

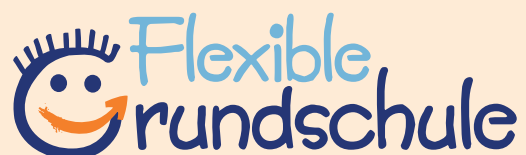


STIFTUNG
BILDUNGSPAKT
BAYERN

Bayerisches Staatsministerium für
Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst



Schulversuch



Dokumentation • Ergebnisse • Empfehlungen für die Praxis



Impressum:

Herausgeber:

Stiftung Bildungspakt Bayern

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst

Grafisches Konzept und Gestaltung:

Buch- und Kunstdruckerei Keßler GmbH, Weimar

Druck:

Stürtz GmbH, Würzburg

Endredaktion:

Ralf Kaulfuß

Maria Wilhelm

Vanessa Ziegler

Tobias Pupeter

Bildnachweis:

Titelfoto, S. 13, S. 51: © contrastwerkstatt/fotolia.com; S. 47: © Christian Schwier/fotolia.com;

S. 76–77: © Bäuerlein, K./u. a. (2012): FIPS. Göttingen: Hogrefe Verlag;

S. 86: © Zlatan Durakovic/fotolia.com; S. 109: © Monkey Business/fotolia.com;

S. 123: © Woodapple/fotolia.com; S. 127: © Dan Race/fotolia.com

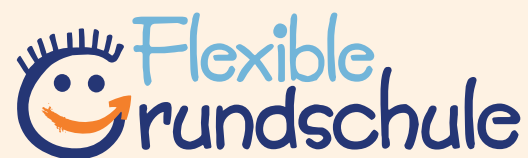
© Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.

Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Herausgebers.

Diese Publikation und weitere Materialien, die im Rahmen des Schulversuchs „Flexible Grundschule“ entwickelt wurden, sind als Download auf der Homepage der Stiftung Bildungspakt Bayern unter <http://www.bildungspakt-bayern.de/projekte/flexible-grundschule/> verfügbar.

München, im Juli 2014

Schulversuch



Dokumentation
Ergebnisse
Empfehlungen für die Praxis

Exklusivpartner des Projekts:



Inhaltsverzeichnis

Grußworte	4
I Der Schulversuch Flexible Grundschule: Grundlagen, Ziele, Ergebnisse, Empfehlungen	9
II Der Weg zur Flexiblen Grundschule	23
1 Die Flexible Grundschule im Kontext der Theorie der Grundschule (Prof. Dr. Dr. Werner Wiater)	25
2 Die Einführung der Flexiblen Grundschule als Schulentwicklungsprozess	30
III Unterricht in der Flexiblen Grundschule	47
1 Heterogenität als Herausforderung und Chance (Prof. Dr. Angelika Speck-Hamdan)	49
2 Umgang mit Heterogenität im Unterricht	56
3 Dokumentation der Lernentwicklung und Rückmeldung	76
IV Kinder mit besonderen Entwicklungsbedürfnissen	123
1 Jahrgangsgemischtes Lernen – Potenziale für den inklusiven Unterricht (Prof. Dr. Ulrich Heimlich)	125
2 Die Flexible Grundschule – ein Förderort für alle Kinder	130
V Evaluation	137
1 Lernen in jahrgangsgemischten Klassen (Prof. Dr. Andreas Hartinger)	139
2 Ergebnisse der Evaluation	144
VI Dokumentation des Schulversuchs	159

Heterogenität als Herausforderung und Chance

In der bayerischen Bildungspolitik setzen wir auf Flexibilisierung und Individualisierung. Denn wenn heute Kinder in die erste Klasse kommen, gehen sie mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen an den Start. Das liegt zum einen an den verschiedenen Begabungen, die wir individuell fördern wollen. Zum anderen spiegeln die jungen Menschen die ganze Vielfalt unserer Gesellschaft wider.

Für die Schulen ist diese Heterogenität Herausforderung und Chance zugleich. Es ist einerseits anspruchsvoll, allen Schülerinnen und Schülern in ihrer Vielfalt gerecht zu werden und ihnen einen erfolgreichen Bildungsweg zu ermöglichen. Andererseits nimmt die Qualität eines Unterrichts, der jedes Kind seinem individuellen Lern- und Entwicklungsstand entsprechend unterstützen will, deutlich zu.

Die Stiftung Bildungspakt Bayern hat zusammen mit dem Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst im Schulversuch Flexible Grundschule neue Wege erprobt, um die Herausforderungen zu meistern und die Chancen zu nutzen.

So sind es Abc-Schützen aus den Kindertageseinrichtungen bereits gewohnt, in altersheterogenen Gruppen zu arbeiten. Dieser Ansatz setzt sich in jahrgangsgemischten Klassen fort. Hier werden soziale Kompetenzen und eigenständige Arbeitstechniken geschult, indem man bewusst von- und miteinander lernt, sodass die Vielfalt der Begabungen die Arbeit im Klassenzimmer bereichert. Jedes Kind wird passgenau gefördert und erwirbt die grundlegenden Kenntnisse in seiner individuellen Lerngeschwindigkeit, weil es zwischen einem und drei Jahren in der flexiblen Eingangsstufe verweilen kann.

Die Flexible Grundschule fand von Beginn an großen Zuspruch bei Lehrkräften, Kindern und Eltern. Deshalb haben wir den Schulversuch von ursprünglich 20 auf 89 Schulen erweitert. So ist es gelungen, in jedem Schulamtsbezirk Bayerns ein Kompetenzzentrum Flexible Grundschule zu errichten. Für die großzügige finanzielle Unterstützung danken wir der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft.

Unser besonderer Dank gilt den Modellschulen für ihr außerordentliches Engagement im Schulversuch. Sie haben Neuland betreten und damit den Grundschulunterricht sowie das bayerische Schulwesen insgesamt entscheidend weiterentwickelt.

Die vorliegende Dokumentation zeigt neben den Ergebnissen auch Wege auf, die sich im Schulversuch bewährt haben und die Einführung einer flexiblen Eingangsstufe unterstützen. Damit ist der Weg für weitere Schulen bereitet, die sich für das Konzept Flexible Grundschule entscheiden. Allen, die sich auf diese spannende und auch pädagogisch bereichernde Reise begeben, wünschen wir viel Erfolg.



Dr. Ludwig Spaenle
Bayerischer Staatsminister
für Bildung und Kultus,
Wissenschaft und Kunst



Georg Eisenreich
Staatssekretär im Bayerischen Staatsministerium
für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst
Vorstandsvorsitzender der
Stiftung Bildungspakt Bayern

Chancengerechtigkeit in der Grundschule

Auf Bildung kommt es an. Sie ist der Schlüssel für gesellschaftliche, wirtschaftliche und individuelle Chancen. Der Lebensweg eines jungen Menschen hängt entscheidend von der Qualität seiner Bildung ab. In der Grundschule wird die Basis für die schulische Bildungsbiografie gelegt. Deshalb verdient die Grundschule besondere Aufmerksamkeit. Dort werden elementare Fähig- und Fertigkeiten geschult, emotionale und soziale Kompetenzen vermittelt und die grundlegenden Kenntnisse für den Besuch einer weiterführenden Schule erworben.

Im Wissen um die Bedeutung der frühen Förderung von Kindern entwickelte die Stiftung Bildungspakt Bayern in Kooperation mit dem Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst mit dem Schulversuch Flexible Grundschule ein Konzept zur individuellen Förderung und Stärkung der Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung von Grundschülerinnen und Grundschülern.

Das Projekt ist ein innovativer und kindgerechter Ansatz, um in den ersten Schuljahren den unterschiedlichen Begabungen und Lernvoraussetzungen stärker gerecht zu werden. Deshalb unterstützen wir die flächendeckende Einführung der Flexiblen Grundschule.

Um die Fachkräfte von morgen zu fördern, müssen wir unser Bildungssystem fortentwickeln, die Bildungsqualität ausbauen und die Bildungsbeteiligung erhöhen. Jeder muss optimal gefordert und gefördert werden, kein Talent darf verloren gehen.

Die Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. engagiert sich in der Stiftung Bildungspakt Bayern, um wichtige Impulse aus Sicht der Wirtschaft für die zukunftsgerichtete Weiterentwicklung der Schulen zu setzen. Wir sind davon überzeugt, dass die Flexible Grundschule zu einer besseren individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler führt und einen entscheidenden Beitrag zur Sicherung der Zukunftsfähigkeit der Bildung in Bayern leistet.

A handwritten signature in blue ink, which appears to read 'Bertram Brossardt'.

Bertram Brossardt

Hauptgeschäftsführer vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V.
Mitglied im Vorstand der Stiftung Bildungspakt Bayern

Leitgedanken zur Publikation

Die vorliegende Publikation fasst die Ergebnisse des vierjährigen Schulversuchs Flexible Grundschule zusammen. Sie erläutert das Konzept der Flexiblen Grundschule, dokumentiert die wichtigsten Schritte der Entwicklung und Erprobung und stellt die Ergebnisse der mehrjährigen Evaluation des Projekts vor. Damit liegt nun auch eine Grundlage vor für eine bildungspolitische Weichenstellung zur bedarfsgerechten Implementierung der Flexiblen Grundschule in Bayern.

Mit der Publikation sollen über den Kreis der Modellschulen hinaus bayerische Grundschulen ermutigt werden, sich mit dem Konzept auseinanderzusetzen und möglichst viele praxisnahe Anregungen für die Umsetzung zu gewinnen. Die vielfältigen Unterrichtsmaterialien und Praxisbeispiele spiegeln die intensive Entwicklungsarbeit in den Stammschulen und Arbeitskreisen des Schulversuchs wider. Die Ergebnisse sind für alle Grundschulen – ob mit jahrgangsgemischten oder jahrgangsheterogenen Klassen – interessant, zeigen sie doch Ansätze für die qualitative Weiterentwicklung des Unterrichts auf, wie sie auch der LehrplanPLUS Grundschule und die Bayerischen Bildungsleitlinien bis zum Ende der Grundschulzeit vorgeben.

Kooperation war das Kennzeichen des Schulversuchs Flexible Grundschule. Er wurde gemeinsam von der Stiftung Bildungspakt Bayern und dem Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst durchgeführt. Eng, immer konstruktiv und effizient war die Zusammenarbeit mit allen Projektbeteiligten, ob in den verschiedenen Arbeitskreisen, mit den Modellschulen, der Schulaufsicht oder dem wissenschaftlichen Beirat. Die gemeinsame Überzeugung von der Richtigkeit und Stimmigkeit des Konzepts sowie das hervorragende Miteinander waren für den erfolgreichen Verlauf entscheidend. Allen Beteiligten wollen wir deshalb an dieser Stelle sehr herzlich danken.

Wir danken auch den zahlreichen Autoren, die uns für diese Publikation Beiträge und Materialien zur Verfügung gestellt und geduldig und mit Verständnis die redaktionellen Änderungswünsche mitgetragen haben.

Allen Lesern wünschen wir eine anregende Lektüre und hoffen auf ein breites Interesse!

Ralf Kaulfuß
Projektleiter
Stiftung Bildungspakt Bayern

Maria Wilhelm
Projektleiterin
Bayerisches Staatsministerium für Bildung
und Kultus, Wissenschaft und Kunst



Teil I

Der Schulversuch Flexible Grundschule

Grundlagen – Ziele Ergebnisse – Empfehlungen

Teil I: Der Schulversuch Flexible Grundschule: Grundlagen, Ziele, Ergebnisse, Empfehlungen

1	Grundlagen und Ziele	11
2	Kernelemente der Flexiblen Grundschule	12
3	Rahmenbedingungen.	16
4	Ergebnisse	17
5	Empfehlungen	18

1 GRUNDLAGEN UND ZIELE

Die Förderung in der frühen Kindheit ist entscheidend für die Bildungsbiografie eines Kindes – darüber sind sich Wissenschaft und Politik einig. Jedes Kind muss seinen Weg gehen können und dabei entsprechend gefördert werden, egal wo es lebt und welcher Herkunft es ist. Deshalb wurde in Bayern eine Reihe von Maßnahmen beschlossen, die dieser wichtigen Entwicklungsphase Rechnung tragen: Kooperationsbeauftragte in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen wurden bestellt, um gemeinsam Lernchancen zu nutzen, der Vorkurs „Deutsch 240“ wurde eingerichtet, um Teilhabechancen und sprachliche Integration zu fördern, und die Bayerischen Bildungsleitlinien ebneten den Weg für einen konstruktiven Austausch aller Bildungsorte und für einen gelingenden kontinuierlichen Bildungsverlauf. Auch der Modellversuch „KiDZ – Kindergarten der Zukunft in Bayern“ der Stiftung Bildungspakt Bayern gab wichtige Impulse für eine intensive Kooperation von Kindertageseinrichtung und Grundschule. Das 2012 in Kraft getretene Bildungsfinanzierungsgesetz ermöglichte durch die Ausweitung der Vorkurse auf deutschsprachig aufwachsende Kinder mit Sprachförderbedarf und zusätzliche personelle Ressourcen für die Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule weitere zielführende Maßnahmen an dieser wichtigen Schnittstelle.

Die Einrichtung jahrgangsgemischter Klassen erfolgte in Bayern in den vergangenen Jahren insbesondere, um Standorte zu sichern und im Hinblick auf das Alter von Grundschulkindern dem Grundsatz „Kurze Beine – kurze Wege“ gerecht zu werden. Bisweilen waren auch pädagogische Überlegungen ausschlaggebend für die Einführung jahrgangsgemischter Klassen. In allen Fällen hat die Bildung dieser Klassen ein deutliches Mehr an Heterogenität bei den Begabungen und der Leistungsfähigkeit, aber auch hinsichtlich der sozialen und kulturellen Vorprägung der Schülerinnen und Schüler zur Folge.

Der Umgang mit Heterogenität ist eine herausfordernde Aufgabe für Grundschullehrerinnen und -lehrer, zugleich aber auch eine große Chance für mehr Unterrichtsqualität. Die Ergebnisse verschiedener nationaler empirischer Forschungsprojekte zum jahrgangsgemischtem Lernen bestätigen diese Chance und verweisen auf

die Vorteile insbesondere hinsichtlich der sozial-emotionalen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler; im Hinblick auf den Lernzuwachs hat sich das Lernen in jahrgangsgemischten Klassen als mindestens gleichwertig bzw. tendenziell positiv herausgestellt. (vgl. Kap. V 1)

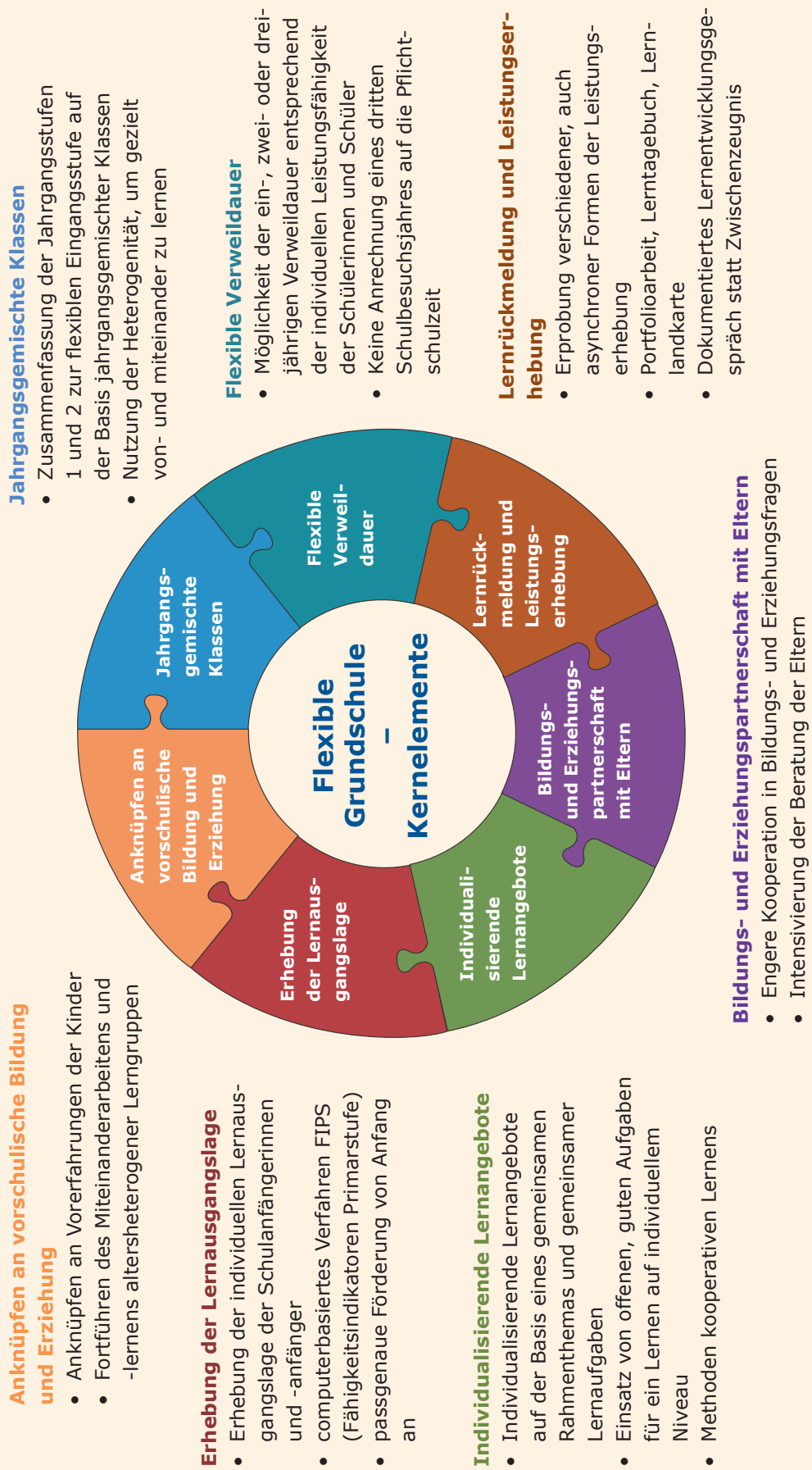
Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen und dem Ziel, ein Unterrichtskonzept zu erproben und zu entwickeln, das die Heterogenität nutzt und eine qualitative Weiterentwicklung des Unterrichts in jahrgangsgemischten Klassen sicherstellt, initiierten die Stiftung Bildungspakt Bayern und das Bayerische Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst im Schuljahr 2010/2011 den Schulversuch Flexible Grundschule.

Das Konzept der Flexiblen Grundschule basiert auf jahrgangsgemischten Klassen, in denen die den Kindern aus der Kindertageseinrichtung vertraute Altersmischung fortgeführt und unterrichtlich genutzt wird. Je nach Schulbesuchsdauer haben die Schülerinnen und Schüler eine definierte soziale Rolle, die für das Voneinander- und Mitein角度lernen andere Gestaltungsmöglichkeiten eröffnet, als dies in jahrgangshomogenen Klassen möglich ist. Die Verschiedenheit an Wissen und Können, die auch in jahrgangshomogenen Klassen deutlich zu spüren ist, und die bestehenden Entwicklungsunterschiede der Kinder, die zum Zeitpunkt der Einschulung bis zu drei Jahre betragen, können dadurch noch besser genutzt werden. Damit unterschiedlich entwickelte und begabte Kinder aber nicht nebeneinander, sondern von- und miteinander lernen, bedarf es eines passgenauen didaktisch-methodischen Konzepts.

Erklärtes Ziel des Modellprojekts war es, den Schülerinnen und Schülern Wege zu eröffnen, die ihren unterschiedlichen Begabungen und Interessen sowie ihrer individuellen Lernentwicklung bestmöglich gerecht werden. Jedes Kind soll die Zeit bekommen, die es benötigt, um die vorgesehenen Kompetenzen zu erwerben. In der Folge sieht die Flexible Grundschule ein passgenaues und individualisierendes Lernangebot für die Eingangsstufe, d.h. die Jahrgangsstufen 1 und 2, vor und beinhaltet weitere Kernelemente, die die individuelle Lern- und Leistungsentwicklung des Kindes in den Mittelpunkt rücken.

2 KERNELEMENTE DER FLEXIBLEN GRUNDSCHULE

Die Flexible Grundschule kennzeichnen sieben Kernelemente, die aufeinander bezogen sind und sich gegenseitig bedingen.



Jahrgangsgemischte Klassen

Die Klassen der flexiblen Eingangsstufe besuchen Schülerinnen und Schüler im ersten, zweiten oder dritten Schulbesuchsjahr. Die Klassenschülerzahl ist grundsätzlich auf 25 Kinder begrenzt. Jedes Kind bringt seinen eigenen Hintergrund und seine individuelle Lerngeschichte mit in die Gemeinschaft der Lernenden ein. Diese Heterogenität der Schülerinnen und Schüler wird als Chance genutzt, gezielt von- und miteinander zu lernen. Alle Kinder erfahren so von Anfang an Unterstützung durch ihre Mitschüler. Gleichzeitig haben sie die Chance, sich in anderen Situationen als Könnende zu erleben, die Mitverantwortung übernehmen und dadurch an Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten gewinnen. Zudem erfahren die Kinder die Unterschiedlichkeit von Menschen und lernen diese zu akzeptieren und zu respektieren.

Lernen in altersgemischten Gruppen fördert neben der Entwicklung der Sozialkompetenz auch den Erwerb kognitiver Kompetenzen. Manche Schulanfängerinnen und Schulanfänger können bereits lesen und benötigen keinen Lehrgang hierzu; sie wollen gleich durch anspruchsvollere

Aufgaben gefordert werden und mit schulerfahrenen Kindern lernen. Andererseits befinden sich unter den Kindern des zweiten oder dritten Schulbesuchsjahres auch immer solche, die noch Unterstützungsbedarf in grundlegenden Kenntnissen und Fertigkeiten haben. Durch die Jahrgangsmischung bekommen diese Kinder Gelegenheit, durch Übung und Vertiefung ihre Lücken gezielt zu schließen.

Anknüpfung an vorschulische Bildung und Erziehung

Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule ist für die Biografie des Kindes von großer Bedeutung. Entsprechend wichtig sind die Kooperation dieser beiden Institutionen und das Anknüpfen an die Vorerfahrungen der Kinder.

Die Altersmischung ist den Schulanfängerinnen und -anfängern aus den Gruppen in den Kindertageseinrichtungen bekannt. Die Flexible Grundschule knüpft an diese Erfahrung an und führt die vertraute Situation des Miteinanderarbeitens und -lernens unterschiedlicher Altersgruppen fort.



Ebenso greift die Flexible Grundschule vertraute Arbeitsmethoden und Vorkenntnisse der Kinder im Unterricht auf und stellt so sicher, dass die Schulanfängerinnen und -anfänger weder über- noch unterfordert werden.

Eine anschlussfähige Bildungspraxis setzt regelmäßige Treffen zwischen den Erzieherinnen und Erziehern und den Lehrkräften voraus. Darüber hinaus bereichern Besuche der Vorschulkin- der im Unterricht der Eingangsstufe, gemeinsame Projektstage oder gemeinsam gestaltete Eltern- abende und Elternbriefe mit Informationen zum Übergang die Kooperation des Fachpersonals von Kindertageseinrichtung und Grundschule.

Erhebung der Lernausgangslage

Um jede Schülerin und jeden Schüler von An- fang an optimal und entwicklungsgerecht fördern und fordern zu können, erhebt die Lehrkraft mit Hilfe des computergestützten Verfahrens FIPS¹ zu Beginn des ersten Schulbesuchsjahres den indivi- duellen Lern- und Leistungsstand jedes Schulan- fängers. Das Kind zeigt dabei seine Fähigkeiten und bearbeitet ohne Vorbereitung Aufgaben in den Bereichen Deutsch und Mathematik.

Während des Schuljahres erfolgt eine systema- tische Beobachtung und Beschreibung des indivi- duellen Lernens und Verhaltens in den verschie- denen Unterrichtsbereichen durch die Lehrkraft. Darüber hinaus geben Gespräche mit Eltern zur Erhebung der Vorgeschichte und zur Klärung der momentanen Situation des Kindes weitere wert- volle Einblicke in die Entwicklungsgeschichte. Aus der Gesamtschau aller vorhandenen Beobachtun- gen werden passgenaue Lernangebote für den Unterricht erstellt, sodass schulischer Über- bzw. Unterforderung vorgebeugt wird.

Am Ende des Schuljahres bzw. zu Beginn des zweiten Schulbesuchsjahres wird der individuelle Lernfortschritt erneut durch FIPS erhoben, um den Lernerfolg jedes einzelnen Kindes festzustel- len und ggf. weitere Unterstützungsmaßnahmen festlegen zu können.

Individualisierende Lernangebote

Das Unterrichtskonzept der Flexiblen Grund- schule berücksichtigt die Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler und nutzt diese ge- winnbringend für ein Von- und Miteinanderlernen. Im Zentrum des Unterrichts steht das Lernen an gemeinsamen Themen und offenen Aufgaben, die differenziert und in kommunikativen Lernsituati- onen bearbeitet werden. Darüber hinaus werden bewährte und neue Unterrichtsmethoden in schü- leraktivierenden Lernumgebungen genutzt, die jedem Kind ein Lernen im eigenen Tempo auf dem ihm machbaren Niveau ermöglichen. Diese Lern- umgebungen sind im didaktischen Sinne gute, of- fene Aufgabenstellungen zu einem gemeinsamen Leitthema, die ein hohes Maß an Differenzierung bieten. Anhand der Schülerarbeiten macht sich die Lehrkraft ein Bild von den Stärken und dem Übungsbedarf im jeweiligen Bereich, führt ent- sprechende Lerngespräche mit den Schülerinnen und Schülern sowie deren Erziehungsberechtig- ten und geht darauf in der weiteren Planung ein.

Lernrückmeldung und Leistungserhebung

Die Kinder lernen individuell. Dies erfordert ei- nen veränderten Blick auf Lernen und Leistung. Neben den Lernergebnissen rücken die Lern- prozesse ins Zentrum der Aufmerksamkeit, um persönliche Entwicklungen und Fortschritte der einzelnen Schülerin und des einzelnen Schülers erkennen und würdigen zu können. Die Modell- schulen haben verschiedene und auch neue For- men der Rückmeldung über den Lernerfolg sowie der Leistungserhebung erprobt. Zur Beobachtung und Dokumentation des Lernens in der Flexiblen Grundschule werden Unterlagen und Schülerar- beiten herangezogen, die aus der Beschäftigung mit einer Aufgabenstellung im Unterricht entste- hen und die z.B. in einem Portfolio gesammelt werden. Weitere alternative Formen der Doku- mentation wie Lerntagebücher oder Lernlandkar- ten finden ebenfalls Anwendung. Auf diese Weise entsteht ein differenziertes Bild über den indivi- duellen Aufbau der fachlichen, methodischen und sozialen Kompetenzen der Schülerin oder des Schülers.

Über den Lernfortschritt und den Lernerfolg der Kinder werden die Erziehungsberechtigten in der Flexiblen Grundschule regelmäßig informiert. Zudem kann das Zwischenzeugnis durch ein dokumentiertes Lernentwicklungsgespräch ersetzt werden. Zu diesem Gespräch kommen die am Lernprozess Beteiligten (Schülerin bzw. Schüler, Eltern, Klassenlehrkraft) zusammen und besprechen miteinander den aktuellen Lern- und Leistungsstand des Kindes. So können im Dialog Stärken hervorgehoben und Schwächen aufgezeigt werden. Gemeinsam werden gangbare Unterstützungsmöglichkeiten entwickelt und (gegebenenfalls) Schwerpunkte gesetzt. Am Ende werden konkrete und kindgerechte Zielvereinbarungen geschlossen, um das künftige Lernen in gemeinsamer Verantwortung zu optimieren.

Flexible Verweildauer

Die Regelbesuchszeit in der flexiblen Eingangsstufe beträgt zwei Schuljahre. In Anpassung an die individuelle Lern- und Leistungsfähigkeit eröffnet das Konzept Kindern, die in ihrer Lern- und Sozialentwicklung sehr schnell voranschreiten, die Möglichkeit, bereits nach einem Schulbesuchsjahr in die Jahrgangsstufe 3 aufzurücken. Schülerinnen und Schüler, die nach zwei Schulbesuchsjahren die notwendigen Kompetenzen noch nicht in ausreichendem Maße erworben haben, können die flexible Eingangsstufe ein drittes Schulbesuchsjahr besuchen, ohne dass ein Wechsel des Klassenverbandes erforderlich wird. Dieses Schulbesuchsjahr wird nicht auf die Pflichtschulzeit angerechnet und nicht als Wiederholungsjahr gewertet.

In den Entscheidungsprozess hinsichtlich der Verweildauer sind die Erziehungsberechtigten intensiv eingebunden. Die abschließende Entscheidung über die einjährige Verweildauer treffen die Erziehungsberechtigten nach Beratung durch die

Schule. Die Entscheidung über eine dreijährige Verweildauer soll im Einvernehmen zwischen der Schulleitung und den Erziehungsberechtigten getroffen werden. Kann eine einvernehmliche Entscheidung nicht erzielt werden, entscheidet das Staatliche Schulamt nach Anhörung eines Schulpsychologen.

Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern

Die Veränderungen im Unterricht, die verstärkte Berücksichtigung des individuellen Lernfortschritts und die Möglichkeit einer flexiblen Verweildauer erfordern eine intensive und vertrauensvolle Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Lehrkräften. Diese Partnerschaft verlangt einen gegenseitig wertschätzenden Umgangsstil sowie Transparenz in Zielen, Themen, Methoden und Arbeitsweisen der Flexiblen Grundschule. Die Lehrkräfte informieren und beraten die Eltern in Eltern- und Lernentwicklungsgesprächen, bitten sie aber auch um Unterstützung der Kinder im Schulalltag sowie um ihre Mitwirkung, z. B. bei der Erarbeitung des Schulentwicklungsprogramms oder bei der Ausarbeitung des schulspezifischen Konzepts zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft.

Wohlbefinden, Schulfreude und Kontinuität im Bildungsverlauf werden darüber hinaus durch entsprechende Maßnahmen an den Übergängen von der Kindertageseinrichtung zur flexiblen Eingangsstufe und dann in die Jahrgangsstufen 3 und 4 begünstigt. Zum Gelingen der Bildungs- und Erziehungsprozesse an diesen Schnittstellen tragen beispielsweise gegenseitige Hospitationen der Lehrkräfte bzw. der Fachkräfte der Kindertageseinrichtungen, gemeinsame Fortbildungen und eine gezielte Weiterführung der für die Schülerinnen und Schüler bekannten Arbeits- und Unterrichtsmethoden in den Jahrgangsstufen 3 und 4 bei.

3 RAHMENBEDINGUNGEN

Der Schulversuch Flexible Grundschule startete im Schuljahr 2010/2011 und war zunächst auf drei Jahre angelegt. Von Beginn an nahmen 20 Grundschulen, die Stammschulen, am Schulversuch teil. Die Schulen wurden hinsichtlich ihrer Größe und Lage (einzügig-mehrzügig; Stadt-Land), ihrer Vorerfahrung mit jahrgangsgemischten Klassen und hinsichtlich ihres Anteils an Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ausgewählt.

Im Schuljahr 2012/2013 wurde der Schulversuch um 60 Grundschulen erweitert mit dem Ziel, weitere Kompetenzzentren in Bayern einzurichten. Jeder Stammschule wurden drei neue Grundschulen (Satellitenschulen) zugeordnet, an die die Erfahrungen der ersten beiden Projektjahre weitergegeben wurden. Hierzu wurden 20 Vernetzungsgruppen eingerichtet (Abb. 1).

Im Schuljahr 2013/2014 wurde die Laufzeit des Schulversuchs um ein Jahr verlängert, das zur Evaluation sowie zur Implementation genutzt wurde. Mit neun weiteren Grundschulen im Modellversuch wurde die Zielsetzung, in jedem Schulamtsbezirk Bayerns mindestens ein Kompetenzzentrum Flexible Grundschule vorhalten zu können, erreicht.

Um die Modellschulen bei der Umsetzung des Konzepts der Flexiblen Grundschule zu unterstützen, galten für die Klassen im Schulversuch folgende Rahmenbedingungen²:

- grundsätzliche Klassenhöchstschülerzahl 25
- zwei bis fünf Differenzierungsstunden (Lehrer- oder Förderlehrerstunden) analog der Zuweisung in jahrgangsgemischten Klassen
- eine Anrechnungsstunde für Klassenlehrkräfte bei erstmaliger Übernahme der Klassenführung in einer jahrgangsgemischten Klasse

Die Stammschulen erhielten für die durch den Schulversuch bedingte, zusätzlich zu leistende Entwicklungsarbeit, wie die Ausgestaltung des didaktisch-methodischen Konzepts oder die Pionierarbeit bei Fortbildung und Vernetzung, ein Zeitbudget sowie einen Material- und Fortbildungsetat von der Stiftung Bildungspakt Bayern.

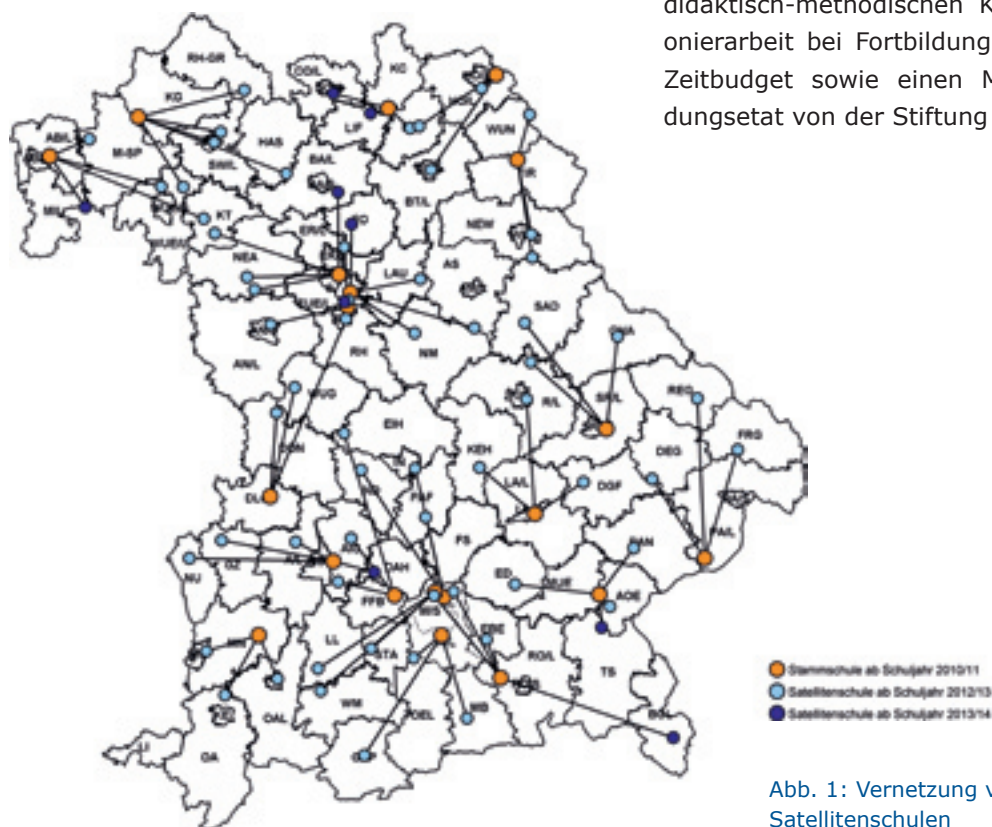


Abb. 1: Vernetzung von Stamm- und Satellitenschulen

4 ERGEBNISSE

Der Schulversuch Flexible Grundschule ging von einer anspruchsvollen Zielvorgabe aus: In jahrgangsgemischten Klassen der Eingangsstufe sollte ein Unterrichtskonzept realisiert werden, das eine bessere individuelle Förderung und Entwicklung der Schülerinnen und Schüler sicherstellt. Gleichzeitig waren eine hohe Zufriedenheit der Eltern und eine akzeptable Arbeitssituation erklärte Ziele des Projekts. Angesichts der zum Teil intensiv geführten Diskussion um befürchtete negative Implikationen von jahrgangsgemischten Klassen und der Projektlaufzeit von nur drei Jah-

ren, in denen das Konzept entwickelt und seine Bewährungsprobe zu bestehen hatte, war dies keine einfache Herausforderung. Vor diesem Hintergrund sind die positiven Ergebnisse des Schulversuchs sehr erfreulich.

Der Schulversuch wurde vom Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Die folgenden zentralen Ergebnisse und Erkenntnisse basieren auf dem vorgelegten Evaluationsbericht.³ Eine erweiterte Zusammenfassung enthält Kap. V 2.

Zentrale Ergebnisse des Schulversuchs Flexible Grundschule

- Das Konzept der Flexiblen Grundschule hat sich bewährt. Die qualitative Weiterentwicklung des Unterrichts in jahrgangsgemischten Klassen wirkt sich positiv auf die Schülerinnen und Schüler aus.
- Lehrkräfte und Eltern sind überzeugt, dass eine bessere individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler erfolgt.
- Der Unterricht passt sich aus Sicht der Lehrkräfte stärker an die Entwicklung der Kinder an. Sie können die Schülerinnen und Schüler im Modellversuch aus ihrer Sicht besonders gut fördern.
- Die Modellklassen zeigen in einzelnen Lernbereichen leichte Lernvorteile gegenüber den Kontrollklassen.
- Die leistungsstärksten Klassen im Schulversuch sind Klassen der Flexiblen Grundschule. Die Streuung in der Leistungsentwicklung ist insgesamt jedoch noch recht groß.
- Die Schülerinnen und Schüler entwickeln überwiegend ein positives Selbstkonzept und trotz

des unterschiedlichen Alters einen guten Zusammenhalt in den Klassen.

- Die Möglichkeiten zur Flexibilisierung der Bildungslaufbahn werden positiv bewertet. Die flexible Verweildauer wird angenommen, die Zurückstellungsquote sinkt.
- Die Eltern sind in hohem Maße zufrieden und bleiben das auch über die gesamte Dauer des Verbleibs ihrer Kinder in den Modellklassen.
- Die Lehrkräfte schätzen das Konzept als adäquate Antwort auf die zunehmende Heterogenität der Schülerschaft.
- Der Ausweitungsprozess des Schulversuchs ist gelungen. Die Schülerinnen und Schüler in den Satellitenschulen lernen ähnlich erfolgreich wie die Schülerinnen und Schüler der Stammschulen zu Beginn des Schulversuchs.

Fazit:

Die Ziele des Schulversuchs sind erreicht.

5 EMPFEHLUNGEN

Über die Einführung der Flexiblen Grundschule entscheidet die Schule im Rahmen ihrer Eigenverantwortung und im Konsens mit dem Staatlichen Schulamt. Wesentliche Voraussetzung für eine gelingende Einführung ist, dass diese als systematischer Schulentwicklungsprozess gestaltet wird. Es ist zweckmäßig, ihn nach Absprache mit den Beteiligten als Ziel im verpflichtenden Schulentwicklungsprogramm (vgl. Art. 2 Abs. 4 BayEUG) zu verankern.

Rahmenbedingungen

Damit die Einführung der Flexiblen Grundschule an weiteren Schulen gelingt und die Arbeit in der Flexiblen Grundschule positiv fortgesetzt werden kann, müssen angemessene Rahmenbedingungen gegeben sein. Konstitutiv für den Schulversuch waren eine grundsätzliche Klassenhöchstschülerzahl von 25 Schülerinnen und Schülern sowie – in Analogie zu den jahrgangsgemischten Klassen – zwei bis fünf Differenzierungsstunden. Die Evaluation hat ergeben, dass mit diesem Schlüssel die Ziele der flexiblen Eingangsstufe erreicht werden können. Lehrkräfte und Schulleitungen stimmen darin überein, dass die gegebenen Rahmenbedingungen für eine entsprechende Unterrichtsqualität und die individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler einerseits ausreichend, andererseits aber auch notwendig sind.

Ausschließliche Jahrgangsmischung oder Jahrgangsmischung neben jahgangsreinen Klassen

Bei zwei- und mehrzügigen Grundschulen stellt sich die Frage, ob alle Klassen umgestellt werden sollen oder ein Teil der Schülerschaft weiter in jahgangshomogenen Klassen unterrichtet wird. Für eine komplette Umstellung spricht, dass die Modellschulen in diesen Fällen die Umsetzung des Konzepts der Flexiblen Grundschule aufgrund der Möglichkeiten einer kollegialen Zusammenarbeit und eines gewinnbringenden fachlichen Austauschs als vorteilhaft beschreiben. Zudem ent-

fallen Konkurrenzsituationen innerhalb der Schule und evtl. schwierige Entscheidungssituationen für die Eltern. Die Möglichkeit eines Wechsels zwischen beiden Formen während des Schuljahres oder während der Eingangsstufe ist nicht gegeben. Damit entfällt auch ein Ventil, bei Unzufriedenheit und bei Schwierigkeiten in die (vermeintlich) „bessere“ Klasse zu wechseln.

Ansprechpartner „Flexible Grundschule“

Bewährt hat sich die Beauftragung von schulinternen Koordinatoren. Sie organisieren – vergleichbar der Aufgabenbereiche von Kollegen wie z.B. dem Medienbeauftragten, dem Lernmittelbeauftragten oder dem Sicherheitsbeauftragten – die anstehenden Prozesse, koordinieren die Zusammenarbeit in den Teams und achten auf die Qualitätssicherung bei der Einführung des Unterrichtskonzepts.

Kooperation

Neben persönlichem Engagement ist die enge Zusammenarbeit der Lehrkräfte eine wichtige Voraussetzung für die erfolgreiche Einführung und Umsetzung der Flexiblen Grundschule. Einzu beziehen sind nicht nur die Klassenlehrkräfte in der flexiblen Eingangsstufe; zielführend und erwünscht ist auch eine gute Kooperation zwischen den Klassenlehrkräften, Förderlehrkräften und Lehrkräften aus den Jahrgangsstufen 3 und 4.

Fortbildungs- und Vernetzungskonzept

Maßgeblich für eine gelingende Umsetzung ist ein systematisches Fortbildungsangebot, das sich nicht nur an die Lehrkräfte in der flexiblen Eingangsstufe, sondern in abgestufter Weise auch an die Lehrkräfte aus den Jahrgangsstufen 3 und 4 richtet. Die Vernetzung der Flexiblen Grundschulen auf lokaler oder regionaler Ebene zum Austausch von Erfahrungen und zur Kooperation bei der Unterrichtsentwicklung trägt zusätzlich zur Sicherheit im Umgang mit Heterogenität und zur Zufriedenheit der Lehrkräfte bei.

