pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Stamm, Margrit

Die Grundstufe als neues Schuleingangsmodell. Erfahrungen und Perspektiven eines Zürcher Pilotversuchs

Die Deutsche Schule 95 (2003) 3, S. 293-303

Quellenangabe/ Reference:
Stamm, Margrit: Die Grundstufe als neues Schuleingangsmodell. Erfahrungen und Perspektiven eines Zürcher Pilotversuchs - In: Die Deutsche Schule 95 (2003) 3, S. 293-303 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-274651 - DOI: 10.25656/01:27465

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-274651
https://doi.org/10.25656/01:27465

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Margrit Stamm

Die Grundstufe als neues Schuleingangsmodell

Erfahrungen und Perspektiven eines Zürcher Pilotversuchs

Dass der Schulanfang zu den sensitivsten, aber auch problembeladensten Phasen in der kindlichen Lern- und Entwicklungsbiographie gehört und ihm die Funktion der Grundlegung und Weichenstellung zukommt, gehört heute zum gesellschaftlichen Grundwissen. In der Schweiz wurden erstmals zu Beginn der neunziger Jahre Anpassungsleistungen seitens des Bildungssystems gefordert, bald darauf aber auch Empfehlungen für neue Schuleingangsmodelle vorgelegt (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK 1997, 2000). Im Wesentlichen liegen dieser Entwicklung drei Einflussgrößen zugrunde: erstens die vielfältigen Probleme im Zusammenhang mit dem Übertritt vom Kindergarten in die Primarschule, zweitens verschiedene Ergebnisse von Studien zur Heterogenität der Lernausgangslagen von Schulneulingen (Stamm 1998a, 1998b) und drittens das im internationalen Vergleich relativ hohe Schuleintrittsalter. Ein Blick in den *internationalen Bildungsraum* fördert jedoch eine große Vielfalt an Gestaltungsmöglichkeiten von Vorschule und Schuleingangsbereich zu Tage. Obwohl sie sich nur bedingt vergleichen lassen, bildet die *hohe Bedeutung der frühen intellektuellen Entwicklungsförderung* eine wesentliche Gemeinsamkeit vieler Länder. Auch die OECD würdigt das Kleinkind-, Vorschul- und Schuleingangsalter mit einem ganzen Kapitel in ihrer neuesten Bildungspolitischen Analyse (Organisation for Economic Cooperation and Development 2002, S. 31ff). Solche Entwicklungstendenzen finden in der deutschen Schweiz ihre Entsprechung in verschiedenen Schulversuchen, einer in Zürich an der Gesamtschule Unterstrass seit Sommer 2000 (Stamm 2002) und seit August 2002 ein Versuch in Bern („Basisstufe Muristalden"). Im August 2003 werden verschiedene Schulversuche mit insgesamt 25 Klassen in den Kantonen der EDK-Ost und des Kantons Aargau sowohl mit so genannten Grundstufen- als auch mit Basisstufenmodellen anlaufen. Die Grundstufe verbindet das erste und zweite Kindergartenjahr und die erste Klasse, die Basisstufe die beiden Kindergartenjahre sowie erste und zweite Klasse miteinander.

Im Folgenden soll dieses Modell im Kontext erziehungswissenschaftlicher Forschung diskutiert werden. Dabei gehe ich folgendermaßen vor: Im ersten Kapitel wird die Problemstellung skizziert und auf die Notwendigkeit verwiesen, die Diskussion sowohl in die aktuelle als auch in die historische bildungspolitische Diskussion einzubetten. Deshalb werfe ich in Kapitel zwei den Blick zurück in die Zeit der Vorschulreform. Vor diesem Hintergrund werden anschließend in Kapitel drei und vier die Modellkonzeption der Grundstufe der Gesamtschule Unterstrass Zürich und einige der bisher vorliegenden Zwischenergebnisse vorgestellt. In Kapitel fünf werden schließlich einige Perspektiven formuliert, die für weitere wissenschaftliche Auseinandersetzungen grundlegend sein können.

