. [pdf]. London School of Economics. Verfügbar unter: <<http://www.children-go-online.net/>> [1.5.2004].
- Montada, Leo (1998). Fragen, Konzepte, Perspektiven. In Oerter, Rolf; Montada, Leo (Eds.), *Entwicklungspsychologie* (4. korrig. Aufl., p. 1-83). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Moser, Urs; Stamm, Margrit; Hollenweger, Judith (Eds.) (2005). *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt*. Oberefelden: Sauerländer.
- Nauck, Bernhard (1991). Generationsvertrag, generatives Verhalten und Eltern-Kind-Beziehungen im interkulturellen Vergleich. In Engfer, Anette; Minsel, Beate; Walper, Sabine (Eds.), *Zeit für Kinder. Kinder in Familie und Gesellschaft* (p. 125-132). Weinheim: Beltz.
- Niederer, Ruedi; Greiwe, Stephanie; Pakoci, Daniel; Aegerter, Veronika (2002). *Informations- und Kommunikationstechnologien an den Volksschulen in der Schweiz. Untersuchung im Auftrag des Bundesamtes für Statistik*. [pdf]. Bundesamt für Statistik (BFS). Verfügbar unter: <http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber20/dber20.htm> [1.5.2004].
- Nissen, Ursula (1992). Raum und Zeit in der Nachmittagsgestaltung von Kindern. In Deutsches Jugendinstitut (Ed.), *Was tun Kinder am Nachmittag? Ergebnisse einer empirischen Studie zur mittleren Kindheit* (p. 127 - 170). Weinheim: Juventa Verlag.
- Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (NW EDK); Erziehungsdirektoren-Konferenz der Ostschweizer Kantone und des Fürstentums Liechtenstein (EDK-Ost); Bildungsdirektoren-Konferenz Zentralschweiz (BKZ) (2006). *Projekt «Grundlagen Deutschschweizer Lehrplan»*. [PDF-FILE]. NW EDK, EDK-Ost, BKZ. Verfügbar unter: <www.lehrplan.ch/dokumente/Projektmandat-Grundlagen-Lehrplan.pdf> [25.7.2006].
- Nuspiger, Katharina; Marcet, Alice (1982). *Der Kindergarten im Kanton Bern*. Bern: Schweizerischer Kindergärtnerinnenverein.
- Oberhuemer, Pamela (2004). Bildungskonzepte für die frühe Kindheit in internationaler Perspektive. In Fthenakis, Wasilios E.; Oberhuemer, Pamela (Eds.), *Frühpädagogik international* (p. 359-383). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Peek, Jürgen (1995). *Kindliche Erfahrungsräume zwischen Familie und Öffentlichkeit. Eine empirische Untersuchung zum Stellenwert der Wohnumwelt im Alltag junger Kinder*. Münster: Waxmann Verlag.
- Petillon, Hanns (1993). *Das Sozialleben des Schulanfängers*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, Beltz.
- Plenarversammlung Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2003). *Aktionsplan "PISA 2000" - Folgemassnahmen*. [pdf-file]. Bundesamt für Statistik. Verfügbar unter: [1. Juli2005].
- Prenzel, Annedore (1993). *Pädagogik der Vielfalt*. Opladen: Leske + Budrich.
- Prenzel, Annedore (2004). *Basisstufe - eine Herausforderung an pädagogische Praxis, Ausbildung und Forschung*. [pdf-file]. Pädagogische Hochschule Solothurn. Verfügbar unter: <<http://www.ph-solothurn.ch/ausbildung/dokumente.html>> [10.3.2006].

- Sammons, Pam; Sylva, Kathy; Melhuish, Edward C.; Siraj-Blatchford, Iram; Taggart, Brenda et al. (2004a). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Technical Paper 9 - Report on Age 6 assessments*. London: Departement for Education and Skills, Institute of Education, University of London.
- Sammons, Pam; Sylva, Kathy; Melhuish, Edward C.; Siraj-Blatchford, Iram; Taggart, Brenda et al. (2004b). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Technical Paper 11 - The continuing effects of pre-school education at age 7 years*. London: Departement for Education and Skills, Institute of Education, University of London.
- Schiefele, Ulrich; Pekrun, Reinhard (1996). Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In Weinert, Franz E. (Ed.), *Psychologie des Lernen und der Instruktion* (2, p. 249-278). Göttingen: Hogrefe.
