

Eine Bildungsstufe für 4- bis 8-jährige Kinder – pädagogisch-didaktische Herausforderung oder Überforderung?*

Evelyne Wannack

Zwischen Kindergarten und Primarunterstufe haben bereits viele pädagogisch-didaktische Annäherungen stattgefunden. Dass es bis vor kurzem bei Annäherungen geblieben ist, zeigt ein Rückblick auf die Geschichte des Verhältnisses von Kindergarten und Schule. Die Absicht, Kindergarten und Schule müssten (eng) zusammenarbeiten, zieht sich seit der Gründung der ersten Kindergärten wie ein roter Faden durch. Stellvertretend für die Bemühungen ist das Projekt «Überprüfung der Situation der Primarschule» (SIPRI-Projekt) zu erwähnen, das in den 1980er Jahren stattfand (vgl. Heller, Ambühl, Huldi, Oggenfuss et al. 1986). In der Folge wurden in vielen Kantonen Projekte durchgeführt, die zum Ziel hatten, den Übergang vom Kindergarten in die Schule fließender zu gestalten. Trotz dieser Bemühungen ist zu konstatieren, dass sich die beiden Institutionen weiterhin getrennt entwickelt haben. Eine völlig neue Bedeutung erhält das Postulat der Zusammenarbeit nun im Schulentwicklungsprojekt der edk-ost-4bis8¹. Die Lehrpersonen Kindergarten und Primarstufe arbeiten nicht nur punktuell zusammen, sondern *müssen* im Rahmen der Basis- oder Grundstufenprojekte zusammen arbeiten. Die Erwartung jedoch, dass sich die beiden Berufskulturen irgendwie finden würden, trifft so nicht zu.

«Die Realisierung der Basis- und Grundstufe mit Teamteaching stellt hohe Anforderungen an die Lehrpersonen bezüglich der Verbindung der beiden Stufen-Kulturen des Kindergartens und der Unterstufe. Die Erwartung, dass sich eine gemeinsame Kultur der Basis- und Grundstufe entwickelt und beide Lehrpersonen die gemeinsame Verantwortung in allen Bereichen und für alle Kinder übernehmen, kann zum jetzigen Zeitpunkt von vielen noch nicht erfüllt werden.» (Vogt, Bischoff 2005, p. 11)

Es scheint also Spezifika in Kindergarten und Primarunterstufe zu geben, die sich nicht einfach durch «developing by doing» bearbeiten lassen. Das führt mich zu folgenden Fragen, denen ich nachgehen will:

- Welche spezifischen Elemente charakterisieren den Kindergarten resp. die Primarstufe?
- Welche pädagogisch-didaktischen Dimensionen sind für die konzeptionelle Weiterentwicklung zu berücksichtigen?
- Welches Rahmenkonzept eignet sich, um ein pädagogisch-didaktisches Konzept für die Eingangsstufe² neu zu denken?

1 Welche spezifischen Elemente charakterisieren den Kindergarten resp. die Primarstufe?

Für die Bearbeitung der ersten Frage stütze ich mich auf die Analyse der Lehrpläne Kindergarten und Volksschule des Kantons Bern (vgl. Wannack 2003, 2004). Dies tue ich einerseits, weil der Lehrplan Kindergarten (LP KG) in enger Anlehnung an den Lehrplan Volksschule (LP VS) des Kantons Bern erarbeitet wurde und andererseits von vielen deutsch-schweizer Kantonen – bis dato von den Kantonen Aargau, Basel-Stadt, Fribourg, Luzern, Nidwalden, Obwalden, Schwyz, Uri, Wallis und Zug – übernommen und verbindlich erklärt wurde. Die hohe Akzeptanz erzielt der Lehrplan Kindergarten des Kantons Bern, weil er von den den gleichen Grundanliegen und Bildungszielen wie in den Lehrplänen der Volksschule ausgeht.

* Referat anlässlich der Tagung «Bildung und Betreuung vier- bis achtjähriger Kinder», 17.3.2006, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Solothurn

1 Informationen und Unterlagen sind der folgenden Internet-Seite zu entnehmen: <<http://www.edk-ost-4bis8.ch/>>

2 Der Begriff der Eingangsstufe wird nicht im Sinne des Strukturplans für das Bildungswesen verstanden, wie er 1973 vom Deutschen Bildungsrat vorgeschlagen wurde, sondern als Umschreibung für die erste Bildungsstufe des Schweizerischen Bildungssystems, die den Kindergarten und die ersten beiden Schuljahre umfasst (vgl. dazu Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 2006).