Als besonders hilfreich hat sich zudem eine aktive Rolle der Schulaufsicht bewährt, etwa bei der Einrichtung von Fortbildungsangeboten, der Organisation von Austauschtreffen zwischen Stamm- und Satellitenschulen oder der Unterstützung kollegialer Hospitation zwischen den Modellschulen.

Für eine Fortbildungsreihe können die folgenden Themenschwerpunkte empfohlen werden. Sie

betreffen die Organisation der Flexiblen Grundschule sowie das Unterrichtskonzept, die Unterrichtsentwicklung und Prozesse der Schulentwicklung. Nicht für alle Schwerpunkte besteht zu jeder Zeit der gleiche Fortbildungsbedarf; manche Themen lassen sich in einzelnen Veranstaltungen behandeln, andere erfordern ein wiederholtes Erarbeiten auch in ganztägigen Veranstaltungen.

FORTBILDUNGS- UND VERNETZUNGSKONZEPT – EMPFEHLUNGEN		
Empfohlener Zeitraum	Schwerpunkt	Inhalte
Mai vor Einführung der Flexiblen Grundschule	Grundlagen der Flexiblen Grundschule	<ul style="list-style-type: none"> • Kernelemente des Konzepts • Unterrichten in jahrgangsgemischten Klassen • Die ersten Tage in der Jahrgangsmischung – Organisation, Tipps, Hilfen • Erhebung der Lernausgangslage mit Hilfe von FIPS
Oktober im ersten Jahr Flexible Grundschule	Unterrichtsqualität in der Flexiblen Grundschule	<ul style="list-style-type: none"> • Heterogenität als Chance nutzen • Individuelles und gemeinsames Lernen • Kooperatives Lernen • Gemeinsame Lernaufgaben und Lernumgebungen planen • Unterrichtsbeispiele analysieren, z. B. mithilfe des Films „Unterricht in der Flexiblen Grundschule“
Dezember im ersten Jahr Flexible Grundschule	Lernen und Leisten beobachten, dokumentieren und bewerten	<ul style="list-style-type: none"> • Beobachtung von Lern- und Leistungsentwicklung (Methoden-, Fach-, Sozialkompetenz) • Alternative Formen der Lern- und Leistungsdokumentation (Portfolio, Lerntagebuch, Lernlandkarte) • Dokumentiertes Lernentwicklungsgespräch statt Zwischenzeugnis
Mai/Juni im ersten Jahr Flexible Grundschule	Weiterentwicklung der eigenen Unterrichtskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtshospitation bei Kollegen der eigenen Schule bzw. an erfahrenen Vernetzungsschulen • Beratung und Austausch über Erfahrungen, hilfreiche Unterrichtsmaterialien und Literatur • Besprechung von Fallbeispielen • Interpretation und Auswertung der Ergebnisse von FIPS
September/Oktober im zweiten Jahr Flexible Grundschule	interne Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexion über das erste Jahr Flexible Grundschule/Schwerpunktsetzung für die Weiterarbeit • Information der Lehrkräfte in Jgst. 3 über Methodencurriculum und Weiterarbeit
Januar im zweiten Jahr Flexible Grundschule	Feedbackkultur	<ul style="list-style-type: none"> • Grundsätze einer wertschätzenden Feedbackkultur im Unterricht • Wertschätzende Elternarbeit/Gesprächsführung mit Eltern
Mai im zweiten Jahr Flexible Grundschule	Vernetzungstreffen	<ul style="list-style-type: none"> • Organisation regelmäßiger Vernetzungstreffen • Erörterung aktueller Themen • Abstimmung und Planung eines gemeinsamen Fortbildungsangebots

Weiterentwicklung des Unterrichtskonzepts

Die Unterschiede in den Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler sind – wie es sich auch in anderen Modellversuchen zu jahrgangsgemischtem Lernen gezeigt hat⁴ – in den einzelnen Klassen im Modellversuchszeitraum noch relativ groß. In einigen Schulen ist es jedoch schnell gelungen, die Möglichkeiten des Schulversuchs so zu nutzen, dass die Leistungen der Schülerinnen und Schüler etwas höher sind als in Regelklassen. Damit die Umsetzung des Konzepts an Flexiblen Grundschulen gelingt, ist auf eine stete Weiterentwicklung des Unterrichts und hohe Unterrichtsqualität zu achten. Insbesondere ist es wichtig, dass auch in bestehenden jahrgangsgemischten Klassen die Elemente der Flexiblen Grundschule angemessen aufgegriffen und umgesetzt werden, um auch hier die Weiterentwicklung des Unterrichts zu gewährleisten.

Dokumentiertes Lernentwicklungsgespräch statt Zwischenzeugnis

Das dokumentierte Lernentwicklungsgespräch anstelle der Aushändigung eines Zwischenzeugnisses hat im Modellversuch hohe Akzeptanz bei allen Beteiligten gefunden. Diese Alternative wird daher ab 1.8.2014 grundsätzlich in allen Klassen der Jahrgangsstufen 1 bis 3 möglich sein (§ 43 Abs. 11 GrSO). In Jahrgangsstufe 4 ersetzt das Übertrittszeugnis das Zwischenzeugnis (§ 43 Abs. 1 Satz 4 GrSO).

Berücksichtigung der Prinzipien der Flexiblen Grundschule in den Jahrgangsstufen 3 und 4

Nach der flexiblen Eingangsstufe besuchen die Schülerinnen und Schüler je nach den örtlichen Gegebenheiten eine jahrgangsgemischte oder – in der Mehrzahl – eine jahrgangshomogene Klasse. Die Fortführung wichtiger Prinzipien der Flexiblen Grundschule ist in beiden Fällen möglich: So kann durch ein Methodencurriculum eine Anknüpfung an die erworbenen Arbeitsweisen und Kompetenzen der Kinder gesichert werden. Der Beibehaltung individualisierender Unterrichtsmethoden oder eingeführter Formen der Lernrückmeldung steht ebenfalls nichts im Wege.

Anmerkungen:

- 1 Bäuerlein K. u. a. (2012).
- 2 Vgl. KWMBI Nr. 17/2010, S. 267.
- 3 Evaluationsbericht (2014).
- 4 Vgl. Grittner, F./Hartinger, A./Rehle C. (2013).

Literatur:

Bäuerlein, K./Beinicke, A./Berger, N./Faust, G./Jost, M./Schneider, W./Archie, C./Ditton, H./Dollinger, S./Faust, V./Franz, U./Wylde, M./Speck-Hamdan, A./Wiater, W. (2012): FIPS. Fähigkeitsindikatoren Primarschule. Ein computerbasiertes Diagnoseinstrument zur Erfassung der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schulanfängern. Göttingen.

Grittner, F./Hartinger, A./Rehle C. (2013): Wer profitiert beim jahrgangsgemischtem Lernen? Zeitschrift für Grundschulpädagogik, (6) 1, S. 102 – 113.

Evaluationsbericht (2014): Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: Schulversuch „Flexible Grundschule“ – Evaluationsbericht von Barbara Klöver. München.



Teil II

Der Weg zur Flexiblen Grundschule

Teil II: Der Weg zur Flexiblen Grundschule

1	Die Flexible Grundschule im Kontext der Theorie der Grundschule (Prof. Dr. Dr. Werner Wiater)	25
1.1	Erziehung und Bildung – der gesellschaftliche Auftrag an die Grundschule	25
1.2	Der Erziehungsauftrag der Grundschule.	25
1.3	Der Bildungsauftrag der Grundschule	28
1.4	Fazit	29
2	Die Einführung der Flexiblen Grundschule als Schulentwicklungsprozess	30
2.1	Die Rolle der Schulleitung	30
2.1.1	Vorbereitung auf die Einführung	
2.1.2	Gelingensfaktoren für die Umsetzung	
2.1.3	Transparenz sichern	
2.1.4	Kommunikation pflegen	
2.1.5	Rahmenbedingungen gestalten	
2.2	Qualitätssicherung	38
2.2.1	Zielvereinbarungen schließen	
2.2.2	Zielvereinbarungen überprüfen	
2.2.3	Evaluation	
2.3	Kooperation	39
2.3.1	Kooperation mit vorschulischen Institutionen	
2.3.2	Kooperation unter Kolleginnen und Kollegen	
2.3.3	Kooperation mit Eltern	

1 DIE FLEXIBLE GRUNDSCHULE IM KONTEXT DER THEORIE DER GRUNDSCHULE (PROF. DR. DR. WERNER WIATER)

1.1 Erziehung und Bildung – der gesellschaftliche Auftrag an die Grundschule

Die Schule in Deutschland hat von der Gesellschaft einen Erziehungs- und Bildungsauftrag gegenüber Kindern und Jugendlichen erhalten, den sie, anknüpfend an die familiäre und vorschulische Persönlichkeitsentwicklung des Kindes, schulformspezifisch und Institutionen übergreifend ausübt. Für die Flexible Grundschule stellt sich hier die Frage, welche besonderen Akzente sie bei der Ausübung des Erziehungs- und Bildungsauftrags setzen kann.

In seinem Buch „Die Grundschule als Bildungsinstitution“¹ stellt G. Schorch diese Schulform in den Vergleich mit anderen Bildungsinstitutionen und charakterisiert sie mit den Bezeichnungen

- *grundlegende Schule*, d.h., die Grundschule ist eine Schule, die einerseits das Fundament für darauf aufbauende weiterführende Schulen legt und andererseits Kindern grundlegende Erziehungs- und Bildungserfahrungen ermöglicht. Er sieht ihre Funktion in einer „Schulpropädeutik“, was die Befähigung zum schulischen Lernen und die Vermittlung von Basiskompetenzen anbetrifft, und in einer „Lebenspropädeutik“, worunter er Lebenshilfe sowie die Anbahnung von Selbstständigkeit, Mündigkeit und Urteilsfähigkeit versteht;
- *erste Schule* im Schulsystem, d.h., die Grundschule ist eine Schule, bei der zum Kindsein das Schüler-/Schülerinnensein hinzukommt, was Übergangsprobleme mit sich bringt und Fragen zur Schulbefähigung des Kindes aufwirft;
- *gemeinsame Schule*, d.h., die Grundschule ist eine Schule, die das Problem der Heterogenität der Kinder bewältigen und als Lernchance produktiv nutzen muss, die Ziel- und Leistungs differenzierung vorsieht und Polaritäten wie Integration/Individualisierung oder gemeinsames Lernen/individuelles Lernen im Unterricht und im Schulleben zu bewältigen hat;
- *Kinderschule*, d.h., die Grundschule ist eine Schule, die aufgrund der vielfältig unterschied-

lichen Lebens- und Lernerfahrungen der heutigen Kinder das Prinzip der Schülerorientierung nur mittels starker Differenzierung realisieren kann, die als Lebensstätte für Kinder konzipiert werden muss und die in einer anregenden Spiel- und Lernwelt ihr didaktisch-pädagogisches Potenzial entfalten sollte.

In allen genannten Punkten setzt die Flexible Grundschule eigene Akzente. Sie trägt der Heterogenität und Individualität der Schülerinnen und Schüler didaktisch durch differenzierte Lernumgebungen Rechnung, sie räumt den Kindern die Entwicklungs- und Lernzeit ein, die sie brauchen, um in der Anfangsphase schulischen Lernens die grundlegende Bildung und die Schulbefähigung erfolgreich zu erlangen, sie stärkt die Gemeinschaft der Kinder durch kooperative Lernformen (soziales und tutorielles Lernen) und lässt die Schülerinnen und Schüler Kind sein – beim Lernen mit allen Sinnen, durch Nachahmen, Experimentieren und Entdecken, im Gespräch untereinander und mit der Lehrkraft, durch Üben sowie auch durch Anregung, Steuerung und Feedback seitens der Lehrkraft.²

1.2 Der Erziehungsauftrag der Grundschule

Die Grundschule ist – nach dem Kindergarten – ein Ort formaler Erziehung, der zur non-formalen Erziehung des Elternhauses der Kinder hinzukommt und der die informelle Erziehung, wie Kinder sie beim Spiel mit anderen in ihrer Freizeit oder über die Medien, die sie nutzen, erfahren, beachten muss. Nach den Bayerischen Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit (BayBL) ist das oberste Bildungs- und Erziehungsziel „der eigenverantwortliche, beziehungs- und gemeinschaftsfähige, wertorientierte, weltoffene und schöpferische Mensch“, der fähig und bereit ist, „in Familie, Staat und Gesellschaft Verantwortung zu übernehmen“, und der „offen für religiöse und weltanschauliche Fragen“ ist.³

Individualisierung und Personalisierung

Dieses Ziel lässt sich nur über die Individualisierung und Personalisierung der schulischen Lernprozesse erreichen, darin ist sich die aktuelle schulpädagogische Diskussion einig. Jedem Schüler und jeder Schülerin soll in der Schule die Gelegenheit gegeben werden, individuell zu lernen und seine bzw. ihre persönlichen Dispositionen zu entfalten. Dabei darf aber nicht unberücksichtigt bleiben, dass erfolgreiches Lernen auch Herausforderungen braucht, die vom Lernthema ausgehen, von der Lehrkraft oder von älteren Mitschülern artikuliert werden, an denen Kompetenzen erworben werden können. Entscheidend ist nicht, dass der Schüler lernt, wie er will, sondern, dass er Wissen und Können, Lernstrategien und Metakognitionen erwirbt, die ihn persönlich weiterbringen. In der Flexiblen Grundschule erfolgt durch die Jahrgangsmischung das individuelle Lernen in ganz heterogenen Gruppen. Kinder lernen voneinander und miteinander. Der soziale Charakter des schulischen Lernens, Arbeitens, Herstellens, Feierns und Zusammenseins wird besonders betont. Denn Zielpunkt aller Erziehung ist die *individual-soziale Persönlichkeit*.

Unbestritten geht es in der Schule darum, dass der einzelne Schüler seine Individualität entwickeln kann, d.h. seine Stärken und Schwächen kennenlernt, die Stärken stärken und die Schwächen schwächen kann, Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl erwirbt, Könnenserfahrungen macht, eigene Ansprüche und Rechte verteidigen lernt, kritisch und selbstkritisch reflektiert. Im Bildungs- und Erziehungsauftrag des Lehrplan-PLUS Grundschule heißt es dazu:

„Schülerinnen und Schüler wollen lernen und etwas leisten. Eine Atmosphäre der Wertschätzung und Geborgenheit sowie die Wahrnehmung, kompetent zu sein und selbst etwas leisten zu können, stärken ihr Selbstvertrauen und ihre Motivation.

Sie zeigen so persönliche Stärken, die für ihre Persönlichkeitsentwicklung und ihr Lernen bedeutsam sind. Die Lehrkräfte der Grundschule nehmen diese bewusst wahr, beachten neben Ergebnissen auch die Leistungen, die in den Lern- und Arbeitsprozessen erbracht werden, und unterstützen die Kinder beim Aufbau und der Erweiterung ihrer Kompetenzen. Sie ermöglichen

ihnen Erfolgserlebnisse und ermutigen sie, weitere Leistungen im fachlichen, sozialen und methodischen Bereich zu erbringen.“⁴

Grenzen der Individualisierung

Die Gefahr, dass der Einzelne sein Ich überbewertet, eine ichbezogene Anspruchshaltung an den Tag legt, die vorrangige Beachtung seiner Person einfordert, eine Gefahr, die auch bei Kindern in der Grundschule erkennbar ist, verlangt nach Beachtung. Im Text der Bayerischen Bildungsleitlinien heißt es: „Lernen in Interaktion, Kooperation und Kommunikation ist der Schlüssel für hohe Bildungsqualität. Zukunftsfähige Bildungskonzepte stellen in institutionenübergreifender Weise solche Lernformen als Grundlage für nachhaltige Bildung heraus, die auf den Erkenntnissen des sozialen Konstruktivismus (Ko-Konstruktion) beruhen und das Voneinander- und Miteinanderlernen in den Mittelpunkt stellen.“⁵

Der Schulpädagoge H. Schröder äußert sich zu der genannten Gefahr wie folgt: „So ist im Unterricht nicht deshalb schon alles gut, weil er individuellen Besonderheiten des Schülers entspricht. Das Individuelle darf nicht glorifiziert werden. Soziales Lernen, praktizierte Mitmenschlichkeit und Rücksichtnahme auf andere dürfen nicht zugunsten der individuellen Entfaltung Einzelner geopfert werden.“⁶

Die Entfaltung der Individualität und die Ausprägung der Sozialität sind systematisch-anthropologisch begründete Zielsetzungen. Sie ergeben sich aus dem abendländischen Menschenbild, das einerseits von der Personalität des Menschen ausgeht und andererseits den Menschen als „zoon politikon“, als auf die Gemeinschaft mit anderen Menschen angewiesenes Wesen, definiert. Die Flexible Grundschule berücksichtigt dies durch Lernen im Plenum, durch individuelle Lernformen und durch kooperative Lernformen im didaktischen Verbund. Mit kooperativen Methoden stärkt sie z.B. die individuelle Verantwortlichkeit, die sozialen Kompetenzen, das partnerbezogene Kommunizieren und die positive Abhängigkeit der Kinder voneinander beim Erreichen eines gemeinsamen Ziels. Individuelles Lernen als selbstorganisiertes Lernen in Lernumgebungen trägt den besonderen Potenzi-

alen der Kinder Rechnung, hilft ihnen, aktiv und interessegeleitet persönlich bedeutsames Wissen und Können aufzubauen und zu reflektieren.

Mündigkeit als Ziel

All das gibt den Schülerinnen und Schülern erzieherische Orientierung, wie sie in den genannten Leitlinien (BayBL) und in der schulpädagogischen Fachliteratur gefordert und mit *Mündigkeit* und/oder *Emanzipation* bezeichnet wird. Seit dem Aufklärungsjahrhundert⁷ gelten als Ziel und regulative Idee aller erzieherischen Maßnahmen und Bemühungen „der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“ und der Mut des Menschen, sich „des eigenen Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen“. Selbstständigkeit, Selbstbestimmung (statt Fremdbestimmung), Eigenverantwortlichkeit, Selbstreflexivität und Selbstbindung an soziale Werte sind Kennzeichen dieser Mündigkeit. Ist von Emanzipation die Rede, dann sind die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die Mündigkeit begünstigen oder einschränken, mitgemeint. Für W. Klafki ist die Emanzipation das Ziel aller Bildung, das sich in der Fähigkeit und Bereitschaft des Menschen zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität zeigt.⁸ Aber auch für Mündigkeit und Emanzipation gilt, dass sie nie absolut, sondern immer nur mit Bezug auf andere gesehen werden müssen, als „bezogene Mündigkeit“ und in „erzieherischer Koppelung“.⁹

Erziehung im Unterricht

Erziehung erfolgt zunächst im *Unterricht* (vgl. die Redeweise vom „erziehenden Unterricht“). Hier sind an erster Stelle erzieherisch reflektierte didaktische Entscheidungen zu nennen. Alle Lernformen der Flexiblen Grundschule bieten geeignete Anlässe: Das Lernen im Plenum durch Gesprächskreise, Referate und Präsentationen, die individuellen Lernformen durch Planung und Reflexion des eigenen Lernens im Dialog oder im Team, die kooperativen Lernformen durch die Heterogenität der Kinder und das Lösen von problemhaltigen Aufgabenstellungen. Ferner veranlassen ausgewählte Unterrichtsinhalte (z. B. in Deutsch, HSU, Religion, Ethik) Wertediskussionen.

Erzieherisch reflektierte Maßnahmen des Verhaltensmanagements sind hier noch zu erwähnen, wie Ordnungen, Regeln, Rituale, Verantwortlichkeiten, an deren Ausformulierung Schüler mitbeteiligt werden sollten, oder auch Klassenprojekte und Klassenräte, in denen das Fehlverhalten von Schülern thematisiert werden kann. Wichtig ist auch die Klassen- und Unterrichtsatmosphäre, auf die Lehrer wie Schüler Einfluss haben.

Lehrkraft als Verhaltensmodell

Ein zweiter großer Bereich ist das Handeln und Verhalten des *Lehrers* und der *Lehrerin*. Nolens volens ist jeder Lehrer und jede Lehrerin für die Schülerinnen und Schüler ein Verhaltensmodell, manchmal auch ein Vorbild. Das gilt in besonderer Weise für die Grundschule. Lehrer müssen ihre Erziehungsaufgabe deshalb aktiv annehmen und ausgestalten. Sie müssen ferner ihr eigenes Verhalten selbstkritisch reflektieren, d. h. die Art ihres Klassenmanagements, ihre Selbstkontrolle, ihr Engagement für die Schüler, ihren Umgang mit den Schülern, die Konsistenz und Konsequenz ihrer Sanktionen bei nicht tolerierbaren Schülerverhaltensweisen evaluieren und ihr Auftreten vor der Klasse analysieren, wenn nötig auch mit Unterstützung von „kritischen Freunden“.

Bedeutung des Schullebens

Ein dritter Bereich ist das *Schulleben*, angefangen bei der belebenden Gestaltung des oft nur routiniert ablaufenden Schulmorgens bis hin zu außerunterrichtlichen und außerschulischen Aktionen und Aktivitäten. Da im Schulleben Schule und Leben aufeinander bezogen sind, können Schülerinnen und Schüler hier ihr Verhalten an der realen Lebenswelt erproben und erfahren, welche Effekte sie damit erzielen. Verantwortungsübernahme, Engagement, Sozialverhalten, Anstrengungsbereitschaft, Zuverlässigkeit und vieles mehr können z. B. beim gemeinsamen Musizieren oder Theaterspiel, bei der Teilnahme an Wettkämpfen und Forschungswerkstätten, bei selbst gewählten Arbeitsgemeinschaften, bei Auslandskontakten der Schule und bei vielen anderen Gelegenheiten als bedeutsam erlebt werden.

1.3 Der Bildungsauftrag der Grundschule

Bildung als lebenslanger Prozess

Die Grundschule vermittelt – wie erwähnt – eine grundlegende Bildung. Bildung gilt heute als ein lebenslanger Prozess, der im Sinne des sozialen Konstruktivismus ko-konstruktiv verläuft, d.h. als individueller und zugleich sozialer Prozess mit nachhaltigen Wirkungen für die Persönlichkeitsentwicklung eines jeden. So sehen es die Bayerischen Bildungsleitlinien für den Elementar- und Primarbereich. Ausgangspunkt ist das kompetente und aktive Kind, das Selbst-, Sozial-, Lernmethoden- und Sachkompetenz in der Grundschule systematisch weiterentwickeln (können) soll. Die Bildungsleitlinien betonen folgerichtig das „Lernen in Interaktion, Kooperation, Kommunikation, Partizipation und Verständigung/Aushandlung“¹⁰, favorisieren also das Lernen im Dialog, die Partizipation der Kinder in Unterricht und Schulleben und verpflichten sich einer Pädagogik der Vielfalt bei der Inklusion. Vorrangig richten sie den Blick auf die sprachliche Bildung. Ihnen ist ferner wichtig, dass die unterschiedlichen Bildungsorte (Elternhaus, Kindergarten, Hort, soziale Einrichtungen vor Ort, öffentlicher Raum usw.) kooperieren und vernetzt sind und die Grundschule als Bildungsangebot innerhalb der kommunalen Bildungslandschaft verstanden wird. Das sieht die schulpädagogische Fachliteratur ebenso.

Der Bildungsauftrag der Grundschule sieht Bildung demnach als *Prozess der Persönlichkeitswerdung durch die Begegnung mit Menschen, Phänomenen, Situationen und Sachverhalten*, (d.h. mit den „Dingen der Welt“, wie sie sich in der Natur, in der Technik, in der Kunst, im Religiösen, in der Gesellschaft und in der Wissenschaft) zeigen.

Inhaltlich geht es bei der Bildung darum, dass den Kindern dazu verholfen wird, ihre Welt zu durchschauen, zu verstehen und zu wissen, wie sie darin kompetent und verantwortlich handeln können.

Systematisch unterscheidet H. v. Hentig¹¹ bei der Bildung drei Bereiche: erstens persönliche Bildung (d.h. „das, was der sich bildende Mensch aus sich zu machen sucht“), zweitens praktische Bildung (d.h. „das, was dem Menschen ermöglicht, in sei-

ner geschichtlichen Welt ... zu überleben“) und drittens politische Bildung (d.h. „das, was der Gemeinschaft erlaubt, gesittet und friedlich, in Freiheit und mit einem Anspruch auf Glück zu bestehen“).

Allgemeinbildungsauftrag der Grundschule

Die Grundschule als Bildungsinstitution kommt diesem Anliegen im Rahmen ihrer Personalisationsfunktion nach, bei der es um die bestmögliche Entfaltung der Fähigkeiten und Fertigkeiten der Jungen und Mädchen geht. Die Schule erfüllt dabei einen *Allgemeinbildungsauftrag*, den W. Klafki mit den Kriterien „Bildung für alle“, „Bildung in allen Fähigkeiten und Fertigkeiten („Grunddimensionen“) des Menschen“ und „Bildung durch die Erarbeitung aktueller und zukünftiger epochaltypischer Schlüsselprobleme“ umschreibt.¹² Dieser Allgemeinbildungsauftrag hat nach Schulformen und Schularten unterschiedliche Schwerpunkte und verläuft gestuft – von der grundlegenden Bildung der Grundschule über die fundierte, dem praktischen Leben zugewandte Bildung der Mittelschule oder die theoretisch und praktisch fundierte Bildung der Realschule bis hin zur vertieften, auf anspruchsvollere Berufe oder auf das Studium ausgerichteten Bildung des Gymnasiums. Jedes einzelne Unterrichtsfach ordnet sich dem Gesamtbildungsauftrag der Schule mit spezifischen Inhalten, Vorgehensweisen und Perspektiven „auf die Welt“ ein und vervollständigt ihn durch fächerübergreifende und überfachliche Kompetenzen.

Bildendes Lernen

Der Weg zur Bildung geht auch in der Grundschule über sogenanntes *bildendes Lernen*. E. Weber, der im bildenden Lernen den eigentlich pädagogischen Lernbegriff sieht, meint damit ein Lernen, das Schülerinnen und Schüler Wahlfreiheiten beim Lernen einräumt, ihre Selbstständigkeit, Selbsttätigkeit und Eigenverantwortlichkeit herausfordert, ein Lernen, das kognitiv-strukturierend, reflexiv, argumentativ, metakognitiv und problemlösend vorgeht, ein Lernen, das auf Wertklärung, Sinnorientierung und Identitätsstiftung ausgerichtet ist einschließlich eines positiven Selbstbilds und Selbstwertgefühls, schließlich ein Lernen, das ganzheitlich geschieht, auch auf die

Gegenwart und Zukunft ausgerichtet ist und zum offenen Umgang mit Neuem und Ungewohntem anleitet.¹³ All diesen Anforderungen stellt sich das Konzept der Flexiblen Grundschule bei der Planung und Gestaltung von Lernumgebungen.

1.4 Fazit

Die Grundschule ist für Kinder der Ort ihrer Erstbegegnung mit dem systematisch strukturierten Lernen in der Gemeinschaft mit (etwa) Gleichaltrigen. Auf diesen Anfang kommt es an, denn nachweislich prägen die Ersterfahrungen mit der Schule die Einstellung zu ihr und das Lernen der Kinder nachhaltig und bis in die weiterführenden Schulen. Umso wichtiger ist es, sich der besonderen Erziehungs- und Bildungsmöglichkeiten der ersten Jahre Grundschule zu vergewissern.

Was das Lernen der Kinder in der Flexiblen Grundschule mit Jahrgangsmischung besonders kennzeichnet, ist, dass es *tutorielles, soziales und individuelles Lernen* ist. Damit ist es in besonderem Maße für erzieherische und bildende Effekte geeignet. Neben den in jeder Grundschule praktizierten Bemühungen der Lehrerinnen und Lehrer, intentionale Erziehungsziele zu erreichen, sind es vor allem die funktionalen Erziehungsziele, die über die Organisationsform Flexible Grundschule erfüllt werden und die sowohl der Ausprägung der Individualität wie auch der Beachtung der Sozialität dienen. Ebenso verhält es sich mit dem Bildungsziel der Grundschule. Auch hier lassen die Lehrkräfte durch ausgewählte Lerninhalte Schülerinnen und Schüler sich bilden, aber bei den arrangierten Lernerfahrungen und den Lernerfahrungen, die sich aus dem Unterricht und dem Schulleben nebenbei ergeben, ist mit mindestens ebenso bedeutsamen Bildungseffekten zu rechnen. Und das betrifft alle in den beiden vorangegangenen Abschnitten aufgeführten Erziehungs- und Bildungsziele.

Anmerkungen:

- 1 Schorch, G. (2006), S. 41 ff.
- 2 Vgl. auch Rehle, C./Thoma, P. (2003), S. 192 ff.
- 3 BayBL (2014), S. 7.
- 4 LehrplanPLUS Grundschule (2014), S. 25.
- 5 BayBL (2014) S. 29.

- 6 Schröder, H. (1999), S. 90.
- 7 Vgl. I. Kants Schrift „Was ist Aufklärung?“ und J. J. Rousseaus Erziehungsroman „Emile“.
- 8 Klafki, W. (1996)
- 9 Schaare, J. (1998), S. 102 ff.
- 10 BayBL (2014), S. 7 ff., S. 47 ff.
- 11 v. Hentig, H. (2003), S. 211 ff.
- 12 Klafki, W. (1996).
- 13 Weber, E. (1999), S. 52 ff.

Literatur:

LehrplanPLUS Grundschule (2014): Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.): LehrplanPLUS Grundschule. München.

BayBL (2014): Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Integration/Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.): Gemeinsam Verantwortung tragen. Bayerische Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit. München, 2. Auflage.

Beckmann, B./Kobl, K. (2010): Miteinander und voneinander lernen. Donauwörth.

Fthenakis, W. E. (2009): Ko-Konstruktion. Lernen durch Zusammenarbeit. In: Kinderzeit, S. 8–13.

Kant, I. (1783): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung. In: Kant, I. (1974): Was ist Aufklärung. Thesen und Definitionen. Hrsg. v. E. Bahr. Stuttgart, S. 9–17.

Klafki, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik – Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim, 5. Auflage.

Rehle, C./Thoma, P. (2003): Einführung in grundschulpädagogisches Denken. Donauwörth, 1. Auflage.

Schaare, J. (1998): Erziehung zur Autonomie. Neuwied.

Schorch, G. (2006): Die Grundschule als Bildungsinstitution. Leitlinien einer systematischen Grundschulpädagogik. Bad Heilbrunn, 2. Auflage.

Schröder, H. (1999): Theorie und Praxis der Erziehung. München, 2. Auflage.

v. Hentig, H. (1996): Bildung. Ein Essay. München.

v. Hentig, H. (2003): Die vermessene Bildung. Die ungewollten Folgen von TIMSS und PISA. In: Neue Sammlung 2/2003, S. 211–233.

Weber, E. (1999): Pädagogik. Eine Einführung. Bd. 1. T. 3. Donauwörth.

Wiater, W. (2010): Unterrichten und Lernen in der Schule. Donauwörth, 2. Auflage.

Wiater, W. (2012): Theorie der Schule. Donauwörth, 5. Auflage.

Wiater, W. (2013): Erziehung und Bildung in der Schule. Donauwörth.

2 DIE EINFÜHRUNG DER FLEXIBLEN GRUNDSCHULE ALS SCHULENTWICKLUNGSPROZESS

Die Einführung der Flexiblen Grundschule setzt seitens der Schule die Bereitschaft voraus, sich auf eine Veränderung der Schul- und Unterrichtskultur mit dem Ziel der bestmöglichen individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler einzulassen.

Der angestoßene Veränderungsprozess betrifft die drei Bereiche Personal/Schulfamilie, Unterricht und Organisation (Abb. 1).

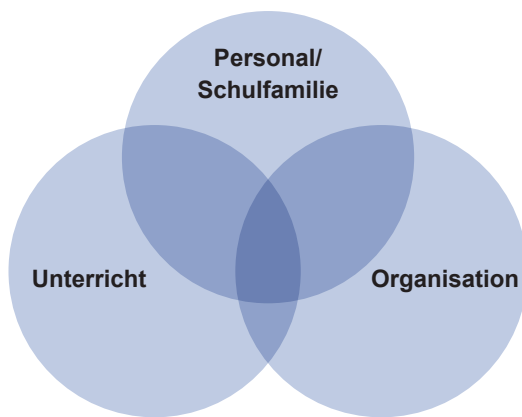


Abb.1: Bereiche der Schulentwicklung

Die Ausgangsposition in diesem Prozess wird unterschiedlich sein. Für Schulen, die die Jahrgangsmischung neu einführen, werden in der Re-

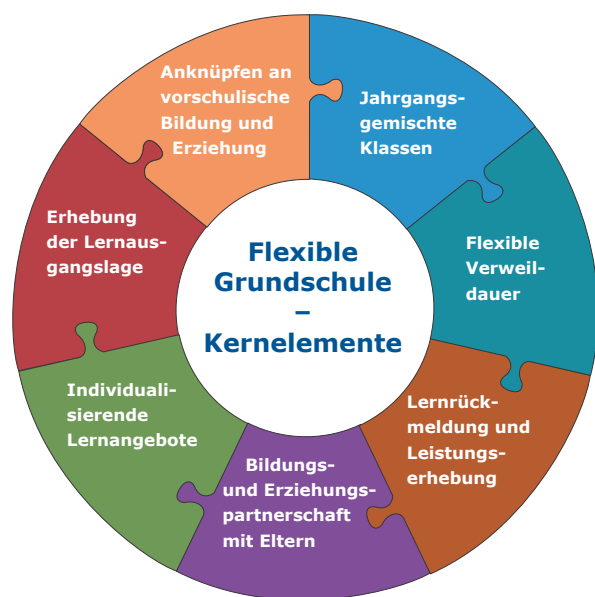


Abb. 2: Veränderungen auf Grundlage der Kernelemente

gel andere Aufgabenfelder im Vordergrund stehen als für Schulen, die bereits jahrgangsgemischt unterrichten. Alle Schulen müssen jedoch für Veränderungen bereit sein, die die Kernelemente der Flexiblen Grundschule fordern (Abb. 2).

2.1 Die Rolle der Schulleitung

2.1.1 Vorbereitung auf die Einführung

Die Motivation zur Veränderung erwächst aus den täglichen unterrichtlichen und erzieherischen Erfahrungen im Umgang mit der Heterogenität der Klassen. Diese Erfahrungen sind Anlass, nach neuen und anderen Lösungsansätzen zu suchen. Vor dem Beschluss, sich um die Flexible Grundschule zu bewerben, steht ein Entscheidungsprozess innerhalb der Schule. Schulleitung und Lehrerkollegium setzen sich mit den Anforderungen der Flexiblen Grundschule auseinander und beschreiben für ihre Schule den Mehrwert und Nutzen, den das Konzept bietet. Dabei ist die Elternschaft in geeigneter Weise einzubeziehen.

Die Rolle der Schulleitung umfasst in der Vorbereitungs- und Entscheidungsphase vielfältige Aspekte. Neben der zeitlichen und inhaltlichen Planung des Bewerbungsverfahrens (Einhalten der Bewerbungsfrist, Zusammenstellung der Bewerbungsunterlagen) initiiert und moderiert sie die Auseinandersetzung mit dem Konzept im Kollegium. Außerdem bindet die Schulleitung rechtzeitig alle Betroffenen mit in den Entscheidungsprozess ein, informiert den Schulaufwandsträger und beteiligt den Elternbeirat und die Eltern.

2.1.2 Gelingensfaktoren für die Umsetzung

Mit der erfolgreichen Bewerbung beginnt der eigentliche Schulentwicklungsprozess zur Flexiblen Grundschule. Die Schulleitung steuert und gestaltet diesen systematisch: Betroffene werden zu Beteiligten, der Unterricht wird zielgerichtet

weiterentwickelt und die Übergänge im Bildungsprozess werden begleitet. Es empfiehlt sich, die Einführung der Flexiblen Grundschule als Ziel in das verpflichtende Schulentwicklungsprogramm (vgl. Art. 2 Abs. 4 BayEUG) aufzunehmen.

Zum Erfolg der Implementierung des Konzepts der Flexiblen Grundschule tragen folgende Faktoren bei, die sich auf die Person und Rolle der Schulleitung beziehen:

- überzeugendes Vertreten des Konzepts
- Verständnis für die Prozesshaftigkeit von Veränderungen
- frühe und umfassende Kommunikation
- rechtzeitiges Einbinden aller Beteiligten
- Eröffnen von Handlungsspielräumen
- Einbinden von Lehrkräften, die den Veränderungsprozess aktiv gestaltend umsetzen („change agents“)
- Strukturieren und aktives Begleiten des Veränderungsprozesses
- Nutzung von Kreativität als Quelle und Antrieb für Veränderung
- regelmäßige Rückmeldungen über den Status des Einführungsprozesses und dessen Auswirkungen an alle Beteiligten
- Zulassen von Fehlern
- konstruktiver Umgang mit Konflikten

Ob eine Innovation wie die Flexible Grundschule tragfähig ist und nachhaltig gelingt, hängt

auch davon ab, ob die Schulleitung den Ablauf von Veränderungsprozessen kennt und im Blick behält.

Veränderungsprozesse laufen grundsätzlich in sieben Schritten ab: Während zu Beginn die Kompetenzkurve der Beteiligten aufgrund von Diskrepanz zwischen Erwartung und Realität, falscher Selbsteinschätzung, Einsicht in die Notwendigkeit von Veränderung und Unsicherheit stark schwankt, pendelt sie sich auf der Suche nach neuen Verhaltensweisen gegen Ende des erfolgreichen Veränderungsprozesses auf höherem Niveau ein (s. Abb. 3).

Nicht alle Mitarbeiter begleiten den Innovationsprozess mit der gleichen Überzeugung und dem gleichen Engagement. Trotzdem darf kein Zweifel bestehen, dass jede Lehrkraft den Grundauftrag hat, Innovationsprozesse mitzugestalten. Klarheit in diesem Punkt hilft beim Umgang mit bestehenden Widerständen. Gleichzeitig besteht die Möglichkeit, Bedenken und Ängste konstruktiv einzubringen. Die positive Funktion von Widerstand liegt darin, dass er auf die Gefahr des Verlustes bestehender Werte und Qualitäten hinweist. Durch eine offene, wertschätzende Einbindung der Bedenken seitens der Schulleitung können Störungen oder Fehlentwicklungen verhindert werden.

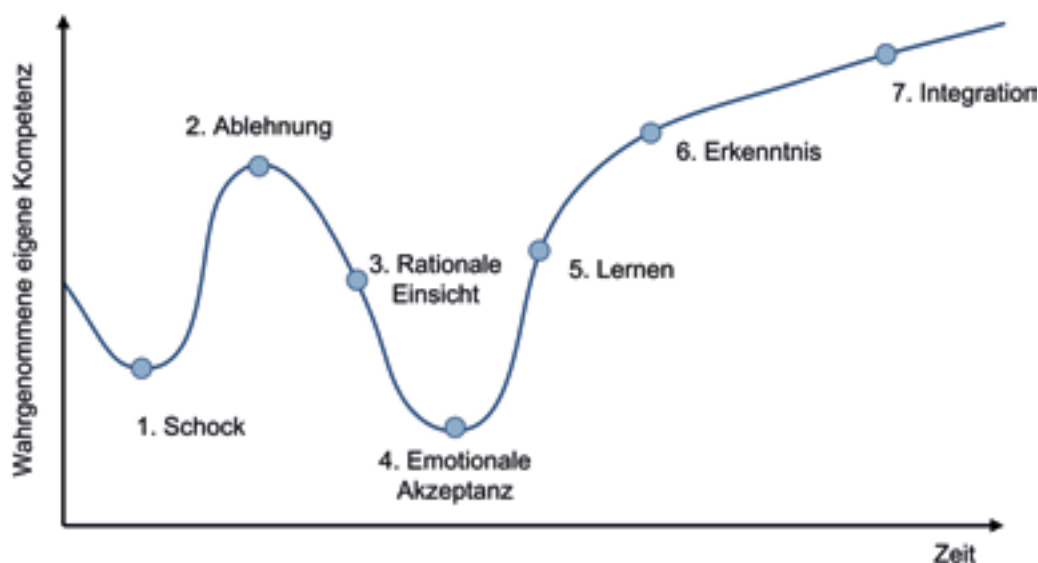


Abb. 3: Reaktionen von Betroffenen im Verlauf eines Veränderungsprozesses¹

Zu den Gelingensfaktoren bei der Umsetzung der Flexiblen Grundschule gehört nicht nur das Führungshandeln der Schulleitung, auch wenn in diesem Kapitel die Einführung aus der Sicht der Schulleitung beschrieben wird. Schulentwicklung ist ein Auftrag an das gesamte Kollegium. Neben den Klassenleitungen der Klassen der flexiblen Eingangsstufe müssen sich auch die Kollegen und Kolleginnen der Regelklassen aktiv in den Prozess einbringen. Deshalb ist ein schulinternes Fortbildungskonzept für alle von großer Bedeutung.

2.1.3 Transparenz sichern

Die Flexible Grundschule bezieht die gesamte Schulfamilie im engeren und weiteren Umfeld in die Kommunikation mit ein. Die „Kreise der Betroffenheit“ (Abb. 4) veranschaulichen dieses Netzwerk an Personen und Institutionen, die über die geplanten Veränderungen informiert und in den Veränderungsprozess einbezogen werden müssen. Die folgende Grafik spiegelt sowohl den Umfang als auch das chronologische Vorgehen wider.

Mit jedem Personenkreis werden die jeweils relevanten Aspekte der Veränderung offen besprochen:

- Alle Lehrkräfte werden über die organisatorischen Veränderungen innerhalb der Flexiblen Grundschule informiert und rechtzeitig mit den unterrichtlichen Veränderungen vertraut gemacht.
- Für die Eltern stehen die rechtlichen Rahmenbedingungen der Flexiblen Grundschule, wie z. B. die flexible Verweildauer, die Auswirkungen des Konzepts auf die Klassenbildung und

die Unterrichtsgestaltung sowie Fragen nach der Anschlussfähigkeit des Konzepts im Schulsystem im Vordergrund.