1. Problemstellung

Mit der Diskussion der „Bildung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz" (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 1997, 2000) gerät sowohl die Vorschulerziehung als auch die Schuleingangsphase in einen ungewohnten Blick: Kindergarten und Primarschule werden gemeinsamer Gegenstand eines neuen Erkenntnisinteresses, das sich auf ein Verständnis von früher Kindheit als einer Zeit der *Bildungsförderung* ausrichtet und die pädagogische Arbeit nicht mehr nur an den traditionellen Zielen des Kindergartens *oder* der Primarschule orientiert, sondern weit umfassender: an formaler Bildung, welche sich in spielerischem, offenem, situativem, an den Eigeninteressen der Kinder orientierendem Lernen manifestiert, aber ebenso auf materiale Bildung, die auf die Aneignung von Kenntnissen und die Erschließung der Welt – auch auf das bisher im Kanton Zürich vor Schuleintritt verbotene Lesen- und Rechnenlernen – ausgerichtet ist. Etwas unerwartet erfahren diese Ziele im Zusammenhang mit der Rezeption der PISA-Vergleichsstudie besondere Aktualität. Unter anderem hatte die Studie den Schweizer Jugendlichen in Lesen und Mathematik lediglich mittelmäßige Kompetenzen attestiert und auch aufgezeigt, dass die Schweiz zusammen mit Deutschland zu den Ländern mit den größten Kompetenzunterschieden im Vergleich höherer und niedrigerer sozialer Schichten gehört. Vor dem Hintergrund der ersten Ergebnisse aus der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung IGLU (Bos et al. 2003), an der die Schweiz nicht teilnimmt, bekommen diese Befunde zusätzliche Brisanz. Obwohl deutsche Grundschülerinnen und -schüler im internationalen Vergleich besser abgeschnitten haben als ihre 15-jährigen Kolleginnen und Kollegen im Rahmen von PISA, verweisen gerade die Ergebnisse der unteren Leistungsgruppe auf die große Bedeutung der Bildungsarbeit im Bereich von Vorschule und Schuleingang, damit ihnen die gleichen Entwicklungschancen gegeben sind wie den leistungsstärkern Schulkindern. Gerade weil das neue Bildungsmodell eine individuelle, vom Entwicklungsstand und nicht vom Alter abhängige Förderung anstrebt, wird es zum *Hoffnungsprogramm* für die Behebung und Vermeidung solcher Mängel und Gefahren, das auch zum Ausgleich der sozialen Differenz beitragen kann. Damit wird klar: Die Erkenntnisse und Forderungen nach PISA und IGLU lassen den Diskurs um die institutionelle Neuordnung der Schuleingangsphase zu einem deutlich *bildungspolitisch ausgerichteten Unterfangen* werden, und es ist zu erwarten, dass er künftig nicht mehr lösgelöst von gesellschaftlichen Bedingungszusammenhängen, sondern auch im staatlichen Interessenkontext mit Blick auf die gewordenen Strukturen und die konkrete politische Durchsetzbarkeit geführt werden muss.

Gerade die Tatsache, dass mit den Folgen von PISA und IGLU das neue Schuleingangsmodell verstärkt mit der Möglichkeit zur aktiven kognitiven Frühförderung in Verbindung gebracht wird, wirft nicht nur viele pädagogisch-psychologische, soziologische oder didaktische Fragen auf, sondern fördert auf bildungspolitischer Ebene auch zwei verschiedene Haltungen zu Tage: Während die einen in einer kognitiven (vorschulischen) Förderung Gefahren für die Entwicklung des Kindes orten, erblicken andere in dieser Möglichkeit geradezu die Chance, das vorhandene Potenzial individuumgerecht zur Entfaltung zu bringen und ungleiche Bildungschancen zu egalisieren. Dieser Dissens war es denn auch, der im November 2002 den Anstoß zur Ablehnung des

Zürcher Volksschulgesetzes gab, nachdem sich gezeigt hatte, dass auch die Erziehungswissenschaft keine Antworten zu einem theoretisch befriedigenden Bild über die (Bildungs-)Entwicklung des Vorschulkindes liefern konnte. Solche Antworten liegen bislang lediglich aus der Zeit der Bildungsreform der siebziger Jahre im Zusammenhang mit anderen Fragestellungen und Zugangsweisen vor. Besonders augenfällig wird dieser *Mangel im schweizerischen Wissenschaftsraum* im Vergleich zur internationalen Vorschulforschung, die im angloamerikanischen Sprachraum stark verbreitet und im übrigen deutschen Sprachraum zumindest in Ansätzen vorhanden ist.

2. Die Bildungsreform als Ausgangsbasis der aktuellen Diskussion

Die Forderung, dass Kinder so früh wie möglich lesen lernen und ein wissenschaftliches Weltbild erwerben müssen, um ihnen eine optimale intellektuelle Entwicklung zu garantieren, ist nicht neu. Die theoretischen und institutionellen Voraussetzungen der heutigen Entwicklung lassen sich in den während der *Bildungsreform initiierten Schulversuchen* mit so genannten Vorklassen finden. Beispiele sind der Modellversuch Nordrhein-Westfalen und der Schulversuch Schwäbisch Gmünd (Retter 1977; Winkelmann et al. 1977). Auch der Aufbau der Laborschule Bielefeld ist in dieser Zeit erfolgt. In der deutschsprachigen Schweiz stieß die Vorschulreform allerdings auf wenig fruchtbaren Boden. Sie wurde mit der Begründung abgelehnt, zu einseitig auf den Intellekt ausgerichtet zu sein und der Kindergartenidee des sozialen Ausgleichs zu widersprechen (Nufer 1978). Entsprechend trugen die eher *ernüchternden Ergebnisse aus Head Start,* einem US-amerikanischen Vorschulprogramm für benachteiligte Kinder, wesentlich zum Abschluss der Epoche der vorschulischen Erziehung und der kognitiven Frühförderung bei, mit dem Ergebnis, dass fortan im Kindergarten das soziale Lernen dominieren sollte. Er wurde zum Ort des Spiels, zum Lebens- und Erfahrungsraum, die Schule zum Lern- und Leistungsraum mit Lernzielen und Eingliederungsnormen (Heyer-Oeschger 1996). In dieser expliziten Sozialorientierung (‚Situationsansatz') liegt denn auch begründet, warum sich die einer sozialpädagogischen Grundhaltung verpflichtete Deutschschweizer Kindergartenphilosophie von der Philosophie der französischsprachigen Schweiz mit ihrem traditionell schulvorbereitenden und die kognitive Entwicklung unterstreichenden Charakter zukünftig noch ausgeprägter unterscheiden sollte. Der Situationsansatz ist seit den achtziger Jahren das dominante Konzept deutschsprachiger Kindergärten geworden. In der Zwischenzeit wurde er allerdings mit umstrittener Kritik belegt (Zimmer 2000), die sich vor allem auf das Primat des sozialen Lernens konzentriert (vgl. dazu Faust-Siehl, Speck-Hamdan 2001).