- Schmid, Beat (2004). *Objektive und subjektive Problemlagen: eine Frage des Einkommens?* [pdf-file]. Bundesamt für Statistik. Verfügbar unter: <<http://www.bfs.admin.ch>> [5.6.2006].
- Schneewind, Klaus A. (1994). Erziehung und Sozialisation in der Familie. In Schneewind, Klaus A. (Ed.), *Psychologie der Erziehung und Sozialisation* (Bd. 1, p. 435 - 464). Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Schneewind, Klaus A. (1998). Familienentwicklung. In Oerter, Rolf; Montada, Leo (Eds.), *Entwicklungspsychologie* (4. korr. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Schweizer Frauen-Zeitung (1881, 6. 8.). Die erste Schweizerische Versammlung von Kindergärtnerinnen und Kindergartenfreunden. *Schweizer Frauen-zeitschrift*, p. 125-126.
- Schweizerische Eidgenossenschaft (2006). *Bundesbeschluss über die Neuordnung der Verfassungsbestimmungen zur Bildung*. [pdf-file]. Schweizerische Eidgenossenschaft. Verfügbar unter: <http://www.sbf.admin.ch/bra/dokumentation_5_de.html> [1.8.2006].
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Ed.). (1997). *Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen in der Schweiz*. Bern: Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2000). *Erste Empfehlungen zur Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz*. [pdf-file]. Verfügbar unter: <http://edkwww.unibe.ch/PDF_Downloads/Empfehlungen/Deutsch/20000831d.pdf> [1.10.2000].
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2006). *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule - HarmoS-Konkordat*. [pdf-file]. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren,. Verfügbar unter: <http://edkwww.unibe.ch/vernehmlassungen/harmos/mainHarmos_d.html> [10.2.2006].
- Schwerdt, Dirk (1975). *Vorschulerziehung. Grundlagen - Ziele - Förderungsbereiche*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Seel, Norbert M. (2003). *Psychologie des Lernens*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Siraj-Blatchford, Iram; Sylva, Kathy; Muttock, Stella; Gilden, Rose; Bell, Danny (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years*. [pdf-file]. Institute of Education, University of London, Department of Educational Studies, University of Oxford. Verfügbar unter: <<http://k1.ioe.ac.uk/schools/ecpe/epe/index.htm>> [3.7.2005].
- Sörensen, Barbara (2005). *Kinder erforschen die Schriftkultur*. Hölstein: Verlag KgCH.
- Sörensen Criblez, Barbara; Wannack, Evelyne (2006). Lehrpersonen für 4- bis 8-jährige Kinder - zwischen Tradition und Innovation. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24 (2), ?
- Stamm, Margrit (2003). *Evaluation «Pilotversuch Grundstufe». Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. [pdf-file]. Institut für Bildungs- und Forschungsfragen. Verfügbar unter: <http://perso.unifr.ch/margrit.stamm/forschung/fo_publ.php> 2005].
- Stamm, Margrit (2004). *Lernen und Leisten in der Vorschule: Eine empirische Studie zur Bildungsförderung im Vorschulalter*. [pdf-Dokument]. Institut für Bildungs- und Forschungsfragen. Verfügbar unter: <http://perso.unifr.ch/margrit.stamm/forschung/fo_publ.php> [28.2.2006].
- Steiner, Gerhard (2001). Lernen und Wissenserwerb. In Krapp, Andreas; Weidenmann, Bernd (Eds.), *Pädagogische Psychologie* (4. vollst. überarb. Aufl., p. 137-205). Weinheim: Psychologie Verlags Union, Verlagsgruppe Beltz.
- Stern, Elsbeth; Grabner, Roland; Schumacher, Ralph (Eds.) (2005). *Lehr-Lern-Forschung und Neurowissenschaften: Erwartungen, Befunde und Forschungsperspektiven*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Sturzbecher, Dietmar; Waltz, Christine (1998). Erziehungsziele und Erwartungen an die Kindertagesbetreuung. In Sturzbecher, Dietmar (Ed.), *Kindertagesbetreuung in Deutschland – Bilanzen und Perspektiven*. Freiburg: Lambertus.
- Süss, Daniel (2000). *Kinder und Jugendliche im sich wandelnden Medientumfeld. Eine repräsentative Befragung von 6- bis 16-jährigen und ihren Eltern in der Schweiz*. Zürich: Institut für Publizistikwissenschaft und Medienforschung der Universität Zürich.