- Für die Schulaufsicht sind organisatorische Themen wie Klassenbildung und Stunden- und Personalzuweisung vorrangig, gleichzeitig berät sie im Rahmen ihrer Mitverantwortung bezüglich Sicherung und Weiterentwicklung von Schul- und Unterrichtsqualität.
- Die kooperierenden pädagogischen Partner in den Kindertageseinrichtungen beschäftigen besonders Fragen nach den Auswirkungen auf die Einschulung und ob die zukünftigen Schülerinnen und Schüler über besondere Kompetenzen verfügen müssen.
- Bei den Mitarbeitern der Mittagsbetreuung und des Schülerhorts sind individualisierte Hausaufgaben und Lernanforderungen sowie der Umgang damit ein zentrales Thema.
- Die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste interessieren besonders die Möglichkeiten des Konzepts in Bezug auf die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf.
- Die weitere Schulöffentlichkeit gilt es durch eine kompakte, verständliche Darstellung des Konzepts inhaltlich zu informieren und zu überzeugen.

2.1.4 Kommunikation pflegen

Am Beginn jeder Innovation steht die geeignete Vermittlung von Informationen. Alle Betroffenen werden durch eine umfassende Weitergabe der Fakten zu Beteiligten. Es bedarf einer sensiblen und wohl überlegten Informationspolitik, um

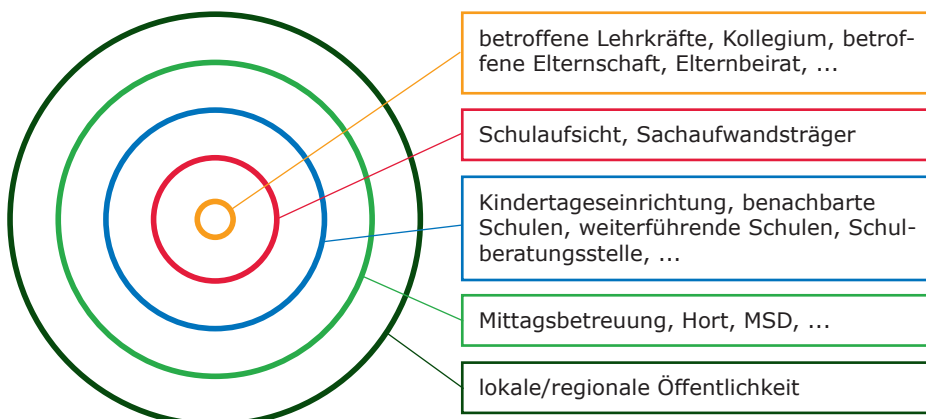


Abb. 4: „Kreise der Betroffenheit“²

die notwendige Akzeptanz der geplanten Veränderungen bei allen Beteiligten zu erreichen. Die Schulleitung übermittelt diese Informationen so, dass die Idee der Flexiblen Grundschule überzeugend dargelegt wird und die Adressaten persönlich angesprochen werden. Aus dem „Rad der Veränderung“ (Abb. 5) ergeben sich Leitfragen, die zunächst die Schulleitung zu beantworten sucht, um dann andere Menschen für die Veränderungen der Flexiblen Grundschule zu gewinnen und nachhaltig zu überzeugen.



Abb. 5: „Rad der Veränderung“

Im Rahmen der Information über das Konzept der Flexiblen Grundschule erhalten alle Beteiligten, Lehrkräfte und Eltern ausreichend Zeit und Raum zur Kommunikation. Immer wieder werden Einzelheiten erläutert und Bedenken ernst genommen. Die Aufgabe der Schulleitung ist es, für die erforderlichen Kommunikationsprozesse günstige Rahmenbedingungen zu schaffen.

Kommunikation im Kollegium

Alle Mitglieder des Kollegiums werden regelmäßig über den Stand der Entwicklung auf dem Laufenden gehalten und in den Veränderungsprozess eingebunden. Dadurch wird vermieden, dass es innerschulisch zu einem Bruch im Übergang von der Eingangsstufe nach Jahrgangsstufe 3 kommt. Der Umgang mit Heterogenität, die veränderte Un-

terrichtsmethodik, der individualisierte Leistungsbegriff und die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern wirken in alle Klassen der Grundschule und in jeden Unterricht hinein. Auch in den Jahrgangsstufen 3 und 4 sowie im Fachunterricht sollten die darin enthaltenen Prinzipien umgesetzt werden. Um dies zu gewährleisten, trägt die Schulleitung durch ihr Führungsverhalten Sorge dafür, dass die Ziele im Auge behalten und umgesetzt werden. Dazu schafft sie vielfältige Kommunikationsanlässe mit dem gesamten Kollegium und nutzt sie zielgerichtet.

Die Klassenlehrkraft in der flexiblen Eingangsstufe und die ggf. eingesetzte Förderlehrkraft stehen in engem Kontakt, um ihre Arbeit gemeinsam zu planen. Absprachen über Lerninhalte, Methoden, Material, Organisationsformen, Lernstandserhebungen und Elternkontakte erfolgen regelmäßig. Der Austausch über die Schüler, über ihre Lernfortschritte und ihren Förderbedarf, sind zeitintensiv und erfordern unterstützende organisatorische Maßnahmen. Hier begleitet die Schulleitung als Organisator und Initiator von Kooperationsprozessen das Team.

Folgende Formen der kollegialen Kommunikation und Kooperation haben sich als praktikabel erwiesen:

- **Teamstunde**
(ein wöchentliches, festes Zeitfenster im Stundenplan für gemeinsame Teambesprechungen)
- **Teamenteaching**
(gemeinsame Gestaltung des Unterrichts in der jahrgangsgemischten Klasse von zwei Lehrkräften in einem Klassenzimmer)
- **Jour fixe**
(eine in regelmäßigen Abständen stattfindende Besprechung mit Lehrkräften und weiterem Fachpersonal)
- **kollegiale Hospitation**
(gegenseitige Unterrichtsbesuche von Lehrkräften mit anschließender Reflexion)
- **kollegiale Fallberatung**
(gemeinsame Suche nach Lösungen für ein konkretes Problem anhand eines festen Bearbeitungsschemas zur Erweiterung der Sichtweisen und Sammlung mehrerer Lösungsmöglichkeiten)

- **Jahrgangsstufenteams**

(Teams aus den Jahrgangsstufen 1/2 und 3/4, aber auch 2/3)

- **Rundmail**

(zur raschen Information der Lehrkräfte über aktuelle Gegebenheiten)

- **Informationsbrief**

(Monatsbrief der Schulleitung zur Weitergabe der notwendigen innerschulischen Informationen)

Kommunikation mit Eltern

Im Sinne der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft von Schule und Elternhaus gewinnt die verantwortungsvolle Einbindung der Erziehungsberechtigten in Entscheidungsprozesse und deren aktive Beteiligung an schulischen Veränderungen an Gewicht. Die Eltern werden bereits in der Planungsphase und nicht erst bei der Umsetzung der Beschlüsse der Lehrerkonferenz miteinbezogen. Die Transparenz der Vorgänge gewinnt daher an Bedeutung. Neben professionell gestalteten Präsentationen zur Vermittlung allgemeiner Sachinformationen und teilnehmerorientierter Methoden beim Elternabend kommt dem Einzelgespräch eine große Bedeutung zu. Bekannte Möglichkeiten der Kommunikation mit Eltern und externen Partnern, wie z. B. Informationsabende, Klassenelternabende und Elternbriefe, bewähren sich auch in der Flexiblen Grundschule, wenn sie mit dem Ziel eingesetzt werden, die innerschulischen Prozesse einsichtig zu machen, Vertrauen aufzubauen und gemeinsam die Erziehungsverantwortung für die Kinder zu übernehmen.

Die schulischen Akteure suchen regelmäßig den Kontakt mit den Erziehungsberechtigten und regen diesen an. Ein besonderer Anlass ist dazu nicht erforderlich. Der Anspruch der Flexiblen Grundschule, das Kind in seiner individuellen Entwicklung optimal zu begleiten und zu unterstützen, führt zu einem regelmäßigen Austausch aller an der Erziehung des Kindes Beteiligten. Auf der Grundlage gegenseitigen Vertrauens werden nächste Entwicklungsschritte und die geeignete Unterstützung ins Auge gefasst. Eltern erleben sich so als Bildungs- und Erziehungspartner, deren Beitrag zum schulischen Lernen wertgeschätzt und eingefordert wird.

Im Folgenden werden Formen der Kommunikation mit Eltern aufgelistet. Die Klammern geben an, für welche Inhalte und Personengruppe bzw. zu welchem Zeitpunkt die jeweilige Kommunikationsform besonders geeignet erscheint:

- **allgemeine Informationsabende**

(rechtzeitig vor der erstmaligen Einführung der jahrgangsgemischten Klassen)

- **themenspezifische Elternabende**

(Informationen über Unterrichtsmethoden, neue Formen des Lehrens und Lernens, alternative Formen der Leistungsbeurteilung, didaktische Schwerpunkte, ...)

- **Informationsbrief**

(über die Arbeit in der Klasse, z. B. Monatsbrief der Klassenleitung)

- **Elternbrief**

(regelmäßige Form des Elternkontakts seitens der Schulleitung)

- **Öffnung des Unterrichts**

(Eltern Einblicke in das Unterrichtsgeschehen bieten bei Klassenfesten, Projektabschlüssen, am Tag der offenen Tür, ...)

- **Elterngespräche**

(Gewährleistung des regelmäßigen Informationsflusses Lehrkraft-Schüler-Eltern; kompetente und individuelle Beratung der Eltern)

- **Lernentwicklungsgespräche**

(anstelle der Zwischenzeugnisse, für alle Eltern, mit Schülerbeteiligung)

- **Beratungsgespräche**

(multiprofessionelles Team: pädagogisches Personal wie Lehrkraft, Förderlehrkraft, MSD, Schulleitung, Beratungslehrkraft oder Schulpsychologe bei intensivem, individuellem Beratungsbedarf)

2.1.5 Rahmenbedingungen gestalten

Zum Kernbereich der Schulleitung gehört es, den schulischen Organisationsrahmen für die Flexible Grundschule bereitzustellen.

Zeitplanung

Für den Schulversuch Flexible Grundschule wurde gemeinsam mit den Schulleitungen der 20 Stammschulen in Bayern ein chronologischer Projektkalender (s. folgende Seiten) erstellt. Der Pro-

jektkalender bietet der Schulleitung eine zeitliche und inhaltliche Modellstruktur an, die als organisatorisches Instrument genutzt werden kann.

Der Kalender benennt jeweils den Zeitpunkt im Schuljahr, zu dem bestimmte Themen und Inhalte umgesetzt werden sollten. Die Spalte „Verantwortliche“ beschreibt, wer diese Aufgabe umsetzt. Die Spalte „Adressaten“ benennt die Personengruppen, die informiert werden. In der Spalte „Maßnahmen“ werden Umsetzungsmöglichkeiten benannt, zu denen sich in einem Anhang konkrete Beispiele finden. Die zweifarbig gestaltete Darstellung unterscheidet zwischen dem vorbereitenden Jahr vor der Einführung der Flexiblen Grundschule und dem ersten Jahr der Flexiblen Grundschule. Während einige Vorbereitungen nur einmal anfallen (z.B. die Information des Sachaufwandsträgers, der Kindertageseinrichtungen oder der benachbarten Schulen), wiederholen sich andere Maßnahmen in jedem Schuljahr neu (z.B. die Information der Eltern der Schulanfängerinnen und -anfänger).

Personaleinsatz und -entwicklung

Grundsätzlich ist jede Lehrkraft geeignet und befähigt, eine Klasse der flexiblen Eingangsstufe zu führen. Bei der Einführung des Konzepts plant die Schulleitung Personaleinsatz sowie Personalentwicklung frühzeitig gemeinsam mit der Schulaufsicht. Lehrkräfte, die neue Aufgaben angehen, können sich dann mit ausreichend Zeit auf die Neuerungen vorbereiten. Solch planmäßiges Vorgehen trägt dazu bei, unterschiedliche Kompetenzen, Stärken und Persönlichkeiten einzubinden. Es ist dringend zu empfehlen, die Bildung eines Teams anzubahnen, dessen Mitglieder sich gegenseitig ergänzen, entlasten, unterstützen und so voneinander profitieren.

Kooperative Lernformen bei den Schülerinnen und Schülern verlangen nach dem Vorbild der Lehrkräfte. Die gemeinsame Planung von Unterricht, Teamteaching, kollegiale Hospitation und die kritische Reflexion des erzieherischen und unterrichtlichen Handelns erfordern Teamkultur. Die Schulleitung unterstützt und befördert dieses veränderte Rollenverständnis von Lehrkräften, indem sie regelmäßige und verbindliche Abspra-

chen ermöglicht, diese gegebenenfalls initiiert und den Teamgedanken selbst vorlebt. Fortbildungen können geeignete Impulse zur Weiterentwicklung der Teamfähigkeit liefern.

Organisation der schulischen Abläufe

Stundenplangestaltung

Zur strukturellen Organisationsentwicklung in der Flexiblen Grundschule gehört auch die Stundenplangestaltung. Die jahrgangsgemischten Klassen in der flexiblen Eingangsstufe erhalten je nach Größe und Zusammensetzung der Klasse zwei bis fünf Differenzierungsstunden. Nach Möglichkeit bleiben die Differenzierungsstunden komplett in der Hand einer zweiten Lehrkraft bzw. der Förderlehrkraft, um die Teamkultur zu unterstützen, im Sinne eines Teamteachings enge Absprachen mit der Klassenleitung zu ermöglichen und für die Kinder personelle Kontinuität herzustellen. Diese Stunden werden unter pädagogischen Gesichtspunkten im Stundenplan verteilt. Als wenig zielführend hat es sich erwiesen, die Differenzierungsstunden als Block oder in Randstunden einzuplanen. Die Schulleitung achtet daher auf eine gleichmäßige Verteilung dieser Stunden über die Woche und legt sie in ein Zeitfenster, in dem die Schüler der Eingangsstufe noch aufnahmebereit und leistungsfähig sind. Nach Möglichkeit übernehmen eine Förderlehrkraft oder eine unterhältig tätige Lehrkraft an der Schule diese Aufgaben. So können Flexibilität, Kontinuität und Teamabsprachen am besten gewährleistet werden.

Die Planung einer klassenübergreifenden Teamstunde wird ebenfalls bereits bei der Stundenplangestaltung berücksichtigt. So kann sichergestellt werden, dass die klassenübergreifende Zusammenarbeit der Lehrkräfte in der Eingangsstufe unter geeigneten Rahmenbedingungen erfolgt.

Raum- und Materialplanung

Für die Flexible Grundschule sind weder besondere Räume noch eine besondere Ausstattung der Klassenzimmer erforderlich. Dennoch gilt, wie für alle Formen des offenen Unterrichtens, dass es förderliche und weniger förderliche Raumsituationen gibt. Hilfreich ist es, wenn das Klassenzimmer so gestaltet ist, dass ein rascher und störungsfreier

PROJEKTKALENDER

00: vorbereitendes Jahr vor Einführung der Flexiblen Grundschule				01: erstes Jahr der flexiblen Eingangsstufe	
Zeitpunkt	Thema	Adressaten	Verantwortliche(r)	Maßnahmen	
September 01	Erhebung der Lernausgangslage	<ul style="list-style-type: none"> Klassen der flexiblen Eingangsstufe 	<ul style="list-style-type: none"> Schulleitung Klassenleitungen der flexiblen Eingangsstufe 	<ul style="list-style-type: none"> FIPS 	
Oktober 01	Jahresplanung des Schulentwicklungsprozesses <ul style="list-style-type: none"> Fortbildungen Maßnahmen 	<ul style="list-style-type: none"> Kollegium 	<ul style="list-style-type: none"> Schulleitung Schulentwicklungsmoderatoren evtl. externer Coach 	<ul style="list-style-type: none"> Konferenz 	
November 01	Information: <ul style="list-style-type: none"> Dokumentiertes Lernentwicklungsgespräch statt Zwischenzeugnis 	<ul style="list-style-type: none"> Schüler der flexiblen Eingangsstufe Eltern der flexiblen Eingangsstufe 	<ul style="list-style-type: none"> Schulleitung Klassenleitungen der flexiblen Eingangsstufe 	<ul style="list-style-type: none"> Unterrichtsgespräch Elternabend Informationsbrief 	
Dezember 00	Information: <ul style="list-style-type: none"> pädagogische Grundidee Unterrichtsformen offenen Lernens Organisation der Klassenbildung Fortbildungen des Kollegiums 	<ul style="list-style-type: none"> Klassenlehrkräfte Fachlehrkräfte Förderlehrkräfte weiteres pädagogisches Personal nicht-pädagogisches Personal Elternbeirat – Klassenelternsprecher Sachaufwandsträger 	<ul style="list-style-type: none"> Schulleitung Klassenleitungen der flexiblen Eingangsstufe 	<ul style="list-style-type: none"> Informationsabend Präsentationen Anschreiben mit Gesprächsangebot Elternrundbrief Elternzeitung Homepage 	
Januar 00	Information: <ul style="list-style-type: none"> pädagogische Grundidee Schulfähigkeit Unterrichtsformen offenen Lernens Organisation der Klassenbildung 	<ul style="list-style-type: none"> Erzieherinnen der Kindertageseinrichtungen Eltern der zukünftigen Erstklässler alle Eltern der Grundschule 	<ul style="list-style-type: none"> Schulleitung Klassenleitungen der flexiblen Eingangsstufe Experten für die Flexible Grundschule einbeziehen 	<ul style="list-style-type: none"> Informationsabend Präsentationen Anschreiben mit Gesprächsangebot Elternrundbrief Elternzeitung Homepage 	
Januar 01	Durchführung: <ul style="list-style-type: none"> Dokumentiertes Lernentwicklungsgespräch statt Zwischenzeugnis Information: <ul style="list-style-type: none"> pädagogische Grundidee Schulfähigkeit Besonderheiten des Konzepts Unterrichtsformen offenen Lernens Organisation der Klassenbildung 	<ul style="list-style-type: none"> Schüler der flexiblen Eingangsstufe Eltern der flexiblen Eingangsstufe Erzieherinnen der Kindertageseinrichtungen Eltern der zukünftigen Erstklässler 	<ul style="list-style-type: none"> Klassenleitungen der flexiblen Eingangsstufe Beteiligung der Fach- und Förderlehrkräfte Schulleitung Klassenleitungen der flexiblen Eingangsstufe Experten für die Flexible Grundschule einbeziehen 	<ul style="list-style-type: none"> Informationsabend Präsentationen Anschreiben mit Gesprächsangebot Elternrundbrief Elternzeitung Homepage 	
Februar 00	Information: <ul style="list-style-type: none"> pädagogische Grundidee Schulfähigkeit Möglichkeiten der Zusammenarbeit 	<ul style="list-style-type: none"> weiterführende Schulen Sonderpädagogische Förderzentren Schulberatungsstellen Fachdienste Medien 	<ul style="list-style-type: none"> Schulleitung Klassenleitungen der flexiblen Eingangsstufe 	<ul style="list-style-type: none"> Sitzung Flyer Informationsbrief Homepage 	

Februar 01	Durchführung: • Dokumentiertes Lernentwicklungsgespräch statt Zwischenzeugnis	• Schüler der flexiblen Eingangsstufe • Eltern der flexiblen Eingangsstufe	• Klassenleitungen der flexiblen Eingangsstufe • Fach- und Förderlehrkräfte	
März 00	Information: • pädagogische Grundidee • Klassenbildung	• Kinder der Jahrgangsstufe 2 und deren Eltern informieren		
März 01	Beratung: • Verweildauer	• Eltern der flexiblen Eingangsstufe	• Klassenleitungen • Beteiligung der Fach- und Förderlehrkräfte • ggf. Schulleitungen	• Einzelgespräche
April 00	• Klassenbildung vorbereiten	• Schulleitung • Schulamt • Betroffene Lehrkräfte	• Schulleitung	• Gespräche • Stufenkonferenz
April 01	• Klassenbildung vorbereiten	• Schulleitung • Schulamt • betroffene Lehrkräfte	• Schulleitung	• Gespräche • Stufenkonferenz
Mai 00	Planung: • Zielfindung im Schulentwicklungsprozess	• Kollegium	• Schulaufsicht • Schulleitung • Schulentwicklungsmoderator • evtl. externer Coach	• Konferenz • Klausur
Mai 01	Entscheidung: • Verweildauer	• Eltern der flexiblen Eingangsstufe	• Klassenleitungen der flexiblen Eingangsstufe • Fach- und Förderlehrkräfte • evtl. Beteiligung der Schulleitung • Schulleitung • Schulentwicklungsmoderator • evtl. externer Coach	• Einzelgespräche • Dokumentation der Ergebnisse • Konferenz • Klausur
Juni 00	Planung: • Zielfindung im Schulentwicklungsprozess	• Kollegium	• Schulaufsicht • Schulleitung	• Dienstkonferenz • Präsentation
Juni 01	Information: • pädagogische Grundidee	• Schulverband	• Schulleitung	• Jahresbericht • Informationsbrief • Medienbericht
Juni 01	Information: • Ergebnisse, Erfahrungen, Erlebnisse	• Öffentlichkeit		• Konferenz • Elternabend
Juli 00	• Vorstellung der geplanten Klassenbildung	• Kollegium • betroffene Eltern	• Schulleitung • Klassenleitungen	• ASV
Juli 01	Verwaltung der Schülerdaten: • Verweildauer eintragen • Lernfortschritt erfassen	• Schüler der flexiblen Eingangsstufe	• Schulleitung • Klassenleitungen der flexiblen Eingangsstufe	• FIPS

Wechsel der Arbeits- und Sozialformen gewährleistet ist. Auch für das Unterrichtsmaterial gilt, dass Neuanschaffungen nicht per se notwendig sind. Geeignet ist Material, das so offen konzipiert ist, dass es Kinder zur Selbsttätigkeit und zum entdeckenden Lernen anregt und Lernen auf verschiedenen Kompetenzniveaus ermöglicht.

Unterstützung anbieten

Besondere Aufgaben im Rahmen der Flexiblen Grundschule erfordern die persönliche Unterstützung der Schulleitung, wie z.B. bei der zeitintensiven Erhebung der Lernausgangslage der Schulanfängerinnen und Schulanfänger zu Schuljahresbeginn, die die Schulleitung organisatorisch entlastet. Bei schwierigen Lernentwicklungsgesprächen moderiert sie das Gespräch. Konflikte innerhalb des Kollegiums bedürfen eventuell der Vermittlung durch die Schulleitung. Von der Klassenlehrkraft dazu eingeladen, kann die Schulleitung ebenso Ansprechpartner bei der kollegialen Hospitation sein.

Unterrichtsentwicklung

Den Unterricht qualitativ weiterzuentwickeln und die Unterrichtskompetenz des Lehrpersonals zu erweitern ist Auftrag jeder Schule. Die veränderte Unterrichtskultur der Flexiblen Grundschule erfordert eine am Teamgedanken orientierte Haltung des Lehrpersonals. Daher haben kollegiale Hospitationen und der fachliche Austausch über die Qualität von Unterricht im Kollegium der Flexiblen Grundschule einen hohen Stellenwert. Das Voneinander- und Miteinanderlernen als Prinzip der Jahrgangsmischung spiegelt sich dann im Kollegium wider. Die Schulleitung ermöglicht durch die Bereitstellung von Unterrichtsvertretungen die kollegiale Hospitation. Sie initiiert den Diskurs über Unterricht, leitet und moderiert das Gespräch über die Unterrichtsqualität und gibt den Lehrkräften Beobachtungshilfen und Qualitätskriterien zur Beurteilung zur Hand (vgl. Kap. II 2.3.2). Der Film „Unterricht in der Flexiblen Grundschule“, der im Rahmen des Modellversuchs erstellt wurde, hilft miteinander über Unterricht ins Gespräch zu kommen.³

Unterstützend wird die schulinterne Lehrerfortbildung so systematisch geplant und gestaltet,

dass sie zur Erreichung der formulierten Ziele und Schwerpunkte passgenau beiträgt und die Weiterentwicklung der Lehrkompetenz forciert.

Zentrale Themenkomplexe der Lehrerfortbildung können sein:

- Die Lehrkraft als Lerncoach
- Kompetenzorientiertes Unterrichten
- Elterngespräche konstruktiv führen
- Kooperative Lernformen einsetzen
- Sozialziele nachhaltig umsetzen

Durch das Hinzuziehen externer Experten erhält die Schulentwicklung wertvolle Impulse, die die Weiterentwicklung des Unterrichts vorantreiben. Die Einbindung von externen Fachkräften, wie z.B. Unterrichtsentwicklern, Lehrkräften des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes, Beratungslehrkräften oder Schulpsychologen, ist von den Erfordernissen vor Ort abhängig. Experten zu einzelnen Themenkomplexen finden sich über die Staatlichen Schulämter bzw. Bezirksregierungen. Die Themen „Unterrichten in jahrgangsgemischten Klassen“ und „Umgang mit heterogenen Lerngruppen“ sind schon seit Längerem Teil des regionalen Fortbildungsangebots. Die Schulberatungsstellen sind Anlaufstellen für Fragen der Gesprächsführung oder der Umsetzung von Sozialzielen. Mit erweiterten finanziellen Mitteln können über schulfremde Anbieter darüber hinaus geeignete Referenten engagiert werden. Zu nachhaltigen Ergebnissen führen aber auch teilnehmeraktivierende schulhausinterne Fortbildungen, in denen das Kollegium gemeinsam neue Sachverhalte erarbeitet.

2.2 Qualitätssicherung

2.2.1 Zielvereinbarungen schließen

Ausgangspunkt für den Veränderungsprozess ist eine gründlich erarbeitete und klar formulierte Zielsetzung, dokumentiert z.B. im Schulentwicklungsprogramm⁴. Damit wird die Voraussetzung für eine systematische Vorgehensweise geschaffen. Sie beachtet wertschätzend bereits vorhandene und bewährte Strukturen der Grundschule vor Ort, greift diese auf und entwickelt sie qualitativ weiter.

Als zielführend hat sich der Abschluss von Zielvereinbarungen erwiesen. Dabei werden die zu erreichenden Ziele gemeinsam mit den Beteiligten verbindlich formuliert. Bei der Formulierung der Ziele wird darauf geachtet, diese sowie die Aufgaben klar zu beschreiben, die Verantwortlichen zu benennen und die zeitlichen Etappen („Meilensteine“) exakt zu definieren. So kann die Umsetzung der Ziele verbindlich erfolgen und überprüft werden.

Mögliche Schwerpunkte für Zielvereinbarungen zum Unterricht im ersten Schuljahr mit jahrgangsgemischten Klassen sind beispielsweise:

- Arbeiten mit offenen Aufgaben
- Anwendung kooperativer Lernformen
- Arbeit an Sozialzielkatalogen
- Einsatz alternativer Formen der Leistungsmessung
- Weiterentwicklung der Gesprächsführung

Je nach Ausgangssituation der Schule und Belastbarkeit der Lehrkräfte können diese Ziele auch nacheinander in einem Schuljahr angegangen werden.

Zum Schwerpunkt „Kooperative Lernformen“ können dann z.B. geeignete Einzelmaßnahmen gefunden werden, die einerseits das Wissen der Lehrkräfte um kooperative Lernformen erweitern, gleichzeitig die unterrichtliche Erprobung vorantreiben und letztlich zu einem verbindlichen Katalog an kooperativen Lernformen führen, der vom Kollegium in allen Jahrgangsstufen umgesetzt wird.

2.2.2 Zielvereinbarungen überprüfen

Die Flexible Grundschule zeichnet sich durch eine neue Unterrichtskultur aus. Dazu gehört auch, dass die unterschiedliche Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern erkannt, analysiert, reflektiert und konstruktiv genutzt wird. Sinnvollerweise mündet diese Kultur in ein Qualitätsmanagement der Schule ein, in dem Abläufe detailliert beschrieben, präzise Zuständigkeiten benannt und für definierte Zeiträume festgelegt werden. Dies führt zu einer Reflexion der Abläufe im Lehrerkollegium sowie gegebenenfalls zu einer Anpassung der Verfahrensweisen und gewährleis-

tet, dass relevante Inhalte, Abläufe und Erkenntnisse kommuniziert und verbessert werden. In einem Schulklima der kollegialen Wertschätzung und Anerkennung tragen das Gespräch über Unterrichtsbeobachtungen und der Austausch über Schülerleistungen und deren Bewertung zu einer konstruktiven Auseinandersetzung und letztlich auch zur Professionalisierung der Lehrkräfte bei. Ein konstruktiv-begleitender Führungsstil der Schulleitung unterstützt diese Entwicklungen. Durch das Einfordern von Verbindlichkeiten und durch die Kontrolle der anvisierten Ziele trägt die Schulleitung wesentlich zum Gelingen bei. Indem sie für die erforderliche personelle, inhaltliche und strukturelle Kontinuität sorgt, kann das Konzept der Flexiblen Grundschule nachhaltig umgesetzt werden.

2.2.3 Evaluation

Um sich selbstkritisch und professionell mit der eigenen Arbeit beschäftigen und Schwerpunkte in der weiteren Arbeit setzen zu können, sollte jede Schule eine Kultur der internen Evaluation pflegen. Im Rahmen des Schulversuchs wurde ein passgenaues Verfahren der internen Evaluation⁵ entwickelt, das hilft, die Qualität des Unterrichts in der Flexiblen Grundschule nachhaltig zu sichern. Aber auch andere Instrumente⁶ in diesem Bereich können zur internen Evaluation herangezogen werden. Umfassenden Aufschluss über die Effektivität der Veränderungsprozesse und über die Wirksamkeit der getroffenen Maßnahmen bei der Einführung der Flexiblen Grundschule kann auch die externe Evaluation liefern.

2.3 Kooperation

Die Flexible Grundschule und die damit verbundenen Innovationen im Bereich der Schulorganisation und des Unterrichts tangieren unterschiedliche Personenkreise (vgl. Kap. II 2.1.3, Abb. 4). Alle Beteiligten müssen daher über die neuen Entwicklungen und ihre Auswirkungen rechtzeitig informiert und gegebenenfalls aktiv einbezogen werden, damit dieser Schulentwicklungsprozess gelingt.

2.3.1 Kooperation mit vorschulischen Institutionen

„Da Bildungsprozesse auf Anschlusslernen beruhen, kommt der Kooperation aller außerfamiliären Bildungsorte mit der Familie und untereinander eine hohe Bedeutung zu.“⁷ Diese Aussage der Bayerischen Bildungsleitlinien (BayBL) gilt auch und insbesondere für die Flexible Grundschule, da die Anknüpfung an die vorschulische Bildung und Erziehung explizites Kernelement darstellt.

Aufgrund des Alters der Kinder spielt ein gleitender Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule für deren Entwicklung eine besondere Rolle. Übergänge müssen so gestaltet sein, dass Brüche vermieden und gelingende Wechsel insbesondere auch hinsichtlich der Bezugspersonen gestaltet werden. Lernumgebungen sollten in beiden Institutionen so gestaltet sein, dass eigenaktives, individuelles und kooperatives Lernen möglich ist und das Interesse der Kinder Ausgangspunkt der Bildungsaktivität ist.⁸

Darüber hinaus ist eine Harmonisierung der Bildungsphilosophien zwischen den Institutionen über einen intensiven Austausch der Beteiligten zu erreichen. Gemeinsame Fortbildungen und Abstimmungskonferenzen von Pädagoginnen und Pädagogen aus Kindertageseinrichtung und Grundschule bieten hierzu Raum. Für die gemeinsame Diskussion bietet sich eine Vielzahl an Fragen an:

- Welches Bildungsverständnis herrscht an der jeweiligen Einrichtung vor?
- Wie gestaltet sich das jeweilige didaktisch-methodische Vorgehen?

- Welches ist der optimale Einschulungszeitpunkt für ein Kind?
- Welche Kompetenzen erwerben die Kinder im vorschulischen Bereich und wie kann die Schule darauf aufbauen?
- In welcher Form wird die vorschulische Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern gepflegt und wie kann diese kontinuierlich fortgesetzt werden?

Fragestellungen dieser Art erhalten im Hinblick auf die Vorgehensweise der Flexiblen Grundschule eine besondere Bedeutung, da z.B. die Auswirkungen der flexiblen Eingangsstufe auf den Einschulungszeitpunkt geklärt sein müssen.

Beim Wechsel des Kindes an die Grundschule „kommt es nicht nur auf den Entwicklungsstand des Kindes, sondern auch darauf an, dass die Schule auf die individuellen Kompetenzen und Lernbedürfnisse der Kinder eingeht, um einen erfolgreichen Anfang zu ermöglichen“.⁹ Dies geschieht sowohl durch ein anschlussfähiges didaktisch-methodisches Konzept als auch durch den auf das einzelne Kind bezogenen Informationsaustausch zwischen den Beteiligten, den Pädagoginnen und Pädagogen beider Institutionen sowie den Eltern.

Beiden Anliegen, der Abstimmung der didaktisch-methodischen Vorgehensweisen und dem kindbezogenen Austausch, ist Rechnung zu tragen. Zur Verdeutlichung wird exemplarisch eine Auswahl von Maßnahmen aus einem Kooperationskalender Kindertageseinrichtung – Grundschule dargestellt:

KOOPERATIONSKALENDER KINDERTAGESEINRICHTUNG – GRUNDSCHULE	
September	<ul style="list-style-type: none"> • Absprache mit den kooperierenden Kindertageseinrichtungen zur Planung von Terminen für gemeinsame Elternabende mit den Eltern der Vorschulkinder zur Information über die Flexible Eingangsstufe • Ort: Kindertageseinrichtung
Oktober	<ul style="list-style-type: none"> • Planungsgespräch mit den Pädagoginnen der Kindertageseinrichtungen für das laufende Schul- / Kindergartenjahr
November	<ul style="list-style-type: none"> • Ausgabe eines Fragebogens zur Kooperation an die Eltern der Kinder im Jahr vor Schulbeginn • Hospitationstermine für die Fachkräfte der kooperierenden Kindertageseinrichtungen in der flexiblen Eingangsstufe • Gemeinsame Fortbildung der Pädagoginnen aus Kindertageseinrichtung und Grundschule: Was ist das Besondere der flexiblen Eingangsstufe?
Januar	<ul style="list-style-type: none"> • Elternabende an den mit der Grundschule kooperierenden Kindertageseinrichtungen: Thema: Mein Kind kommt in die flexible Eingangsstufe
Februar	<ul style="list-style-type: none"> • Treffen mit den Fachkräften der Kindertageseinrichtungen zur Planung des Einschulungsverfahrens unter besonderer Berücksichtigung der flexiblen Eingangsstufe
März/April	<ul style="list-style-type: none"> • Schnupperunterricht der Vorschulkinder in der flexiblen Eingangsstufe • Hospitationen der Lehrkräfte in den Kindertageseinrichtungen • Kindbezogene Gespräche zu dritt: Eltern, Erzieherin, Grundschullehrkraft
Mai/Juni	<ul style="list-style-type: none"> • Vorschultage mit den Vorschulkindern aus allen kooperierenden Kindertageseinrichtungen <ol style="list-style-type: none"> 1. Tag: Kennenlernen 2. Tag: Lesen 3. Tag: Rechnen

2.3.2 Kooperation unter Kolleginnen und Kollegen

Das Konzept der Flexiblen Grundschule erfordert eine Kooperation von Kolleginnen und Kollegen auf verschiedenen Ebenen und in unterschiedlichen Zusammensetzungen.

Grundlage ist die Absprache aller Lehrkräfte, die in einer Klasse unterrichten. Für eine effektive Nutzung der Differenzierungsstunden, die zur Ausstattung einer Klasse der Flexiblen Grund-

schule gehören, ist eine enge Absprache zwischen Klassen- und Differenzierungslehrkraft unbedingt notwendig.

Kollegiale Fallbesprechung, kollegiale Beratung sowie kollegiale Hospitation sind erprobte und geeignete Formen, die das didaktisch-methodische Wissen der Lehrkräfte erweitern. Um den Unterricht in der Flexiblen Grundschule im Hinblick auf das Unterrichtskonzept beobachten, besprechen und diskutieren zu können, wurde der folgende Beobachtungsbogen konzipiert.

UNTERRICHTSBEOBSACHTUNGSBOGEN	
Allgemeine Kriterien	Situation / Notizen
Lehrersprache: <ul style="list-style-type: none"> • Spricht die Lehrkraft so deutlich, verständlich und im Anspruchsniveau angemessen, dass die Schülerinnen und Schüler sie gut verstehen? • Versichert sie sich dieses Verständnisses? • Ermutigt die Lehrkraft Nachfragen? • Werden Fachbegriffe verwendet und geklärt? • Reduziert die Lehrkraft ihre Redezeit zugunsten der Redezeit von Schülerinnen und Schülern (z.B. Vermeidung von Lehrerecho)? 	
Umgang mit der Lernzeit: <ul style="list-style-type: none"> • Wird die Lernzeit optimiert durch Rituale und eingespielte Organisationsroutinen? • Wird die vorhandene Zeit effektiv für das Lernen genutzt? 	
Umgang mit Störungen und Ablenkungen: <ul style="list-style-type: none"> • Gelingt es der Lehrkraft, konstruktiv damit umzugehen? • Können die anderen Schülerinnen und Schüler weiterhin lernen? 	
Art der Aufgabenstellung	
Sach- und Zielklarheit: <ul style="list-style-type: none"> • Ist ersichtlich, welche Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler durch die Bearbeitung der Aufgabenstellung gestärkt werden? • Ist dies auch den Schülerinnen und Schülern bewusst gemacht, z.B. durch Visualisierung? • Sind alle Hinweise sachlich richtig und hilfreich? • Wird der Arbeitsauftrag so erklärt, dass alle Schülerinnen und Schüler einen Einstieg finden? 	
Aufgabenstellung und Lernprozesse	
<ul style="list-style-type: none"> • Handelt es sich um eine gemeinsame Lernaufgabe? • Wird die Aufgabe der gesamten Lerngruppe gestellt? • Wenn die Lerngruppe aufgeteilt wird: Sind Grund und die Absicht ersichtlich? • Ermöglicht die gestellte Aufgabe eine Differenzierung, d.h., steigen die Schülerinnen und Schüler auf ihrem individuellen Fähigkeitsniveau ein? • Wird an die vorhandenen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler angeknüpft, ohne sie vorab einzuteilen? Worin zeigt sich das? • Ist es eine offene, herausfordernde Aufgabe, bei der alle Kinder geistig aktiv sind? • Können alle Kinder einen Lernzuwachs haben bzw. beim sinnvollen Üben (z.B. Lese- oder Rechenübungen) einen Zuwachs an Routine? • Umfasst Lernen fachliches, soziales und methodisches Lernen? 	

Nutzung der Heterogenität	
<ul style="list-style-type: none"> • Ist erkennbar, dass Gruppen bewusst heterogen zusammengesetzt sind? • Wird die Verschiedenheit der Gruppe sichtbar genutzt? • Unterstützen sich die Gruppen bzw. die Schüler in ihrem Lernen gegenseitig? In welcher Weise profitieren sie voneinander? • Wird ko-konstruktiver Austausch gezielt organisiert? • Wird die Kommunikation der Schülerinnen und Schüler untereinander gezielt gesteuert im Sinne einer wertschätzenden, förderlichen und lernorientierten Gesprächskultur? • Ist die gewählte Methode sinnvoll und unterstützt sie die kompetenzorientierte Bearbeitung der Aufgabe? 	
Feedbackkultur und Lernergebnisse	
<ul style="list-style-type: none"> • Haben die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit, ihre Wege selbst darzustellen? • Lassen Arbeitsblätter unterschiedliche Arten der Bearbeitung und der Lösungen zu? • Entstehen im Zuge der Bearbeitung der Lernaufgabe individuelle Schülerprodukte, die aussagekräftig sind im Sinne einer pädagogischen Diagnostik? • Zeigen sie, über welche Kompetenzen das Kind bereits verfügt und wo Unterstützung notwendig ist? • Werden nach der Lern- und Arbeitsphase unterschiedliche Ergebnisse (z.B. von Teams) verglichen und bewertet? • Sind die Rückmeldungen wertschätzend und zugleich ehrlich? • Betreffen sie das Wesentliche der Lernaufgabe? • Ist auch für die Schülerinnen und Schüler klar, wie diese Rückmeldungen für ihren weiteren Lernprozess zu nutzen sind? 	
Sonstiges	
<ul style="list-style-type: none"> • Wie werden zusätzliche personelle Ressourcen genutzt, z. B. Förderlehrerin, Sonderpädagogin? • Ist ein Konzept erkennbar, das aus der Anwesenheit der weiteren Person mit pädagogischer Qualifikation einen echten Mehrwert schöpft? • In welcher Weise spielen die Ergebnisse aus der Eingangsdiagnose (also die ermittelten Lernvoraussetzungen) eine Rolle für die Planung des Unterrichts? 	

Das Jahrgangsstufenteam, eventuell erweitert durch Förderlehrer oder Lehrkräfte für Sonderpädagogik, bildet ein Forum für fachliche Diskussion, beschleunigt den Informationsfluss und ist Keimzelle für die Weiterentwicklung von Konzepten.

Jahrgangsübergreifende Teamtreffen von Lehrkräften und ggf. weiterem schulischen Personal sind geeignet, den Schulentwicklungsprozess, den die Einführung einer Flexiblen Grundschule mit sich bringt, auch in anderen Jahrgangsstufen zu etablieren. Zentraler Gegenstand der Besprechungen kann die Fortführung des Unterrichtskonzepts der Flexiblen Grundschule oder eines verbindlichen Methodencurriculums in den Jahrgangsstufen 3 und 4 sein. Die Kooperation innerhalb dieses erweiterten Personenkreises eröffnet neue Perspektiven für die Unterrichtsentwicklung und damit für die Entwicklung von Schule.

Besonders geeignet ist dazu auch die Kooperation über die Grenzen der eigenen Schule hinaus. Das Fortbildungs- und Vernetzungskonzept (vgl. Kap. I 5) der Flexiblen Grundschule setzt auf die Kooperation und Zusammenarbeit von erfahrenen Grundschulen mit „Neueinsteigern“, um durch direkten Austausch eine unmittelbare Unterstützung zu gewährleisten.

2.3.3 Kooperation mit Eltern

Die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft von Schule und Eltern als Kernelement der Flexiblen Grundschule wird realisiert durch intensive Kooperation und ausgewogene Kommunikation. Ein Elternkalender informiert über verschiedene Veranstaltungen im Schuljahr, die geeignet sind, die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft von Eltern und Schule zu stärken.