3. Die Grundstufe als neues Schuleingangsmodell

Seit August 2000 führt die private Gesamtschule Unterstrass Zürich eine Grundstufe, welche zwei Jahre Kindergarten und die erste Klasse der Primarschule miteinander verbindet und damit das Beispiel des Paradigmawechsels von einer Pädagogik des Übergangs zu einer Pädagogik der Kontinuität markiert. Die Schulpflicht beginnt mit dem zweiten Jahr der Grundstufe und wird damit auf zehn Jahre verlängert. Sie basiert auf einem Bildungsverständnis von früher Kindheit als einer Zeit der Bildungsförderung, welche die pädagogische Arbeit nicht mehr nur auf die traditionellen Ziele des Kindergartens *oder* der Pri-

marschule ausrichtet, sondern weit umfassender: auf Lehrpersonen, die sich als Moderatoren selbstbestimmter Lernprozesse verstehen, auf Lernsettings, welche in konstruktivistischem Sinn an Vorerfahrungen, an realen Situationen, an Interessen und an Lebenswelten ansetzen und ein Miteinander der verschiedenen Sozialisationsinstanzen, aber auch eine *Integration von formaler und materialer Bildung* erlauben. Formale Bildung soll auf die inneren Kräfte ausgerichtet werden und sich in spielerischem, offenem, situativem, an den Eigeninteressen der Kinder ausgerichtetem Lernen äußern, während die materiale Bildung auf die Aneignung von Kenntnissen und die Erschließung der Welt – auch auf das bisher im Kanton Zürich vor Schuleintritt verbotene Lesen-, Rechnen- und Schreibenlernen – ausgerichtet ist, ohne dass dies allerdings in einem isoliert angebotenen Fächerkanon geschieht, sondern in Verbindung mit persönlichkeitsfördernden Aktivitäten. Konkret manifestieren sich diese Bildungselemente in folgenden Schwerpunkten:

a) in einem als *Teamteaching* organisierten Unterricht: Pro Klasse stehen 150 Stellenprozente zur Verfügung, die auf zwei Lehrpersonen aufgeteilt werden. Eine Person übernimmt dabei eine 90-prozentige Verpflichtung im Kindergartenbereich, für weitere 60 Prozent ist eine Lehrperson im Primarschulbereich angestellt. Jeweils zwölf Stunden in der Woche unterrichten beide Lehrpersonen gemeinsam. Ein Schulischer Heilpädagoge ist zudem für drei Stunden Unterricht innerhalb der Gruppe angestellt. Dadurch kann der Unterricht gezielter differenziert und individualisiert werden.

b) in der Konzeption mit *Tagesschulstruktur:* Als Tagesschule soll die Grundstufe nicht nur einen umfassenden Wissenserwerb gewährleisten, sondern den Kindern ebenso soziale Kompetenz vermitteln (bspw. durch die Übernahme von Leit- und Steuerungs- resp. Integrationsaufgaben während der Mittagszeit) und zugleich eine geeignete Antwort auf die moderne Lebens- und Arbeitswelt darstellen.

c) im *individualisierten, altersdurchmischten Unterricht* mit unterschiedlichem Beginn des Erwerbs der Kulturtechniken: Individualisierung wird zum Arbeitsprinzip, um den individuellen Lernvoraussetzungen Rechnung zu tragen. Es gibt keine äußere Differenzierung im Sinne verschiedener Fördergruppen. Für eine individuelle Gestaltung des Unterrichts sorgen ferner sechs ‚Nischen', die im eigens für die Grundstufe gebauten Pavillon nach thematischen Schwerpunkten eingerichtet sind.

d) in den *unterschiedlichen Durchlaufzeiten:* Weil Entwicklungsunterschiede und Entwicklungssprünge als gegeben anerkannt werden, kann die Grundstufe in drei, aber auch in zwei oder in vier Jahren durchlaufen werden.

Das Konzept der Grundstufe verfügt inzwischen bereits über eine bemerkenswerte Geschichte: Nachdem es von der Bildungsdirektion des Kantons Zürich im Rahmen der Volksschulreform ausgearbeitet, anfangs Juni 2001 vom Regierungsrat aus finanzpolitischen Überlegungen jedoch wieder aus der Vorlage entfernt worden war, wurde es von der Bildungskommission des Kantonsrates schließlich doch wieder in die Vorlage aufgenommen. Am 24. November 2002 wurde das Volksschulgesetz jedoch, und damit auch die Grundstufe, mit 52 % Neinstimmen abgelehnt. Damit ist die geplante Generalisierung des Modells in den *öffentlichen Volksschulen* des Kantons Zürich nicht wie vorgesehen ab 2008 möglich, sondern *nur in Form von Schulversuchen er-*

probbar, die allerdings vorgängig vom Regierungsrat bewilligt werden müssen.