Die Analyse der Lehrpläne fördert sowohl Aspekte der Annäherung wie auch der Abgrenzung zu Tage. Wurde im Kindergartenbereich bis anhin eher von Rahmenlehrplan oder Rahmenplan gesprochen, findet sich nun die Bezeichnung Lehrplan.

Lehrplan Kindergarten	Lehrplan Volksschule
Bildungsziel – Mündigkeit	
Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz	
<i>Leitmotiv „Entwicklung“</i>	<i>Leitmotiv „Lernen“</i>
<i>Stufenspezifisches didaktisches Konzept</i>	<i>Stufenübergreifendes didaktisches Konzept</i>
<i>Spiel</i>	<i>Fachdidaktiken</i>

Abbildung 1: Ebenen der Annäherung und der Abgrenzung

Aus Abbildung 1 ist ersichtlich, dass von der Konstruktion her zunächst die Annäherung an den Lehrplan Volksschule über die Ebene Bildungsziel und Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz gesucht wird. Eine tiefergehende Betrachtung zeigt jedoch, dass sich der Kindergarten in diesem Rahmen durchaus ein eigenes Profil geben kann, wie den Beschreibungen in der Tabelle 1 zu entnehmen ist.

Tabelle 1: Kompetenzbereiche im Vergleich

Definition im Lehrplan Volksschule von Lehrplan Kindergarten übernommen: «Selbstkompetenz bedeutet die Fähigkeit, für sich selber Verantwortung zu übernehmen und entsprechend zu handeln.» (LP VS, p. Leitideen 1)	
Leitideen Lehrplan Kindergarten: «Die <i>Kinder</i> differenzieren elementare Fähigkeiten und Fertigkeiten der Bewegung, der Wahrnehmung und des Ausdrucks. Die <i>Kinder</i> lernen Entscheidungen treffen und Verantwortung übernehmen.» (LP KG, p. 13)	Leitideen Lehrplan Volksschule: «1. Die <i>Schule</i> unterstützt die Schülerinnen und Schüler auf dem Weg zu selbständigen Persönlichkeiten. 2. Die <i>Schule</i> hilft den Schülerinnen und Schülern beim Aufbau persönlicher Werthaltungen. 3. Die <i>Schule</i> fördert die Ausdrucksfähigkeit und die Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler.» (LP VS, p. Leitideen 2)

Der Darstellung des Bereichs Selbstkompetenz steht exemplarisch für die nicht aufgeführten Bereiche der Sach- und Sozialkompetenz. In den Umschreibungen der Leitideen bilden im LP KG konsequent die Kinder den Referenzpunkt, während es im LP VS die Institution ist. Dadurch bringt der LP KG die *Kindorientierung* zum Ausdruck, während der LP VS durch das in den Vordergrund rücken der Institution stärker *Funktion und Auftrag der Schule* im Rahmen des Bildungssystems fokussiert.

Die nachfolgenden Zitate verweisen auf weitere profilbildende Merkmale (vgl. Abbildung 1) – die Leitmotive «Entwicklung» vs. «Lernen» –, die dann auch pädagogisch-didaktische Konsequenzen nach sich ziehen:

«Die Ziele des Lehrplans berücksichtigen verschiedene Entwicklungsbereiche»

(LP KG, p. 9)

«Die Volksschule vermittelt eine grundlegende Allgemeinbildung»

(LP VS, AHB p. 7)

Die Leitmotive verweisen auf die unterschiedliche theoretische Anbindung. Traditionellerweise orientiert sich der Kindergarten stärker an (entwicklungs-) psychologischen Theorien und Konzepten. Das Hauptanliegen ist es, dass Kind in seiner Entwicklung zu unterstützen. Zugleich bedeutet

dies auch, vor allem die formalen Kompetenzen der Kinder zu fördern. Fächer und Fachinhalte sind in dieser Konzeption zweitrangig. Ein weiterer Aspekt, der die Profilbildung begünstigt, ist der Umstand, dass es für den Kindergarten als eine Stufe möglich ist, ein stufenspezifisches Konzept zu entwerfen. Das Spiel ist leitendes pädagogisch-didaktisches Moment für die Unterrichtsgestaltung.