ELTERNKALENDER (BEISPIEL)	
Februar vor Schulbeginn	Elternabend zur Information über Einschulung und Flexible Grundschule mit Elternvertretern erfahrener Schulen
April/Mai/Juni vor Schulbeginn	Elternabend zur Information künftiger Schulanfänger über das Unterrichtskonzept der Flexiblen Grundschule
September	Klassenelternabend zur Situation in der Klasse, zu Organisationsformen des Unterrichts, Hausaufgaben, zur Leistungserhebung und -bewertung, Situation von Schülerinnen und Schülern im ersten, zweiten oder dritten Schulbesuchsjahr
September/Oktober	Sprechstunde mit Rückmeldung über Lernausgangslage des Kindes, Entwicklungspotenziale
November	„Unterricht erleben“ – Einblicke in das Unterrichtsgeschehen, Lernformen o.Ä. durch eine Gemeinschaftsaktion mit den Eltern der Klasse
Dezember	Sprechstunde mit Rückmeldungen über Lernentwicklung
Februar	Dokumentiertes Lernentwicklungsgespräch statt eines Zwischenzeugnisses
März/April bis Ende des Schuljahres	Sprechstunde mit Rückmeldung über Lernstand und Lernentwicklung v. a. hinsichtlich der Verweildauer
Juni/Juli	Klassenfeier zum Abschluss des Schuljahres, Übergabe des Patenamtes von den Zweitjährigen an die Erstjährigen

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Flexible Grundschule eine umfassende und weitreichende Veränderung der Schul- und Unter-

richtskultur in Gang setzt, die von einem Lehrerkollegium als sinnvoll und befriedigend erlebt werden kann.

Anmerkungen:

- 1 Kostka, C./Mönch, A. (2009), S. 10.
- 2 Nach Englbrecht, A./Storath, R. (2002), S. 25.
- 3 Der Film „Unterricht in der Flexiblen Grundschule“ liegt den Schulabteilungen der Regierungen sowie allen Stamm- und Satellitenschulen der Flexiblen Grundschule vor und kann dort für geschlossene Veranstaltungen, die der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften dienen, angefordert werden.
- 4 Anregungen enthält der Leitfaden „Schulentwicklungsprogramm“ des ISB; s. unter: www.schulentwicklung.bayern.de.
- 5 Wahrnehmungsorientierte Schulentwicklung von Klaus Wild; s. unter: www.wwse-moderation.de
- 6 S. auch unter http://www.isb.bayern.de/schulartuebergreifendes/qualitaetssicherung-schulentwicklung/evaluation/interne_evaluation/instrumente_methoden/
- 7 BayBL (2014), S. 6.
- 8 Vgl. ebd., S. 9.
- 9 Ebd., S. 12.

Literatur:

- BayBL (2014): Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen und Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.): Gemeinsam Verantwortung tragen. Bayerische Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit. München, 2. Auflage.
- Englbrecht, A./Storath, R. (2002): Krisenmanagement in Schulen, Reihe Forum Schulpsychologie, Landesverband Bayerischer Schulpsychologen (LBSP).
- Kostka, C./Mönch, A. (2009): change Management: 7 Methoden für die Gestaltung von Veränderungsprozessen. München: Hanser.



Teil III

Unterricht in der Flexiblen Grundschule

Teil III: Unterricht in der Flexiblen Grundschule

1	Heterogenität als Herausforderung und Chance (Prof. Dr. Angelika Speck-Hamdan)	49
1.1	Heterogenität als Leitbegriff	49
1.2	Heterogenität in Lerngruppen	50
1.3	Umgang mit Heterogenität im Unterricht	52
1.4	Heterogenität in der Flexiblen Grundschule	54
2	Umgang mit Heterogenität im Unterricht	56
2.1	Nutzung der Heterogenität durch Lernen von- und miteinander	56
2.2	Gemeinsame Lernaufgaben und Lernumgebungen	59
2.2.1	Planung und Gestaltung von gemeinsamen Lernaufgaben und Lernumgebungen	
2.2.2	Praxisbeispiele und Lernaufgaben für die ersten Schulwochen	
2.2.3	Praxisbeispiele Deutsch	
2.2.4	Praxisbeispiele Mathematik	
2.2.5	Praxisbeispiele Heimat- und Sachunterricht	
2.2.6	Beispiel für die Gestaltung eines Wochenplans für die ersten Schulwochen	
2.3	Kooperatives Lernen	67
2.3.1	Prinzipien kooperativen Lernens	
2.3.2	Betonung des sozialen und methodischen Lernens	
2.3.3	Kooperative Methoden in der Unterrichtspraxis	
2.3.4	Praxisbeispiele zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenz	
3	Dokumentation der Lernentwicklung und Rückmeldung	76
3.1	Erhebung der Lernausgangslage	76
3.1.1	Der Einsatz von FIPS	
3.1.2	Aufgabenfelder und Durchführung des Verfahrens	
3.1.3	Auswertung und ihre Bedeutung für individuelles Lernen	
3.2	Dokumentation des individuellen Lernens	78
3.2.1	Portfolio	
3.2.2	Lerntagebuch	
3.2.3	Lernlandkarte	
3.3	Leistungsnachweise mit zwei Anspruchsniveaus	100
3.4	Dokumentiertes Lernentwicklungsgespräch statt Zwischenzeugnis	107
3.4.1	Begründung	
3.4.2	Vorbereitung	
3.4.3	Einschätzungsbögen	
3.4.4	Durchführung	
3.4.5	Evaluation	
Exkurs: Unterricht in der Flexiblen Grundschule entwickeln, erproben und evaluieren – Die UNI-Klasse an der Grundschule München an der Burmesterstraße		120

1 HETEROGENITÄT ALS HERAUSFORDERUNG UND CHANCE (PROF. DR. ANGELIKA SPECK-HAMDAN)

Seit ihrer Gründung in der Weimarer Republik ist die Grundschule ihrer Idee nach eine Schule für alle Kinder. Damit ist ihr die Aufgabe, Verschiedenheit in Gemeinschaft zu gestalten, sozusagen in die Wiege gelegt worden. Sie hat sie im Lauf der etwa hundert Jahre ihres Bestehens in unterschiedlicher Weise umgesetzt, wobei sich sicherlich unter anderem der gesellschaftliche Konsens hinsichtlich der Ziele von Erziehung und Bildung wie auch die Realisierbarkeit individuell unterschiedlicher Lebensentwürfe beeinflussend ausgewirkt haben. Mit zunehmender Diversifizierung in allen gesellschaftlichen Bereichen hat diese Aufgabe eine besondere Bedeutung erhalten. „Heterogenität ist zu einem zentralen Merkmal der Moderne geworden, und dies wird im Bildungswesen so sichtbar wie in kaum einem anderen Bereich des öffentlichen Lebens.“¹ Das bedeutet, dass sich in einer Institution, die grundsätzlich alle Kinder aufnimmt, auch die gesamte Heterogenität der Gesellschaft widerspiegelt. Gekoppelt mit dem in der Verfassung festgeschriebenen Bildungsanspruch jedes Kindes ergibt sich daraus eine nicht zu unterschätzende Herausforderung. Um sie zu meistern und auch die darin liegenden Chancen zu entdecken, bedarf es eines fruchtbaren Zusammenwirkens von Bildungspolitik, Bildungsforschung und Bildungspraxis. Mit der Einrichtung der Flexiblen Grundschule in Bayern ist ein solcher Versuch unternommen worden.

1.1 Heterogenität als Leitbegriff

Heterogenität hat sich in den letzten Jahren zu einem der Leitbegriffe in der Bildungsdiskussion entwickelt. Dabei ist er durchaus nicht eindeutig zu fassen. Häufig wird er in Opposition gesetzt, um den Blick auf einen spezifischen Aspekt zu schärfen. Dabei wechseln die Oppositionsbegriffe. So öffnet das Gegensatzpaar Vielfalt – Einheitlichkeit einen gänzlich anderen Denkraum als das Gegensatzpaar Unterschiedlichkeit – Normalität. Trautmann und Wischer (2011) resümieren in einer gründlichen, kritischen Analyse: „Kurz:

Heterogenität ist ein in historischer, theoretischer und empirischer Hinsicht relatives Konstrukt, das in engem Zusammenhang zu weiteren Begriffen wie Homogenität, Einheit und Differenz/Unterschiedlichkeit, Vielfalt, Ungleichheit und Normalität steht.“² Je nach Perspektive verschieben sich denn auch die Konnotationen des Begriffs.

Sturm (2013) gibt dem Heterogenitätsbegriff eine sozial-konstruktivistische Rahmung und stellt vor allem den Aspekt des Vergleichs heraus, durch den Heterogenität erst wahrgenommen wird. Dieser sei nicht ohne die Einbindung in soziale und kulturelle Kontexte denkbar; d. h. bestimmte Unterschiede erlangten nur in bestimmten Kontexten überhaupt ihre Bedeutung. Heterogenität und Homogenität seien in diesem Sinn Konstruktionen auf der Basis von Erfahrungen. „Als solche wirken sie zugleich distinktiv, da Differenzen und Unterschiede durch sie sichtbar werden, und konjunktiv, weil durch sie Gemeinsamkeit erkennbar wird. Abgrenzungen gegenüber anderem und Zugehörigkeit zu Eigenem bzw. zu Gleichem sind zwei Seiten von Differenzkonstruktionen.“³ Bei der Beschreibung von Differenzen muss also der Raum, in dem diese Bedeutung erlangen, stets mitgedacht werden. Außerdem spielt die Gebundenheit an die Wahrnehmung eine nicht zu unterschätzende Rolle.⁴

Diese Überlegungen sind insofern bedeutsam, als sie die Relativität dessen unterstreichen, was als Unterschiedlichkeit wahrgenommen wird und somit alle Einteilungen, die aufgrund dieser Unterschiede vorgenommen werden, grundsätzlich als konstruiert charakterisieren. Es lohnt sich daher, gewohnte Unterscheidungen neu zu reflektieren und danach zu fragen, welche Bedeutung sie im jeweiligen Kontext haben.

Heterogenität im Kontext von Bildungsfragen

Heterogenität erlangt im Zusammenhang mit Bildungsfragen vor allem dadurch Bedeutung, dass auf der einen Seite die Nutzung von Bildungsangeboten an Voraussetzungen gebunden

ist, die individuell bedingt und damit verschieden sind, und dass auf der anderen Seite das Bildungssystem verbindlichen Bildungszielen für alle und dem Gebot der Chancengerechtigkeit verpflichtet ist. Jede Schülerin und jeder Schüler soll die gerechte Chance einer adäquaten Bildung erhalten, aber jede/r bringt dafür andere Voraussetzungen mit.

Die Schule hat also die Aufgabe, sich auf die Verschiedenheit einzustellen. Dabei ist sie aber als Gruppenveranstaltung organisiert, d.h., das Lernen in der Schule erfolgt in Klassen bzw. Lerngruppen. In der Vergangenheit wurde die Lösung dieses keineswegs neuen Problems in der äußeren Differenzierung gesucht, was zu Jahrgangsklassen und verschiedensten Schulformen mit diversen Ausrichtungen geführt hat. Dieser Organisation des schulischen Lernens liegt die Idee der Homogenisierung von Lerngruppen zugrunde, was aus schulstruktureller Sicht auch durchaus als plausibel erscheint. Doch ergibt sich hier eine weitere Spannung, da die Unterschiedlichkeit im schulischen Angebot zu weiteren Ungleichheiten zwischen den Lerngruppen führt.

Für eine Zuspitzung dieser Spannung sorgt die Allokationsfunktion des Schulsystems, indem mit unterschiedlichen Bildungsgängen auch unterschiedliche gesellschaftliche Aufstiegsmöglichkeiten verbunden sind.

Aus Gerechtigkeitserwägungen wird heute solchen Organisationsformen der Vorzug gegeben, die nicht generell auf Homogenisierung setzen, sondern Heterogenität bewusst wahrnehmen und (in Nachteile ausgleichender Weise) gestalten. Jahrgangsübergreifendes Lernen oder auch das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne Handicap sind diesem Weg in besonderer Weise verpflichtet. Beides hat in der Flexiblen Grundschule seinen Platz, und danach orientiert sich auch der Unterricht.

1.2 Heterogenität in Lerngruppen

Im Bildungskontext wird mit Heterogenität die Verschiedenheit innerhalb von Lerngruppen angesprochen. Lernerinnen und Lerner einer Gruppe, einer Klasse, einer bestimmten Schulform unterscheiden sich hinsichtlich bestimmter Merkmale,

deren Klassifikation nicht immer einfach und deren Relevanz für das Lernen nicht immer eindeutig zu bestimmen ist.

Dabei darf nicht übersehen werden, dass der Einteilung in Lerngruppen bereits ein Zuordnungsprozess vorangegangen ist auf der Grundlage eines oder mehrerer Kriterien, wie z.B. des Alters oder des Geschlechts. Eine Jahrgangsklasse wird aufgrund des Alters zusammengestellt, wobei die Annahme gilt, Kinder gleichen biologischen Alters seien auch in ihrer kognitiven und sozialen Entwicklung mehr oder weniger gleich und könnten aufgrund dieser Gemeinsamkeit Lernangebote in gleicher Weise nutzen.

Doch bedeutet Altersgleichheit nicht Entwicklungsgleichheit. Allerdings gibt es eine gewisse interindividuelle Parallelität in der Entwicklung. Sie ist auf altersspezifische Reifungsvorgänge und auf Lernerfahrungen zurückzuführen, die Zeit brauchen. Alle Kinder machen über die Zeit hin Fortschritte in ihrer Entwicklung. Verstärkend wirken gesellschaftliche Konventionen und Regelungen, die für eine gewisse Standardisierung der Erfahrungen sorgen. Eine solche Kraft haben beispielsweise Bildungs- und Lehrpläne, die bestimmte Bildungsaufgaben für alle Schülerinnen und Schüler mit Verbindlichkeit ausstatten.

Ebenso gibt es sozial geteilte Überzeugungen darüber, was ein sechs- oder zehnjähriges Kind können sollte. Deshalb haben Altersangaben in einem spezifischen kulturellen und gesellschaftlichen Kontext durchaus eine gewisse Orientierungsfunktion. Sie haben aber keinen psychologischen Erklärungswert⁵ und sie sind zweifellos nicht so eng zu verstehen, dass sie exakt jahrgangsbezogene Zuordnungen rechtfertigen. Neuhäus-Siemon (1993) konnte beispielsweise empirisch einen Entwicklungsunterschied von bis zu drei Jahren bei Schulanfängern nachweisen. Mit Heterogenität muss demnach auch dann gerechnet werden, wenn Gleichheit hinsichtlich eines Merkmals hergestellt ist.

Bedeutung von Unterschieden in der Schule

In der Schule sind jene Unterschiede von Bedeutung, die sich auf das Lernen auswirken, entweder direkt oder auch indirekt über diverse Vermittlungsmechanismen. Der Geschlechts-

unterschied beispielsweise entschied noch im 19. Jahrhundert direkt über die Zulassung zur universitären Bildung. Heute gibt es keine formalen Bildungsbeschränkungen hinsichtlich des Geschlechts, wohl aber Unterschiede in der Art, wie es Jungen und Mädchen gelingt, die Bildungsangebote zu nutzen. Und es deutet einiges darauf hin, dass heute Jungen eher zu Bildungsverlierern werden als Mädchen. Allerdings dominieren sie auch in der Gruppe der Leistungsstärksten. Eine solche Ungleichheit kann nicht mit dem biologischen Geschlecht selbst erklärt werden, zumal das Bildungssystem bewusst gleiche Angebote für Jungen und Mädchen macht. Hier wirken gesellschaftliche und schulimmanente Einflüsse zusammen und führen zu einer nicht beabsichtigten Ungleichheit.

Individuelle Lerndispositionen

Eine größere Nähe zu Schulleistungen haben die individuellen Lerndispositionen, die jedes Kind mitbringt. Darunter fallen all jene Bedingungen, die kognitiv, emotional, motivational und auch physisch das Lernen beeinflussen. Sie sind das Ergebnis des Zusammenspiels von genetischen

Veranlagungen und Umweltangeboten. Dazu gehören zum Beispiel die Sprache, die Intelligenz, die Metakognition, vor allem aber auch die Vorkenntnisse. All das entfaltet sich auf der Basis des genetischen Potenzials je nach den Erfahrungsmöglichkeiten, die die jeweilige Umwelt bereitstellt. Kinder, die ein reichhaltiges Umweltangebot vorfinden und ausreichend Mittel, um es sich zu erschließen – etwa in Form von zugewandten und interessierten Erwachsenen –, sind hier im Vorteil gegenüber jenen Kindern, die in einer anregungsarmen oder chaotischen Umgebung auf wenig Unterstützung vonseiten der Erwachsenen zählen können.

So hat jedes Kind seine eigene Lerngeschichte, auch schon vor dem Eintritt in die Schule. Im Angebot-Nutzungs-Modell von Helmke⁶ wird den individuellen Lernermerkmalen – wie sie hier genannt werden – die höchste Relevanz für Schulleistung zugeschrieben. Auf diese Merkmale hat die Schule in einem gewissen Maß Einflussmöglichkeiten, indem sie sich auf die Unterschiede mittels angepasster Angebote einstellt. So können beispielsweise die Vorkenntnisse jeweils erfasst und – wenn nötig – ergänzt werden, sodass sich Lernprozesse anschließen können.



Sozioökonomische Unterschiede

Wie die internationalen Vergleichsuntersuchungen der letzten Jahre (PISA, IGLU) gezeigt haben, hängen auch die sozioökonomischen Unterschiede mit dem Schulerfolg eng zusammen. Dies wird mit der Bedeutung der milieubedingten Ressourcen erklärt, die Kinder in die Schule mitbringen. Dazu gehören nicht nur die materiellen Ressourcen, die beispielsweise die Inanspruchnahme von Nachhilfe und diversen außerschulischen Bildungsangeboten ermöglichen, sondern auch kulturelle Ressourcen, die den Erfahrungshorizont bestimmen. Je mehr sich die eigenen Erfahrungen mit den Bildungsvorstellungen und -routinen der Schule überlappen, desto leichter fällt es Schülerinnen und Schülern, schulische Anforderungen zu bewältigen. Werden die milieugeprägten Orientierungen von Bildung nicht beachtet, könne das zu einer systematischen Benachteiligung der Gruppen führen, die nicht-privilegierten Milieus angehören, konstatiert Sturm.⁷ Es kommt demnach darauf an, Sensibilität für milieubedingte Nachteile zu entwickeln und ihnen nach Möglichkeit auch auf verschiedenen Handlungsebenen entgegenzuwirken.

Sprachliche Heterogenität

Für Lehrpersonen deutlich erfahrbar ist die sprachliche Heterogenität, die Lerngruppen insbesondere im städtischen Umfeld aufweisen. Sie spielt vor allem deshalb eine entscheidende Rolle, weil Sprache das Bildungsmedium schlechthin ist. Dabei gilt Deutsch als Verkehrssprache im Unterricht und in den Lehrmaterialien. Die Sprache der Schule ist jedoch noch zu unterscheiden von der Alltagssprache. Ein alltagssprachliches Wissen ist für Bildungsinhalte nicht ausreichend. Dies kann zu Benachteiligungen all derjenigen Schülerinnen und Schüler führen, die keine bildungssprachlichen Erfahrungen mitbringen, ein Umstand, der eng mit den oben genannten milieubedingten Ressourcen gekoppelt ist. Bei Kindern mit einer anderen Familiensprache als Deutsch spielt die Dauer und die Qualität der sprachlichen Erfahrungen in der Zweitsprache eine entscheidende Rolle. Hier kann die Schule ausgleichend arbeiten, indem sie gezielt auf die Situation des Zweitsprachenlernens eingeht und die bildungssprachlichen Kompetenzen aller Kinder stärkt.

Die Verschiedenheit in einer Lerngruppe kann selbstverständlich auch entlang weiterer Differenzlinien beschrieben werden; doch stellt sich hier über kurz oder lang die Frage nach der tatsächlichen Relevanz für das schulische Lernen. Heterogenität als ein „catch-all-Konzept“⁸ ermöglicht zwar Perspektivenvielfalt, läuft aber auch Gefahr, konturlos zu werden. Es kommt daher sehr genau darauf an, die in den Blick genommenen Unterschiede auf ihre Bedeutung für das schulische Lernen hin zu analysieren, sie zu präzisieren und dann adäquat darauf zu reagieren.

1.3 Umgang mit Heterogenität im Unterricht

Der Umgang mit Heterogenität erfordert das Ineinandergreifen dreier Ebenen. Übergreifende schulstrukturelle Maßnahmen wie etwa die Einrichtung jahrgangsgemischter Lerngruppen in der Flexiblen Grundschule korrespondieren auf der Ebene der einzelnen Schule bzw. des jeweiligen Teams mit einer Einstellungsveränderung und auf der Ebene des Unterrichts mit flexibel differenzierenden Formen.

Schulstrukturelle Ebene

Die schulstrukturelle Ebene sorgt dafür, dass gemeinsames Lernen von unterschiedlichen Kindern möglich wird und entsprechende Rahmenbedingungen geschaffen werden. In der Schule wird darauf geachtet, dass sich „Differenzverträglichkeit“⁹ aufbaut, d.h., dass sich die Einstellungen der Lehrpersonen so verändern, dass sie die Verschiedenheit als normal empfinden und wertschätzend damit umgehen. Wenngleich Einstellungen von Lehrpersonen immer wieder eine wichtige Funktion zugeschrieben wird, so kann doch nicht übersehen werden, dass sie eine vergleichsweise geringe praktische Relevanz zu haben scheinen.¹⁰ Als wirkmächtiger zeigen sich die strukturellen Bedingungen, die ihnen den professionellen Spielraum vorgeben. Entscheidender sind also unterstützend empfundene strukturelle Bedingungen, wie z. B. hilfreiche Fortbildungen oder auch zusätzliche personelle Ressourcen. Gerade deshalb sind diese beiden Ebenen nicht voneinander isoliert zu

bearbeiten, damit schließlich auf der dritten Ebene, der des Unterrichts, gehandelt werden kann.

Diagnostische Fähigkeiten der Lehrpersonen

Als Voraussetzung für jegliches Unterrichtshandeln in heterogenen Gruppen gilt die diagnostische Fähigkeit von Lehrpersonen. Sie müssen in der Lage sein, die individuellen Fähigkeiten, Ressourcen und Bedürfnisse zu erkennen und richtig einzuschätzen, um nicht nur hilfreiche Rückmeldungen geben zu können, sondern um vor allem passende Lernangebote bereitzustellen zu können. Der Einsatz von diversen Diagnoseinstrumenten hat dabei ebenso seinen Platz wie das Beobachten im Schulalltag. Als unverzichtbar und überaus nützlich erweisen sich die anschließenden dialogischen Reflexionen, entweder im Pädagogen-Team oder auch zusammen mit den Lernenden selbst. Portfolios und Lerntagebücher werden dafür gern eingesetzt. Der Vorteil des dialogischen Reflektierens liegt in der Vielperspektivität. Jeder Beobachter bringt seine eigene Sicht auf dieselbe Sache ein, und so entsteht ein differenziertes Bild, das die Planung weiterer Lernschritte ermöglicht.

Individualisierende Unterrichtsformen

Als für den Umgang mit Heterogenität geeignete Konzepte gelten insbesondere Individualisierung und Differenzierung, aber auch offene Unterrichtsformen, kooperative Formen des Lernens sowie der adaptive Unterricht. Individualisierende Formen des Unterrichts setzen eine sehr genaue Diagnose voraus, da sie den Anspruch haben, sich individuell auf jedes einzelne Kind einzustellen. Die Lernangebote werden von der Lehrperson auf die diagnostizierten Lernvoraussetzungen zugeschnitten. Oft wird damit auch die Erwartung eines stützenden oder kompensierenden Effekts verbunden. Durch individuelle Förderung sollen mögliche Schwächen oder Wissenslücken ausgeglichen werden. Dass dieses Modell im Klassenverband an Grenzen stößt, liegt auf der Hand; es findet seine Anwendung auch eher in definierten Zeiträumen oder in speziellen Kursen. Bei durchgängigem Einsatz verlöre die Schule darüber hinaus ihren Charakter als Ort der Gemeinschaft.

Differenzierungskonzept

Das Differenzierungskonzept geht von Gruppen aus, die jeweils nach einem gemeinsamen Merkmal zusammengestellt werden. Das kann innerhalb des gemeinsamen Unterrichts geschehen, aber auch im Zuge von Zusatzangeboten zum regulären Unterricht, etwa in Trainingseinheiten zu ausgewählten Bereichen. Innere Differenzierung, die zeitweilige Einteilung der Schülerinnen und Schüler innerhalb des Klassenverbandes, erfolgt beispielsweise nach Lernzeit, Schwierigkeit oder auch Interesse. Die Lehrperson macht mehrere unterschiedliche Angebote; die Zuordnung zu den Gruppen wird entweder von der Lehrperson vorgenommen, oder die Schülerinnen und Schüler ordnen sich selbst zu. Ein Vorteil dieses Konzepts gegenüber der Individualisierung liegt in der geringeren Zahl der Angebote, die vorgehalten werden müssen. Dennoch ist auch dieses Konzept ebenso aufwendig wie anspruchsvoll, und sein Erfolg ist allein durch die Tatsache des Differenzierens nicht gewährleistet. Vielmehr kommt es auf die feineren Werkzeuge des Unterrichtens an wie Strukturierung und Klarheit, effektiven Umgang mit Lernzeit und eine hilfreiche Feedback-Kultur.

Offene Unterrichtsformen

Offene Unterrichtsformen basieren auf reformpädagogischen Ideen und korrespondieren eng mit dem Konzept des selbstregulierten Lernens. Die Schülerinnen und Schüler verfügen über Mitbestimmungsrechte hinsichtlich dessen, was und wie sie lernen. Dabei gibt es unterschiedliche Grade der Öffnung von Unterricht; von eher wenig selbstbestimmten Formen, in denen es beispielsweise lediglich um die Reihenfolge des Übens geht, bis hin zu sehr weitgehender Selbstbestimmung, bei der die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Projekte planen, durchführen und evaluieren. In der Grundschule haben Formen wie Wochenplan oder Freiarbeit eine relativ weite Verbreitung gefunden. Sie setzen selbstständiges Arbeiten und gewisse Lernstrategien voraus, fördern sie aber auch. Die empirischen Befunde zur Effektivität offener Unterrichtsformen sind nicht eindeutig. Nach Rabenstein und Reh (2007) deuten die zusammenfassenden Metaanalysen darauf hin, dass durch offene Unterrichtsformen nicht-

fachliche Kompetenzen mehr gefördert werden als fachliche Kompetenzen. Doch ist die Abgrenzung von offenen Unterrichtsformen unscharf, sodass generelle Wirkungen nur schwer belegbar sind. Auch hier scheint der Unterschied eher auf der „Mikroebene“¹¹ bzw. in den „Tiefenstrukturen“¹² des Unterrichts zu liegen. Reusser betont, „dass eine ‚Öffnung‘ des Unterrichts im Sinne einer Flexibilisierung seiner Oberflächenstrukturen allein nicht ausreicht für eine nachhaltige Qualitätssteigerung des Lernens“.¹³ Es komme darauf an, die lernförderlichen Potenziale jeder Unterrichtsform zu erkennen und produktiv zu nutzen.

Kooperative Lernformen

Formen des kooperativen Lernens zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass beim gemeinsamen Lernen ein Austausch zwischen den Lernenden stattfindet und zwischen ihnen eine „positive Abhängigkeit“¹⁴ besteht. Schülerinnen und Schüler arbeiten in Gruppen an einer gemeinsamen Aufgabe und bringen dabei ihre unterschiedlichen Voraussetzungen ein. Dadurch entwickeln sich nicht nur ihre sozialen Fähigkeiten, sondern sie erhalten durch die anderen Teammitglieder auch Impulse für ihr fachliches und methodisches Denken. Bei geschickter Aufgabenstellung können Kinder mit heterogenen Voraussetzungen produktiv zusammenarbeiten und erfahren, dass jede Einzelleistung etwas zum Gesamtergebnis beiträgt. Auch diese Form des Unterrichtens erfordert ein hohes didaktisches Können von den Lehrpersonen. Kooperatives Lernen lässt sich in offenen Unterrichtsarrangements gut realisieren, bedarf jedoch einer präzisen didaktischen Orchestrierung.

Adaptiver Unterricht

Das Konzept des adaptiven Unterrichts fußt auf der Erkenntnis, dass derselbe Unterricht nicht für alle Kinder dieselben Wirkungen hat, dass also die individuellen Unterschiede ein variables Set an Unterrichtsformen und -methoden erfordern. Adaptives Unterrichten bedeutet Anpassung der Lernangebote und -aufgaben an die individuellen Lernvoraussetzungen. Dies kann in individualisierenden, in differenzierenden und auch in offenen Unterrichtsarrangements geschehen. Adaptive

Lehrkompetenz besteht nach Beck et al. (2008, S. 37) aus dem Zusammenspiel von Sachkompetenz, diagnostischer Kompetenz, didaktischer Kompetenz und Klassenführungscompetenz. Einer Lehrperson mit einer hohen adaptiven Lehrkompetenz gelingt es, sich auf der Basis sicheren fachlichen Wissens und mithilfe eines reichhaltigen didaktischen Repertoires auf die Heterogenität und Individualität der Schülerinnen und Schüler einzustellen. Dazu gehören beratende wie auch instruktive Anteile. In der Studie von Beck et al. (2008) konnte gezeigt werden, dass adaptive Lehrkompetenz zu besseren Lernfortschritten der Schülerinnen und Schüler führt, insbesondere in Klassen mit hoher Leistungsheterogenität. Dieser Befund weist auf die Bedeutung der Lehrerbildung hin. Es lohnt sich, in die Verbesserung der Lehrkompetenz zu investieren. Ein Modell wie die Flexible Grundschule, in der Heterogenität Ausgangsbedingung ist, erfordert dies in besonderer Weise.

1.4 Heterogenität in der Flexiblen Grundschule

Für die Flexible Grundschule ist die Heterogenität der Schülerschaft in den jahrgangsgemischten Lerngruppen ohne Zweifel eine Herausforderung, da sie hohe Anforderungen an das didaktische Können der Lehrpersonen stellt. In der Aufgabe der Fiktion von Homogenität¹⁵ liegt aber auch eine Chance, weil Lehrpersonen die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen von vornherein in ihren Planungen und didaktischen Handlungen berücksichtigen müssen. Zum einen kommt es darauf an, dass sie der Voraussetzungsvielfalt ihrer Klasse mit einer Lernangebotsvielfalt in den (gemeinsamen) Aufgaben gerecht werden, und zum anderen darauf, dass sie ihre Schülerinnen und Schüler beim Lernen einfühlsam und in lernaktivierender Weise begleiten. Die Formen des Unterrichtens werden entsprechend vielfältig sein, wobei es vor allem darauf ankommt, sie in lernförderlicher Weise zu nutzen. Denn nicht die Form an sich garantiert den Lernerfolg, sondern die Art und Weise, wie Lehrpersonen damit umgehen.

Wie die Erfahrungen mit den flexiblen Eingangsstufen anderer Bundesländer zeigen, hängt der Erfolg zu einem großen Teil auch von der

Unterstützung der Lehrpersonen ab, die dieses höchst anspruchsvolle Konzept zu realisieren haben.¹⁶ Abgesehen von hilfreichen Materialien zur Diagnose von Lernvoraussetzungen und zur Gestaltung adaptiver Lernarrangements bedarf es eines Beratungsangebots, resp. eines Supervisionsangebots, das auch in kollegialer Weise organisiert sein kann, so wie es momentan zwischen Stamm- und Satellitenschulen der Fall ist.

Auf der Seite der Kinder liegen die Chancen einer heterogenen Lerngruppe insbesondere in ihrem Potenzial der Erfahrungserweiterung und der Anregung. Kinder erleben, dass es auch andere Herangehensweisen an Probleme, andere Denkweisen und andere Lösungsmöglichkeiten gibt. Im Miteinander- und Voneinanderlernen erfahren sie die Wertschätzung von Individualität und von Gemeinschaft.

Anmerkungen:

- 1 Einsiedler, W./Martschinke, S./Kammermeyer, G. (2008), S. 330.
- 2 Trautmann, M./Wischer, B. (2011), S. 40.
- 3 Sturm, T. (2013), S. 18.
- 4 Vgl. Speck-Hamdan, A. (2011), S. 15.
- 5 Vgl. Weinert, F. E. (1998), S. 19 f.
- 6 Helmke, A. (2004).
- 7 Sturm, T. (2013), S. 79.
- 8 Trautmann, M./Wischer, B. (2011), S. 64.
- 9 Buholzer, A./Joller-Graf, K./Kummer Wyss, A./Zobrist, B. (2012), S. 11.
- 10 Vgl. Trautmann, M./Wischer, B. (2011), S. 113 f.
- 11 Lipowsky, F. (2002).
- 12 Reusser, K. (2012), S. 25.
- 13 Ebd.
- 14 Green, N./Green, K. (2005).
- 15 Vgl. Opp, G./Speck-Hamdan, A. (1996).
- 16 Vgl. Speck-Hamdan, A. (2010).

Literatur:

- Beck, E. et al. (2008): Adaptive Lehrkompetenz. Münster: Waxmann.
- Buholzer, A./Joller-Graf, K./Kummer Wyss, A./Zobrist, B. (2012): Kompetenzprofil zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen. Wien, Berlin: LIT Verlag.
- Einsiedler, W./Martschinke, S./Kammermeyer, G. (2008): Die Grundschule zwischen Heterogenität und gemeinsamer Bildung. In: Cortina, K. u.a. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek: Rowohlt, S. 325–374.

Green, N./Green, K. (2005): Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

Helmke, A. (2004:) Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, 3. Auflage.

Lipowsky, F. (2002): Zur Qualität offener Lernsituationen im Spiegel empirischer Forschungen – Auf die Mikroebene kommt es an. In: Drews, U./Wallrabenstein, W. (Hrsg.): Freiarbeit in der Grundschule. Frankfurt a. M.: Grundschulverband, S. 126–159.

Neuhaus-Siemon, E. (1993): Frühleser in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Opp, G./Speck-Hamdan, A. (1996): Kindheit im Widerspruch zwischen Gewinn- und Verlustdimensionen der Moderne. In: Neukäter, H. (Hrsg.): Erziehungshilfe bei Verhaltensstörungen. Oldenburg: Universität Oldenburg, S. 67–76.

Rabenstein, K./Reh, S. (2007): Kooperative und selbstständigkeitsfördernde Arbeitsformen im Unterricht. Forschungen und Diskurse. In: Rabenstein, K./Reh, S. (Hrsg.): Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23–38.

Reusser, K. (2011): Von der Unterrichtsforschung zur Unterrichtsentwicklung – Probleme, Strategien, Werkzeuge. In: Einsiedler, W. (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung und Didaktische Entwicklungsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 11–40.

Speck-Hamdan, A. (2010): Die flexible Eingangsstufe – Konzepte und Erfahrungen. In: Diller, A./Leu, H. R. & Rauschenbach, T. (Hrsg.): Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernwelten. Deutsches Jugendinstitut: München. S. 217–234.

Speck-Hamdan, A. (2011): Diversität – Herausforderungen und Chancen für die Pädagogik der frühen Kindheit. Ein Überblick. In: Hammes-Di Bernardo, E./Schreiner, S. A. (Hrsg.): Diversität. Ressource und Herausforderung für die Pädagogik der frühen Kindheit. Weimar, Berlin: verlag das netz, S. 14–23.

Sturm, T. (2013): Lehrbuch Heterogenität in der Schule. München, Basel: Reinhardt Verlag utb.

Trautmann, M./Wischer, B. (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Weinert, F. E. (1998): Überblick über die psychische Entwicklung im Kindesalter – Was wir darüber wissen, was wir noch nicht wissen und was wir wissen sollten. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Entwicklung im Kindesalter. Weinheim: PsychologieVerlagsUnion, S. 1–35.

2 UMGANG MIT HETEROGENITÄT IM UNTERRICHT

2.1 Nutzung der Heterogenität durch Lernen von- und miteinander

Nicht wenigen Lehrerinnen und Lehrern bereitet der Gedanke Unbehagen, zum ersten Mal eine jahrgangsgemischte Klasse zu unterrichten. Möglicherweise legen sie dabei die Vorstellung zugrunde, sie müssten sich nun täglich für zwei Jahrgangsstufen vorbereiten, und sehen die Klasse eigentlich als zwei Klassen. Der Aufwand für Vor- und Nachbereitung würde sich folglich verdoppeln. Wird die jahrgangsgemischte Klasse dann tatsächlich in „Abteilungen“ geführt, also getrennt nach Jahrgangsstufen, wird nicht nur der organisatorische und planerische Aufwand größer. Es werden gerade die Vorteile vergeben, die in der Mischung sowohl für die Entlastung der Lehrkraft als auch für das Lernen der Schülerinnen und Schüler liegen. Wird die Klasse hingegen als eine Lerngruppe gesehen, in der die Lehrkraft selbst neue Einteilungen entsprechend den Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnissen der Kinder treffen kann, hat bereits ein Perspektivenwechsel stattgefunden. Die Chancen des Konzepts und eine differenzierte Betrachtung des Aufwands bei Planung und Durchführung (Abb. 1) rücken in den Fokus.



Abb. 1: Hilfreiche Faktoren für den Einstieg¹

Gemeinsame Lernsituationen

Natürlich ist es möglich, dass in den Klassen der Flexiblen Grundschule auch phasenweise eine Trennung nach Jahrgangsstufen erfolgt, und selbstverständlich sind Helfersysteme möglich und sinnvoll, besonders auch in der Phase des Schulanfangs. Wichtig ist dabei jedoch die flexible Einteilung der Gruppen, die von tatsächlichen Lernbedürfnissen und nicht mechanisch von Jahrgangsstufen ausgeht. „Abteilungsdenken“ als *durchgehendes* Prinzip der Planung und Organisation von Unterricht ist nicht mit der Flexiblen Grundschule vereinbar. Weder die räumliche Trennung noch nach Jahrgangsstufen durchgehend unterschiedliche Themen – bei gemeinsamer Anwesenheit in einem Klassenzimmer – entsprechen ihrem Konzept.

Zentrales Kernelement der Flexiblen Grundschule ist es, die vorhandene Heterogenität der Schülerinnen und Schüler in der Klasse als Chance zu sehen und sie für das Lernen fruchtbar zu machen. Um den Unterricht entsprechend zu planen und zu organisieren, spielen Entscheidungen eine Rolle, die zum einen die Qualität der Lerninhalte und Aufgabenstellungen betreffen, zum anderen die Methoden und Lernformen im Unterricht.

Gemeinsame Lernaufgaben und Lernumgebungen

Im Hinblick auf die Qualität der Lerninhalte und Aufgabenstellungen sind gemeinsame Lernaufgaben und Lernumgebungen in besonderer Weise geeignet, die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler produktiv zu nutzen. Der Begriff „gemeinsame Lernaufgabe“ drückt das Kernanliegen des Unterrichts in der Flexiblen Grundschule deutlich aus: Individuelles Lernen nimmt seinen Ausgang bei gemeinsamen Themen und Lernaufgaben. Gemeinsame Lernaufgaben können beispielsweise die gemeinsame Vorbereitung eines

Vortrags sein, das Erstellen eines Textes oder das Lernen an Stationen im HSU-Unterricht, für deren Bearbeitung bewusst heterogene Teams gebildet werden. Die im Folgenden abgedruckten Praxisbeispiele vermitteln einen Einblick in die Vielzahl der Möglichkeiten.

Der Begriff „Lernumgebung“ ist enger gefasst und bezieht sich im Sinne des Programms SINUS an Grundschulen auf Aufgabenformate in der Mathematik.² Auch sie ermöglichen individuelles (mathematisches) Lernen durch Aufgabenstellungen, bei denen der Arbeitsauftrag für alle Kinder gleich ist, aber jedes Kind entsprechend seinem mathematischen Entwicklungsstand unterschiedlich an die Aufgabe herangeht. Lernumgebungen können komplexe Aufgabenstellungen sein, an denen über eine Woche gearbeitet werden kann, aber auch Aufgaben für eine einzelne Stunde oder kurze Übungen. Nachfolgend bezieht sich der Begriff Lernumgebungen auf gemeinsame Lernaufgaben im Sinne von SINUS an Grundschulen.

Bedeutung von Eigenproduktionen der Kinder

Bei gemeinsamen Lernaufgaben ergibt sich auf eine vom Kind ausgehende Weise eine Differenzierung und Individualisierung, anders als bei Einteilungen in Jahrgangs- oder Leistungsgruppen, die die Lehrkraft kriterienorientiert vornimmt. Eine wichtige Rolle für die Begleitung und Doku-

mentation des Lernens spielen die Eigenproduktionen der Schülerinnen und Schüler. Sie belegen, auf welchem Lernniveau ein Kind Aufgaben löst, und geben dadurch Hinweise für gezielte individuelle Unterstützung, z. B. im Rahmen von Lerngesprächen. Die Dokumentation und Reflexion der Lernwege sowie Möglichkeiten der Leistungsmessung werden bei der Planung des Unterrichts mitbedacht.

Für einen Unterricht, in dem die verschiedenen Fähigkeiten und Begabungen der Schülerinnen und Schüler für ein Von- und Miteinanderlernen fruchtbar gemacht werden, ist das Zusammenspiel von Lernaufgaben und Unterrichtsmethoden (Abb. 2) von besonderer Bedeutung. Die inhaltliche Ebene der Lernaufgaben ist eng verknüpft mit der Ebene der unterrichtsmethodischen Entscheidungen. Die Bearbeitung erfolgt innerhalb unterschiedlicher methodischer Anordnungen und grundsätzlich überwiegend in gemeinsamen Lernsituationen.

Wie durch das Zusammenspiel von gemeinsamen Lernsituationen, Lernaufgaben und Unterrichtsmethoden die Heterogenität in der Klasse genutzt wird und gleichzeitig individuelles Lernen gewährleistet ist, kann das Beispiel eines qualitativollen Mathematikunterrichts zeigen. Zentrale Merkmale sind mathematisch ergiebige Lernangebote, die die Kinder zum Finden und Darstellen eigener Lösungswege sowie zum Untersuchen und Entdecken von Zusammenhängen anregen.