Die gesamte Thematik war zwar von Anfang an kontrovers diskutiert worden, hatte aber erst im Rahmen der Diskussion um die Abstimmung über das neue Volksschulgesetz auf politischer Ebene Brisanz und Bezüge zur PISA-Diskussion erfahren, wobei vor allem die Verschulungsgefahr der Grundstufe aufgegriffen worden ist (vgl. dazu NZZ 2002a, 2000b). Während des ganzen Abstimmungskampfes erschien denn auch der Streit um diese Frage eher als ressortpolitischer Machtkampf zwischen Bildungsdirektion, Lehrerverbänden und Parteien, bei dem bildungspolitische Fragen eine weit bedeutsamere Rolle spielten als sachbezogene Pädagogik. Damit ist dieses neue Schuleingangsmodell unverhofft ein Beispiel dafür geworden, dass Erziehung und Bildung nicht losgelöst von gesellschaftlichen Bedingungszusammenhängen betrachtet werden können, sondern ebenso als Funktion der Gesellschaft, in welcher außerpädagogische Faktoren die gesellschaftliche Realität der Bildungspolitik und letztlich auch große Teile der Schulentwicklung determinieren.

4. Evaluation und erste Ergebnisse

Zur Zeit der Abfassung dieses Aufsatzes ist die Evaluation „Pilotversuch Grundstufe der Gesamtschule Unterstrass" noch nicht abgeschlossen. Bislang liegen erst einzelne Zwischenergebnisse von Elternbefragungen und Lernstandsmessungen der Kinder vor. Ausstehend ist die *Peer Review,* d.h. die Gesamtbeurteilung durch unabhängige Fachexpertinnen und Fachexperten vom Sommer 2003. Frühestens Ende 2003 werden somit abschließende Erkenntnisse vorliegen, welche Konsequenzen für Versuche an öffentlichen Schulen beinhalten und sowohl minimale als auch maximale Rahmenbedingungen für eine allfällige Generalisierung des Bildungsmodells aufzeigen können. Deshalb können hier lediglich Sequenzen aus dem Zwischenbericht (Stamm 2002) vorgestellt werden, die als Einzelbefunde betrachtet werden müssen und weder abschließenden Charakter haben noch generalisiert werden dürfen. Allerdings wird eine Generalisierung der Befunde auch nach Abschluss der Evaluation ohnehin kaum möglich sein, da zwei wichtige Variablen nicht kontrolliert werden können, die Professionalität des Unterrichtspersonals einerseits und das soziale Milieu der Elternschaft andererseits. An der Grundstufe der Gesamtschule Unterstrass unterrichten nämlich ausschließlich sehr gut ausgebildete, hoch motivierte Lehrpersonen, die ihren Arbeitsplatz aus eigener Motivation gewählt haben und ein Arbeitspensum leisten, das weit über dem Geforderten liegt. Ferner profitiert die Schule von einer spezifischen Elternschaft mit durchgehend hohem sozio-ökonomischem Niveau, welche diesen Ausbildungsort für ihre Kinder aus eigener Initiative gewählt hat.

Gesamthaft basiert die Evaluation auf *vier verschiedenen Erhebungen:* auf einer Untersuchungsbatterie, welche auf die Erhebung der Kompetenzen in den Bereichen Lesen und Mathematik ausgerichtet ist (‚Lernstandsmessungen'); auf einer Elternbefragung zur Beurteilung von Schule und Unterricht, auf halbstrukturierten teilnehmenden Beobachtungen (mit Fokus auf Individualisierung, Lernen in altersgemischten Gruppen, eigenständiges und kooperatives Lernen, Tutorium, Gestaltung und Nutzung der Unterrichtsräumlichkeiten [Lernlandschaften]) und auf qualitativen Interviews der Lehrpersonen zur Erfassung von

Einstellungen, Erfahrungen und Reflexionen zu konkreten Praxisverläufen. In die Untersuchung einbezogen werden zwei Gruppen, die Experimentalgruppe mit allen Grundstufen-Kindern und ihren Eltern sowie eine Kontrollgruppe, bestehend aus einer Kindergartenklasse und einer ersten Primarklasse aus der Stadt Zürich. Bedingung für die Auswahl der Kontrollgruppe war ein vergleichbares familiäres und gesellschaftliches Umfeld und vergleichbar engagierte Lehrpersonen.