Für die Schule ist es weit weniger möglich, ein einheitliches pädagogisch-didaktisches Konzept zu verwenden, denn ihr Strukturierungsprinzip sind die Fächer. Diese sind je mit spezifischen Fachdidaktiken gekoppelt. Die Allgemeine Didaktik stellt sozusagen die Klammer im Sinne eines stufenübergreifenden Konzepts dar. Eine eigenständige Stufendidaktik i.S. einer Unterstufen- oder Elementar Didaktik ist daher kaum ausgeprägt.

Pädagogisch-didaktische Neukonzeptionen für die Eingangsstufe müssen diesen unterschiedlichen konzeptionellen Anbindungen Rechnung tragen. Gleichzeitig ergibt sich damit auch eine weitere Schwierigkeit, die es zu meistern gilt. Denn aus einer wissenschaftlichen Perspektive präsentieren sich die Bereiche Kindergarten und Schule recht unterschiedlich. Während für den Primarstufenbereich unzählige Konzepte schul- oder grundschulpädagogischer, allgemein- und fachdidaktischer Konzepte wie auch in höherem Mass empirische Ergebnisse der Grundschulforschung zur Verfügung stehen, ist für den Kindergartenbereich diesbezüglich ein grosses Manko zu konstatieren. Empirische Studien sind meistens psychologischer Provenienz und fokussieren die Entwicklung des Kindes, lassen jedoch die Institution eher ausser acht. Dies gilt insbesondere für die Bedeutung des Spiels für die Entwicklung der Kinder. Was fehlt, sind pädagogisch-didaktische Konzepte, die sich ausschliesslich auf das Arrangement von Spielsituationen im Kindergarten beziehen. Die Konzepte sind oft älteren Datums (Gustorff 1984, 1987; Lorentz 1983, 1989) oder beziehen sich auch auf Spielgruppen, Kindertagesstätten, Freizeit oder Familie (Heimlich 2001; Partheke 2002). Insofern stellt sich die Frage, wie mit dieser Asymmetrie von theoretischen und konzeptionellen Grundlagen umzugehen ist. Mit dem nächsten Abschnitt wird eine mögliche Annäherung skizziert.

2 Welche pädagogisch-didaktischen Dimensionen sind für die konzeptionelle Weiterentwicklung zu berücksichtigen?

Werden kindergarten- und schulpädagogische Konzepte miteinander verglichen, fällt auf, dass geschlossene Lernsituationen sehr ähnlich gestaltet werden. Anders sieht es bei offenen Lernsituationen aus. In diesen werden den Kindergartenkindern wesentlich mehr Freiheitsgrade der Wahl eröffnet als den Unterstufenkindern (vgl. dazu auch Wannack 2003, 2005). Für die Beschreibung dieser Unterschiede und zugleich als ein Ansatzpunkt für die Entwicklung eines gemeinsamen pädagogisch-didaktischen Konzepts sind die folgenden drei Dimensionen von zentraler Bedeutung (vgl. Abbildung 2).

- die inhaltliche Dimension
- die unterrichtliche Dimension
- die soziale Dimension

Mit der *inhaltlichen Dimension* wird der Umstand fokussiert, dass die in den Lehrplänen des Kindergartens und der Volksschule aufgeführten Lerninhalte nicht mit derselben Verbindlichkeit erarbeitet werden müssen. Im Lehrplan Kindergarten sind es lediglich thematische Vorschläge, während sie im Lehrplan Volksschule einen verbindlichen Korpus darstellen. Lehrpersonen des Kindergartens sind also wesentlich freier in der inhaltlichen Gestaltung als Lehrpersonen der Primarschule. Das höhere Mass an Gestaltungsfreiheit schlägt sich auch auf der Ebene der Kinder nieder. Im Kindergarten haben die Kinder mehr inhaltliche Wahlfreiheiten als in der Unterstufe, denn

im Freispiel werden thematisch gebundene Angebote durch eine Vielzahl thematisch ungebundener Angebote wie z.B. Bauecke, Bewegungsangebote im Innen- und Aussenbereich ergänzt.

Mit dem Verweis auf das Freispiel wird bereits die enge Verknüpfung der inhaltlichen und der *unterrichtlichen Dimension* aufgenommen. Die unterschiedlichen Unterrichtsarrangements eröffnen verschiedene Freiheitsgrade für die Kinder. So lassen geschlossene Unterrichtsformen wie Frontalunterricht kaum Wahlmöglichkeiten zu, während im freien Spiel als offenster Unterrichtssituation grosse Wahlfreiheit gegeben ist. Dazwischen dürften die Formen Freiwahlarbeit und Werkstatt-Unterricht sowie projektartiger Unterricht liegen.