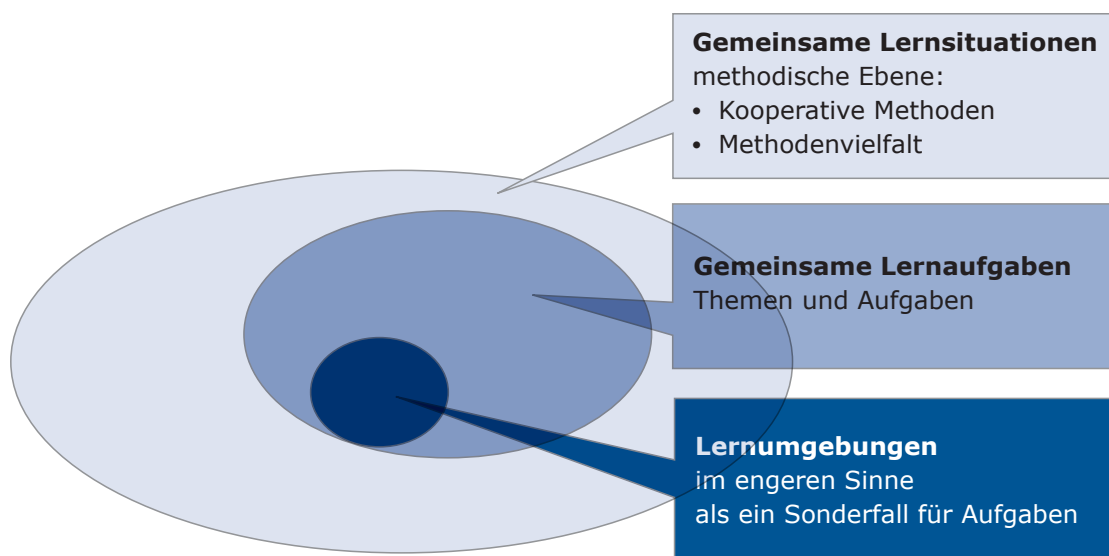


Abb. 2: Ansatzpunkte für die Gestaltung gemeinsamen Lernens

Qualität der Aufgaben und der Lernprozesse

Zunächst ist die Qualität der Aufgaben bedeutsam: Gute Aufgaben fordern die geistige Aktivität der Kinder heraus, indem sie keine schematischen, sondern kreative Lösungen erwarten. Gute Aufgaben geben den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, ihre Problemlösekompetenzen zu zeigen. Dabei ist es erwünscht, dass die Kinder nicht bestimmte Zahlraumgrenzen einhalten, die der Lehrplan für die Jahrgangsstufen vorsieht, und sich auch nicht auf Rechenoperationen beschränken, die schon im Unterricht behandelt wurden.

Das Lernpotenzial der besten Aufgabe geht jedoch verloren, wenn z.B. sehr kleinschrittig gefragt oder zu viel direkt vorgegeben wird. Daher ist zusätzlich die Qualität der Lernprozesse wichtig. Die Schülerinnen und Schüler brauchen Gelegenheiten und Zeit, um sich auszutauschen, um gemeinsam Hypothesen zu entwickeln, zu überprüfen und sich gegenseitig über ihre Denk- und Lösungswege zu verständigen. Ein Mathematikunterricht, der als Abteilungsunterricht mit jahrgangsbezogenen Gruppen organisiert ist, ist ebenso wenig zielführend wie ein Unterricht, in dem ein individuelles Abarbeiten von kurs- oder programmartig gestalteten Themen-Arbeitsheften oder Arbeitsblättern dominiert.³ Die Balance zwischen dem „Lernen auf eigenen Wegen“ und dem „Von- und Miteinanderlernen“⁴ muss durch didaktisch-methodische Maßnahmen gewährleistet sein. Die Prinzipien und Methoden des kooperativen Lernens haben daher im Unterricht der Flexiblen Grundschule einen hohen Stellenwert.

Gute Aufgaben, die mit dem didaktisch-methodischen Konzept zum Umgang mit Heterogenität in den Klassen der Flexiblen Grundschule korrespondieren, finden sich auch in verschiedenen Veröffentlichungen zum Projekt „SINUS an Grundschulen“, zu dessen erklärten Zielen es gehört, die Unterrichtsentwicklung im Bereich des mathematischen und naturwissenschaftlichen Lernens zu fördern.

Fazit

• Heterogenität als Chance und Ressource für das Lernen

Bei allen Planungen zur Gestaltung von Lernaufgaben spielt der Blick auf die Heterogenität eine wichtige Rolle. Sie gilt nicht als Störung, die zu überwinden ist, sondern als Ressource, die es zu nutzen gilt.

• gezielte Organisation von heterogenen und homogenen Lerngruppen

Je nach angestrebtem Ziel wird die Klasse in kleine Einheiten unterteilt: Manchmal sind die Kleingruppen bewusst heterogen zusammengesetzt, um die vorhandenen Unterschiede für eine Diskussion oder eine Erarbeitung zu nutzen, teilweise wird in eher leistungshomogenen Kleingruppen geübt. Vielfältige Einteilungen sind denkbar.

• Blick auf vorhandene Kompetenzen

Anders als beim Blick auf den „Stoff“, der in einer Jahrgangsstufe durchzunehmen ist, erfolgt die Planung auf der Basis der fortlaufenden Beobachtung und Einschätzung: Was kann diese Schülerin? Was braucht jener Schüler? Besonders gute offene Aufgaben geben hierüber Aufschluss und sorgen nicht selten für Überraschungen.

• Lernen von- und miteinander als Unterrichtsprinzip

Anstatt ausschließlich mit einem Helferprinzip zu arbeiten, ergeben sich bei einer variablen Organisation der Lerngruppe immer neue Konstellationen in der Zusammenarbeit. Diese werden aber nicht dem Zufall überlassen, sondern bewusst geplant. Manchmal erklärt ein Kind eine ungewöhnliche Vorgehensweise einem anderen, das sonst immer die fertigen Lösungen präsentiert, oder es kommt auch ein entscheidender Impuls von dem Kind, das nicht gewohnt ist, dass seine Ideen aufgegriffen werden. Besonders der Einsatz von Methoden des kooperativen Lernens im Unterricht stellt sicher, dass die für den Aufbau von Wissen und sozialer Kompetenz erforderliche Kooperation mit anderen systematisch stattfinden kann.

2.2 Gemeinsame Lernaufgaben und Lernumgebungen

2.2.1 Planung und Gestaltung von gemeinsamen Lernaufgaben und Lernumgebungen

Zur Planung gemeinsamer Lernaufgaben im Unterricht der Flexiblen Grundschule eignen sich gezielte Leitfragen (Abb. 3), die die Lehrkraft unterstützen.





In der aktuellen Literatur zu guten Aufgaben und in den Lehrwerken an den Schulen findet sich eine Fülle an guten Beispielen für gemeinsame Lernaufgaben. Die Lehrerinnen und Lehrer in einer Klasse der Flexiblen Grundschule dürfen sich von der Vorstellung entlasten, immer eigene Materialien und Aufgaben erstellen zu müssen. Wichtig ist es vielmehr, bei der Unterrichtsplanung die wesentlichen Prinzipien für Unterricht in der Flexiblen Grundschule im Blick zu behalten.

Leitfragen:




1. Welche Kompetenzen sollen die Schülerinnen und Schüler erwerben? Welches Thema mit welchen Inhalten ist geeignet, um die Kompetenzen zu erwerben? Was sind grundlegende Kenntnisse und Fähigkeiten, welche gehen über ein grundlegendes Niveau hinaus?
2. Wie können die Aufgaben so gestellt werden, dass sie eine Bearbeitung auf unterschiedlichen Fähigkeitsniveaus (offene Aufgaben) erlauben? Sind die Aufgaben geistig aktivierend und verlangen sie von den Schülerinnen und Schülern, dass sie z.B. *beschreiben, vergleichen, eine eigene Ordnung finden, begründen oder erklären*? Sind die Schülerinnen und Schüler angehalten, selbst Produkte zu erstellen, anstatt vor allem vorbereitete Arbeitsblätter zu verwenden?
3. Sind im Unterricht immer auch Phasen eingebaut, in denen die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Fähigkeiten sowie ihre Überlegungen beim Lernen reflektieren und versprachlichen? Dazu gehört auch die weitere Planung des eigenen Lernens und die Festsetzung von erreichbaren Zielen, z.B.: „Ich möchte mit meinem Lesepaten die Geschichte üben und sie morgen ganz ohne Fehler vorlesen.“
4. Welche Hilfen kann ein Kind bekommen, das mit einer Aufgabenstellung nicht weiterkommt? Werden Angebote eröffnet, auf die ein Kind ohne extra Nachfrage zurückgreifen kann?
5. Welche Aufgabenstellungen geben besonders leistungsstarken und motivierten Kindern die zusätzliche Möglichkeit, sich entsprechend den eigenen Interessen mit einem Thema vertiefend zu beschäftigen (weiterführende Forscheraufgaben)?

Abb. 3: Leitfragen zur Planung gemeinsamer Lernaufgaben

Für diese Überlegungen werden in den vorgestellten Beispielen folgende Symbole verwendet, die für die entsprechenden Leitfragen bei der Planung von gemeinsamen Lernaufgaben stehen:

	
Forscheraufgaben	offene Aufgaben
	
Reflexion des eigenen Lernweges	individuelle Hilfe durch Lehrkraft/ Lernpaten

Zur Kennzeichnung der Sozialformen des Unterrichts werden drei Symbole eingesetzt:




	
Lernen im Plenum	individuelles Lernen in Einzelarbeit
	
kooperatives Lernen	

Innerhalb dieser groben Einteilung besteht eine Vielzahl von didaktisch-methodischen Umsetzungsmöglichkeiten: Das Lernen im Plenum kann von der Erarbeitung einer gemeinsamen Übersicht an der Tafel bis hin zu einem Auswertungsgespräch nach einer Problemlösephase reichen. Lernen in Einzelarbeit betrifft die äußere Form und sagt nichts über die Qualität der Übungsaufgaben; für kooperatives Lernen gibt es eine Fülle an möglichen Methoden.

Bei der Planung einer Unterrichtssequenz stellt die Lehrkraft bereits im Vorfeld Überlegungen dazu an, welche Kenntnisse und Fähigkeiten so grundlegend sind, dass alle Schülerinnen und Schüler darüber routiniert verfügen sollen, und welche von Kindern auf einem erweiterten Niveau anzustreben sind. Diese Überlegungen können im Lauf des Unterrichts auch modifiziert werden. Sie bilden zudem die Basis für das Erstellen von Probearbeiten.

Eigenproduktionen der Schülerinnen und Schüler geben der Lehrkraft besser als vorgefertigte

Arbeitsblätter Auskunft über den Lernstand und die Kompetenzen eines Kindes. Eigenproduktionen ist somit immer der Vorzug gegenüber vorgefertigtem Material zu geben. Die Unterlagen der Schülerinnen und Schüler können gezielt gesammelt und für Lerngespräche verwendet oder in einem Lerntagebuch bzw. zu einem Portfolio zusammengestellt werden.


Unterlagen für ein Portfolio, Eintragungen ins Lerntagebuch

Anforderungen auf grundlegendem Niveau

Anforderungen auf einem weiterführenden Niveau

2.2.2 Praxisbeispiele und Lernaufgaben für die ersten Schulwochen

Bereits in den ersten Schultagen und -wochen werden die Unterrichtsprinzipien der Flexiblen Grundschule umgesetzt: Die Lehrkräfte schaffen Situationen, in denen sowohl die Schulanfängerinnen und -anfänger als auch die schulerfahrenen Kinder gemeinsam lernen. Die Bedeutung des sozialen Lernens sowie des Lernens von- und miteinander wird hervorgehoben, indem die Schülerinnen und Schüler von Beginn an einfache Formen des kooperativen Lernens anwenden.⁵

Die Gestaltung des ersten Schultags

Der erste Schultag ist für alle Kinder und Eltern etwas Besonderes und sollte daher gut durchdacht und eindrucksvoll gestaltet sein. Erste Vorbereitungen werden bereits im Juli vor Schulbeginn getroffen:

- Gestaltung der ersten Seite eines Buchstabenheftes durch die zukünftigen Paten (Kinder, die bereits das erste Jahr in der jahrgangsgemischten Klasse durchlaufen haben) der Schulanfängerinnen und -anfänger

- Zuteilung von Schulanfänger und Pate durch die Lehrkraft
- Vorbereitung der Sitzordnung

Empfang der Schulanfängerinnen und -anfänger am ersten Schultag:

- gemeinsame Begrüßung der Schulanfängerinnen und -anfänger in der Aula
- Begrüßung von Eltern und Kindern durch Lehrkraft im Klassenzimmer
- Begrüßung der Schulanfängerinnen und -anfänger durch die Paten
- Überreichung der Anlauttabelle als Willkommensgeschenk
- Führung der Schulanfängerinnen und -anfänger durch Klassenzimmer und Garderobe, Verabschiedung der Eltern

Die erste Unterrichtsstunde:

- Vergleich der Namensschilder, lange und kurze Namen (erste Partnerarbeit mit dem Patenkind)
- Bewegungsspiel „Namen-Rap“ oder
- Paten überreichen dem Patenkind das von ihnen gestaltete Buchstabenheft und erzählen im Doppelkreis über den Inhalt.
- Kopie einer Anlauttabelle wird eingeklebt.
- Arbeit mit der Anlauttabelle, z. B.: „Welchen Buchstaben kennst du? Finde ihn und schreibe ihn auf.“, „Welche Buchstaben sind in deinem Namen?“, „Suche bitte den Buchstaben“ Die Schulanfängerinnen und -anfänger suchen den Anlaut und nennen ein Wort dazu, die schulerfahrenen Kinder schreiben einen Satz zu diesem Wort. oder
Arbeit an der Fragestellung: „Wie viele Personen waren heute in unserem Klassenzimmer?“
- Kreisgespräch: Schüler schätzen die Anzahl der Personen
- Placemat als Methode einführen
- Vorstellung der Ergebnisse im Plenum
- Weiterarbeit: „Waren in der Nachbarklasse mehr Personen?“, „Wie kann ich die Anzahl übersichtlich darstellen?“ (Bündelung)
- Hausaufgabe/Verabschiedung

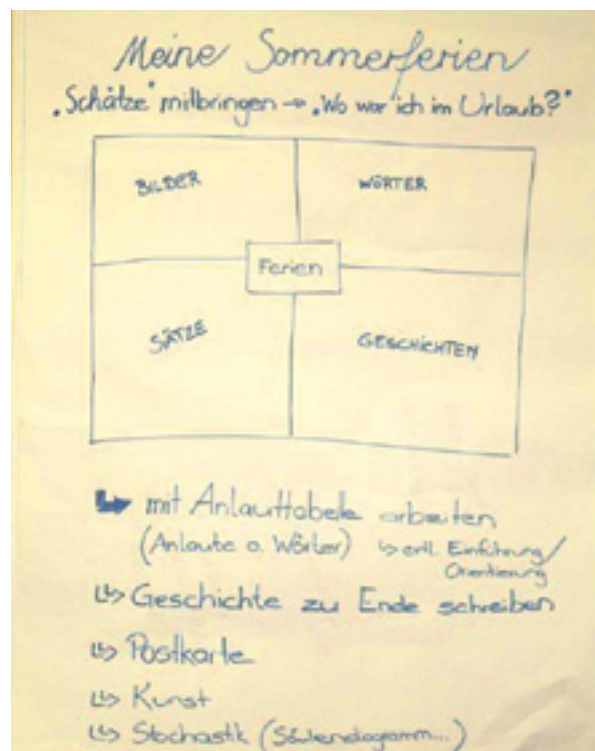


Abb. 4: Ideensammlung der Lehrkraft

2.2.3 Praxisbeispiele Deutsch

Von Anfang an ist es möglich, dass Schülerinnen und Schüler im Schulbesuchsjahr 1, 2 und 3 gemeinsam an einer Aufgabe lernen.

- gemeinsames Klatschen, deutliches Sprechen der Vornamen
- Zeichnen der Silbenschißchen in Partnerarbeit (PA); je nach Leistungsstand Wörter in Sprechsilben gliedern, verschriften oder/und zu neuen Wörtern zusammensetzen
- Spiele/Übungen zur phonologischen Bewusstheit für alle, Mitsprechwörter aus dem Grundwortschatz im Rechtschreibtraining für Schülerinnen und Schüler im Schulbesuchsjahr 2 bzw. 3
- Lernen durch Lehren: Das Arbeiten mit der Anlauttabelle
- Texte verfassen: Schreiben von Rätseln zur Anlauttabelle und Lösen in PA
- gemeinsames Erfinden und Gestalten von Themen-Abcs (Vornamen, Tiere, Essen, ...)
- Ritual: Partnerlesen (z.B. auf einem kleinen Teppich auf dem Boden)
- gegenseitiges Vorlesen (erste Leseübungen aus der Fibel, Geschichte aus dem Lesebuch)

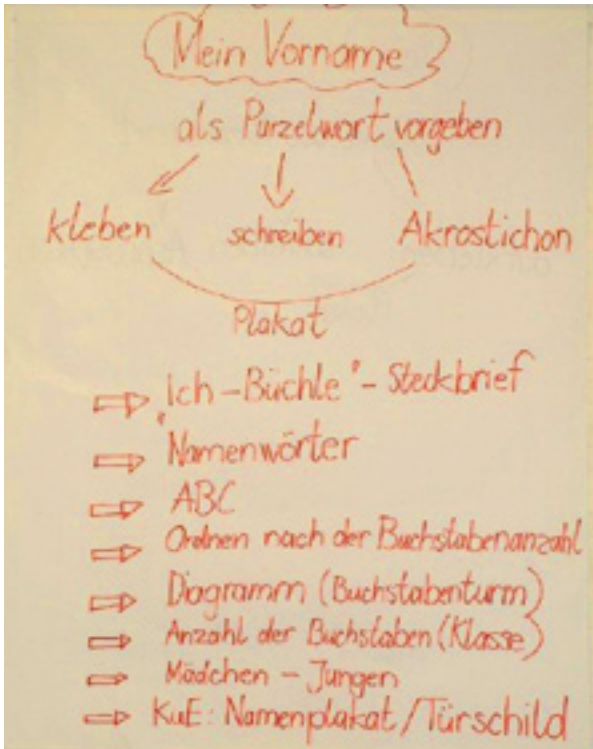


Abb. 5: Ideensammlung der Lehrkraft

Geeignete Lesestücke oder Gedichte für den Anfangsunterricht:

- Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte (Martin Baltscheit)
- Der Buchstabenbaum (Leo Lionni)
- Wenn ein Löwe in die Schule kommt (Gedicht von Friedl Hofbauer)

Möglichkeiten der Buchstabeneinführung:

- gemeinsamer Einstieg für alle, z. B. mit Bildern oder Gegenständen sowie optischer und akustischer Sicherung
- Buchstabenstraße: Aufgaben mit unterschiedlichem Anforderungsniveau, z. B.
 - Sätze oder Geschichte aufschreiben, in denen der Buchstabe möglichst oft auftaucht
 - Nomen (Verben, Adjektive) mit den betreffenden Buchstaben im Wörterbuch suchen
 - Zungenbrecher mit dem entsprechenden Buchstaben fehlerfrei sprechen
 - Buchstabenspiele: zu Buchstaben passendes Anlautbild, Wörter mit Buchstaben im An-/In-/Endlaut, Vorgänger/Nachfolger im Abc, ... finden

Praxisbeispiel: Der Buchstabe der Woche

LehrplanPLUS GS:

D 1/2 Lernbereich 3: Schreiben

Es wird bisweilen als problematisch gesehen, beim Schriftspracherwerb gemeinsame Lernaufgaben zu finden. Die Kinder im ersten Schulbesuchsjahr erlernen noch Buchstaben und brauchen schreibmo-

torische Übungen, während Kinder im zweiten oder dritten Schulbesuchsjahr das Schreiben von Wörtern und Texten üben sollen. Das folgende Beispiel (Abb. 6) zeigt unterschiedliche Übungsmöglichkeiten, die sich an einen gemeinsamen Einstieg anschließen und wieder in die gemeinsame Beschäftigung, z. B. mit einem Lesetext, münden können.

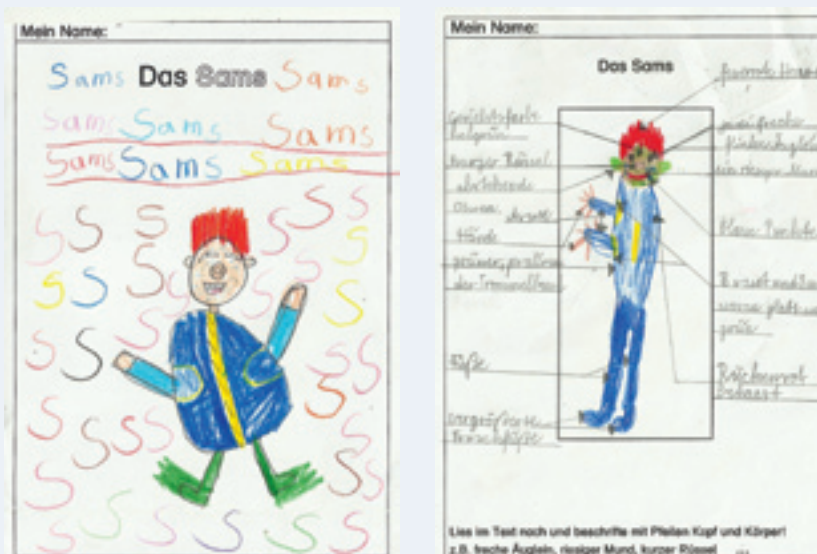


Abb. 6: Schülerproduktionen zum Buchstaben der Woche

Praxisbeispiel: Verfassen von Texten

LehrplanPLUS GS:

D 1/2 Lernbereich 3: Schreiben

Die folgende Aufgabenstellung ermöglicht es allen Schülerinnen und Schülern, einen eigenen Text zu einem Bild zu verfassen.

Schreiben zum Bild



- * Sucht gemeinsam Wörter zu den Bildern und erklärt, warum sie gut passen.
- * Schreibt die Wörter auf Wortkarten und legt sie zu den Bildern.
- * Wer könnte etwas sagen? Schreibt Sprechblasen.



- * Schreibe eine Geschichte zum Bild auf. Arbeite mit einem Partner oder alleine.
- * Hole dir Hilfe von den anderen Kindern oder der Lehrkraft.



- * Ein Kind liest dir seine Geschichte vor. Hast du alles verstanden? Frage nach.
- * Was gefällt dir an der Geschichte gut?
- * Welchen Tipp kannst du geben?

Abhängig vom persönlichen Leistungsvermögen schreiben die Schülerinnen und Schüler einzelne Wörter, Sätze oder ganze Geschichten zu den vorgegebenen Bildern (Abb. 7). Die Texte bieten Gelegenheit zur pädagogischen Diagnostik (Schreiben eigener Texte) sowie für gezielte Hinweise der Lehrkraft zur Überarbeitung. Die Texte können anschließend für ein Portfolio verwendet oder in ein Lerntagebuch eingetragen werden.

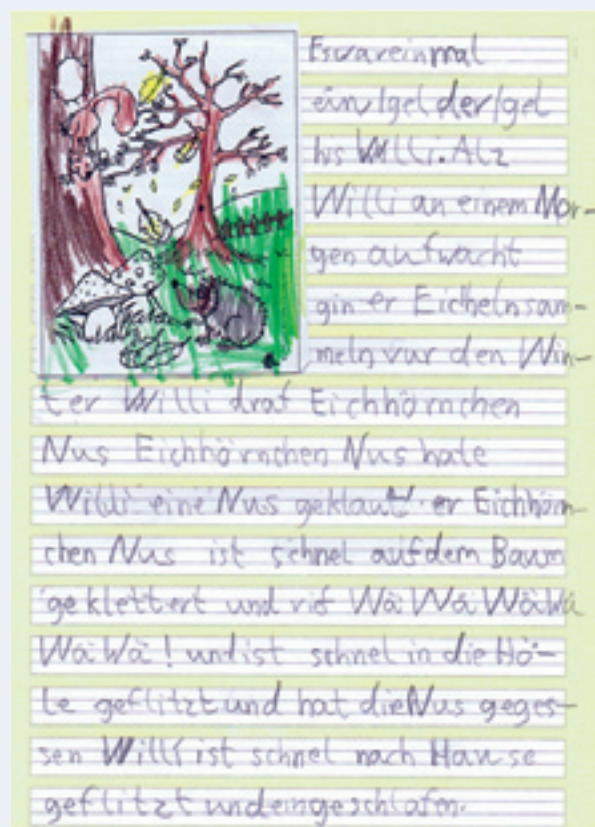


Abb. 7: Igelgeschichte eines Kindes zu Beginn des zweiten Schulbesuchsjahres bzw. eines Kindes im ersten Schulbesuchsjahr (vor der Korrektur)

2.2.4 Praxisbeispiele Mathematik

Auch in Mathematik gibt es zahlreiche gemeinsame Lernaufgaben für Kinder in den ersten drei Schulbesuchsjahren:

- Darstellungsformen entwickeln, wählen und nutzen: Das will ich von meinen Mitschülern wissen: Alter, Lieblingstier, Hobbys, ...
- Wo brauchen wir Zahlen? Zahlen in der unmittelbaren Lebenswelt der Kinder
- Zahlen im Klassenzimmer/im Schulhaus: Zählen und Darstellen auf unterschiedliche Weise, Erstellen von Strichlisten, Zuordnen von Würfelbildern bzw. Lösen von einfachen Plusaufgaben
- Unser Klassenfoto als Zähl- und Rechenanlass



Abb. 8: Ideensammlung der Lehrkraft

Praxisbeispiel: Zahlen zerlegen

LehrplanPLUS GS:

M 1/2 Lernbereich 1: Zahlen und Operationen

Die Zahlzerlegung ist eine grundlegende mathematische Kompetenz. Immer wieder werden daher Übungsphasen im Unterricht eingeschoben, in denen die Schülerinnen und Schüler Zahlzerlegungen finden, zeigen und notieren.

Entsprechend ihrem Leistungsniveau können Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen Zahlenräumen arbeiten und auf einem Zwanziger- bzw. Hunderterfeld Strukturen und Analogien erkennen und benennen:

$$17 = 10 + 7 = 11 + 6 = 9 + 8 = \dots$$

$$47 = 40 + 7 = 41 + 6 = 39 + 8 = \dots$$

Zahlen zerlegen



- * Bestimme mit dem Folienwinkel auf dem Zwanziger- oder Hunderterfeld eine Zahl.
- * Finde mit einem Partner verschiedene Zahlzerlegungen und zeige diese.



- * Notiere die Zahlzerlegungen. Arbeite mit einem Partner oder alleine.



- * Suche dir eine weitere Zahl mit der gleichen Ziffer an der Einerstelle auf dem Zwanziger- oder Hunderterfeld.
- * Finde verschiedene Zahlzerlegungen und schreibe sie auf.
- * Fällt dir etwas auf? Besprich dich mit einem Partner.



Abb. 9: Zahlzerlegungen mit dem Folienwinkel

2.2.5 Praxisbeispiele Heimat- und Sachunterricht

Im Heimat- und Sachunterricht werden alle Themen gemeinsam bearbeitet. Für leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler werden zusätzliche Aufgaben bzw. Aufgaben auf weiterführendem Niveau angeboten:

- Gestalten eines Ich-/Wir-Büchleins
- Mein erster Schultag/Ich erinnere mich an den ersten Schultag

- Klassen-/Schulhausregeln, z. B. gemeinsamer Klassenvertrag: Überlegungen in der Kleingruppe unter Verwendung einer Placemat
- Kennenlernen des Schulhauses als Rallye in Zweiertteams: Ältere Schulkinder legen vorher die Route fest, überlegen, was alles gezeigt werden soll, fragen die Schulneulinge, was sie alles wissen wollen
- Benennen von Gefahrenstellen auf dem Schulweg, Erläutern von Verkehrsregeln sowie Sicherheitsvorkehrungen

Praxisbeispiel: Früher und heute

LehrplanPLUS GS:

HSU 1/2 Lernbereich 4: Zeit und Wandel

D 1/2 Lernbereich 1: Sprechen und Zuhören

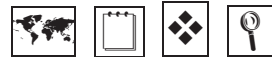
D 1/2 Lernbereich 3: Schreiben

Folgende Aufgabenstellung verdeutlicht, wie Schülerinnen und Schüler verschiedener Schulbesuchsjahre gemeinsam an einem Thema arbeiten können.



Abb. 10: Arbeitsauftrag „Früher und heute“⁶

Früher und heute



- * Vergleicht und beschreibt, was auf den Bildern zu sehen ist.
- * Was bedeutet es für die Menschen früher und heute, auf dem Feld zu arbeiten?
- * Wer kann: Schreibt zwei wichtige Sätze dazu auf und malt dazu.
- * Alle anderen zeichnen genaue Bilder.
- * Gestalte weitere solcher Beispiele für deine „Zeit-Mappe“.



Abb. 11: Schülertext „Früher und heute“

2.2.6 Beispiel für die Gestaltung eines Wochenplans für die ersten Schulwochen

2. UW	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1. Stunde	GU / HSU: Unsere Schule: Bilder aus der Schule Partner gehen herum und beschreiben sich gegenseitig den Weg; Verhalten im Schulhaus	GU / HSU: Unsere Schule: Rundgang und Erkundung durchs Schulhaus Schulhausrallye	GU / M: Zahlendetektive ☺☺ Wie viele Mädchen und Jungen sind in unserer Klasse? Wie alt sind die Kinder? Kannst du das herausfinden, aufschreiben und eine Tabelle anlegen?	GU / HSU: In der Schule: Lerntheke	GU / D: Silben ☺☺ Silben kannst du schreiten oder schwingen. Kannst du die gefundenen Wörter schon in Schreibschrift schreiben?
2. Stunde	GU / M: Lauter Zahlen ☺☺ Welche Zahlen kennst du? Finde zu diesen Zahlen Plus- und Minusaufgaben.	GU / M: Zahlendetektive ☺☺ Suche Zahlen in der Schule. Kannst du sie lesen? Bilde mit diesen Zahlen 5 Zahlenmauern (Grundsteine) und rechne sie aus.	GU / D: Was klingt vorne gleich? Schreibe diese Wortpaare auf und kontrolliere anhand der Wörterliste. Kannst du sie auch nach dem ABC sortieren?	GU / M: Zahlendetektive ☺☺ Zahlen im Klassenzimmer: Finde Dinge im Klassenzimmer, die du zählen kannst. Male und schreibe auf.	GU / M: Die Zahlen bis 10 ☺☺ Würfelbilder und Strichlisten: Finde zu jedem Würfelbild eine Minusaufgabe mit dieser Zahl als Ergebnis.
3. Stunde	GU / D: Meine Wünsche für das neue Schuljahr Was wünschst du dir für das neue Jahr? Schreibe und male deine Wünsche und Schulräume auf.	GU / D: ☺☺ Anlautübungen mit der Anlauttabelle: Pate sagt einen Buchstaben, der Partner sucht diesen auf der Anlauttabelle und benennt ihn.	GU / D: Gedicht W. Halle: Tante Anna mag ... Gruppenarbeit mit den verschiedenen Selbstlauten	GU / D: Silben Wie viele Silben haben die Wörter? Suche mindestens 15 Namenwörter aus der Wörterliste mit mehr als einer Silbe.	GU / M: Wie viel? Welche Zahl passt? ☺☺ (Anzahl – Ziffer – Zuordnung) Bilde mit diesen Zahlen Rechnungen mit Umkehraufgaben.

3. UW	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1. Stunde	GU / HSU: Verkehrserziehung Wie verhalte ich mich an der Bushaltestelle und im Bus?	GU / HSU: Verkehrserziehung Eine Straße sicher überqueren	GU / M: Schöne Ketten! Ordnet die Ketten. Mehr? Weniger? Gleich viel?	GU / HSU: Verkehrserziehung Kann man dich im Dunklen gut sehen?	GU / M: Hören, hüpfen, tasten, schwingen – die Zahlen bis 6 Stelle eine Kopfrechenaufgabe, in der diese Zahl vorkommt.
2. Stunde	GU / M: Zählen an der Rechenraupe (Perlenkette) ☺☺ Sind zu viele oder zu wenige Perlen an der Kette? (Mathebuch) Ergänze bei jeder Zahl bis 21.	GU / M: Schöne Ketten! Setze die Muster fort. Male eigene Ketten mit Mustern.	GU / D: Der Buchstabe A a Buchstabenlehrgang a) Suche Tunwörter mit dem Buchstaben am Anfang. b) Schreibe das Tunwort dann in der ich- / du- / wir-Form auf.	GU / M: Würfeln ☺☺ Würfle immer dreimal. Lege zu jedem Würfel das richtige Zahlenkärtchen! Errechne deinen Wurf und den deines Partners und vergleiche: < > =	GU / D: Der Buchstabe A a Buchstabenlehrgang: Meine eigene Idee zum Buchstaben
3. Stunde	GU / D: Wie viele Laute hörst du? Jedes Wort hat Mitlaute und Selbstlaute („Könige“). Welcher Laut ist markiert? 0-☺-0-0 Nase	GU / D: Der Buchstabe A a Buchstabenlehrgang: Finde 10 Wörter mit A a und schreibe sie richtig auf. Kontrolliere mit der Wörterliste.	GU / D: Abc – Gedicht (James Krüss) ... und ABC-Spielereien	GU / D: Der Buchstabe A a Buchstabenlehrgang: Schreibe Sätze mit möglichst vielen Wörtern zum Buchstaben A a.	GU / M: Strichlisten und Zahlen – Welche Zahl passt? ☺☺ Rechne aus und ergänze oder vermindere auf 18.

2.3 Kooperatives Lernen

Kooperatives Lernen stellt eine wichtige Unterrichtsform für heterogene Lerngruppen dar. Die Aktivierung sowie der Austausch der Schülerinnen und Schüler stehen im Mittelpunkt. Dabei werden die unterschiedlichen schulischen Erfahrungen bedeutsam und Heterogenität wird durch die wechselseitige Unterstützung genutzt. Der Einsatz kooperativer Lernformen setzt eine durchdachte Organisation voraus: Bestimmte Methoden (Placemat, Stamm-/Expertengruppen) verlangen die Zuweisung bestimmter Rollen und Aufgaben innerhalb der Gruppe, sodass nicht einzelne Mitglieder dominieren, sondern alle gleichberechtigt Anteil am Gelingen haben.

Kooperatives Lernen bezieht die persönlichen, sozialen, fachlichen und methodischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler ein.⁷ Soziale Kompetenz kann nicht bei allen Kindern vorausgesetzt werden. Durch kooperative Lernangebote werden soziale Basisfertigkeiten wie Respekt vor anderen, Gesprächsverhalten und Feedback geben angebahnt und eingeübt. In manchen Klassen kann auch die systematische Einführung eines Sozialzielekatalogs (z.B.: Wir grüßen, wenn wir uns begegnen. Ich sage „Bitte“ und „Danke“.) sinnvoll sein. Die Einübung und Reflexion von sozialem Handeln hat

in einer Klassengemeinschaft auch präventive Wirkung: Disziplinproblemen einzelner Schülerinnen und Schüler kann vorgebeugt werden, indem die Kinder lernen, Konfliktlösestrategien anzuwenden.

In kooperativen Lernphasen steht nicht nur das Arbeitsergebnis im Mittelpunkt, sondern auch der Prozess in der Gruppe. Das ganze Team muss eine Aufgabe gemeinsam lösen. Schülerinnen und Schüler lernen, Verantwortung zu übernehmen: für das eigene Lernen, aber auch für das aller Gruppenmitglieder, auch langsamerer oder weniger motivierter. Eine klare Verteilung von Teamaufgaben und Rollen trägt in kooperativen Gruppenarbeiten dazu bei, Schwächen auszugleichen und individuelle Stärken jedes Kindes hervorzuheben. So werden schüchterne Kinder ermutigt, sich aktiv und mit mehr Selbstvertrauen in Gruppenprozesse einzubringen.

2.3.1 Prinzipien kooperativen Lernens

Nicht jede Gruppenarbeit und nicht jede Partnerarbeit ist aufgrund der äußeren Organisation bereits kooperatives Lernen. Damit Lernformen als kooperative Lernformen gelten können, müssen sie folgende fünf Basiskomponenten⁸ (Abb. 12) enthalten, im Idealfall immer gleichzeitig.

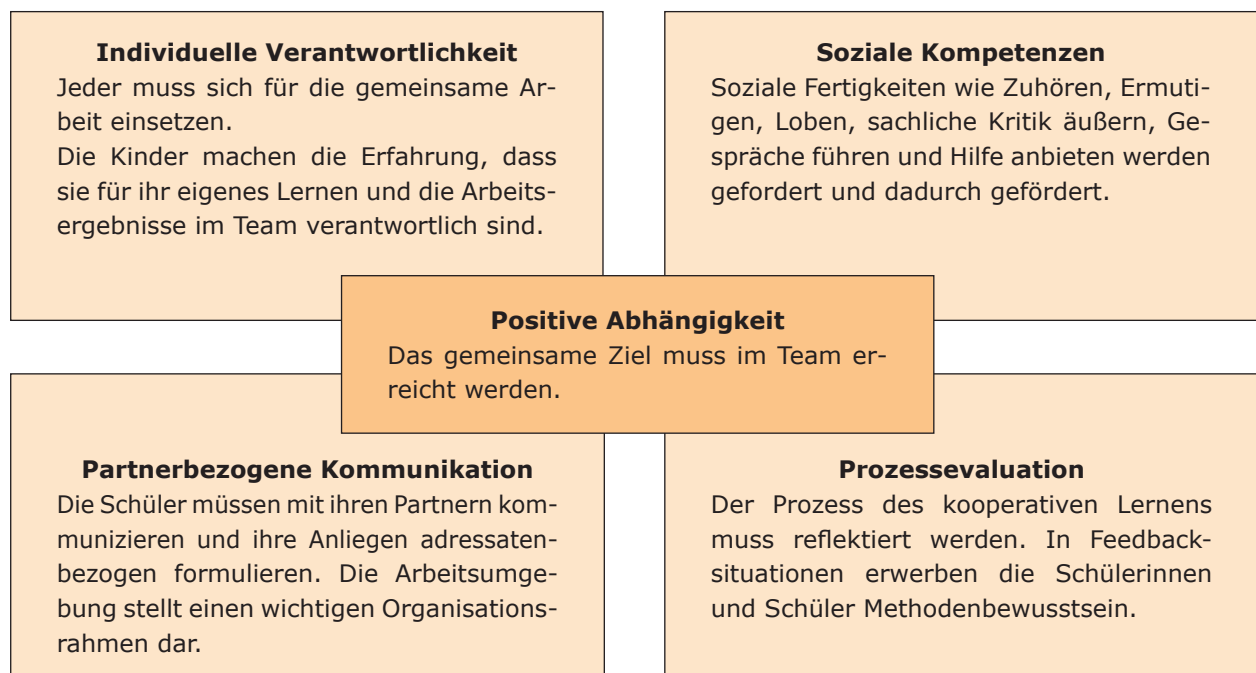


Abb. 12: Basiskomponenten kooperativer Lernformen

Diese Komponenten bedingen sich gegenseitig und führen am Ende durch ihr Zusammenwirken zu einem positiven Arbeitsergebnis. Als Ergebnis zählt auch der Prozess, nicht nur ein vorzeigbares Produkt im Anschluss an einen Arbeitsauftrag. Insofern werden auch diese beiden Aspekte immer einer – wenn auch manchmal nur kurzen – Reflexion und Bewertung durch die Schülerinnen und Schüler unterzogen.

2.3.2 Betonung des sozialen und methodischen Lernens

Gruppen- und Partnerarbeit als kooperative Arbeitsformen setzen voraus, dass jedes Gruppenmitglied mindestens eine feste Aufgabe im Team übernimmt und damit von Anfang an eine Mitverantwortung für das Gruppenergebnis innehat. Im Sinne einer sogenannten positiven Abhängigkeit erfahren die Schülerinnen und Schüler auf diese Weise, dass sie keine Einzelkämpfer sind, sondern der Erfolg wesentlich davon abhängt, wie gut sie miteinander zusammengearbeitet haben und wie ernsthaft jeder seine Aufgabe ausgeführt hat.

Auch schüchterne oder eher phlegmatische Kinder bekommen hier eine Chance, sich zu entfalten und ein Erfolgserlebnis zu haben – sind sie doch bereits in der Gruppenarbeit jemand, der ein unentbehrliches „Amt“ einnimmt.

Die Ämter werden nach und nach eingeführt und geschult, sodass die Kinder mit kooperativen Arbeitsweisen sukzessive vertraut gemacht werden und durch regelmäßige Reflexion lernen, welche Faktoren zu einer gelingenden Zusammenarbeit beitragen.

Die Zahl der Ämter ist theoretisch unbegrenzt. Die im Folgenden dargestellten Ämter (Abb. 13) haben sich jedoch für Grundschulkindern bewährt. Besonders nützlich sind zudem Ämterkarten, wie sie von Schulverlagen angeboten werden.



Der Zeitmanager achtet auf die Einhaltung der vorgegebenen Zeit und erinnert seine Teammitglieder an die ablaufende Zeit.



Der Vorleser liest den Teammitgliedern laut und deutlich vor und achtet darauf, dass jeder das Gelesene verstanden hat.



Der Schreiber notiert die Gruppenergebnisse für sein Team. Er muss darauf achten, dass sein Text gut leserlich ist. Er kann die Teammitglieder um Formulierungshilfe und Unterstützung bei der Schreibweise bitten.

Abb. 13: Ämter in kooperativen Lernformen⁹

Weitere Ämter sind z.B. die des Materialmanagers (organisiert das zur Arbeit benötigte Material) oder des Illustrators (schmückt Gemeinschaftsarbeiten mit Zeichnungen aus). Hier wird deutlich, dass bei der Einteilung der Ämter die unterschiedlichen Talente genutzt werden können. Wenn die Arbeitsweise gut eingeschult ist, ist es wünschenswert, dass die Ämter so gewechselt werden, dass die Schülerinnen und Schüler immer wieder für andere Aspekte des Gruppenprozesses verantwortlich sind.

Komplexere Ämter sind solche, bei denen die Kinder verstärkt soziale Rollen einnehmen, wie etwa das Amt des Ermutigers (lobt richtige und gute Beiträge), des Kritisierers (hinterfragt Beiträge kritisch, ohne jemanden abzuwerten) oder des Nachfragers (sorgt für Hilfe bei Unklarheiten), des Flüsterstimmenmanagers (achtet darauf, dass die Gruppe in angemessener Lautstärke arbeitet) oder des Redezeitmanagers (achtet auf die Einhaltung einer bestimmten Redezeit für jedes Mitglied).

In einem kompetenzorientierten Unterricht sind nicht nur die Ergebnisse des Lernens von Bedeutung, sondern immer auch die Qualität der

Unterrichts- und Lernprozesse. Nach der Partner- oder Gruppenarbeit findet deshalb in geeigneter Weise so oft wie möglich eine Reflexion und Bewertung der eigenen Teamarbeit statt. Hier stehen verschiedene Methoden zur Verfügung, mithilfe derer die Schülerinnen und Schüler ihre Beobachtungen und Bewertungen des gemeinsamen Lern- und Arbeitsprozesses einbringen können. Diese werden dann im gemeinsamen Gespräch thematisiert und es wird gegebenenfalls nach Möglichkeiten zur Verbesserung gesucht. Dieser Evaluationsprozess ist von hohem Wert für die Weiterentwicklung von Teamfähigkeit und sozialen Kompetenzen, dient aber auch im Besonderen der Förderung von Lernstrategien und Methodenkompetenz.