Die bisher vorliegenden Zwischenergebnisse sind zwar noch *provisorisch* und beziehen sich noch stark auf Einzelphänomene. Um ihnen aber doch eine erste Kontur zu geben, sollen sie im Folgenden zu vier Aussagen verdichtet werden:

(1.) Ein zentrales Ergebnis der Lernstandsmessungen bildet der Umstand, dass die Unterschiede zwischen den Vorkenntnisniveaus der Kinder enorm sind und damit Befunde aus anderen Studien empirisch bestätigt werden können. Diese Differenzen bilden sich sowohl in der Experimental- als auch in der Kontrollgruppe ab, d.h. dass auch in der Kontrollgruppe gleiche oder zumindest ähnliche Lernvoraussetzungen und Kenntnisstände nicht gegeben sind. Konkret fördern die Lernstandserhebungen folgende Ergebnisse zutage: Jeweils sechs Wochen nach Schuljahresbeginn verfügten 27 % der Kinder der Kontrollgruppe und 39 % der Kinder der Experimentalgruppe über akzelerierte Lese- und/oder Rechenkenntnisse. Ihr Vorsprung auf den Lehrplan der Zürcher Volksschule betrug dabei mindestens ein halbes, maximal drei Jahre. Berücksichtigt man darüber hinaus den Umstand, dass in beiden Gruppen fast 1/4 der Kinder bei Schuljahresbeginn über keine Vorkenntnisse verfügt hatten, so wird deutlich, dass die Lernausgangslagen der Kinder nicht nur in der Grundstufe, sondern ebenso in den traditionell geführten Jahrgangsklassen sehr unterschiedlich waren. Verstärkt wird diese Aussage durch die Tatsache, dass die besten Ergebnisse in den Lernstandserhebungen von Kindergartenkindern in traditionell geführten Klassen stammen, von solchen Kindern also, die laut Gesetz noch fast ein ganzes Jahr warten müssten, bis sie mit dem Kompetenzerwerb überhaupt beginnen dürften.

(2.) Im Elternurteil zur Qualität von Schule und Unterricht ergab sich zwischen Kontroll- und Experimentalgruppe eine zentrale Differenz zugunsten der Grundstufe: Während 44% der Eltern der Kontrollgruppe schulische Unterforderung und ungenügende individuelle Förderung ihrer Kinder beklagen, so wird dieser Aspekt von fast 85% der Eltern der Experimentalgruppe explizit verneint. Dieses Ergebnis kann somit als Hinweis darauf gewertet werden, dass es den Lehrpersonen der Grundstufe bis anhin gelungen ist, bedürfnis- und fähigkeitsorientiert zu unterrichten und Unter- respektive Überforderung entsprechend zu vermeiden.

(3.) Weder in der Eltern- noch in der Lehrpersonenbefragung ist bisher von Problemen berichtet worden, die von den Gegnern der Grundstufe im Vorfeld der Volksabstimmung immer wieder ins Feld geführt worden sind: Demzufolge geben weder die Altersdurchmischung der Lerngruppen noch die unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten der Kinder zu Klagen Anlass. Ebenso selten enthalten die Beurteilungen Hinweise auf Effekte der Verschulung, die sich beispielsweise darin zeigen würden, dass das Spiel durch das Lernen verdrängt wird und dass schulische Inhalte den Tagesablauf dominieren würden. Das

Teamteaching wird von allen Beteiligten als eindeutiger Erfolg bezeichnet, und es wird gewürdigt, dass es bisher in keiner Art und Weise zum ‚Jobsharing' verkommen ist oder zu Negativreaktionen seitens der Kinder geführt hat.

Eindeutige Schwachstellen – so das Zwischenfazit – ließen sich in der ersten Evaluationsrunde keine ausmachen. Allerdings verwiesen verschiedene Sequenzen der teilnehmenden Beobachtung auf mögliche Problembereiche, die im Rahmen der Schlussevaluation *(Peer Review)* genauer unter die Lupe genommen werden. Es sind dies ...

... Fragen zu den Grenzen der Tragbarkeit von Kindern mit besonderen Bedürfnissen: Im Verlaufe der Evaluation haben die ersten Erfahrungen eine klassenmäßige Begrenzung der Tragbarkeit von Kindern mit besonderen Bedürfnissen aufgezeigt. Die Heterogenität der Grundstufe Unterstrass ist bereits hinsichtlich des Alters, des körperlichen Entwicklungsstandes und der kognitiven Fähigkeiten sehr groß, so dass eine Aufnahme von Kindern mit zusätzlichen besonderen Bedürfnissen bei den zur Verfügung stehenden Ressourcen schwierig ist.

... die Frage des Leistungsdrucks, der angesichts der altersgemischten Gruppen und der Möglichkeit, die Kulturtechniken gemäß individuellem Entwicklungsstand zu lernen, innerhalb der Klassengemeinschaften und zwischen den Kindern selbst entstehen kann;

... Fragen zur Weiterentwicklung und zur Professionalisierung des Teamteachings inklusive möglicher Stolpersteine wie der hohe Zeitbedarf, die anspruchsvolle Arbeitskoordination und der Zwang zur Zusammenarbeit.