Die *soziale Dimension* stellt eine weitere Ebene dar, die in der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt werden muss. Auch diese eröffnet unterschiedliche Grade der Wahl. Je nach Lerninhalten und Unterrichtsformen werden die Lehrpersonen die Sozialformen (Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit oder Klasse) an sich sowie die personelle Zusammensetzung offen lassen oder nach Kriterien wie z.B. homogenes vs. heterogenes Leistungsniveau der Kinder bestimmen.

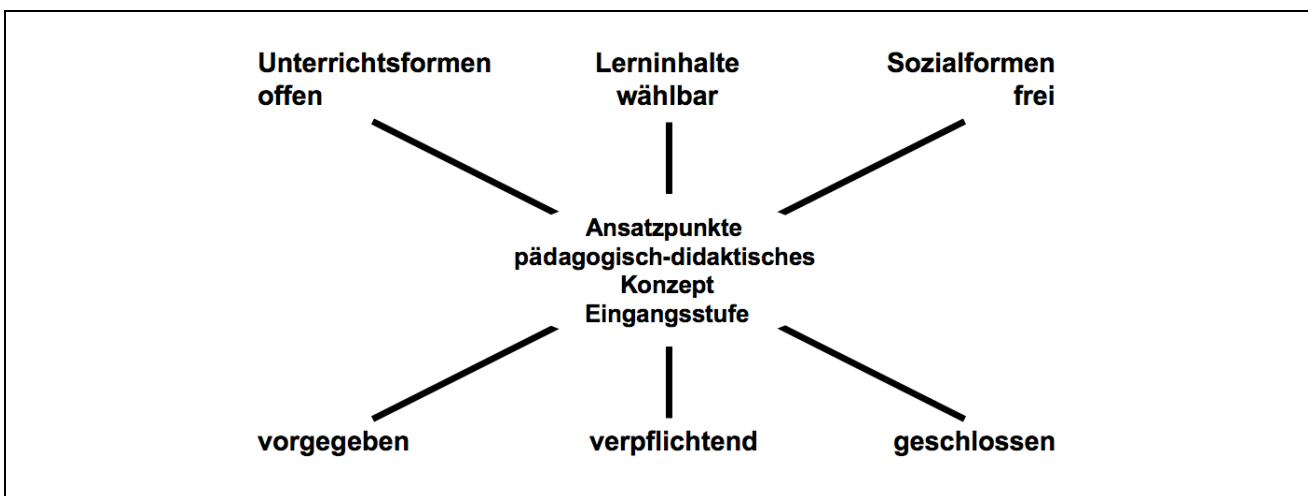


Abbildung 2: Dimensionen der Unterrichtsgestaltung

Die pädagogisch-didaktische Herausforderung besteht nun darin, die drei Dimensionen in ihrer Spannweite von Offenheit bis Geschlossenheit für die Unterrichtsgestaltung zu berücksichtigen. Was jedoch noch fehlt, ist ein übergeordnetes Konzept, das eine neue, übergreifende Sicht und die Entwicklung einer gemeinsamen Sprache resp. Begrifflichkeit ermöglicht.

3 Welches Rahmenkonzept eignet sich, um ein pädagogisch-didaktisches Konzept für die Eingangsstufe neu zu denken?

Meines Erachtens eignet sich das Konzept des Classroom Management von Evertson, Emmer, Worsham (2003) als übergreifendes Rahmenkonzept. Die Eignung ergibt sich einerseits daraus, dass es sowohl im kindergarten- wie schulpädagogischen Diskurs ein noch wenig genutztes Konzept ist. Andererseits werden Aspekte der Unterrichtsgestaltung in einem erweiterten Sinn aufgenommen, die zentral für Kindergarten und Primarunterstufe sind. Es handelt sich dabei um die Aspekte *Raumgestaltung, Rituale, Prozeduren und Regeln* sowie *Strukturierung und Darbietung der Lerninhalte*. Letzterer Aspekt steht in enger Verbindung mit den drei vorgestellten Dimensionen der Unterrichtsgestaltung. Nachfolgend werden die einzelnen Aspekte vorgestellt und diskutiert.