Die Lehrkraft in ihrer Vorbildfunktion für soziales Verhalten ist wichtig für die Rückmeldung zu Gruppenprozessen: ihr direktes, konkret formuliertes Lob und ihr wertschätzender Umgang mit allen Gruppenergebnissen wirken als Modell für die Klasse.

Der Einsatz kooperativer Methoden erfordert nicht zwingend, dass Schülerinnen und Schüler ausgeprägte soziale Kompetenzen bereits erworben haben. Im Gegenteil: soziales Verhalten wie etwa strukturiertes Erzählen, aktives Zuhören oder gezieltes, höfliches Nachfragen wird zum Thema und Gegenstand der Übung und Reflexion gemacht. Kooperative Methoden tragen damit auch dazu bei, dass sozial erwünschtes Verhalten eingeübt und gefestigt wird.

2.3.3 Kooperative Methoden in der Unterrichtspraxis

Die im Folgenden vorgestellten kooperativen Lernformen stellen eine Auswahl dar, die sich in den jahrgangsgemischten Klassen 1/2 bewährt hat.

Ziel ist es, durch geeignete Methoden ein Höchstmaß an Aktivität und Interaktion zu erzeugen. Dies kann dann gelingen, wenn die Schülerinnen und Schüler die Methoden sicher anwenden können. Dazu müssen sie gut eingeschult und geübt sein. Die Einführung der Methoden erfolgt schrittweise und ist von der Frage geleitet: Ist die jeweilige Methode oder Lernform im inhaltlichen Kontext sinnvoll und zielführend?

Bei der Einführung der verschiedenen Methoden empfiehlt sich, zunächst mit partnerorientierten Lernformen zu beginnen und erst, wenn diese gut eingespielt sind, zu den einfacheren Formen der Gruppenarbeit überzugehen (Abb. 14). Danach kann nach und nach in komplexeren Organisationsformen gelernt werden.

Grundsätzlich gilt: Weniger unterschiedliche Methoden gut zu üben und zu reflektieren bringt besseren Erfolg als eine oberflächliche Aneinanderreihung vieler Arbeitsformen ohne inhaltliche Bedeutung für das Lernen.

Stufen kooperativer Arbeitsformen

komplexe kooperative Lernformen

Variation in den Teambildungsverfahren, Graphic Organizers, Stamm-/Expertengruppen

einfache gruppenorientierte Lernformen

Bilden von Gruppenteams, Zuweisung von Gruppenämtern, Placemat, Doppelkreis, Lernspaziergang

partnerorientierte Lernformen

Bilden von Partnerteams, Partnerkontrolle, Schnittkreis

Abb. 14: Kooperative Arbeitsformen¹⁰

Fachliches und soziales Lernen erfordern vom einzelnen Kind ein gewisses Maß an Selbstsicherheit, damit es lernbereit und offen für die Zusammenarbeit mit anderen Kindern sein kann. Angebote, die Kindern helfen, selbstbewusst und selbstbestimmt zu lernen, sind Spiele und Verfahren, den eigenen Selbstwert kennenzulernen, aufzubauen und sich auch mehr zuzutrauen.

Ohne stabilen Selbstwert kann sich ein Kind nur schwer für Lernangebote öffnen.

Die Lehrkraft kann diesen Prozess unterstützen, indem sie immer wieder ihre Wertschätzung ausdrückt und auch kleine Fortschritte unmittelbar würdigt. Durch ihre wertschätzende Haltung wird sie zum sozialen Vorbild für die Klasse und leitet die Schülerinnen und Schüler dazu an, sich gegenseitig zu loben und gemeinsame Erfolge zu „feiern“. Wertschätzung und Lob der Lehrkraft unterstützen die Kinder auch

beim Erlernen und Reflektieren kooperativer Arbeitsformen. So wird günstiges Sozialverhalten in vielen Unterrichtsphasen „nebenbei“ erlernt.

In manchen Klassen kann es sinnvoll sein, durch die Einführung eines Sozialzielekatalogs systematisch Sozialverhalten verstärkt zu thematisieren und auch zu evaluieren. Dies ist erfolgreich, wenn die gesamte Schule mit ihrem Kollegium und auch den Elternvertretern bereit ist, ein solches System konsequent über einen längeren Zeitraum umzusetzen.

Methode: Schnittkreis

LehrplanPLUS GS:

HSU 1/2 Lernbereich 3: Natur und Umwelt

D 1/2 Lernbereich 1: Sprechen und Zuhören

D 1/2 Lernbereich 2: Lesen – mit Texten und weiteren Medien umgehen

D 1/2 Lernbereich 3: Schreiben

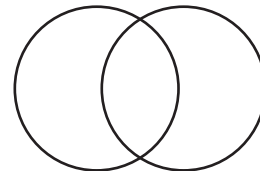
Um Vorerfahrungen zu einem Thema zu sammeln oder im Deutschunterricht wichtigste Aussagen aus einem gelesenen Text herauszuarbeiten, eignet sich die Methode „Schnittkreis“. Jeweils zwei Kinder erhalten zusammen eine Vorlage eines Schnittkreises und den Arbeitsauftrag, hier exemplarisch zu einem Text über den Igel im Winter.

Bei dieser kooperativen Lernmethode muss sich jeder Partner zunächst aktiv Gedanken machen und die Textvorlage aufmerksam lesen. Die Schülerinnen und Schüler müssen anschließend ihre eigenen Ideen formulieren und begründen, genau dem anderen zuhören und sich gut absprechen, um gemeinsame Stichpunkte niederschreiben zu können.

Der Igel im Winter



- * Welche fünf Sätze / Aussagen aus dem Sachtext sind deiner Meinung nach am wichtigsten? Überlege selbst und schreibe diese auf deine Seite des Schnittkreises.
- * Stellt euch eure Ergebnisse gegenseitig vor.
- * Welche drei Sätze / Aussagen sind für euch beide am bedeutsamsten?
- * Diskutiert gemeinsam.
- * Schreibt eure Gemeinsamkeiten in den Schnittkreis.



- * Wie ist eure Teamarbeit gelungen? Zeigt eure Einschätzung mit der Drei-Finger-Methode.

Methode: Placemat oder Schreibgarten

LehrplanPLUS GS:

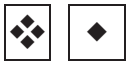
HSU 1/2 Lernbereich 3: Natur und Umwelt

D 1/2 Lernbereich 1: Sprechen und Zuhören

D 1/2 Lernbereich 3: Schreiben

Die Methode „Placemat“ weist verschiedene Verwendungsmöglichkeiten auf und eignet sich, um Vorwissen oder Fragen zu sammeln, Gelerntes zu wiederholen oder Argumente für oder Argumente gegen etwas zu finden. Zur Durchführung eines Placemats wird eine Vorlage mit vier Feldern außen und einem Kreis in der Mitte benötigt.

Arbeitsaufträge für ein Placemat zum Thema Igel:



- * Was möchtest du über den Igel wissen? Überlege selbst und schreibe deine Gedanken in Stichpunkten auf dein Feld.
- * Stellt euch eure Ergebnisse gegenseitig vor.
- * Welche Ideen sind für euch alle interessant? Diskutiert gemeinsam.
- * Schreibt eure Gemeinsamkeiten in die Mitte.
- * Präsentiert nun euer Gruppenergebnis vor der Klasse.



- * Wie ist eure Teamarbeit gelungen? Berichtet davon vor der Klasse.

Bei dieser kooperativen Lernmethode muss jedes Kind sein Wissen/seine Fragen aktiv einbringen. Beim Präsentieren der eigenen Gedanken innerhalb der Gruppe erkennen die Schülerinnen und Schüler, dass die Vielfalt der Ideen und Meinungen eine Bereicherung für jeden Einzelnen darstellt, und lernen, sich auf gemeinsame Gesichtspunkte festzulegen. Jedes Kind hat zudem ein festes Gruppenamt inne (z. B. Materialwart, Schreiber, Zeitmanager, ...) und führt dieses verantwortlich aus.

Wichtig ist, dass alle Kinder am Gruppentisch zueinander Blickkontakt und gleichzeitig einen guten Blick auf die Placemat-Vorlage haben (Abb. 15). Klare Zeitvorgaben für eine reibungslose Durchführung sind notwendig.

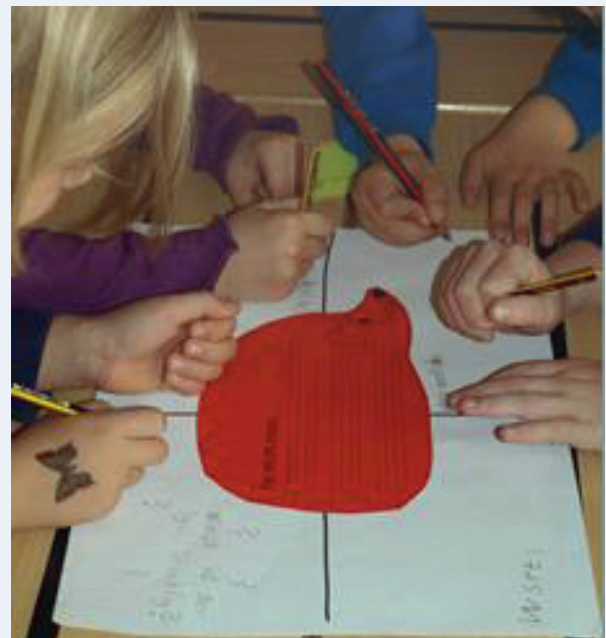


Abb. 15: Placemat-Arbeit zum Thema „Was wollen wir über den Igel wissen?“

Variation: Placemat zum Thema Kalender

Die Kinder wandern von Feld zu Feld, jedes Mitglied beginnt an einer anderen Seite des Placemats. Sie finden Fragen zum Thema Jahr und Kalender oder notieren, was sie bereits darüber wissen. Das Placemat dient so zum Aktivieren von Vorerfahrungen.

Das weiß ich schon vom Jahr.	Das weiß ich schon über den Kalender.
Das Jahr und der Kalender	
Das will ich zum Jahreslauf noch erfahren.	Das will ich über den Kalender erfahren.

Methode: Lernspaziergang

LehrplanPLUS GS:

HSU 1/2 Lernbereich 4: Zeit und Wandel

D 1/2 Lernbereich 1: Sprechen und Zuhören

D 1/2 Lernbereich 2: Lesen – mit Texten und weiteren Medien umgehen

Zum Sammeln von Informationen, z. B. auf einem Forscherblatt (Abb. 16), eignet sich besonders der Lernspaziergang. Im Klassenzimmer/Gruppen-

raum/Gang ... sind zu einem bestimmten Thema Informationstexte aufgehängt. Die Gruppen, in denen zuvor jedem Mitglied ein bestimmtes Gruppenamt zugeteilt wurde, wandern nun gemeinsam von Plakat zu Plakat und erfüllen Arbeitsaufträge

Zum Schluss erfolgt eine Auswertung im Klassenverband. Dabei stellen sich die Kinder im Halbkreis um die Plakate, sodass sie zueinander Kontakt und gleichzeitig einen guten Blick auf das Plakat haben.

Arbeitsaufträge für den Lernspaziergang zum Thema „Lauf der Planeten“



- * Der Vorleser liest den Informationstext vor.
- * Überlegt nun gemeinsam, welche Information zur Beantwortung der Frage auf dem Forscherblatt wichtig sind.
- * Der Schreiber notiert die Antwort der Gruppe.
- * Wandert nun zum nächsten Plakat.
- * Präsentiert nun euer Gruppenergebnis vor der Klasse.



Lernspaziergang Lauf der Planeten: Forscherblatt

Station 1

Wie nennt man die Himmelskörper?

Was weißt du über sie?

Station 2

Wonach ist das Jahr eingeteilt?

Station 3

Was macht die Erde jeden Tag?

Wie viele Stunden dauert das?

Was ist auf der Seite der Erde, die zur Sonne zeigt?

☐ Tag ☐ Nacht

Abb. 16: Forscherblatt zum „Lauf der Planeten“

Variation: „Schreibspaziergang“ zum Thema Zeit (Freies Schreiben)

An verschiedenen Orten im Klassenzimmer liegen Bilder (Abb. 17) zum Thema Zeit sowie leere Zeilenblätter. Die Schreibpartner suchen sich ein Bild, das ihnen besonders zusagt, und sprechen darüber. Dann formulieren sie ihre Gedanken schriftlich und legen das Blatt mit der beschriebenen Seite nach unten neben das Bild. Jedes Paar bearbeitet auf diese Weise mindestens drei Bilder. Danach gehen die Kinder zusammen durch die Klasse und lesen die verschiedenen Texte ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler durch.



Abb. 17: Schreibspaziergang zum Thema „Zeit“

Methode: Stamm-/Expertengruppen

LehrplanPLUS GS:

HSU 1/2 Lernbereich 3: Natur und Umwelt

D 1/2 Lernbereich 1: Sprechen und Zuhören

D 1/2 Lernbereich 2: Lesen – mit Texten und weiteren

Medien umgehen

D 1/2 Lernbereich 3: Schreiben

Mit der Methode „Stamm-/Expertengruppe“ werden neue, differenziert angelegte Themen und Lerninhalte erarbeitet oder umfangreichere Texte erlesen und zusammengeführt. Arbeitsaufträge zum Thema Igel könnten wie folgt lauten:

Der Igel



- * Jedes Mitglied deiner Stammgruppe enthält einen anderen Text über den Igel (z.B. Nahrung, Feinde, Wohnung, Winterschlaf).
- * Lies dir deinen Igeltext aufmerksam durch.



- * Gehe nun zu deiner Expertengruppe. Alle Kinder haben dort den gleichen Text wie du gelesen.
- * Tauscht euch über den Text aus und erstellt Plakate.



- * Gehe nun zu deiner Stammgruppe zurück.
- * Stelle dein Plakat anschaulich und verständlich vor.
- * Höre den anderen bei ihrer Präsentation gut zu.



- * Wie ist eure Teamarbeit gelungen? Zeigt eure Einschätzung mit der Drei-Finger-Methode.

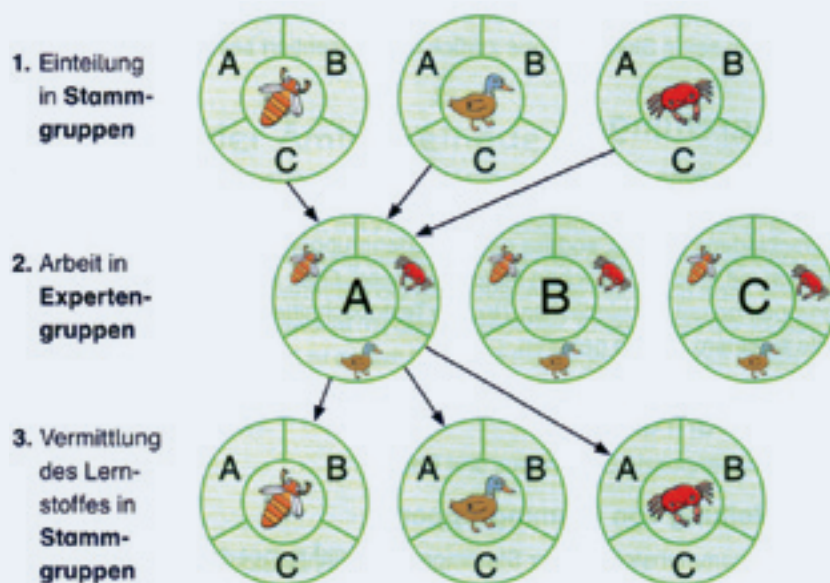


Abb. 18: Ablauf der Methode „Stamm-/Expertengruppe“¹¹

Bei dieser Methode (Abb. 18) wird soziales Lernen gefordert und gefördert: Die Schülerinnen und Schüler müssen sich auf ihre Stammgruppe einlassen und sich intensiv mit einem Thema auseinandersetzen. Der gemeinsame Austausch in der Expertengruppe erfordert genaues Zuhören, überzeugendes Argumentieren, Akzeptieren der Vorschläge der Teammitglieder und gegenseitiges

Loben und Verbessern. Bei der Präsentation in der Stammgruppe muss Verantwortung übernommen werden und detailliert die Ergebnisse der Expertengruppe vorgestellt werden, damit alle Teammitglieder alle Inhalte verstehen. Von den anderen Gruppenmitgliedern wird respektvolles und aufmerksames Zuhören erwartet.

2.3.4 Praxisbeispiele zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenz

Manche Kinder haben Schwierigkeiten, sich bei kooperativen Lernformen einzubringen. Sie sitzen still dabei und trauen sich nicht mitzuarbeiten. Grund dafür ist oft mangelndes Selbstwertgefühl. Nicht selten argumentieren diese Schüler

mit folgenden Aussagen: „Die anderen können es sowieso besser!“, „Was ich sage, ist ja doch immer falsch!“, „Ich bin zu dumm, ich kann das nicht!“ Damit diese Kinder Zuversicht und Motivation gewinnen und ihr Gleichgewicht zwischen dem Wollen und dem Können finden, sollten Lehrkräfte für sie in der Schule förderliche Bedingungen schaffen.

Praxisbeispiel: Selbstwertgefühl aufbauen

Der Aufbau von Selbstwahrnehmung und Selbstwertgefühl gelingt am besten, wenn man Kindern Zeit gibt und in kleinen Schritten hilft, eigene Stärken zu erkennen und Probleme zu lösen. Zum Nachdenken über die eigenen Fähigkeiten helfen Karten wie die „Ich bin ich“-Karte (Abb. 19).

Der nächste Schritt besteht darin, eine Schwäche in eine Stärke zu verwandeln und eine positive Fähigkeit zu formulieren, z.B. „Ich spreche lauter.“, „Ich mag mich auch, wenn ich Fehler mache.“ Gemeinsam mit der Lehrkraft erstellt das Kind einen Plan (Abb. 20), wie es die neue Fähigkeit einüben und erlernen kann. Während des Unterrichts liegt dieser Arbeitsplan zur Unterstützung und Erinnerung am Arbeitsplatz. Am Ende des Schultags ist es wichtig, zusammen mit der Lehrkraft über das eigene Lernverhalten zu reflektieren und den Arbeitsplan regelmäßig zu besprechen. So gelingt es, sich neue Fähigkeiten anzueignen und kleine Erfolge feiern zu können.



Abb. 19: „Ich bin ich“-Karte

Name:

Ich schaffs!

Ich schaffe es, anderen zu helfen!

Arbeitsplan:

- ✓ Ich erledige zügig meine Aufgaben.
- ✓ Wenn ich fertig bin, schaue ich, wer Hilfe braucht.
- ✓ Wenn mich jemand um Hilfe bittet, erkläre ich ihm die Aufgabe so gut ich kann.
- ✓ Ich sage nicht das Ergebnis vor, sondern zeige, wie es geht.

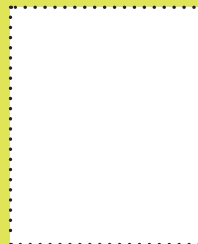


Abb. 20: Arbeitsplan „Ich schaffs!“¹²

Praxisbeispiel: Komplimente-Karte

Oft fällt es Kindern schwer, eigene Gefühle zu erkennen und zu artikulieren, aber auch die anderer wahrzunehmen. Die Komplimente-Karte (Abb. 21) hilft, diese Kompetenzen zu entwickeln.

Jede Woche nimmt ein Kind auf einem Stuhl in der Mitte des Klassenzimmers Platz. Alle anderen Kinder bekommen die „Komplimente-Karte“ zum Ausfüllen und zunächst einige Minuten Zeit, über das Kind in der Mitte nachzudenken. Eventuell

gibt die Lehrkraft Anregungen, z. B.: Was habt ihr schon mal zusammen gespielt? Was kann ... besonders gut? Was gefällt dir besonders an (...)? Dann schreibt jedes Kind einen Satz für das ausgewählte Kind in der Mitte. Dieses darf anschließend dann drei Kinder bestimmen, die jeweils ihr Kompliment vorlesen. Dafür bedankt es sich und darf anschließend alle Komplimente-Karten nach Hause mitnehmen. Oft bewahren Kinder diese Karten noch lange auf und freuen sich immer wieder an ihrem Inhalt.

Abb. 21: Komplimente-Karte

3 DOKUMENTATION DER LERNENTWICKLUNG UND RÜCKMELDUNG

Die Flexible Grundschule richtet ihre Aufmerksamkeit auf das individuelle Lernen der Schülerinnen und Schüler. Nicht nur die Lernergebnisse, sondern auch die Lernprozesse rücken ins Zentrum der Aufmerksamkeit, um persönliche Entwicklungen und Fortschritte erkennen und würdigen zu können. Ein Auftrag des Modellversuchs lautete daher, Möglichkeiten aufzuzeigen, wie der individuelle Lernstand und der Lernfortschritt eines Kindes wahrgenommen und dokumentiert werden können.

3.1 Erhebung der Lernausgangslage

3.1.1 Der Einsatz von FIPS

Kinder können insbesondere dann effektiv gefördert werden, wenn ihre individuellen Lernvoraussetzungen zu Beginn des Anfangsunterrichts erfasst werden. Die Erhebung der Lernausgangslage stellt ein Kernelement der Flexiblen Grundschule dar. Zur Ermittlung des individuellen Lernstands der Schulanfängerinnen und -anfänger setzen die Lehrkräfte mit FIPS (Fähigkeitsindikatoren Primarschule)¹³ ein computergestütztes und standardisiertes Verfahren ein. Anhand verschiedener Aufgabentypen wird der Kenntnisstand in den Bereichen Wortschatz, Lautbewusstheit, frühes Lesen und frühe Mathematik erfasst.

Bereich	Aufgabenfelder
Wortschatz	rezeptiver Wortschatz
Lautbewusstheit	Lautstruktur der gesprochenen Sprache
Lesen	grundsätzliche Vorstellungen zum Lesen; Lesen von Buchstaben, Silben, Wörtern; verständiges Lesen
Mathematik	Lesen von Zahlen; Lösen von einfachen und komplexen Aufgaben

3.1.2 Aufgabenfelder und Durchführung des Verfahrens

Einen Einblick in die verschiedenen Aufgabenfelder von FIPS geben folgende Aufgabenbeispiele:

Schreiben

Zu Beginn des Verfahrens schreiben die Schülerinnen und Schüler ihren vollständigen Vor- und Nachnamen auf ein Blatt Papier. Dies ist die einzige Aufgabe, die nicht computerbasiert erfolgt. Anschließend ermittelt die Lehrkraft den Kenntnisstand im Schreiben.

Wortschatz

Zur Überprüfung des rezeptiven Wortschatzes deuten die Kinder nach Aufforderung auf bestimmte Objekte auf dem Bildschirm (Abb. 22).



Abb. 22: Aufgabe „Bilderwortschatz Küche“

Lautbewusstheit

Die Fähigkeiten im Bereich Lautbewusstheit (Erfassung der Lautstruktur der gesprochenen Sprache) werden ermittelt, indem Silben nachgesprochen, Reimwörter identifiziert (Abb. 23) oder in einer Lautanalyse vorgegebene Wörter in Einzellaute zerlegt werden.



Abb. 23: Aufgabe „Reimwörter“

Lesen

Der Bereich Lesen erfasst grundsätzliche Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler zum Lesen sowie im Speziellen Kenntnisse in den Teilbereichen Buchstabenkenntnis, Silben lesen, Bild-Wort-Zuordnung, Sätze lesen (Abb. 24) und Lückentexte.



Abb. 24: Aufgabe „Lesen – Hundegeschichte“

Mathematik

Der mathematische Bereich beinhaltet Additions- und Subtraktionsaufgaben, Aufgaben zum Zahlenlesen, Rechnen mit Punkten sowie zur Ergänzung von Zahlenreihen.

Das ausführliche Handbuch begleitet die Vorbereitung und Durchführung des Verfahrens. Das sprachunterstützte Testprogramm führt durch die einzelnen Aufgabenfelder, die in der o.a. Reihenfolge erscheinen. Die Schülerinnen und Schüler werden einzeln getestet. Dabei hat es sich als hilfreich erwiesen, wenn die Klassenlehrkraft als Testleiterin agiert, um einen Eindruck des Kindes in

der Testsituation zu erhalten. Da es sich bei FIPS um ein adaptives Verfahren handelt, das sich dem Leistungsvermögen des Kindes anpasst, liegt die Bearbeitungszeit zwischen 20 und 35 Minuten.

3.1.3 Auswertung und ihre Bedeutung für individuelles Lernen

Über eine computergestützte Auswertung und individuelle Auswertungsbögen wird die Lernentwicklung der Kinder visualisiert. Nach einer Erhebung der Lernausgangslage zu Beginn des Schuljahres und einer erneuten Testdurchführung am Ende des ersten Schulbesuchsjahres können individuelle Diagramme mit Lernzuwachs für jeden einzelnen Schüler für alle vier Aufgabenfelder erstellt werden. In der folgenden Abbildung (Abb. 25) wird dies exemplarisch für vier Schüler verdeutlicht.

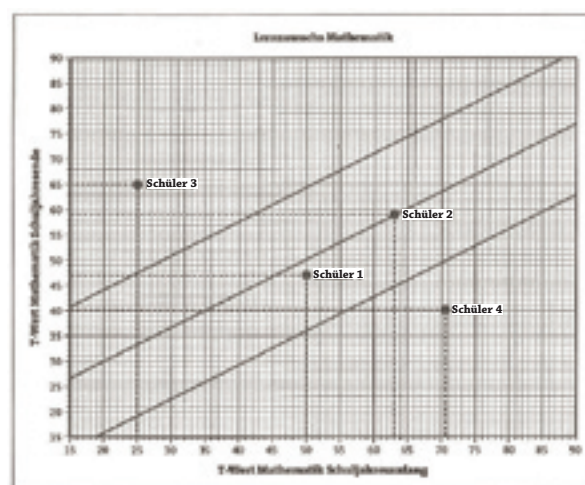


Abb. 25: Lernzuwachs Mathematik

Aus dem Wert des Tests zu Schuljahresanfang (abgetragen auf der horizontalen Achse) und dem Wert des zweiten Tests zu Schuljahresende (abgetragen auf der vertikalen Achse) wird im Koordinatenfeld ein Schnittpunkt gebildet. Die mittlere der drei Diagonalen gibt den erwarteten Lernzuwachs an, der dem mittleren Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler der Normstichprobe entspricht. Der Schnittpunkt von Schüler 2 liegt auf dieser Diagonale. Schüler 2 erfüllt somit die Erwartungen. Schüler, deren Werte oberhalb dieser Diagonalen liegen, machten größere Fortschritte als aufgrund ihres Ausgangswertes zu erwarten war. Liegt der Schnittpunkt der beiden Testwerte zwischen der mittleren und der unteren

Diagonalen, ist der Lernzuwachs niedriger ausgefallen als erwartet (s. Schüler 1). Die Platzierung eines Schülers unterhalb der untersten Diagonalen weist auf eine Leistung hin, die weit hinter den Erwartungen zurückgeblieben ist (s. Schüler 4). Schnittpunkte oberhalb der obersten Diagonale geben hingegen einen Lernzuwachs an, der die Erwartungen deutlich übertrifft (s. Schüler 3).

Die Erhebung der Lernausgangslage mit FIPS ermöglicht der Lehrkraft eine frühzeitige Einsicht in die Kompetenzen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, an die sich eine adäquate Unterrichtsplannung anschließt. Am Schuljahresende erhält die Lehrkraft einen aufschlussreichen Einblick in die Lernentwicklung der ganzen Klasse. FIPS ersetzt jedoch nicht die Beobachtungs- und Beurteilungskompetenz der Lehrkraft, sondern schärft deren Diagnosefähigkeit und ergänzt die Aussagen von Eltern, Kindertageseinrichtung und Schule. Die Ergebnisse von FIPS können zudem Grundlage für Eltern- und Beratungsgespräche sein, wenn z. B. die Lernentwicklung thematisiert wird oder eine Entscheidung über die Verweildauer getroffen werden soll.

3.2 Dokumentation individuellen Lernens

Lehrerinnen und Lehrer müssen bei aller Verschiedenheit und Individualität des Lernens den Überblick in ihrer Klasse behalten: Was können die Schülerinnen und Schüler bereits, welche Stärken und welche weiteren Lernbedürfnisse haben sie? Um sich diesen Überblick zu verschaffen, sind nicht unbedingt vorgefertigte Beobachtungsbögen notwendig. Hilfreich und unaufwendig sind Formen der Lernbeobachtung, die direkt aus dem Unterricht hervorgehen. Bei der Planung des gemeinsamen Unterrichts achtet die Lehrkraft darauf, Lernaufgaben so zu stellen, dass dabei Schülerproduktionen entstehen, die das Lernen und die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler dokumentieren.

Im folgenden Kapitel werden exemplarisch drei verschiedene Formen der Lernbeobachtung und -dokumentation vorgestellt: Portfolio, Lerntagebuch und Lernlandkarte. Portfolios eignen sich zudem als alternative Formen der Leistungserhebung.¹⁴

3.2.1 Portfolio

Das Portfolio ist eine Möglichkeit, den individuellen Lernprozess und -erfolg von Schülerinnen und Schülern transparent und nachvollziehbar zu machen. Die Kinder sammeln eigenständig in einer Mappe Arbeitsergebnisse, die sie zu einem Thema angefertigt haben. Ebenso reflektieren die Lernenden ihre Arbeitsprozesse und -ergebnisse: Was hat mir inhaltlich Spaß gemacht? Was habe ich alles neu gelernt? Habe ich mit anderen zusammengearbeitet? Woran arbeite ich nächste Woche?

Über das Portfolio und die Qualität der Arbeiten erhält das jeweilige Kind eine Rückmeldung durch die Lehrkraft. Um die Kriterien transparent zu machen und auch für ein Elterngespräch nutzen zu können, kommen Rückmeldebögen zum Einsatz. Werden Portfolios benotet, ist es unerlässlich, dies im Vorfeld bekannt zu machen, die Bewertungskriterien offenzulegen und anschließend auf dieser Basis die Note zu begründen. Die Bewertungskriterien können sich dabei sowohl auf den Prozess der Erstellung des Portfolios als auch auf das Produkt selbst beziehen.

Die Erstellung eines Portfolios, so die Erfahrung der Lehrkräfte, lässt besonders die individuellen Unterschiede zwischen den Kindern sehr deutlich zutage treten, nicht nur in fachlicher Hinsicht, sondern insbesondere auch, was das Lern- und Arbeitsverhalten betrifft. Die Kinder setzen unterschiedliche Schwerpunkte, sie verwenden unterschiedlich viel Sorgfalt für die Ausführung und benötigen unterschiedlich viel Hilfe dabei, das Thema und bestimmte Ziele nicht aus den Augen zu verlieren. Benötigen die Schülerinnen und Schüler beim ersten Portfolio noch viel Unterstützung, gehen sie bereits bei einem zweiten schon viel selbstständiger und zielstrebig vor.

Portfolios können fächerbezogen erstellt werden, sind aber in der Regel immer auch fächerverbindend, wie die folgenden Beispiele zeigen. Wenn beispielsweise im HSU-Unterricht Skizzen beschriftet oder Sachtexte erstellt werden (z. B. zur Beschreibung einer Obstsorte, Abb. 26), gibt dies immer auch Einblicke in sprachliche Kompetenzen und in die Schreibkompetenz der Schülerinnen und Schüler.

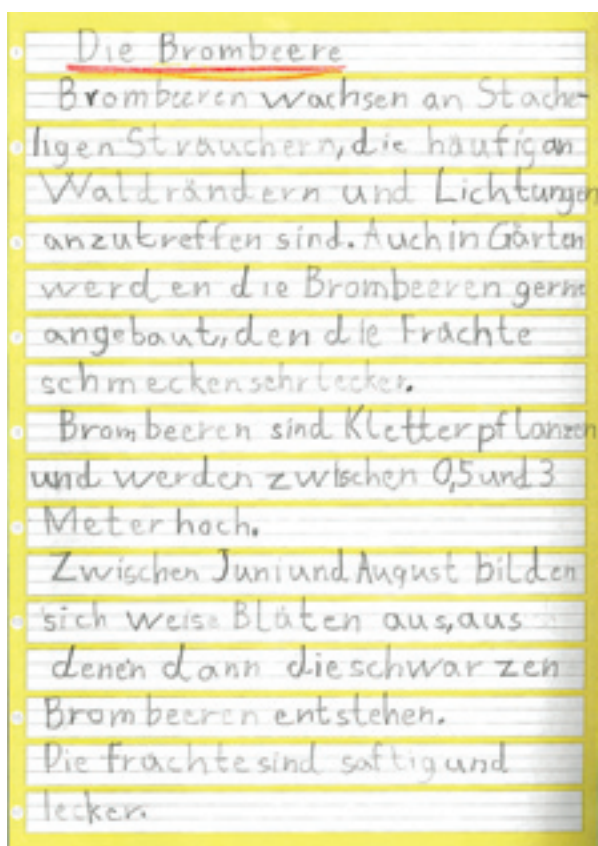


Abb. 26: Auszug aus einem Portfolio zum Thema Obst (vor der Korrektur)

Das Instrument des Portfolios wird als eine gute Möglichkeit bewertet, verschiedene Aufträge der Flexiblen Grundschule zu vereinen: Die Schülerinnen und Schüler lernen individuell, aber im Rahmen eines gemeinsamen Themas und gemeinsamer Aufgabenstellungen. Die Heterogenität wird genutzt durch geplante Lernsituationen, in denen Teams gemeinsam eine Aufgabe und verschiedene Lösungsmöglichkeiten besprechen, sich gegenseitig beraten und auch Rückmeldung zu den Entwürfen der Mitschülerinnen und Mitschüler geben. Gleichzeitig entstehen innerhalb

des gemeinsamen Rahmens individuelle und sehr aussagefähige Schülerproduktionen. Sie dienen der individuellen Rückmeldung an Kind und Eltern und ermöglichen sowohl einen Vergleich mit den Kompetenzerwartungen des Lehrplans (als kriterialer Bezugsnorm) sowie einen Vergleich mit den anderen Schülerinnen und Schülern der Lerngruppe (als sozialer Bezugsnorm).

Die regelmäßige inhaltliche und rechtschriftliche Korrektur aller schriftlichen Schülerproduktionen gehört nicht nur zu den Dienstaufgaben der Lehrkraft. Vielmehr eröffnet die gewissenhafte Korrektur einen aktuellen Einblick in die individuelle Lernentwicklung, der wiederum die Ausgangsbasis für die weitere Unterrichtsplanung darstellt. Für die Schülerinnen und Schüler sind Korrekturen und individuelle, schriftliche Kommentierungen der Lehrkraft wichtige Rückmeldungen zur Lernentwicklung und Grundlage für die Reflexion ihres eigenen Lernens. Der Einsatz vorgefertigter Arbeitshefte ist insofern kritisch zu hinterfragen, als er den Schülerinnen und Schülern im Gegensatz zu selbst gestalteten und selbst verantworteten Eintragungen in herkömmlichen Schülerheften in aller Regel deutlich weniger Möglichkeiten bietet, Kompetenzen im Bereich der Schriftpflege sowie der Darstellung und Gestaltung von Arbeitsergebnissen zu erwerben.

Die folgenden Beispiele zeigen Ausschnitte aus Portfolios, die in verschiedenen Fächern entsprechend den individuellen Fähigkeiten erstellt wurden. Die Gegenüberstellung der Arbeiten zweier sehr verschiedener Schülerinnen verdeutlicht die Unterschiede hinsichtlich Fachlichkeit, aber auch hinsichtlich Lern- und Arbeitsweise, und zeigt exemplarisch, welche Erkenntnisse aus Portfolios gewonnen werden können.

Praxisbeispiel: Portfolio zum Thema Flächen und Körper

Die folgende Portfolioarbeit fand zu Beginn des zweiten Schulhalbjahres statt. Die Schülerunterlagen entstanden sowohl im Rahmen gemeinsamer Lernaufgaben als auch bei der individuellen Bearbeitung von Lernthecken-Aufgaben. Die Schülerinnen und Schüler konnten zusätzlich zu den Pflichtaufgaben eine Reihe von Zusatzaufga-

ben selbst wählen. Welche Aufgaben letztendlich in die Portfolio-Mappe aufgenommen wurden, bestimmten die Schülerinnen und Schüler. Regelmäßig wurde gemeinsam und individuell der jeweilige Stand der Arbeit besprochen.

Im Vordergrund standen neben der Erforschung der Flächen- bzw. Körperformen vor allem die

saubere und vollständige Erarbeitung der Unterlagen. Zusätzlich floss die Zusammenarbeit im Team in die Bewertung mit ein. Schülerinnen und Schüler im zweiten Schulbesuchsjahr wurden darüber hinaus mündlich zu ihrem Wissen über Flächen und Körperformen befragt. Die folgenden Beispiele zeigen, wie die Schülerproduktionen die fachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler belegen und Aufschluss geben über

Sorgfalt der Ausführung sowie methodisches Vorgehen.

Es werden Ausschnitte aus Portfolios von zwei Kindern gegenübergestellt. Charlotte ist eine leistungsstarke Schülerin im zweiten Schulbesuchsjahr, Simone (ihre Unterlagen befinden sich jeweils auf der rechten Seite) ist eine Schülerin mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die die Schule im ersten Jahr besucht.

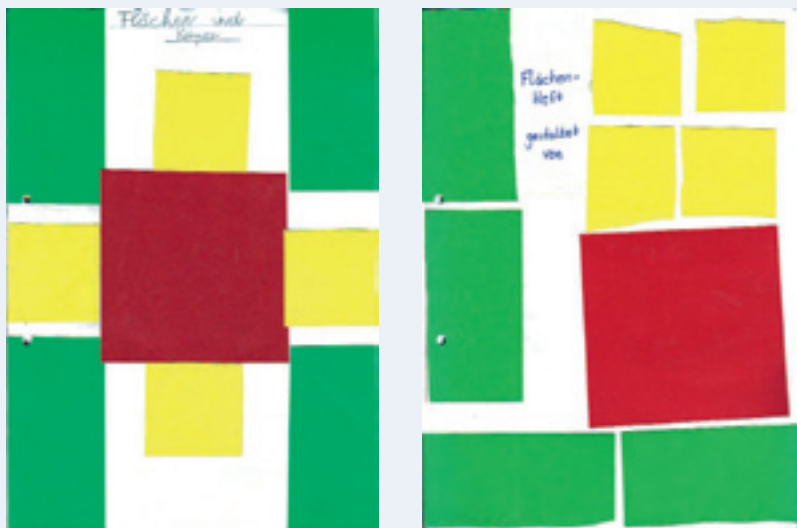


Abb. 27: Portfolio-Heftumschläge von Charlotte (links) bzw. Simone

Schon die Heftumschläge (Abb. 27) zeigen erste Unterschiede. Während Charlotte ihre Flächenformen sauber schneidet und symmetrisch anordnet, klebt Simone ihre Quadrate und Rechte-

ecke scheinbar wahllos auf das Blatt. Die von der Lehrkraft vorgegebene Zeile für den Namen ignoriert sie und schreibt den Namen oben aufs Blatt (wurde entfernt).

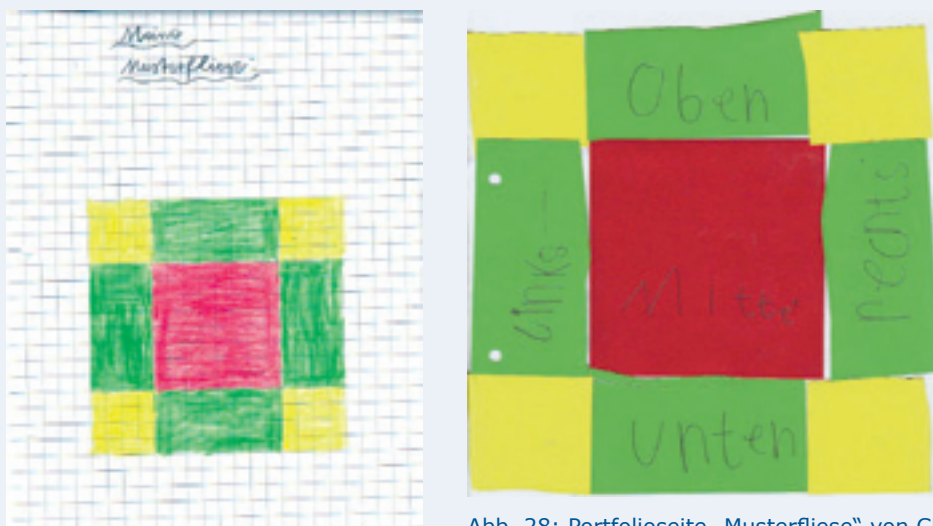


Abb. 28: Portfolioseite „Musterfliese“ von Charlotte bzw. Simone

Bei der Nachgestaltung einer vorgegebenen Musterfliese (Abb. 28) wählt Charlotte das genaue Übertragen auf kariertes Papier durch Zeichnen und Messen mit dem Lineal. Sie arbeitet

selbstständig und sehr sorgfältig. Simone kommt mit Falten, Schneiden und Kleben zu einem angemessenen Ergebnis. Sie benötigt bei jedem Arbeitsschritt Hilfestellung durch die Lehrerin.

Häuser bauen

Du hast ein blaues, rotes und gelbes Quadrat sowie ein blaues, rotes und gelbes Dreieck.



Baue aus je einem Quadrat und einem Dreieck ein Haus.
Wie viele verschiedene Häuser kannst du damit legen?

Lösung: Es ergeben sich 9 Häuser.

Ich bin durch

☒ Überlegen

☐ Zeichnen

☐ Legen mit Flächen

☐ _____ auf die Lösung gekommen.

* Wie viele Möglichkeiten gibt es, wenn du noch ein grünes Quadrat und ein grünes Dreieck nimmst?