5. Perspektiven

Auch wenn Ende 2003 die definitiven Ergebnisse der Evaluation vorliegen werden, so steht heute schon fest, dass verschiedene Fragen aufgrund der Exklusivität des Projekts – kleine Anzahl SchülerInnen, Privatschule, professionelle und hoch motivierte Lehrerschaft, privilegiertes Sozialmilieu der Kinder – nicht derart beantwortet werden können, dass sie eine Generalisierung der Befunde erlauben würden. Ihre große Chance besteht allerdings darin, in explorativem Sinne auf diejenigen Bereiche hinzuweisen, denen in weiteren wissenschaftlichen Untersuchungen oder Evaluationsstudien vertieft Beachtung geschenkt werden muss. Die nachfolgend genannten Bereiche sollen deshalb zur Explikation dessen beitragen, was die Elemente einer neuen Bildungsstufe auszeichnet und mithelfen, dass Fragen wissenschaftlich geklärt werden, deren Antworten notwendig, anschluss- und verwendungsfähig sind.

5.1 Das altersgemischte Lernen

Das neue Bildungsmodell der Eingangsstufe beinhaltet die bewusste und gewollte Klassenorganisation mit gemischten Altersgruppen, damit das Alter zur sozialen Größe werden kann (Laging 1999). Da allerdings die Forschungslage zum altersgemischten Lernen völlig unbefriedigend ist, verfügen wir auch kaum über Erkenntnisse, welche die Schuleingangsphase und damit die Grund- oder Basisstufe betreffen würden. Die wenigen verfügbaren Ergebnisse fallen *eher ernüchternd* aus (Rossbach 1999) und warnen davor, Altersdurchmischung zur automatisch Wirksamkeit erzeugenden Erfolgsgarantin werden zu lassen. Dass die Möglichkeit, von älteren oder jüngeren KlassenkameradInnen zu lernen, auch realisiert wird, dürfte vor allem dort *nicht* automatisch der Fall sein,

wo einer altersgemischten Grundstufenorganisation *eher ökonomische Überlegungen* (Schülermangel, Mangel an Klassenzimmern, Finanzen oder Lehrkräften) und damit auch andere Umsetzungsstrategien zugrunde liegen. Es ist deshalb davon auszugehen, dass Altersdurchmischung nicht per se ältere und jüngere Schulkinder in einen bestimmten Dialog treten lässt, der soziales und kognitives Modelllernen ermöglicht. Genauso kann Altersdurchmischung, aus eher ökonomischem Blickwinkel eingesetzt, zu einer Beschleunigung traditioneller Lernweisen führen, etwa dann, wenn jüngere Kinder in Konkurrenz zu ihren älteren Mitschülerinnen und Mitschülern treten sollen und auch gleichen Beurteilungsmaßstäben unterworfen werden. In diesem Fall würde altersgemischtes Lernen zu einer kompetitiven Größe mit der Folge, dass die mit der Grundstufe postulierte, ganzheitliche und auf die individuellen Lernfortschritte ausgerichtete Förderung zugunsten subtiler Selektionsmechanismen über die Altersdurchmischung gerade wieder aufgehoben würde.

5.2 Leistungsdruck und Verschulung

Obwohl die EDK in ihren Empfehlungen zur Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz fordert, „dass eine Flexibilisierung des Überganges von der Vorschule zur Schule (...) nach neuen Lösungsansätzen [verlangt], die aber nicht mit einer Verschulung einhergehen dürfen" (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 2000, S. 1), so scheint die Programmatik des druckfreien, fließenden Übergangs vom Spiel zum Lernen nicht unproblematisch zu sein. Offenbar, so verweisen verschiedene Untersuchungen wie etwa von Lurin/Nicod/Soussi (1991), dass er zwar ein fließender sein soll, *aber nicht zwingend ein harmonischer* ist. Vielleicht könnte gerade der Umstand – dass zwar Lesen-, Rechnen- oder Schreibenlernen altersunabhängig möglich und erwünscht ist, die Kinder jedoch auch in der Grundstufe früher oder später diese Kulturtechniken lernen müssen, bevor sie in die weiterführende Stufe übertreten – die *Crux des neuen Bildungsmodells* werden: Denn möglicherweise erzeugen solche Situationen gerade Leistungsdruck und erhöhen die Gefahr der Verschulung von Bildungsinhalten, vielleicht dadurch verstärkt, dass die Eltern auf dem Hintergrund ihrer Bildungshoffnungen solche Prozesse ziemlich genau beobachten. Denn im neuen Schuleingangsmodell ist ihre Vergleichsbasis nicht mehr die traditionelle Jahrgangsklasse, sondern ein viel breiteres Segment, das logischerweise zu Quervergleichen geradezu einlädt.

5.3 Die Frage des sozialen Ausgleichs

Die in der PISA-Studie für die Schweiz aufgedeckten ungleichen Bildungschancen für Kinder und Jugendliche aus sozial schwächeren Milieus und anderen Kulturkreisen werden von bildungspolitischer Seite verschiedentlich als *Herausforderung für die neue Eingangsstufe* bezeichnet. Es wird argumentiert, dass mit einer gezielten Frühförderung alle Kinder in den Genuss gleicher Startchancen und Unterstützungsleistungen kämen, was einem Ausgleich der sozialen Differenz entsprechen würde. Zwar kommt eine solche Idee einer begrüßenswerten Neupositionierung gleich, doch ist gleichzeitig zu bedenken, dass sie auch mit neuen Aufgaben für das Lehrpersonal verbunden ist. Denn unter diesem Blickwinkel kommt den Lehrpersonen nicht mehr nur eine lernbegleitende, sondern eine *ausgeprägt konstruktivistische Rolle* zu (Dubs