Raumgestaltung

Evertson et al. beginnen in ihrem Buch mit diesem Punkt. Sie bringen zum Ausdruck, dass die Raumgestaltung ein wesentlicher Punkt ist:

«The number of things that must be considered in arranging the typical elementary school classroom is amazing!» (Evertson, Emmer, Worsham 2003, p. 1)

Die Raumgestaltung ist für den Kindergarten sozusagen konstitutiv, was sich u.a. auch architektonisch niederschlägt. Die Räumlichkeiten sind – incl. Aussenräume – so angelegt, dass eine Vielzahl paralleler Tätigkeiten möglich sind, ohne dass unnötige Friktionen entstehen. In einem engen räumlichen Korsett befinden sich Primarunterstufen mit ihren Schulzimmern. Trotz dieser Einschränkung zeigt sich, dass sich die Nutzung des Schulzimmers sowie zusätzlicher Arbeitsplätze im Schulhausgang oder speziellen Gruppenräumen der des Kindergartens angenähert hat.

Rituale

Darunter fallen Aktivitäten wie Tagesbeginn und Abschluss, das Feiern des Geburtstags, bestimmte Rituale, um sich zu entschuldigen usw. Rituale dienen ebenfalls dazu, Übergänge zwischen Unterrichtsphasen bewusst zu gestalten. Gesprochen wird hier von Übergangmanagement.

Werden die Praxen in Kindergarten und Primarunterstufe verglichen, ergeben sich viele Parallelen was Rituale ersterer Beschreibung anbelangt. Etwas anders sieht es im Bereich des Übergangmanagements aus. Während im Kindergarten für die didaktische Gestaltung jeweils ein halber Tag Ausgangspunkt ist, ist es in der Primarstufe eher der Stundenplan mit den Lektionen. Für die pädagogisch-didaktischen Überlegungen zu einer Eingangsstufe dürfte die Frage nach einer sinnvollen Sequenzierung eines Halbtags ein Kernpunkt sein, der unter dem Aspekt Rituale und Übergangmanagement bearbeitet werden kann.

Regeln und Prozeduren

Regeln fokussieren die allgemeinen Verhaltensweisen. Es handelt sich dabei z.B. um höflich sein; das Material, Eigentum anderer respektieren; Zuhören, wenn andere sprechen (ebd. p. 23). Evertson et al. betonen, dass die Regeln eingeführt, mit den Kindern besprochen und mit ihnen weiterentwickelt werden sollen. Zudem muss die Lehrperson antizipierend überlegen, welche Strategien sie anwenden könnte, wenn sie nicht eingehalten werden.

Prozeduren zielen mehr auf organisatorische Abläufe ab. Wie muss ich vorgehen, wenn ich mit einer Aufgabe fertig bin. Für welche Tätigkeiten muss ich zuerst die Lehrperson fragen, welche darf ich selber ausführen usw. Gerade wenn die Kinder parallel an verschiedenen Tätigkeiten sind, gewinnen solche Prozeduren an Bedeutung, auch damit die Kinder möglichst selbständig an ihren Tätigkeiten sein können.

Dass dieser Bereich auch in einer Eingangsstufe von hoher Bedeutung ist, liegt auf der Hand. Denn nach wie vor wird das soziale Lernen einen hohen Stellenwert einnehmen. Auch wenn die Kinder bereits vor der Eingangsstufe familienexterne Betreuungsangebote oder Spielgruppen besucht haben, stellt der Eintritt in die erste Bildungsstufe des Bildungssystems eine besondere Situation durch die inhaltlichen, sozialen und strukturellen Anforderungen dar.

Strukturierung und Darbietung der Lerninhalte

In Abstimmung mit den Lehrplanvorgaben beginnt die Unterrichtsplanung durch die Auswahl von Lernzielen und Lerninhalten, gefolgt von der methodisch-didaktischen Aufbereitung unter Berücksichtigung des individuellen Leistungsniveaus der Kinder (Individualisierung). In der Unterrichtssituation selber geht es darum, dass die Lehrperson sich proaktiv verhält. Was bedeutet dies? Wichtig ist es, die Aktivitäten der Kinder aufmerksam zu beobachten, um eventuelle Missverständnisse zu klären und aktiv unterstützend eingreifen zu können. Sie gibt also auch Impulse während dem Unterricht oder greift Initiativen vom Kind her auf. Diese Beobachtungen und Erkenntnisse sind wichtige Grundlage für die weitere didaktische Gestaltung im Sinne der Adaptivität, d.h. in Bezug

auf die jeweilige Klassenzusammensetzung situativ angemessen weitere didaktische Arrangements zu treffen. Ersichtlich wird nun der Bezug zu den drei Dimensionen der Unterrichtsgestaltung. Sie dienen als Orientierungspunkte, um einerseits Unterrichtssequenzen in der Klasse unter Berücksichtigung der Adaptivität zu gestalten und andererseits den Kindern individuelle Aktivitäten mit unterschiedlichen Freiheitsgraden der Wahl zu ermöglichen.