Lösung: Es ergibt sich 16 Häuser.

$$4 \cdot 4 = 16$$

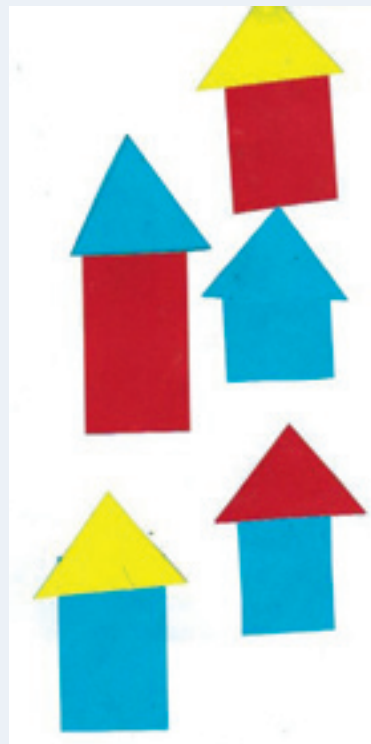
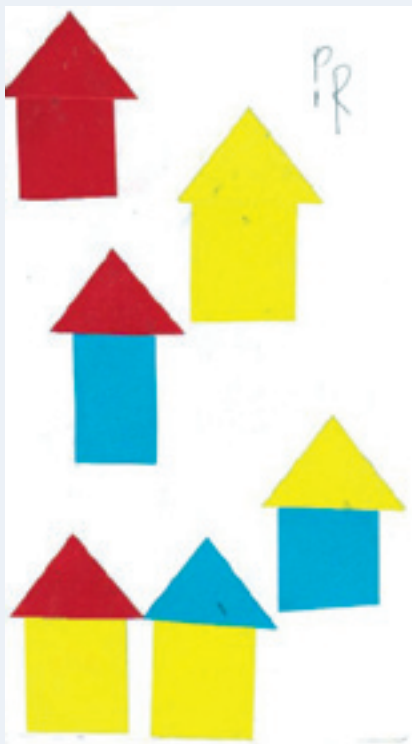


Abb. 29: Portfolioside „Häuser bauen“ von Charlotte (oben) bzw. Simone (unten)

Die Aufgabe zur Kombinatorik (Abb. 29) löst Charlotte im Kopf. Simone versucht durch das Legen von Flächen zu einem Ergebnis zu kommen.

Da sie aber nicht strukturiert an die Aufgabe herangeht, baut sie Häuser doppelt bzw. es fehlen ihr einige.



Abb. 30: Portfolioseite „Vierlinge“ von Charlotte und Simone

In der Lernumgebung „Vierlinge“ (Abb. 30) sollten die Schülerinnen und Schüler zunächst alle Vierlinge entdecken und anschließend verschiedene Kombinationsmöglichkeiten für einen vorge-

gebenen Rahmen finden. Simone entdeckt mit Hilfestellung alle Vierlinge, die Arbeit mit der Rätselkarte überfordert sie jedoch. Charlotte hingegen findet sehr schnell alle Varianten, die es gibt.



Abb. 31: Portfolioseite „Mein Roboter“ von Charlotte und Simone

Die Schülerinnen und Schüler beschreiben ihre zuvor gebauten Geo-Roboter in Form eines Rätsels (Abb. 31). Während Charlotte die Fachbegriffe wortgewandt einsetzt, benötigt Simone Un-

terstützung bei der Suche nach den richtigen Begriffen zu den Körperformen. Auch das einfache Satzmuster muss ihr vorgegeben werden. Die Verbesserung überträgt sie selbstständig ins Reine.

Selbstreflexions- und Rückmeldebogen zum Portfolio

Die Schülerinnen und Schüler hatten im Rahmen dieser Portfolioarbeit bestimmte Pflichtaufgaben zu bearbeiten. Transparenz hierüber wurde durch die Liste erzielt, die den Kindern während der Arbeitszeit vorlag. Auf diese Weise konnten sich die Schülerinnen und Schüler auch regelmä-

ßig selbst einschätzen, ein Gespräch über ihre Einschätzung mit der Lehrkraft führen und ggf. bestimmte Aufgaben neu erstellen. Wie die Beispiele (Abb. 32) zeigen, bewertete die Lehrkraft das Ergebnis auch mithilfe von Punkten.

Mein Themenheft „Flächen und Körper“

Das möchte ich dir zu deinem Heft mitteilen:

Du hast ☒ sehr viele ☐ viele ☐ angemessen viele ☐ nicht so viele. **Einträge bearbeitet.**

Du hast ☒ sehr ordentlich ☐ ordentlich ☐ zum Teil ordentlich ☐ nicht so ordentlich. **gearbeitet.**

Du hast ☒ sehr gut ☐ gut ☐ teilweise gut ☐ nicht so gut. **im Team gearbeitet.**

Du hast ☒ sehr gute ☐ gute ☐ teilweise gute ☐ nicht so gute. **Entwicklungen gemacht.**

Insgesamt bist du ein sehr guter Forscher! **10 45/46**

Das sage ich zu meinem Heft:

Ich habe mir ☒ Mühe gegeben. ☐ Ich habe ☒ ordentlich gearbeitet. ☐ Ich habe ☒ im Team gearbeitet. ☐ Ich habe ☒ gelernt. ☐ Es war für mich ☒ sehr leicht ☐ einfach ☐ manchmal schwer ☐ schwer. **sauber und vollständig zu arbeiten.**

Insgesamt hat es mir ☒ Spaß gemacht das Heft zu gestalten.

Portfolio-Arbeit: Flächen und Körper von _____

Pflichtunterlagen:

1. Musterfliese	<input checked="" type="radio"/> vorhanden	<input type="radio"/> fehlt → 0 nachgereicht
2. Roboter-Geschichte	<input checked="" type="radio"/> vorhanden	<input type="radio"/> fehlt → 0 nachgereicht
3. Häuser bauen	<input checked="" type="radio"/> vorhanden	<input type="radio"/> fehlt → 0 nachgereicht
4. Forscherauftrag	<input checked="" type="radio"/> vorhanden	<input type="radio"/> fehlt → 0 nachgereicht
5. Tangram-Geschichte	<input checked="" type="radio"/> vorhanden	<input type="radio"/> fehlt → 0 nachgereicht
6. Mondrian	<input checked="" type="radio"/> vorhanden	<input type="radio"/> fehlt → 0 nachgereicht
7. Lärntaken-Plan	<input checked="" type="radio"/> vorhanden	<input type="radio"/> fehlt → 0 nachgereicht

Außerdem hast du folgende Pflicht-Unterlagen:

1. Faschings-Tangram	<input checked="" type="radio"/>
2. Große Kunst	<input type="radio"/>
3. Baustein-Stadt	<input checked="" type="radio"/>
4. eigene Unterlagen:	_____

Tipps von mir: Arbeite weiter in flüssig! 10

Mein Themenheft „Flächen und Formen“

Das möchte ich dir zu deinem Heft mitteilen:

Du hast ☒ sehr viele ☐ viele ☐ angemessen viele ☐ nicht so viele. **Einträge bearbeitet.**

Du hast ☒ sehr ordentlich ☐ ordentlich ☐ zum Teil ordentlich ☐ nicht so ordentlich. **gearbeitet.**

Du hast ☒ sehr gut ☐ gut ☐ teilweise gut ☐ nicht so gut. **im Team gearbeitet.**

Du hast ☒ sehr gute ☐ gute ☐ teilweise gute ☐ nicht so gute. **Entwicklungen gemacht.**

Insgesamt bist du ein sehr guter Forscher! **8/46**

Das sage ich zu meinem Heft:

Ich habe mir ☒ Mühe gegeben. ☐ Ich habe ☒ ordentlich gearbeitet. ☐ Ich habe ☒ im Team gearbeitet. ☐ Ich habe ☒ gelernt. ☐ Es war für mich ☒ sehr leicht ☐ einfach ☐ manchmal schwer ☐ schwer. **sauber und vollständig zu arbeiten.**

Insgesamt hat es mir ☒ Spaß gemacht das Heft zu gestalten.

Pflichtunterlagen:

1. Musterfliese	<input checked="" type="radio"/> vorhanden	<input type="radio"/> fehlt → 0 nachgereicht	selbstständig gemacht!
2. Roboter-Geschichte	<input checked="" type="radio"/> vorhanden	<input type="radio"/> fehlt → 0 nachgereicht	
3. Häuser bauen	<input checked="" type="radio"/> vorhanden	<input type="radio"/> fehlt → 0 nachgereicht	gehe in 1. Reihe!
4. Forscherauftrag	<input checked="" type="radio"/> vorhanden	<input type="radio"/> fehlt → 0 nachgereicht	
5. Tangram-Geschichte	<input checked="" type="radio"/> vorhanden	<input type="radio"/> fehlt → 0 nachgereicht	Tangram selbstständig!
6. Mondrian	<input checked="" type="radio"/> vorhanden	<input type="radio"/> fehlt → 0 nachgereicht	
7. Lärntaken-Plan	<input checked="" type="radio"/> vorhanden	<input type="radio"/> fehlt → 0 nachgereicht	10.3. selbstständig!

Außerdem hast du folgende Pflicht-Unterlagen:

1. Faschings-Tangram	<input type="radio"/>
2. Große Kunst	<input type="radio"/>
3. Baustein-Stadt	<input type="radio"/>
4. eigene Unterlagen:	_____

Tipps von mir: Ergänze auf deiner Musterfliese nach unten/oben/rechts/links! 10

Abb. 32: Rückmelde- und Selbstreflexionsbögen zur Portfolioarbeit

Praxisbeispiel: Portfolio zum Thema Obst

Das nachfolgende Schülerprodukt entstammt einem Portfolio zum Thema Obst. Einer der Arbeitsaufträge lautet: *Entscheide dich für eine Frucht. Finde alles Wichtige über sie heraus und erstelle dazu eine übersichtliche Seite für dein Portfolio.*

Um diese Aufgabe zu bearbeiten, ist eine Fülle von Kompetenzen notwendig: Informationssuche, Auswahl der wichtigen Informationen, Entschei-

dung für eine Darstellung, Ausführung. Im Zuge dieses Prozesses bieten sich auch viele Möglichkeiten zum kooperativen Lernen und zur gegenseitigen Unterstützung und Rückmeldung.

Die Ergebnisse zeigen die Bandbreite der Möglichkeiten: Während ein Kind sich für einen Sachtext entscheidet, erstellt ein anderes beispielsweise eine beschriftete Zeichnung (Abb. 33).

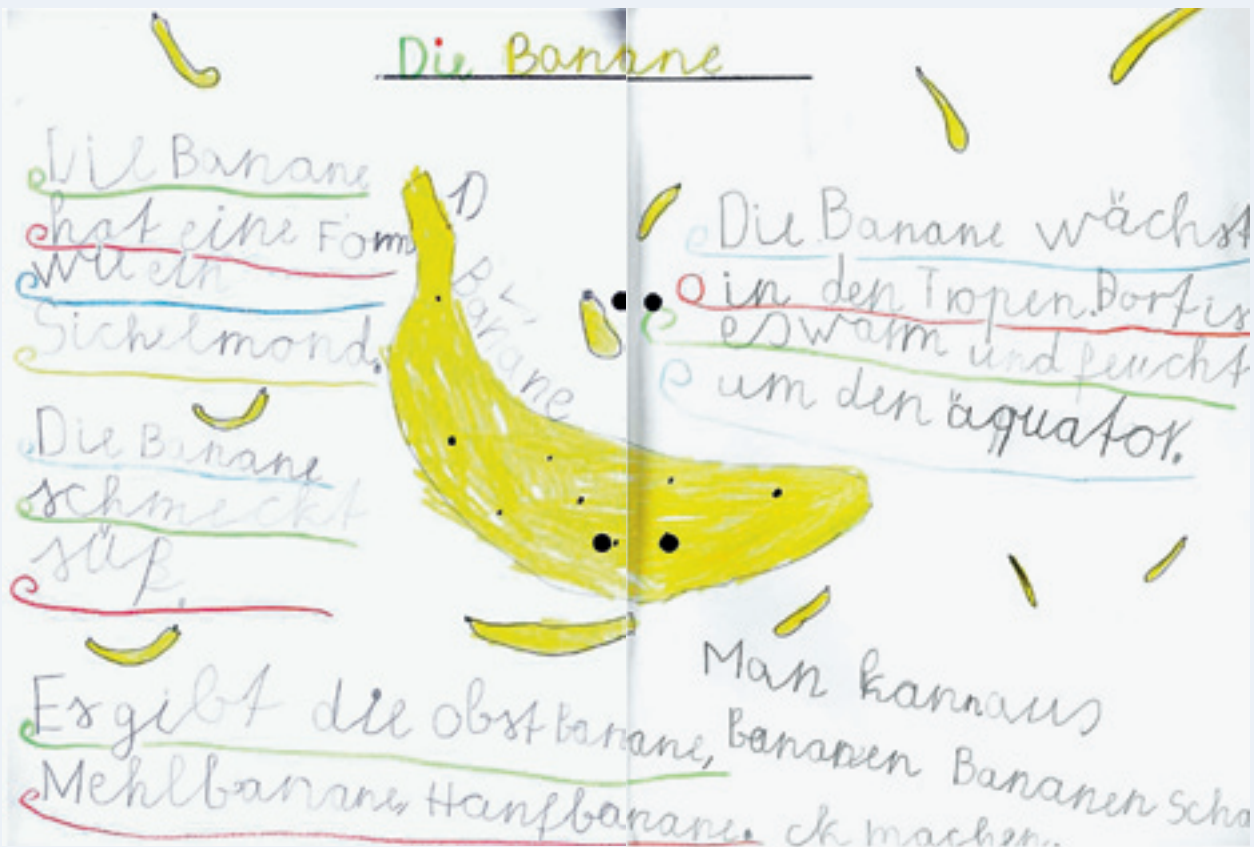


Abb. 33: Portfolioside mit einer beschrifteten Zeichnung zum Thema Obst

Praxisbeispiel: Literaturprojekt zum Bilderbuch „Elmar, der Elefant“

Die folgenden Beispiele entstammen einem Literaturprojekt der gesamten Klasse zum Bilderbuch *Elmar, der Elefant*. Da es sich um ein Bilderbuch handelt, können sich auch Schülerinnen und Schüler, die längere Texte noch nicht lesen können, mit Literatur auseinandersetzen, sich mit anderen darüber austauschen und dazu schreiben. Damit ist ein Einstiegsniveau gegeben, das allen Kindern einen Zugang zu den Aufgabenstellungen ermöglicht. Für besonders starke und motivierte Schülerinnen und

Schüler ergeben sich viele Gelegenheiten, auf erweitertem Niveau zu arbeiten. Für Lese- und Austauschphasen bieten sich auch immer wieder Formen des kooperativen Lernens an.

Beispiel für Arbeitsaufträge innerhalb des Literaturprojekts:

- Die anderen zeigen Elmar, dass er nicht ist wie sie. Wie fühlt sich Elmar? Schreibe auf.
- Gestalte deinen eigenen Elmar. Male und schreibe.



Abb. 34: Portfolio zum Arbeitsauftrag „Wie fühlt sich Elmar?“



Abb. 35: Portfolio zum Arbeitsauftrag „Gestalte deinen eigenen Elmar.“

3.2.2 Lerntagebuch

Anhand eines Lerntagebuchs lernen Schülerinnen und Schüler, über das eigene Lernen nachzudenken und dieses besser zu steuern. Über einen längeren Zeitraum hinweg bearbeiten die Lernenden immer wieder in ihrem Lerntagebuch vor allem offene Aufgabenstellungen und geben so einen Einblick in ihren Lernstand und in ihre Art, Probleme wahrzunehmen und zu lösen. Diese Eintragungen ergeben sich direkt aus dem Unterricht und stellen keine Wiederholung oder „Reinschrift“ von Ergebnissen dar. Alltägliche Übungen werden – im Gegensatz zu einem normalen Rechen- oder Schreibheft – im Lerntagebuch nicht festgehalten.

Lerntagebücher können für ein bestimmtes Fach angelegt werden (z. B. *Mein Mathetagebuch*, *Mein Forschertagebuch in HSU*, *Mein Lesetagebuch*) oder aber Eintragungen zu mehreren Fächern beinhalten. Diese Eintragungen zeigen auf, welche Aufgaben ein Kind zu lösen in der Lage ist, z. B. welchen Zahlenraum und welche Rechenoperationen es bereits bewältigt, wie sprachgewandt es Texte erstellt, wie flüssig und geläufig es

schreibt. So kann die Lehrkraft mit geringem Aufwand ganz individuelle Einblicke in den aktuellen Lern- und Leistungsstand jedes Kindes erhalten und auf dieser Basis die Lernwege der Schülerinnen und Schüler flexibel begleiten. Ebenso ist es auf diese Weise möglich, den Unterricht gezielter nach dem Vorwissen und den Interessen der Schülerinnen und Schüler zu organisieren. Der Lehrkraft dienen solche Dokumente schließlich auch als Unterlagen für Lerngespräche mit dem Kind selbst und den Eltern. Berichtigungen und Hinweise für die Schülerinnen und Schüler werden in geeigneter Weise in das Schülerdokument eingefügt.

Die folgenden Praxisbeispiele belegen, dass Lerntagebücher in allen Fächern und zu verschiedenen Themen eingesetzt werden können. Deutlich werden zudem die Vielfalt an individuellen Lösungswegen, aber auch die unterschiedlichen Leistungsniveaus von Schülerinnen und Schülern innerhalb einer Klasse: Nicht immer bearbeiten Kinder die Aufgabenstellung so, wie man sie eigentlich in den Kompetenzerwartungen im LehrplanPLUS Grundschule vorfindet.



Praxisbeispiel: Lerntagebucheintrag „Lieblingszahl“

Die offene Aufgabenstellung zu folgendem Eintrag lautet: *Was ist deine Lieblingszahl? Zeige alle Aufgaben, die du mit deiner Lieblingszahl rechnen kannst!*

Lieblingszahl 11

$$\begin{array}{ll}
 11+11=22 & 11 \cdot 2=22 \\
 22-11=11 & 11 \cdot 3=33 \\
 11 \cdot 4=44 & 11 \cdot 6=66 \\
 11 \cdot 5=55 & 11 \cdot 7=77 \\
 11 \cdot 8=88 & 11 \cdot 8=88 \\
 11 \cdot 10=110 & 11 \cdot 11=121 \\
 32+11=43 & 33+11=44 \quad 34+11=45 \\
 11+11+11+11+11+11+11+11+11+11=121 & \\
 10+10+10+10+11=51 &
 \end{array}$$

Abb. 36: Lerntagebucheintrag „Lieblingszahl“

Dieses Kind im ersten Schulbesuchsjahr rechnet über den Zahlenraum bis 100 hinaus (im LehrplanPLUS Grundschule erst in Jahrgangsstufe 2 vorgesehen). Es beschränkt sich auch nicht auf eine bestimmte Rechenart, sondern addiert, subtrahiert und multipliziert, wobei offenbar gerade die Multiplikation der Zahl 11 mit den Zahlen von 2 bis 9 besondere Faszination hat. Die Zerlegung der Zahl 121 in 11×11 , geschrieben als Addition, verweist auf weiterreichende Kompetenzen, die in einem Lerngespräch aufgegriffen werden sollten. Die Lehrerin würde dieses Kind als nächstes die Addition im Zahlenraum bis 20 mit und ohne Zehnerübergang üben lassen und überlegen, wie in anderer Form gezielt an die hier gezeigten Fähigkeiten angeknüpft werden kann.

Praxisbeispiel: Lerntagebucheintrag „Schöne Päckchen“

Die offene Aufgabenstellung lautet hier: *Und wie geht es weiter? Finde die nächste Aufgabe. Was fällt dir auf?*

Und wie geht es weiter?

$11+12$ $11+13$ $11+14$ $11+15$	$50+11$ $50+15$ $50+18$ $50+23$	$90+90$ $90+91$ $90+92$ $90+93$
$13+11$ $13+13$ $13+15$ $13+17$	$60+23$ $60+33$ $60+43$ $60+53$	

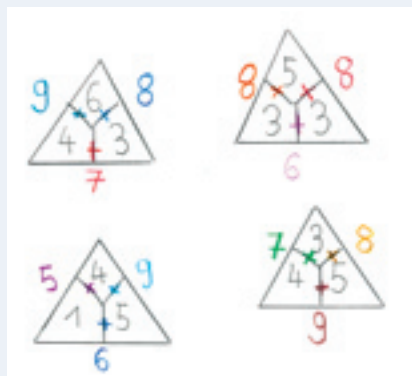
Abb. 37: Lerntagebucheintrag „Schöne Päckchen“

Dieses Kind zeigt mit seinem Eintrag, dass es die Struktur der „schönen Päckchen“ intuitiv verstanden hat. Eigentlich gehört dazu auch das Aufschreiben der Ergebnisse, denn auch in den Ergebnissen finden sich Regelmäßigkeiten. Ein Lerngespräch müsste nun klären, ob das Kind auch in Worte fassen kann, was das Muster bei den Summanden der Aufgabe mit dem Muster im Ergebnis zu tun hat. Hier ergibt sich wiederum eine gute Möglichkeit für das Lernen im Austausch mit anderen Kindern.

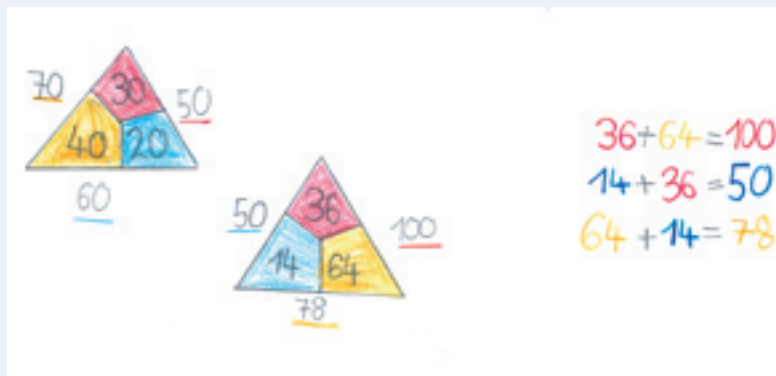
Praxisbeispiel: Lerntagebucheintrag „Rechendreiecke“

Das sogenannte Rechendreieck gehört mittlerweile zum Standard im Mathematikunterricht. In diesem Fall lautet die Aufgabe:

Erstelle eigene Rechendreiecke. Verwende die Zahlen, mit denen du gut rechnen kannst.



Dieses Kind rechnet ganz einfache Aufgaben im Zahlraum bis zehn ohne einen einzigen Zehnerübergang.



Dieses Kind rechnet zuerst glatte Zehnerzahlen ohne Hunderterübergang. In einem zweiten Rechendreieck wählt es Zahlen, deren Einer sich immer zu einem ganzen Zehner addieren.



Dieses Kind hat offenbar nicht solche Vereinfachungen gesucht wie das Kind im vorherigen Beispiel. Die Rechnungen erfordern sowohl Zehner- als auch Hunderterübergänge.

Abb. 38: Lerntagebucheinträge „Rechendreiecke“

Die Lerntagebucheinträge zum Rechendreieck (Abb. 38) zeigen, wie mit demselben Aufgabenformat individuelle Lösungen gefunden werden, die dadurch Aufschluss über den Lernstand des Kindes geben. Insofern eignen sich solche Aufgabenformate auch zur pädagogischen Diagnostik.

Für die Lehrkraft sind solche Momentaufnahmen äußerst aussagekräftig. Lässt sie sich noch in einem Lerngespräch erklären, warum ein Kind gerade diese Zahlen gewählt und andere gemieden hat, ergibt sich ein klares Bild vom aktuellen Lernstand des Kindes bezüglich der geforderten Rechenfähigkeiten. Mit einem Datum versehen können solche Eintragungen im Lerntagebuch auch eine Grundlage für ein Elterngespräch bilden oder als Leistungsbewertung dienen, wenn

die erwartbare Leistung vorher definiert wurde.

Das Aufgabenformat bietet nicht nur Rechenanlässe, sondern lädt starke Schülerinnen und Schüler auch dazu ein, Zusammenhänge zu entdecken und zu begründen, z.B. die Summe aller Innenzahlen und Außenzahlen berechnen etc. Starke Schülerinnen und Schüler untersuchen und versprachlichen z.B. mathematische Zusammenhänge wie: *Die Summe der Außenzahlen ist das Doppelte der Summe der Innenzahlen. Warum?* Auf diese Weise werden die Rechenarten Subtraktion und Addition immer im Zusammenhang verwendet. Die Begründung der Ergebnisse zeigt, über welches mathematische Verständnis die Kinder verfügen.

Praxisbeispiel: Lerntagebucheintrag „Diese Zahlen kenne ich schon. Diese Aufgaben kann ich schon rechnen.“

Eine einfache Aufgabenstellung zu Beginn des Schuljahres, die einen sehr guten Einblick in den Lernstand der Schülerinnen und Schüler gibt,

sind die Fragestellungen: *Welche Zahlen kannst du schon? Welche Aufgaben kannst du schon rechnen?*

Handwritten student entry for 'Diese Zahlen kenne ich schon.' and 'Diese Plusaufgaben kann ich schon rechnen.' The student has written the numbers 1 through 8 in the first section. In the second section, they have written the following addition problems: $1+2=3$, $5+5=10$, $10+10=20$, $3+3=6$, and $6-5=1$. The last problem is marked with a red checkmark.

Handwritten student entry for 'Diese Zahlen kenne ich schon.' and 'Diese Plusaufgaben kann ich schon rechnen.' The student has written the numbers 1 through 12 in the first section. In the second section, they have written the following addition problems: $4+8=84$, $200-100=100$, $999+1=1000$, $200+400=600$, $50+50=10$, $100+99=199$, $48+3=51$, $400+500=900$, $12-4=8$, $5-5=0$, and $0-0=0$. The last problem is marked with a red checkmark.

Abb. 39: Lerntagebucheinträge „Diese Zahlen/Aufgaben kenne/kann ich schon.“

Werden diese oder ähnliche Fragestellungen in regelmäßigen Abständen wiederholt, kann eine Entwicklung dokumentiert werden, die auch




für das Kind leicht nachvollziehbare Lernerfolge aufzeigt.

Praxisbeispiel: Lerntagebucheintrag „Ich erfinde Plusaufgaben“

Für diesen Lerntagebucheintrag lautet der Auftrag für alle Schülerinnen und Schüler:

Erfinde Plusaufgaben. Welche Aufgaben sind für dich leicht, welche schwer? Begründe.

Ich erfinde Plusaufgaben

<p>Meine leichten Aufgaben </p> $1+3=4$ $4+9=13$ $18+2=20$ $56+4=60$ $30+10=40$ $19+1=20$	<p>Meine schweren Aufgaben </p> $62+48=?$ $60+56=?$ $56+12=?$ $70+22=?$ $30+70=100$ $60+10=70$ $60+62=?$ $37+32=?$ $56+9=?$
<p>Die Aufgabe <u>$1+3=4$</u> ist für mich leicht, weil ... sie nicht über den zehner geht und weil ich sie auswendig kann.</p>	<p>Die Aufgabe <u>$62+48=?$</u> ist für mich schwer, weil ... sie über 100 geht und weil ich sie nicht auswendig kann.</p>
<p>Meine Lehrerin: Gute Begründungen! </p> <p style="text-align: right;">Be</p>	

Ich erfinde Plusaufgaben

<p>Meine leichten Aufgaben </p> $10+2=12$ $4+8=12$ $12+1=13$ $60+1=61$ $30+11=41$ $56+4=60$ $77+4+1=76$ $30+70+60=760$ $60+70+30+70=770$ $6+5+3=74$	<p>Meine schweren Aufgaben </p> $22+37+77=76$ $78+48+77+32=775$ $22+48+32=702$ $62+9+32=703$
<p>Die Aufgabe <u>$60+70+30+70=770$</u> ist für mich leicht, weil ... sie nur Zehner Zahlen hat.</p>	<p>Die Aufgabe <u>$78+48+77+32=775$</u> ist für mich schwer, weil ... sie so viele einer Zahlen hat.</p> <div style="text-align: right;"> Das war super! </div>
<p>Meine Lehrerin: Du hast schon sehr schwere Aufgaben gefunden und richtig ausgerechnet. Prima! Be</p>	

Abb. 40: Lerntagebucheinträge „Ich erfinde Plusaufgaben.“

Bei diesen Einträgen (Abb. 40) ist interessant, welche Aufgaben die Kinder als leicht oder schwer einschätzen. Für die Lehrkraft lässt sich aus den bearbeiteten Aufgaben und den Begründungen der

Schülereinschätzungen schließen, dass diese Kinder noch die Zahlensätze des Einspluseins bis 20 automatisieren müssen, um ihre Kenntnisse auch auf analoge Plusaufgaben übertragen zu können.

Praxisbeispiel: Ein Igel-Buch als Lerntagebuch

Im hier vorgestellten Praxisbeispiel schreiben die Schülerinnen und Schüler ihre Lernergebnisse

selbst in ihr Themenheft. Die Überschriften sind vorgegeben, die Sammlung erfolgt gemeinsam.

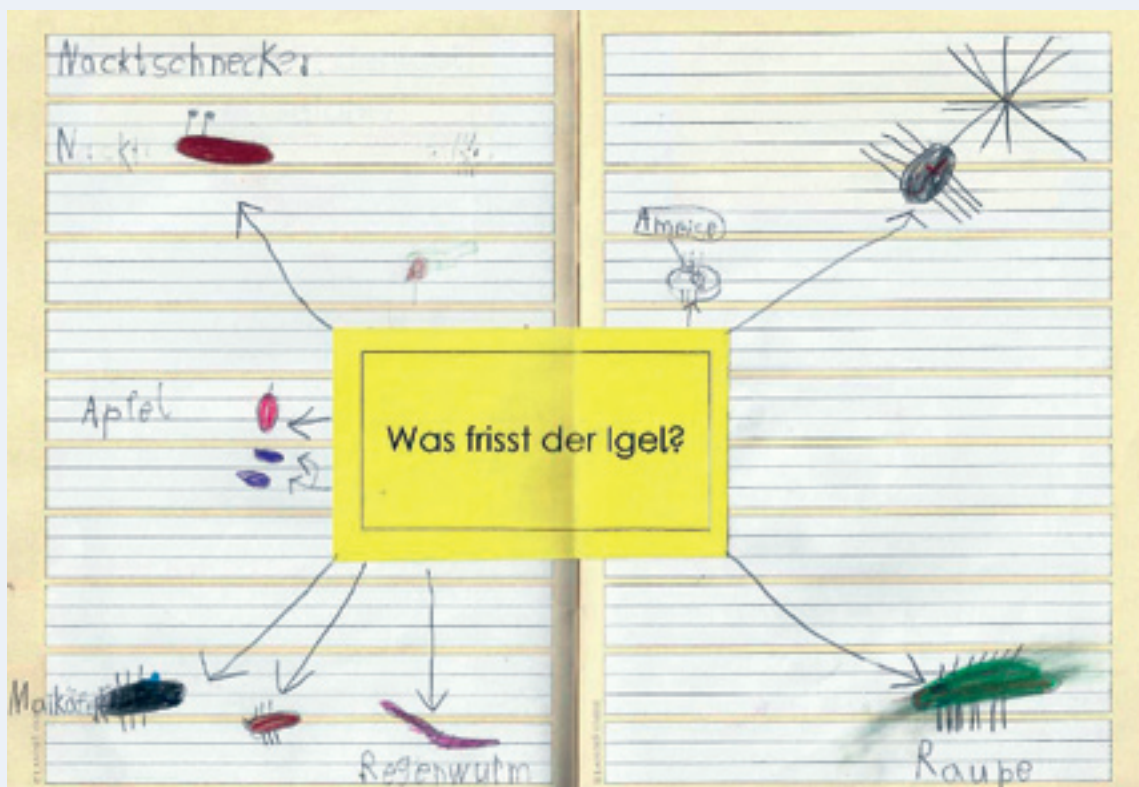


Abb. 41: „Lerntagebucheinträge: Was frisst der Igel?“

Die Eintragungen (Abb. 41) spiegeln die individuellen Fähigkeiten wider. Während im ersten Beispiel das Kind übersichtlich und ordentlich seinen Eintrag gestaltet, fällt es dem Kind im zweiten Beispiel noch schwer, richtig in die Zeilen zu schreiben. Leistungsunterschiede werden auch hinsichtlich der Menge an aufgeschriebenen Nahrungsmitteln deutlich. Die Gründe hierfür erfährt

die Lehrkraft in einem anschließenden Lerngespräch mit dem Kind.

Erhalten die Kinder immer wieder zu ihren Eintragungen Rückmeldung, so können bei weiteren Lerntagebucheintragungen z. B. zu folgenden Fragestellungen (Abb. 42) Lernfortschritte beobachtet werden.

Wie schaut der Igel aus?	Ein Jahr im Leben des Igels:	Warum ist der Mensch für den Igel gefährlich?
Was macht der Igel bei Gefahr?	Was macht der Igel im Winter?	So hilft der Mensch dem Igel:
Was frisst der Igel?	Welche Tier-Feinde hat der Igel?	Unsere Igel-Fragen:
Wie sind die Igelkinder?	Mein Igel-Steckbrief	Meine Ideen und Geschichten:

Abb. 42: Weitere Vorschläge für Einträge im Lerntagebuch zum Thema Igel

Praxisbeispiel: Lerntagebucheintrag „Heckentiere ordnen“





Tiere, die fliegen können	Tiere, die eine schleimige Spur machen und was Klebriges herstellen	Tiere, die Krallen haben	Insekten
			

Abb. 45: Lerntagebucheintrag „Heckentiere ordnen“ eines Schülers im ersten Schulbesuchsjahr

Dieser Schüler im ersten Schulbesuchsjahr kann noch nicht gut genug schreiben, um die Bilder zu beschriften. Dieses Kind ordnet die Heckentiere aber in seinem Lerntagebuch (Abb. 45) konsequent nach Eigenschaften und Fähigkeiten der Tiere.

Der Arbeitsauftrag beim nachfolgenden Beispiel lautet: *Welche Tiere können in einer Hecke (z. B. am Waldrand) leben? Verwende die Bilder oder male die Tiere. Beschrifte deine Bilder. Finde jetzt eine Ordnung für diese Tiere und erkläre deine Ordnung.*



Die Schülerin im zweiten Schulbesuchsjahr hat die He-ckentiere in ihrem Eintrag (Abb. 46) nach den Anfangsbuchstaben der Wörter geordnet. Ihr ist nicht klar, dass es nicht um die Bezeichnungen für die Tiere geht, sondern um die Tiere selbst.

Abb. 46: Lerntagebucheintrag „He-ckentiere ordnen“ einer Schülerin im zweiten Schulbesuchsjahr

















fliegende Tiere	 Ameise	 Vogel Neumäuser	 Wegweiser	 Schmetterling Tagpfauenauge
ecklige Tiere	 Spinne Krabbe spinn	 Käfer Goldlaukäfer	 Spinne Kreuzspinne	 Axe
komische Tiere	 100 Füßler	 Kröte	 Schnecke	 Eidechse
süße Tiere	 Maus Spitzmaus	 Igel	 Maus Waldmaus	 Hase Feldhase

Abb. 47: Lerntagebucheintrag „Heckentiere ordnen“ einer Schülerin im zweiten Schulbesuchsjahr

Diese Schülerin im zweiten Schulbesuchsjahr ordnet die Heckentiere in der ersten Zeile noch nach den Fähigkeiten der Tiere (fliegen) (Abb. 47). Die Kriterien in den weiteren Spalten spiegeln subjektive Empfindungen wider.

Wenn Kinder vorgegebene Einteilungen übernehmen, ist nicht klar, ob sie tatsächlich verstan-

den haben, auf welcher Grundlage die Klassifizierung beruht. Eine Ordnung selbst zu finden und zu begründen ist eine wichtige Kompetenz, die genaue Beobachtung und einen Blick für das Wesentliche voraussetzt. Der Arbeitsauftrag ist ideal für eine heterogene Gruppe und zeigt auf, nach welchen Kriterien Schülerinnen und Schüler ordnen.

Praxisbeispiel: Lerntagebucheintrag „Wörter ordnen“

Im folgenden Beispiel erhalten die Kinder Wortkärtchen mit dem Auftrag:

Findet eine eigene Ordnung für diese Wörter. Erklärt, wie ihr geordnet habt.

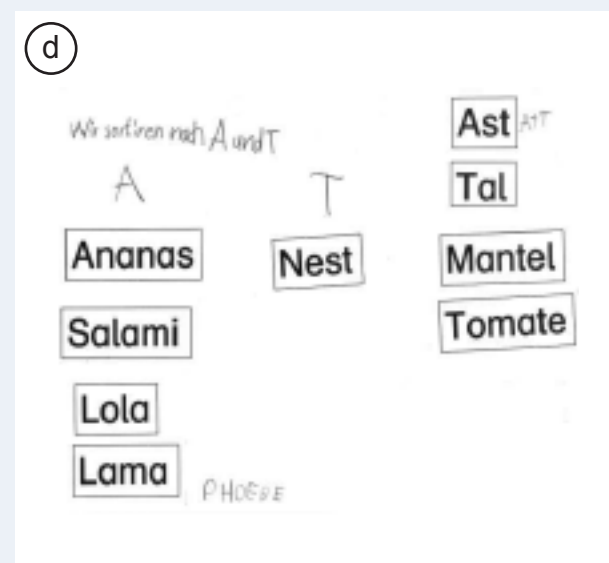
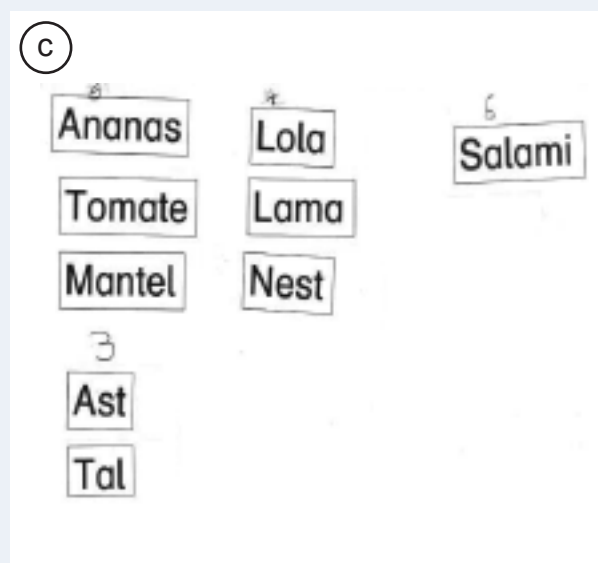
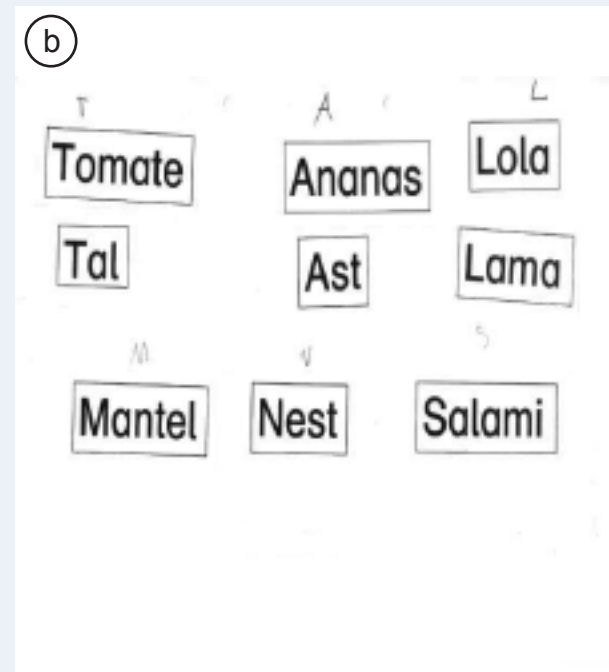
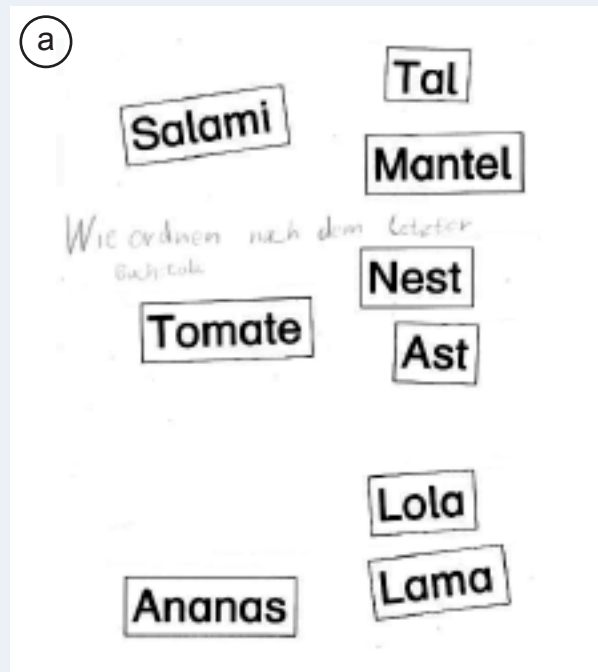


Abb. 48: Lerntagebucheinträge „Wörter ordnen“

Obigen Arbeitsauftrag (Abb. 48) lösen die Schülerinnen und Schüler auf verschiedene Weisen. Sie ordnen a) nach dem letzten Buchstaben, b) nach den Anfangsbuchstaben, c) nach der Anzahl der Buchstaben oder d) nach den Buchstaben A und T.

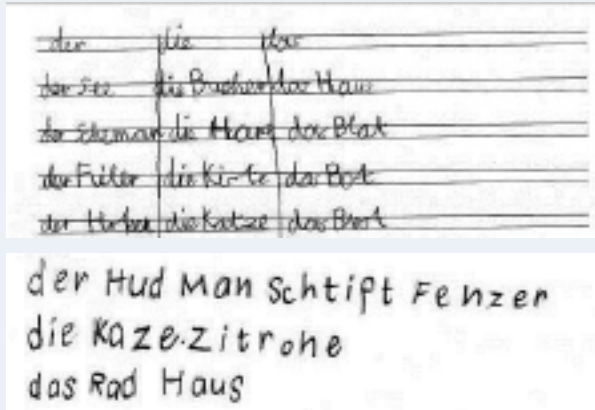
Anders als bei Aufträgen wie *Ordne nach dem Abc.* bekommt die Lehrkraft durch solche offenen

Aufgaben Einblick in die Wahrnehmung der Kinder: Worauf achten die Kinder: auf die Anfangsbuchstaben, auf die Schreibweise der Wörter, auf die Wortart (in diesem Fall sind es allerdings nur Nomina) oder auf die Bedeutung?

Als offene Lernaufgaben bieten solche Aufträge auch Gelegenheit, im Team unterschiedliche Vorschläge zu besprechen und sich zu entscheiden.