1995), weil sie neben der Berücksichtigung der individuellen Vorerfahrungen, Interessen und Gefühle ebenso sehr die Funktion einer provokativen Förderin von Kindern aus benachteiligten sozialen Milieus übernehmen müssen. Dies, vor allem deshalb, weil hinlänglich bekannt ist, dass Eltern aus *bildungsfernen* Milieus Unterstützungs- und Förderangeboten *skeptisch bis ablehnend* gegenüberstehen und eine frühere Beschulung ihrer Kinder mit der Gefahr der Entfremdung verbunden sehen (Lanfranchi 2002). Gerade aus solchen Gründen müssten die Bemühungen der Lehrpersonen zwar behutsam, aber doch provokativ sein, derart nämlich, dass Kinder aus deprivierten Milieus erst einmal sorgfältig an Bedürfnisse heranführt werden, damit sie solche überhaupt wahrnehmen und artikulieren können (Wember 2000). Allerdings sind dabei auch *Head Start* und die anderen Projekte der kompensatorischen Erziehung in Erinnerung zu rufen, die aufgezeigt haben, dass Förderwirkungen stark von besonderen Merkmalen und Voraussetzungen des Kindes und seiner Familie abhängen und eine Egalisierung der Bildungschancen durch pädagogische Förderung allein nicht bewerkstelligt werden kann (Schmidt-Denter 1987). Es wäre deshalb verfehlt, dem neuen Schuleingangsmodell allein die Aufgabe des sozialen Ausgleichs zu übertragen.

5.4 Übergänge und Anschlussfähigkeit

Eine wesentliche Aufgabe der neuen Eingangsstufe – bislang allerdings kaum diskutiert – ist nicht nur die Art und Weise, wie der Übergang vom Spiel zum Lernen gestaltet wird, sondern auch, wie ihre Integration in das Gesamtsystem sicher gestellt werden kann. In diesem Zusammenhang ist anzunehmen, dass sich die Frage der Schulfähigkeit in einem anderen Blickwinkel stellen wird, die möglicherweise sogar zur *Achillesferse* des neuen Bildungsmodells werden und sich dereinst als Anschlussproblem beim Übergang von der Schuleingangsstufe in die ‚reguläre' Primarschule manifestieren könnte: Wenn nämlich die Grundstufe die Schule kindgerecht und weniger die Kinder schulgerecht machen will, dann entspricht sie kaum dem Paradigma der viel zitierten ‚Wissensgesellschaft', welche üblicherweise in technizistischem Sinn ein eher passives Bild des Kindes als ein nach Vorstellung der Gesellschaft zu formendes Wesen zeichnet und weniger auf den Willen und die Befähigung der Menschen zu Selbstbestimmung setzt (vgl. dazu Schäfer 2002, S. 29). Wenn das Kind nun jedoch in ein traditionelles Schulsystem übertritt, das nach wie vor auf den Wissenserwerb zentriert ist, dann könnte der mit dem neuen Schuleingangsmodell *überwunden geglaubte Bruch* zwischen Kindergarten und Primarschule durch die Hintertüre doch wieder Eingang finden, zeitlich nur um ein, zwei oder drei Jahre zurückversetzt. Damit jedoch bliebe das traditionelle Paradigma handlungsleitend, dementsprechend ‚echte' Bildung ab dem ersten Schultag möglich ist und folgedessen auch nur die „richtige Schule Lernprozessen die Weihe des richtigen Bildungsprozesses" zu geben in der Lage ist (Rauschenbach 2002, S. 13). Damit würde alles, was vorangeht, trotz Wissens- und Kompetenzerwerb, ‚Backe, backe Kuchen ...' bleiben, ein Vorstufe der Schule als verniedlichter Schonraum für kleine Kinder.

Transitions- und Anschlussfragen müssen deshalb von Anfang an in die konzeptionellen Überlegungen einbezogen und wissenschaftlich untersucht werden. Eine isolierte Einführung des neuen Bildungsmodells reicht nicht aus für eine befriedigende Problemlösung. Ein Paradigmawechsel von der Pädagogik

des Übergangs zu einer Pädagogik der Kontinuität kann sich nur entwickeln, wenn das gesamte Bildungssystem nicht nur den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen Rechnung trägt, sondern sich auch zu einem veränderten Verständnis von Kindheit und Kindern bekennt: von Kindern als aktiven und kompetenten Wesen, die ihre eigene Welt, ihre eigene Entwicklung und Bildung mitgestalten und mitkonstruieren. Erst dann hat das neue Eingangsstufenmodell tatsächlich die Chance, die „bildungspolitische Antwort auf eine entwicklungspsychologische Einsicht" zu werden (Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren, 1997, S. 21).

Literatur

(Eine umfassende Literaturliste kann bei der Verfasserin per E-Mail bestellt werden).