- Süss, Daniel (2004). *Mediensozialisation von Heranwachsenden*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sylva, Kathy; Melhuish, Edward C.; Sammons, Pam; Siraj-Blatchford, Iram; Taggart, Brenda (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Technical Paper 12 - The Final Report: Effective Pre-School Education*. London: Departement for Education and Skills, Institute of Education, University of London.
- Tarnai, Christian (1998). Erziehungsziele. In Rost, Detlef H. (Ed.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Psychologie-Verlags-Union.
- Tietze, Wolfgang; Grenner, Katja; Rossbach, Hans-Günther (2005). *Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung im Kindergarten, Grundschule und Familie*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhard (2006). Zeitgemässe Bildung: Anregungen zum Diskurs aus bildungs- und lerntheoretischer Sicht. In Otto, Hans-Uwe; Oelkers, Jürgen (Eds.), *Zeitgemässe Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik* (p. 37-51). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Treibel, Annette (2000). *Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart* (5. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Voelcker-Rehage, Claudia (2005). Der Zusammenhang zwischen motorischer und kognitiver Entwicklung im frühen Kindesalter - Ein Teilergebnis der MODALIS-Studie. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 56 (10), 358-363.
- von der Groeben, Annemarie (2000). *Rituale in Schule und Unterricht*. Hamburg: Bergmann + Helbig.

- Wannack, Evelyne (2001). *Erhebung von Merkmalen der Berufsfelder Kindergarten und untere Klassen der Primarstufe im deutschsprachigen Teil des Kantons Bern* (Projektbericht GKL). Bern: Institut für Pädagogik und Schulpädagogik, Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik.
- Wannack, Evelyne (2003). Kindergarten und Schule – Lehrpläne im Vergleich. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 25 (2), 271-286.
- Wannack, Evelyne (2004). *Kindergarten und Grundschule zwischen Annäherung und Abgrenzung*. Münster: Waxmann Verlag.
- Wannack, Evelyne (2006). *Eine Bildungsstufe für 4- bis 8-jährige Kinder: Pädagogisch-didaktische Herausforderung oder Überforderung?* [pdf-file]. Verfügbar unter: <<http://www.evelyne-wannack.ch/publikationen/>>.
- Wanner, Philippe (2004). *Migration und Integration. Ausländerinnen und Ausländer in der Schweiz* (Demos - Informationen aus der Demografie). [pdf-file]. Bundesamt für Statistik. Verfügbar unter: <<http://www.bfs.admin.ch>> [5.6.2006].
- Wanner, Philippe (2006). *Demografische Indikatoren der Kindheit und der Generationenbeziehungen* (Demos - Informationen aus der Demografie). [pdf-file]. Bundesamt für Statistik. Verfügbar unter: <<http://www.bfs.admin.ch>> [5.6.2006].
- Weinert, Franz E. (1994). Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen. In Reusser, Kurt; Reusser-Weyeneth, Marianne (Eds.), *Verstehen - Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber.
- Weinert, Franz E. (1997). Notwendige Methodenvielfalt: Unterschiedliche Lernfähigkeit der Schüler erfordern variable Unterrichtsmethoden des Lehrers. In Friedrich Jahresheft (Ed.), *Lernmethoden – Lehrmethoden – Wege zur Selbständigkeit* (p. 50-52). Seelze: Friedrich Verlag.
- Weinert, Franz E. (1998). Entwicklung, Lernen, Erziehung. In Rost, Detlef H. (Ed.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (p. 91 - 99). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Weinert, Franz E.; Helmke, Andreas (Eds.) (1997). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Wolf, Bernhard; Becker, Petra; Conrad, Susanna (Eds.) (1999). *Der Situationsansatz in der Evaluation*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Zeiger, Hartmut L.; Zeiger, Helga (1994). *Orte und Zeiten der Kinder*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Zimmermann, Peter (2003). *Grundwissen Sozialisation* (2. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Zinnecker, Jürgen (1990). Vom Strassenkind zum verhäuslichten Kind. Kindheitsgeschichte im Prozess der Zivilisation. In Behnken, Imbke (Ed.), *Stadtgesellschaft und Kindheit im Prozess der Zivilisation* (p. 142-162). Opladen: Leske + Budrich.