Die dargelegten, kurzen Ausführungen skizzieren ansatzweise, auf welchen Grundlagen die pädagogisch-didaktische Neukonzeption erfolgen könnte. Sie sind als Beitrag zu verstehen, die Diskussion in Gang zu bringen, revidiert und kritisiert zu werden.

Schlussbemerkungen

Mit Blick auf die Ausgangsfrage des Beitrags ist es meines Erachtens eine *Überforderung* der in der Unterrichtspraxis stehenden Lehrpersonen, diese die Entwicklung eines neuen pädagogisch-didaktischen Konzepts für die Eingangsstufe erarbeiten zu lassen. Zu bedenken gilt, dass wir es mit zwei Berufskulturen und zwei pädagogisch-didaktischen Traditionen zu tun haben. Die gegenseitige Skepsis – mit den Begriffen der Verschulung resp. der Verkündergattung zum Ausdruck gebracht – ist mit dem Anspruch des Team Teaching in der Eingangsstufe nicht einfach aufgehoben. Vielmehr ist es wichtig, dass die beiden Berufsgruppen ihr Berufswissen einbringen können. Um das zu gewährleisten, braucht es meines Erachtens ein Konzept, das einen möglichst «neutralen» Ausgangspunkt bildet, um im Sinne der «egalitären Differenz» (Prenzel 1993) die pädagogisch-didaktische Konzeption der Eingangsstufe neu zu denken und zu entwickeln. Ich sehe es als *Herausforderung* an, die es gemeinsam – also Lehrpersonen des Kindergartens, der Primarstufe und Fachpersonen aus der Erziehungswissenschaft – zu bearbeiten gilt. Mit meinen Ausführungen hoffe ich, einen Beitrag aus erziehungswissenschaftlicher Sicht geleistet zu haben.

Literatur

- 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.
- Gustorff, Gretel (1984). *Die Methode des Freispiels*. Fellbach-Oeffingen: Verlag Adolf Bonz.
- Gustorff, Gretel (1987). *Die Didaktik des Freispiels*. Fellbach-Oeffingen: Verlag Adolf Bonz.
- Heimlich, Ulrich (2001). *Einführung in die Spielpädagogik* (2. überarb. und erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lorentz, Gerda (1983). *Freispiel im Kindergarten*. Freiburg: Herder.
- Lorentz, Gerda (1989). *Freispiel im Kindergarten. Chancen des bewussten Einsatzes*. Freiburg: Herder.
- Parteke, Erdmute (2002). *Kommt, wir wollen schön spielen*. Weinheim und München: Juventa-Verlag.
- Prenzel, Annedore (1993). *Pädagogik der Vielfalt*. Opladen: Leske + Budrich.
- 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].
- Vogt, Franziska; Bischoff, Sonja (2005). *Zusammenfassung der Ersterhebung aus den Kantonen AG, SG, ZH, TG, GL, NW: Befragungen beteiligter Personen*. [pdf-file]. Erziehungsdirektoren-Konferenz der Ostschweizer Kantone und des Fürstentums Liechtenstein (EDK-Ost). Verfügbar unter: <<http://www.edk-ost-4bis8.ch/Seiten/Berichte.html>> [5.1.2006].
- Wannack, Evelyne (2003). *Kindergarten und Schule aus Kindersicht*. [pdf-file]. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. Verfügbar unter: <CD-Rom mit Beiträgen des Jahreskongresses «Schule und Familie – Perspektiven einer Differenz»>.
- 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 (2005). *Kindergarten-Unterstufe: Zeit nutzen – Zeit lassen*. [pdf-file]. Netzwerk Begabungsförderung. Verfügbar unter: <<http://www.begabungsforderung.ch/> oder <http://www.evelyne-wannack.ch>>.