Bos, Wilfried u.a. (Hg.) 2003: Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann

Dubs, Rolf 1995: Konstruktivismus. Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41, S. 889-903

Faust-Siehl, Gabriele; Angelika Speck-Hamdan (Hg.). 2001: Schulanfang ohne Umwege. Frankfurt a. M.: Grundschulverband

Heyer-Oeschger, Margot 1996: Kindergarten und Schule - getrennt oder gemeinsam? Verschiedene Wege in die Zukunft. In: Erziehungsdircktion des Kantons Zürich (Hg.): Kindergarten und Schule – getrennt oder gemeinsam? Verschiedene Wege in die Zukunft. Tagungsbericht. Zürich: Erziehungsdirektion, S. 10-36

Laging, Rolf 1999: Altersgemischtes Lernen. Grundlagen, Schulmodelle, Unterrichtspraxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Lanfranchi, Andrea 2002: Schulerfolg von Migrationskindern. Bedeutung von Übergangsräumen im Vorschulalter. Opladen: Leske + Budrich

Lurin, Jacqueline; Nicod, Claudine; Soussi, Anne 1991: Approche qualitative de la division élémentaire. La deuxième année primaire. Genève: Département de l'instruction publique

Neue Zürcher Zeitung (NZZ) 2002a: Vertrauenskrise blockiert Bildungsfortschritt. Zürich: 25. November. [On-line]. Available: http://www.nzz.ch/dossiers/dossiers2000/volksschulreform/2002.11.25-zh-article8JHPA.html

Neue Zürcher Zeitung (NZZ) 2002b: Was das Beste für die Kinder sein soll. Ein Streitgespräch zur Grundstufe. Zürich: 13. November. [On-line]. Available:http://www.nzz.ch/dossiers/dossiers2000/volksschulreform/2002.11.13-zh-article8ID25.html

Nufer, Heinrich 1978: Kindergarten im Wandel. Frauenfeld und Stuttgart: Huber

Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) 2002: Bildungspolitische Analyse. Paris: OECD

Rauschenbach, Thomas 2002: Der Bildungsauftrag des Kindergartens. In: Sozialpädagogisches Institut des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Lebensort Kindertageseinrichtung: Frühkindliche Bildung im Kindergarten. [On-line]. Available: http://www.kindergartenpaedagogik.de/844.html

Retter, Hein 1977: Auswirkungen vorschulischer Förderung auf das erste Schuljahr. Materialien und Ergebnisse wissenschaftlicher Begleituntersuchungen zum Vorschulprojekt Schwäbisch Gmünd. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Rossbach, Hans-Günther 1999: Empirische Vergleichsuntersuchungen zu den Auswirkungen von jahrgangsheterogenen und jahrgangshomogenen Klassen. In: Laging, Rolf (Hg.): Altersgemischtes Lernen in der Schule. Grundlagen, Schulmodelle, Unterrichtspraxis. Hohengehren: Schneider, S. 80-91

Schäfer, Gerd E. 2002: Bildung beginnt vor der Schule. In: Sozialpädagogisches Institut des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Frühkindliche Bildung im Kindergarten. Chancen und Möglichkeiten nach der PISA-Studie. 5. Workshop. Köln: 14. Februar, S. 23-30

Schmidt-Denter, Ulrich 1987: Kognitive und sprachliche Entwicklungsförderung im Vorschulalter. In: Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hg.): Entwicklungspsychologie: ein Lehrbuch. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 814-853

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) 1997: Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz. Dossier 48A. Bern

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) 2000. Erste Empfehlungen zur Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz. Bern: 31. August

Stamm, Margrit 1998a: Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsachen. In: Hoyningen-Süess, Ursula; Lienhard, Peter (Hg.): Hochbegabung als sonderpädagogisches Problem. Luzern: Zentralstelle für Heilpädagogik, S. 91-117

Stamm, Margrit 1998b: Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsachen. Leistung, Interessen, Schulerfolg und soziale Entwicklung von Kindern, die bei Schuleintritt bereits lesen und/oder rechnen konnten. Aarau: Institut für Bildungs- und Forschungsfragen

Stamm, Margrit 2002: Evaluation „Pilotversuch Grundstufe". Zwischenbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Zürich: Bildungsdirektion

Wember, Franz B. 2000: Kompensatorische Erziehung. In: Borchert, Johann (Hg.). Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie. Bern: Huber, S. 314-324

Winkelmann, Wolfgang; Holländer, Antje; Schmerkotte, Hans; Schmalohr, Emil 1977: Kognitive Entwicklung und Förderung von Kindergarten- und Vorklassenkindern. Kronberg i.T.: Scriptor

Zimmer, Jürgen 2000: Der Situationsansatz in der Diskussion und Weiterentwicklung. In: Fthenakis, Wassilos E.; Martin R. Textor (Hg.): Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Weinheim: Beltz, S. S. 94-114

Margrit Stamm, geb. 1950, PD Dr. phil.; Privatdozentin für Pädagogik und Pädagogische Psychologie an der Universität Fribourg (CH); Erziehungswissenschaftlerin; Leiterin des Instituts für Bildungs- und Forschungsfragen IBF in Aarau (Schweiz). Arbeitsschwerpunkte: Begabungsforschung, Evaluation, Vorschulerziehung.
Anschrift: Institut für Bildungs- und Forschungsfragen IBF, Bahnhofstrasse 28, 5000 Aarau, Schweiz
Email: stamm@ibf-stamm.ch