Praxisbeispiel: Lerntagebucheintrag „Namenwörter schreiben und ordnen“

Die folgenden drei Schülerdokumente sind unterschiedliche Lösungen für den Auftrag:



Mit dieser Fragestellung (Abb. 49) lässt sich leicht eine Momentaufnahme zur Rechtschreibkompetenz und zu Kompetenzen im Bereich „Sprache untersuchen“ erzielen. Während das erste Kind rechtschriftlich schon sicher ist, ordnet es neben „die Wiese“ und „die Hose“ (Femi-

Schreibe Namenwörter und ihre Begleiter auf.
Kannst du sie auch ordnen?

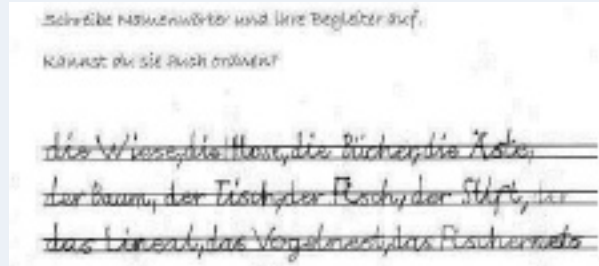


Abb. 49: Lerntagebucheinträge „Namenwörter aufschreiben und ordnen“ (vor der Korrektur)

nina, Singular) auch die Pluralformen von Nomina, die nicht Feminina sind, an. Die anderen beiden Kinder haben noch Probleme mit einigen Schreibungen, ordnen aber meist zutreffend und, besonders im letzten Fall, sehr ökonomisch nach grammatischem Geschlecht.

3.2.3 Lernlandkarte

Mithilfe von Lernlandkarten können Schülerinnen und Schüler in vorstrukturierter Weise ihren Lern- und Wissensstand zu einem bestimmten Thema beschreiben. Das Erstellen einer Lernlandkarte muss mit ihnen eingeübt werden. Die Kinder erhalten in vorgedruckten Kreisen Formulierungen dessen, was als Wissensinhalt, als Fähigkeit oder Fertigkeit zu einem Thema wünschenswert ist. Die Kinder schneiden diese Kreise aus. Sie können sie auch selbst durch eigene Beschreibungen ihrer Kenntnisse ergänzen. Diese Möglichkeit nehmen Kinder umso mehr in Anspruch, je mehr sie mit diesem Instrument zur Lerndokumentation vertraut sind. Nun ordnen sie sie nach den vorgegebenen Kriterien (Abb. 50) und kleben sie auf ein Blatt Papier oder in das eigene Lerntagebuch ein:

So zeige ich, was ich kann und was ich noch lernen möchte:

- grün ausgemalt: Das beherrsche ich.
- gelb schraffiert: Dazu möchte ich gern mehr wissen/üben/lernen. Ich kann/weiß ein wenig.
- rot umrandet: Dazu weiß/kann ich gar nichts. Ich brauche Hilfe.

Abb. 50: Ordnungskriterien für die Lernlandkarte

Die erste Lernlandkarte kann nach einem bestimmten Zeitraum, während dem zum Thema gelernt und geübt wurde, wieder zur Hand genommen und ergänzt werden: Felder, die in der ersten Lernlandkarte rot umrandet oder gelb schraffiert waren, können zum zweiten Zeitpunkt der Bearbeitung zu den grün ausgemalten Feldern gehören. So können in Lernlandkarten erworbene Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten sichtbar gemacht und der Lernzuwachs dokumentiert werden (Abb. 51).

Lernlandkarten bieten die Möglichkeit, den eigenen Lern- und Wissensstand zu reflektieren und sich selbst weitere Ziele zu setzen. Schülerinnen und Schüler können dies auch gut in einem Lerngespräch mit der Lehrkraft tun. So übernehmen die Kinder so früh wie möglich Verantwortung für das eigene Lernen.

Praxisbeispiel: Lernlandkarte zum Thema „Hecke“

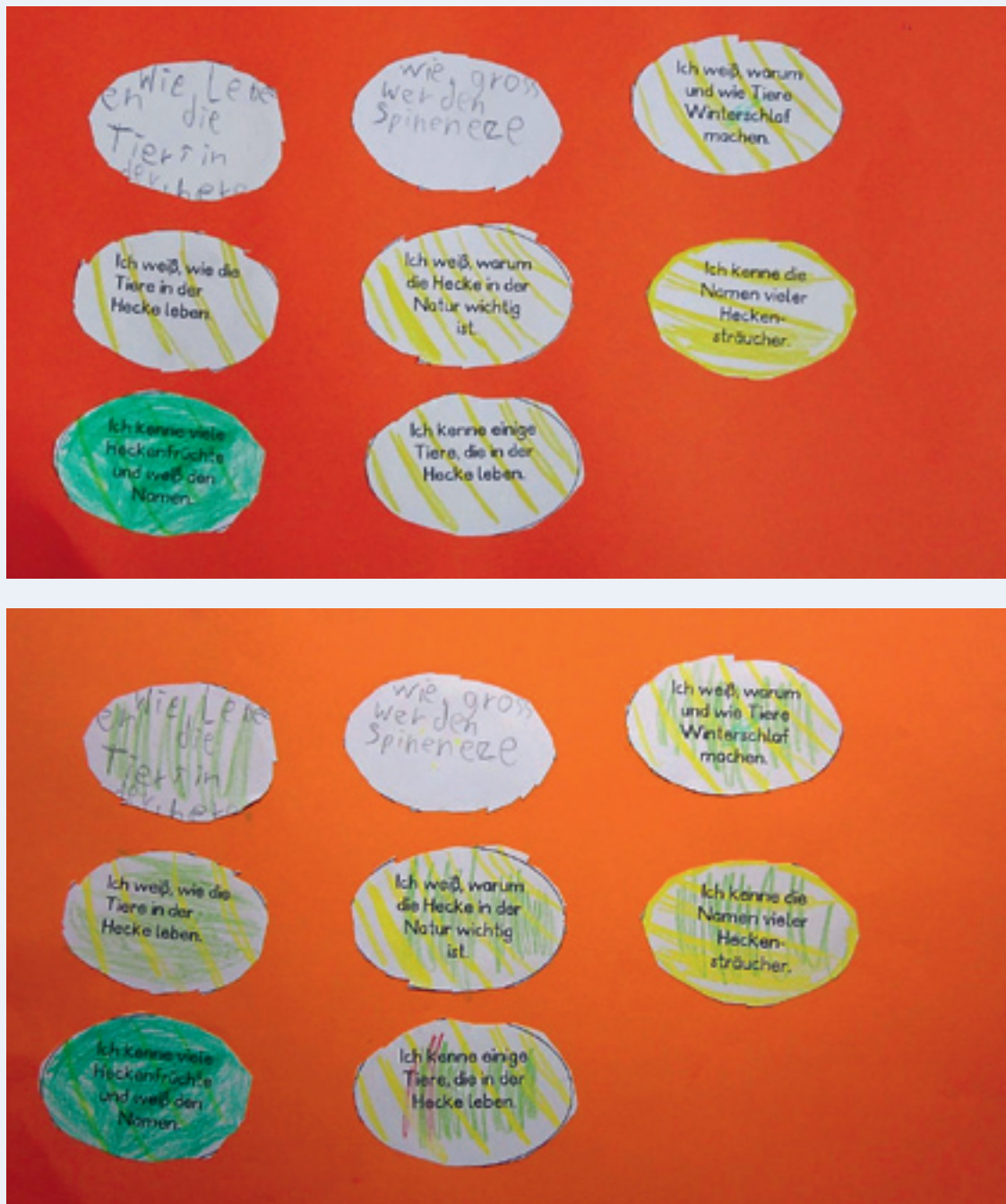


Abb. 51: Lernlandkarte zum Thema „Hecke“ im Oktober bzw. im Dezember

Praxisbeispiel: Lernlandkarte „So denke ich über meine Wochenplanarbeit“

Lernlandkarten eignen sich, um über das eigene Lern- und Arbeitsverhalten zu reflektieren. Im folgenden Beispiel (Abb. 52) wurden alle Felder ganz ausgemalt, sodass keine zweite Bearbeitung der Lernlandkarte möglich ist. Dennoch

ist gut ersichtlich, wie ein Kind sich selbst in seinem Arbeitsverhalten einschätzt. Die Selbsteinschätzung könnte in einem Lerngespräch mit der Lehrerwahrnehmung verglichen werden.



Abb. 52: Lernlandkarte zur Selbsteinschätzung des Arbeitsverhaltens

3.3 Leistungsnachweise mit zwei Anspruchsniveaus

Der Unterricht in der Flexiblen Grundschule ist zu einem großen Teil als Lernen an einem gemeinsamen Thema angelegt, das Zugänge auf unterschiedlichen Lernniveaus zulässt. Auch die Probearbeiten sollten so gestaltet werden, dass sie dieser Tatsache Rechnung tragen. Im Modellversuch wurden daher Leistungsnachweise mit zwei Anspruchsniveaus in allen Fächern erprobt.

Solche Probearbeiten bestehen aus zwei Teilen: einem Basisteil mit Aufgaben auf grundlegendem Niveau und einem erweiterten Teil mit Aufgaben auf weiterführendem Niveau. Im Idealfall bietet jeder Teil Aufgaben auf den verschiedenen Anforderungsstufen Reproduktion, Reorganisation, Transfer und Problemlösung an. Damit die schulerfahrenen Kinder sich nicht zu lange mit Aufgaben auf

grundlegendem Niveau aufhalten und genügend konzentriert die weiterführenden Aufgaben bearbeiten, sollten die Aufgaben eindeutig (mit Symbolen gekennzeichnet) in ihren Niveaustufen erkennbar und voneinander getrennt angeordnet sein. Entscheidend ist zudem, dass die Probearbeit nicht zu umfangreich und zu textlastig gestaltet wird.

Der Basisteil soll von allen Kindern in der flexiblen Eingangsstufe bearbeitet werden. Die Bearbeitung der Aufgaben auf weiterführendem Niveau steht hingegen den Kindern im ersten Schulbesuchsjahr bzw. Kindern, die sich zwar im zweiten Schulbesuchsjahr befinden, aber evtl. noch ein drittes Jahr in der flexiblen Eingangsstufe verweilen, frei. Der zweite Teil der Probearbeit ist nur Pflicht für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die nach dem Schuljahr in Jahrgangsstufe 3 vorrücken. Nur die Probearbeiten dieser Kinder werden ab dem Schulhalbjahr benotet.

Praxisbeispiel: Probearbeit „Euro und Cent“

In den folgenden Probearbeiten in Mathematik werden die verschiedenen Niveaus der Auf-

gaben durch die Anzahl schwarzer Punkte gekennzeichnet.

Name: _____ Datum: 22.2.13

Euro und Cent:
Zeige, was du gelernt hast!

1. Zähle und schreibe auf! (3 Punkte)

Max: 9 Euro, Paul: 5 Euro, Mona: 12 Euro

Hani: _____, Pami: _____

2. Beschrifte das Geld! (4 Punkte)

9 € 10 € 15 € 12 €

45 € 24 € 64,50 €

3. Zeichne möglichst wenig Münzen und Scheine! (2 Punkte)

5 € 20 €

4. Lese die Rechengeschichten! (2 Punkte)

Jana hat 10 €. Sie kauft eine Filz. Wie viel Geld bleibt übrig?

5. Leo kauft sich drei Kugeln Eis. Eine Kugel kostet 50 Cent. Er hat einen 5-€-Schein dabei. Wie viel Geld bleibt übrig?

6. Schreibe mit Komma! (2 Punkte)

3€ 20ct = _____ 2€ 2ct = _____
71€ 30ct = _____ 101ct = _____

Von 100 Punkten hast du _____ Punkte erreicht.

„Du kannst dich schon gut mit Euro und Cent aus-
kennen! Trau dich auch an Rechengeschichten heran!“

Abb. 54: Probearbeit in Mathematik: Euro und Cent (Bearbeitung von einem leistungsschwächeren Kind im ersten Schulbesuchsjahr)

Name: _____ Datum: 22.2.13

Euro und Cent:
Zeige, was du gelernt hast!

1. Zähle und schreibe auf! (3 Punkte)

Max: 9 Euro, Paul: 5 Euro, Mona: 12 Euro

Hani: _____, Pami: 34 €

2. Beschrifte das Geld! (4 Punkte)

9 € 10 € 15 € 12 €

45 € 24 € 64,50 €

3. Zeichne möglichst wenig Münzen und Scheine! (2 Punkte)

5 € 20 €

4. Lese die Rechengeschichten! (2 Punkte)

Jana hat 10 €. Sie kauft eine Filz. Wie viel Geld bleibt übrig?

5. Leo kauft sich drei Kugeln Eis. Eine Kugel kostet 50 Cent. Er hat einen 5-€-Schein dabei. Wie viel Geld bleibt übrig?

6. Schreibe mit Komma! (2 Punkte)

3€ 20ct = _____ 2€ 2ct = _____
71€ 30ct = _____ 101ct = _____

Von 100 Punkten hast du alle Punkte erreicht.

„Super gemacht! Du hast auch fast alle schwierigen Aufgaben gelöst.“

Abb. 55: Probearbeit in Mathematik: Euro und Cent (Bearbeitung von einem leistungsstärkeren Kind im ersten Schulbesuchsjahr)

Ebenso lassen sich mit der vorher abgedruckten Probearbeit die Vorteile von Leistungsnachweisen mit zwei Anspruchsniveaus belegen: Sie erlauben individuelles Lernen und Leisten. Das leistungsstarke Kind im ersten Schulbesuchsjahr

(Abb. 55) löst schon Aufgaben auf weiterführendem Niveau, während das leistungsschwächere Kind im zweiten Schulbesuchsjahr (Abb. 56) fast ausschließlich die Aufgaben auf grundlegendem Niveau bearbeitet.

Praxisbeispiel: Probearbeit „Luft“



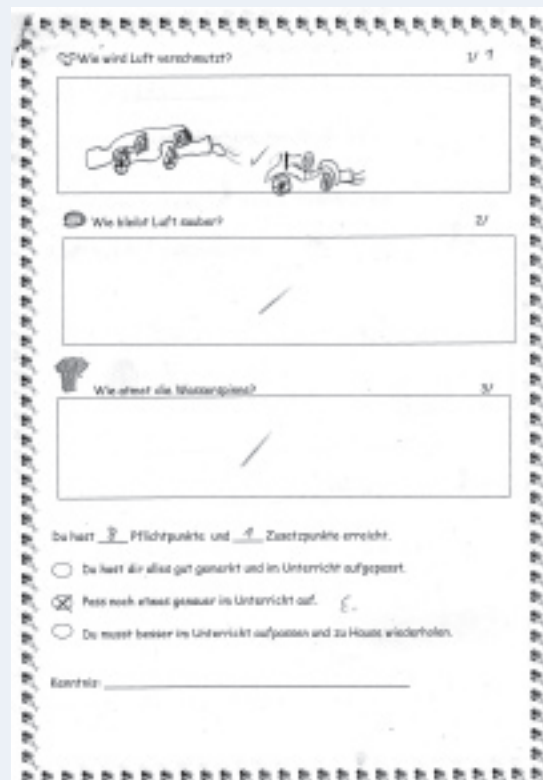
In der Probearbeit zum Thema „Luft“ wird deutlich, wie gleiche Aufgabenstellungen auf unterschiedlichem Niveau bearbeitet und bewertet werden können. Für Schülerinnen und Schüler im ersten Schulbesuchsjahr sind die Aufgaben mit dem Symbol  vorgesehen; für Schülerinnen und Schüler im zweiten bzw. dritten Schulbesuchsjahr sind die Aufgaben mit dem Symbol  Pflicht.

Abb. 58: Probearbeit in HSU: Luft (Bearbeitung von einem Schüler im ersten Schulbesuchsjahr)



Arbeitsblatt

Name: _____ Kl. 1/20

Lernbesprechung zum Thema **Luft**

Zeichne immer 2 Beispiele! ✎ Schreibe eine Erklärung auf!

1. Luft nimmt Raum ein (besucht Platz). 2/ ✎ 4/9

Bei einem Schwimmball braucht Luft auch Platz. Weil wenn zu viel Luft drin ist dann platzt er. Ein Schwimmreifen braucht auch Luft. Sonst wird er nicht dick und das Kind stolpert.

2. Luft trägt. 2/ ✎ 4/9

Luft trägt einen Drachen weil die Luft in nach oben trägt und der Drache bleibt oben. Luft trägt ein Fallschirm weil die Luft geht nach oben und wird der Fallschirm dann langsam.

3. Luft treibt an. 2/ ✎ 4/3

Luft treibt ein Flugzeug an weil die Luft stehen bleibt und das Flugzeug lässt sich in der Luft Vorwärts bewegen.

4. Luft bremst. 2/ ✎ 4/9

Luft bremst ein Fallschirm weil die Luft nach oben geht das wegen fliegt der Fallschirm langsam.

5. Zeichne ein Beispiel für „Wind“. 2/ ✎ 4/3

Was ist „Wind“? Erklärung:

wenn der Wind weht wackeln die Bäume und man kann die Luft spüren wenn man stehen bleibt.

Wie wird Luft verschmutzt? 1/4

Wenn ein Feuer brennt fliegt der Rauch nach oben und die Luft wird dreckig.

Wie bleibt Luft sauber? 2/9

Mit Wasser bleibt Luft sauber weil das Wasser kein Rauch ist. So bleibt die Luft sauber.

Wie entsteht die Wettergenossin? 3/5

Sie macht eine Art Taucherglocke und tut bläseln mit Luft nehmen und tut die Luft unter die Taucherglocke.

Du hast 12 Pflichtpunkte und 9 Zusatzpunkte erreicht. E.

☒ Du hast dir alles gut gemerkt und im Unterricht aufgepasst.



☐ Pass noch etwas genauer im Unterricht auf.

☐ Du musst besser im Unterricht aufpassen und zu Hause wiederholen.

Kommentar: _____

Abb. 59: Probearbeit in HSU: Luft (Bearbeitung von einer Schülerin im zweiten Schulbesuchsjahr)

Praxisbeispiel: Probearbeit „Hecke“

In der Probearbeit zum Thema „Hecke“ werden die Symbole  und  verwendet, um die zwei Anspruchsniveaus der Aufgaben deutlich zu machen. Einige Aufgaben sind für Kinder im ers-

ten, zweiten und dritten Schulbesuchsjahr gleich, einige Aufgaben unterscheiden sich in Art und Umfang der Bearbeitung.

Name: _____ Datum: _____

Bist du ein Heckenexperte?

1. Schreibe die Körperteile des Igels an die richtige Stelle!

Ärchen Schädel
Knorpel Ohren
Snulze Kraulen
Roschare

2. Schreibe  oder male  drei Dinge, die der Igel gerne frisst!

Korn Wurm Schnecke

3. Was macht der Igel, wenn er in Gefahr ist? Schreibe  oder male !

Sich aufrollen

4. Schreibe  oder male  drei Feinde des Igels!

Fuchs Eule Uhu

5. Was tut der Igel im Herbst? Schreibe  oder male  zwei Dinge!

Sich aufrollen Wurden

6. Male richtig aus  und schreibe  den Namen des Strauchs darunter!

Heidekraut Waldrose Waldstorch

7. Kreise giftige Pflanzen rot und essbare Pflanzen grün ein!

8. Nenne noch eine weitere giftige Heckenfrucht! 

Schlehe

9. Nenne einen Grund, warum Hecken für die Natur  und die Menschen wichtig sind!

Die Hecke ist ein Lebensraum für viele Tiere.

10. Kreuze die richtigen Aussagen an! 

☒ Der Igel geht in der Nacht auf die Jagd.
☐ Die Igelmutter bringt jedes Jahr nur ein Junges zur Welt.
☒ Der Igel hört und riecht sehr gut.
☐ Der Igel kann nicht schwimmen.
☒ Igelbabys kommen mit weichen Stacheln auf die Welt.
☒ Igel sind Einzelgänger.

 Punkte  Punkte Gesamt _____ Punkte

Unterschrift: _____

Abb. 60: Probearbeit in HSU: Hecke (Bearbeitung von einem Schüler im ersten Schulbesuchsjahr)

Name: _____ Datum: _____

Bist du ein Heckenexperte?

1. Schreibe die Körperteile des Igels an die richtige Stelle!

Ärchen Schädel
Knorpel Ohren
Snulze Kraulen
Roschare

2. Schreibe  oder male  drei Dinge, die der Igel gerne frisst!

Korn Wurm Eier

3. Was macht der Igel, wenn er in Gefahr ist? Schreibe  oder male !

Sich aufrollen

4. Schreibe  oder male  drei Feinde des Igels!

Uhu Adler Fuchs

5. Was tut der Igel im Herbst? Schreibe  oder male  zwei Dinge!

Sich aufrollen Wurden

6. Male richtig aus  und schreibe  den Namen des Strauchs darunter!

Heidekraut Waldrose Waldstorch

7. Kreise giftige Pflanzen rot und essbare Pflanzen grün ein!

8. Nenne noch eine weitere giftige Heckenfrucht! 

Schlehe

9. Nenne einen Grund, warum Hecken für die Natur  und die Menschen wichtig sind!

Die Hecke ist ein Lebensraum für viele Tiere.

10. Kreuze die richtigen Aussagen an! 

☒ Der Igel geht in der Nacht auf die Jagd.
☐ Die Igelmutter bringt jedes Jahr nur ein Junges zur Welt.
☒ Der Igel hört und riecht sehr gut.
☐ Der Igel kann nicht schwimmen.
☒ Igelbabys kommen mit weichen Stacheln auf die Welt.
☒ Igel sind Einzelgänger.

 Punkte  Punkte Gesamt _____ Punkte

Unterschrift: _____

Abb. 61: Probearbeit in HSU: Hecke (Bearbeitung von einem Schüler im zweiten Schulbesuchsjahr)

3.4 Dokumentiertes Lernentwicklungsgespräch statt Zwischenzeugnis

3.4.1 Begründung

Die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Grundschule und Elternhaus im Schulversuch Flexible Grundschule basiert auf intensiver und regelmäßiger Kommunikation sowie gemeinsamer Verantwortung für die Entwicklung und für das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Dokumentierte Lernentwicklungsgespräche anstelle von Zwischenzeugnissen bieten eine sehr konkrete und effektive Unterstützung bei der Lernentwicklungsberatung. Im Lernentwicklungsgespräch tauschen sich Schulkind, Lehrkraft und Erziehungsberechtigte als Personen, die unmittelbar am Lernprozess des Kindes beteiligt sind, aus. Die Lernentwicklungsgespräche legen das Augenmerk darauf, dass Lernen stets ein dynamischer Prozess ist, der von Lehrkraft und Eltern in gemeinsamer Verantwortung begleitet und optimiert werden sollte.

Ausgehend von einer Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler, die mithilfe eines Einschätzungsbogens oder einer Lernlandkarte erfolgen kann, wird die Lernentwicklung in den einzelnen Fächern und Lernbereichen besprochen. Die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und

Schüler vor dem Gespräch ist auch deshalb eine wichtige Maßnahme für die Entwicklung erfolgreichen Lernens, weil viele Kinder ihre tatsächlichen Leistungen über- oder unterschätzen. Gespräche darüber und selbst gesetzte Ziele tragen dazu bei, eine realistische Vorstellung von der eigenen Leistung zu entwickeln, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen und zum selbstständigen Lernen zu motivieren.

Die Aussagen der Lehrkraft zur Lernentwicklung und zum Leistungsstand des Kindes entsprechen den Inhalten eines Zwischenzeugnisses, sind aber besser verständlich, da sie umfassender dargelegt und im Dialog erläutert und geklärt werden können. Dadurch werden die Rückmeldungen auch für Kinder der Eingangsstufe verständlich. Eltern und Schulkind haben die Möglichkeit, während des Gesprächsverlaufs zu fragen und nachzufassen. In der persönlichen Begegnung und im Gespräch werden die Leistungen des Kindes gewürdigt und im Konsens Ziele sowie konkrete Maßnahmen für das zweite Schulhalbjahr vereinbart.

3.4.2 Vorbereitung

Zur Vorbereitung des Gesprächs füllen sowohl das Schulkind als auch die Lehrkraft einen Einschätzungsbogen zum Sozial-, Lern- und Arbeitsverhalten aus oder erstellen im Unterricht Lernlandkarten (Abb. 62). Diese Unterlagen werden zum verabredeten Gesprächstermin mitgebracht.

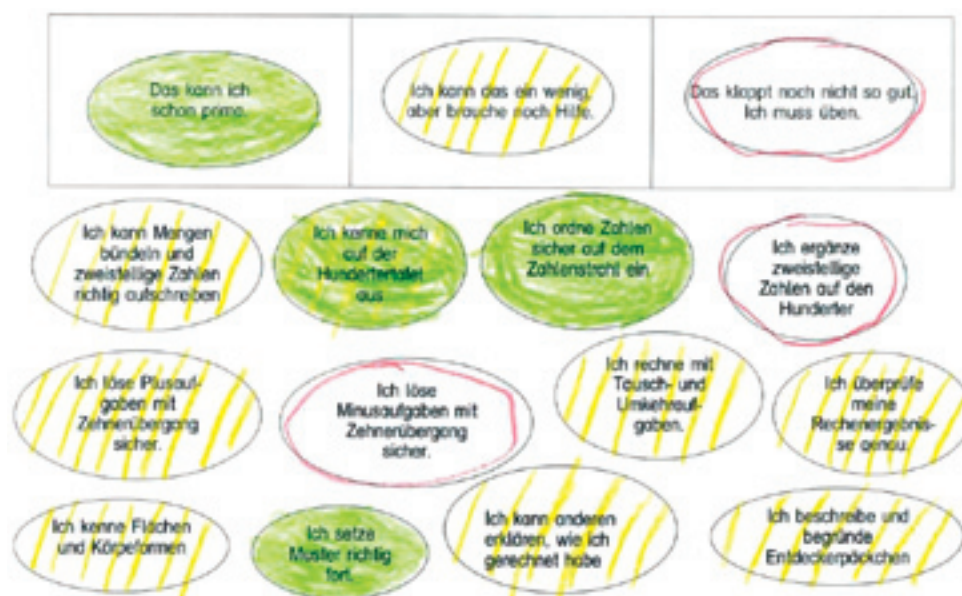


Abb. 62: Selbsteinschätzung mittels Lernlandkarte

Elterninformation

Da Eltern erstmals im Rahmen der Flexiblen Grundschule zu einem Lernentwicklungsgespräch eingeladen werden, ist eine grundlegende Information zu Beginn des Modellversuchs sinnvoll. Ausführliche Informationen können durch einen Elternbrief oder bei einer Informationsveranstaltung zur Flexiblen Grundschule gegeben werden. Als geeigneter Zeitpunkt für beide Informationsmaßnahmen hat sich der Monat Januar (kurz vor der Vereinbarung der Gesprächstermine) erwiesen. Die Eltern erhalten hierbei Informationen

hinsichtlich Zielsetzung, Organisation und Durchführung des Lernentwicklungsgesprächs. Dabei kann auch verdeutlicht werden, dass es sich vorwiegend um ein Gespräch mit dem Kind handelt und nicht um ein Elterngespräch im Beisein des Kindes.

Folgendes Beispiel kann als Grundlage für den Elternbrief einer Schule (Abb. 63) verwendet werden. Je nach Zusammensetzung der Elternschaft oder örtlichen Gegebenheiten kann er abgewandelt werden:

Sehr geehrte Eltern,

die Flexible Grundschule ermöglicht die Durchführung von dokumentierten Lernentwicklungsgesprächen anstelle von Zwischenzeugnissen.

Begründung der Änderung:

Da Zwischenzeugnisse eine Information über den momentanen Lern- und Leistungsstand des Schulkindes darstellen und nicht wie das Jahreszeugnis eine Urkunde sind, kann die Form der Rückmeldung über die Lernentwicklung von den Modellschulen verändert werden. Nach Beschluss der Lehrerkonferenz und mit Zustimmung des Elternbeirats unserer Grundschule werden ab dem Schuljahr (...) Lernentwicklungsgespräche eingeführt.

Pädagogische Vorteile:

Alle am Lernprozess Beteiligten (Kind, Eltern, Klassenlehrkraft) kommen zu Wort und tauschen sich aus. Der Lern- und Leistungsstand wird unmittelbar ersichtlich. Im Gegensatz zu Zwischenzeugnissen erfolgen eine Beurteilung im Gespräch sowie eine persönliche Information. Missverständnisse und Unklarheiten können dabei ausgeräumt werden. Stärken und Schwächen der Lernentwicklung werden angesprochen und gemeinsam beraten; Fördermöglichkeiten und nächste Umsetzungsschritte werden aufgezeigt. Das Gespräch sollte 30 Minuten nicht überschreiten. Abschließend wird – soweit angezeigt – eine konkrete und entwicklungsgerecht formulierte Zielvereinbarung geschlossen, um das künftige Lernen gemeinsam im Sinne einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zu optimieren.

Wir gestalten die Unterlagen so, dass die Aussagen auch für Kinder der Eingangsstufe verständlich sind. Die Lehrkraft verwendet für die Kinder im ersten, zweiten und dritten Schulbesuchsjahr ein einheitliches Formular. Eine Veränderung in der Lernentwicklung ist anhand der Dokumente beim nächsten Lerngespräch sofort erkennbar. Zudem machen die Einschätzungsbögen transparent, was in der Eingangsstufe verlangt wird.

Ablauf:

Beigefügt finden Sie eine Terminliste der Klassenleitung Ihres Kindes. Bitte wählen Sie einen Termin, den Sie telefonisch oder per E-Mail im Sekretariat bestätigen lassen. Bitte kommen Sie gemeinsam mit Ihrem Kind zum Gesprächstermin. Das Kind sollte zuvor zu Hause (evtl. mit Ihrer Unterstützung) den Selbsteinschätzungsbogen „Mein Lernentwicklungsgespräch“ ausfüllen und mitbringen. Die Bögen werden mit den Kindern im Unterricht besprochen. [Alternative: Ihr Kind hat anhand von Lernlandkarten, die es im Unterricht erstellt hat, eine Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten vorgenommen. Bitte bringen Sie diese Lernlandkarten mit zu unserem Gespräch.] Die Klassenleitung erstellt für das Gespräch ebenfalls einen Einschätzungsbogen, der die schulische Information über den aktuellen Lern- und Leistungsstand aus Sicht der Lehrkraft beinhaltet.

Wir freuen uns, Ihnen und Ihrem Kind diese Form der pädagogischen Beratung anbieten zu können, und wünschen erfolgreiche Lernentwicklungsgespräche!

Mit freundlichen Grüßen

Abb. 63: Elterninformationsschreiben

Erfolgt die Information der Eltern über das Lernentwicklungsgespräch im Rahmen einer Informationsveranstaltung, hat sich folgender Ablauf bewährt:

1. Begründung der Lernentwicklungsgespräche
2. Vorstellen der Einschätzungsbögen und ggf. der Lernlandkarten
3. Zielvereinbarungen: Beispiele und Überprüfung
4. Fragen der Organisation: Terminvereinbarung, Gesprächsdauer, Teilnehmer, Dokumentation

Im Sinne einer anschlussfähigen Bildungspraxis haben die Modellschulen gute Erfahrungen damit gemacht, die Kindertageseinrichtungen und ggf. auch die weiterführenden Schulen über das dokumentierte Lernentwicklungsgespräch zu informieren. Erläuterungen auf der Schulhomepage, ein Brief der Schulleitung sowie eine Einladung zur Informationsveranstaltung der Grundschule bieten Möglichkeiten, die entsprechenden Partner über die pädagogische Neuerung zu informieren.

Vorbereitende Organisation

Bereits mit dem Elternbrief oder am Elternabend händigt die Lehrkraft den Eltern eine Terminliste für das Lernentwicklungsgespräch aus. Die Eltern wählen einen passenden Termin. Es ist empfehlenswert, nicht nur Termine am Vormittag anzubieten, sondern auch am Nachmittag,

um flexibel auf die zeitliche Situation der Eltern eingehen zu können. Idealerweise findet das Gespräch im Klassenzimmer des Kindes statt. Eine ungestörte Durchführung des Gesprächs sollte gewährleistet sein. Ein runder Tisch, der einladend gestaltet ist und allen Beteiligten Blickkontakt sowie Einsicht in die Einschätzungsbögen ermöglicht, eignet sich besonders.

Die Dauer des einzelnen Gesprächs kann individuell variieren. Es empfiehlt sich, eine maximale Gesprächsdauer von 30 Minuten nicht zu überschreiten. Der altersgemäß begrenzten Konzentrationsfähigkeit der Schüler der flexiblen Eingangsstufe ist angemessen zu begegnen. Die Lehrkraft sollte sich daher vor dem Gespräch Schwerpunkte der Beratung und damit eine Strukturierung des Gesprächs überlegen. Nicht alle Einschätzungen auf dem Einschätzungsbogen müssen im Gespräch angesprochen bzw. im Detail erläutert werden.

Damit die Schulanfängerinnen und -anfänger die Dokumente zur Selbsteinschätzung (entweder Ankreuzbögen oder Lernlandkarten) kennenlernen, stellt die Klassenleitung diese Unterlagen im Unterricht vor und lässt sie dort in der Regel auch bearbeiten. Wird die Selbsteinschätzung der Kinder zu Hause durchgeführt, ist bei den Schulanfängerinnen und -anfängern die Unterstützung der Eltern notwendig. Wichtig ist, dass sich das Kind selbst einschätzt.



3.4.3 Einschätzungsbögen

Für das Lernentwicklungsgespräch werden Einschätzungsbögen in vier Versionen¹⁵ genutzt:

1. Selbsteinschätzungsbogen für Schulanfängerinnen und -anfänger (Abb. 65), alternativ Lernlandkarten (Abb. 64)
2. Selbsteinschätzungsbogen für ältere Schülerinnen und Schüler der Eingangsstufe, alternativ Lernlandkarten
3. Einschätzungsbogen für Schulanfängerinnen und -anfänger, den die Lehrkraft ausfüllt (Abb. 66)
4. Einschätzungsbogen für die älteren Schülerinnen und Schüler der Eingangsstufe, den die Lehrkraft ausfüllt

Aufbau und Inhalte aller Bögen korrespondieren mit dem Zeugnisformular. Die Formulierungen für die einzelnen Fächer bzw. Fachbereiche sind beim Selbsteinschätzungsbogen in einer für Kinder verständlichen Sprache gefasst. Der Einschätzungsbogen, den die Lehrkraft ausfüllt, wird einer fachlicheren Ausdrucksweise gerecht.

Die Eintragungen im Einschätzungsbogen erfolgen von der Lehrkraft unter Einbezug aller Schülerbeobachtungen und Lernzielkontrollen; auch Einschätzungen der Fachlehrkräfte (Werken und Gestalten, Religionslehre, Ethik, Sport etc.) werden berücksichtigt. Aussagen über das Sozial-, Lern- und Arbeitsverhalten treffen Lehrkräfte auf der Grundlage der im Kollegium vereinbarten kompetenzorientierten Formulierungen. Damit wird eine möglichst große Objektivität bei der Auswahl und Gewichtung einzelner vergleich-

barer Kompetenzen gesichert. Formulierungen bleiben auch im Falle eines Wechsels der Lehrkraft gleich.

Der Einschätzungsbogen erfüllt mehrere Funktionen:

- Er ermöglicht durch einen Blick auf die Position der Kreuze im Bogen eine rasche erste Orientierung über den Leistungsstand des Kindes.
- Er informiert insbesondere die Eltern, aber auch die Schülerinnen und Schüler transparent über die in der Eingangsstufe erwarteten Kompetenzen.
- Er ist Grundlage für das Lernentwicklungsgespräch. Im Dialog mit Schulkind und Eltern setzt die Lehrkraft Schwerpunkte und geht v. a. auf die besonderen Stärken und Schwächen des Kindes ein. Auch der Vergleich der Beobachtungen im Einschätzungsbogen der Lehrkraft mit denen im Selbsteinschätzungsbogen des Kindes kann Gesprächsanlass bzw. -gegenstand sein.

Um den Dialogcharakter zu unterstreichen, sind Selbsteinschätzungsbogen und Lernlandkarten mit Ich-Formulierungen gestaltet. Der Bogen, den die Lehrkraft ausfüllt, enthält Aussagen mit Du-Formulierungen. Damit leicht Bezug zwischen dem Lernentwicklungsgespräch im Februar und den Aussagen im Jahreszeugnis im Juli hergestellt werden kann, ist es ratsam, auch im Text des Jahreszeugnisses Du-Formulierungen zu verwenden. Somit wird das Kind als Adressat verstärkt angesprochen, zudem wird die Zeugnis-sprache kindgemäßer.

Deutsch Jahrgangsstufe 1

Das kann ich schon prima.

Ich kenne das ein wenig, aber brauche noch Hilfe.

Das kann ich noch nicht so gut, ich brauche viel Hilfe.

Ich schreibe die Buchstaben so, dass andere und ich selbst sie gut lesen können.

Ich lese gerne.

Ich höre die Laute in einem Wort genau.

Ich spreche laut und deutlich.

Ich kenne alle Buchstaben.

Ich erkläre so, dass mich alle verstehen und bin höflich mit meinen Werten.

Ich sage in Gesprächsrunden und in Gruppenarbeiten etwas zum Thema.

Ich finde die Silben in einem Wort.

Ich höre anderen aufmerksam zu.

Ich schreibe gerne.

Ich lese Buchstaben zu Wörtern zusammen.

Mathematik Jahrgangsstufe 1

Das kann ich schon prima.

Ich kenne das ein wenig, aber brauche noch Hilfe.

Das kann ich noch nicht so gut, ich brauche viel Hilfe.

Ich löse Plausaufgaben sicher.

Ich kenne die Flächen richtig.

Ich löse Mängelaufgaben sicher.

Ich vergleiche Zahlen und ordne sie richtig ($<$, $=$, $>$).

Ich weiß, wo sich Dinge befinden (rechts, links, oben, unten...).

Ich denke in Rechenkonferenzen mit und sage auch meine Ideen.

Ich überprüfe meine Rechenergebnisse und sehe schnell, ob ein Ergebnis richtig sein könnte.

Ich rechne mit Tausch- und Umkehraufgaben.

Ich erzähle zu Bildern Rechengeschichten und löse sie richtig.

Ich setze Muster richtig fertig.

Abb. 64: Selbsteinschätzung in Deutsch und Mathematik mit Lernlandkarten

Die vollständigen Musterbögen für die einzelnen Schulbesuchsjahre sind auf der Homepage der Stiftung Bildungspakt Bayern unter <http://www.bildungspakt-bayern.de/projekte/flexible-grundschule/> eingestellt.

Mein Lernentwicklungsgespräch

im 1. Schulbesuchsjahr der flexiblen Eingangsstufe

am:	
mein Name:	
meine Klasse:	
mein(e) Lehrer(in):	
dabei sind <input type="checkbox"/> meine Mutter: <input type="checkbox"/> mein Vater:	

Das sind meine Stärken / Das ist mein größtes Talent:

Verhalten in der Gemeinschaft	fast immer	oft	teilweise	zu wenig
Ich ...				
grüße und bin freundlich.				
helfe anderen und ärgere sie nicht.				
arbeite mit meinem Partner.				
melde mich und rede nicht dazwischen.				
störe den Unterricht nicht.				
Anmerkungen:				

Arbeits- und Lernverhalten	fast immer	oft	teilweise	zu wenig
Ich ...				
höre gut zu.				
melde mich oft.				
lerne gern etwas Neues.				
lasse mich nicht ablenken und bleibe an meiner Arbeit.				
habe meine Schulsachen immer dabei.				
erledige Hausaufgaben zuverlässig.				
schreibe ordentlich.				
Anmerkungen:				

Deutsch		fast immer	oft	teilweise	zu wenig
	Ich ...				
Im Gespräch	erzähle so, dass mich meine Mitschüler gut verstehen.				
	erkläre genau.				
	höre anderen aufmerksam zu.				
Die Schriftsprache erwerben	höre, mit welchem Laut ein Wort beginnt.				
	weiß, wie die Buchstaben klingen.				
	finde mich schnell auf meiner Anlauttabelle zurecht und benutze sie richtig.				
	kann Wörter in Silben sprechen.				
	schreibe Wörter auf, ohne dabei Laute zu vergessen.				
	schreibe die Buchstaben genau so, wie wir sie geübt haben.				
	halte die Zeilen ein.				
	lasse Abstand zwischen den Wörtern.				
	schreibe gerne Wörter – Sätze – kleine Geschichten. (← Kreise ein!)				
	schreibe ohne Fehler von der Tafel ab.				
	schreibe ei, eu, sp und st richtig.				
	lese Wörter – Sätze – Texte und verstehe sie. (← Kreise ein!)				
	lese gerne.				
<u>Anmerkungen:</u>					

Heimat- und Sachunterricht		fast immer	oft	teilweise	zu wenig
	Ich ...				
	finde viele Themen interessant, besonders:				
	weiß schon viel und melde mich oft.				
	merke mir genau, was ich gelernt habe.				

Musik, Kunst, Werken und Gestalten, Sport		fast immer	oft	teilweise	zu wenig
	Ich ...				
	singe gern.				
	merke mir Lieder gut.				
	male, zeichne und bastle gern.				
	gestalte schöne Bilder und Werkstücke.				
	bewege mich geschickt.				
	halte mich an die Regeln im Sport und bin kameradschaftlich.				
<u>Anmerkungen:</u>					

Daran möchte ich arbeiten:

Abb. 65: Vorschlag für einen Selbsteinschätzungsbogen für Schulanfängerinnen und Schulanfänger

Die vollständigen Musterbögen für die einzelnen Schulbesuchsjahre sind auf der Homepage der Stiftung Bildungspakt Bayern unter <http://www.bildungspakt-bayern.de/projekte/flexible-grundschule/> eingestellt.

Lernentwicklungsgespräch

im 1. Schulbesuchsjahr der flexiblen Eingangsstufe

am:	
Schüler/in:	
Eingangsstufe:	
Diese Einschätzung wurde erstellt von der Klassenleitung:	
Erziehungsberechtigte/r:	

Deine Stärken in der Schule sind:

Verhalten in der Gemeinschaft	fast immer	oft	teilweise	zu wenig
Du ...				
zeigst dich freundlich und höflich.				
verhältst dich hilfsbereit und führst Klassendienste verlässlich aus.				
hältst Vereinbarungen und Regeln ein.				
trägst zum Gelingen von Partner- oder Gruppenarbeiten bei.				

	Deutsch	fast immer	oft	teilweise	zu wenig
	Du ...				
Sprechen und Zuhören	hörst anderen aufmerksam zu.				
	fragst nach, wenn du etwas nicht verstanden hast.				
	sprichst verständlich und deutlich.				
	erzählst eigene Erlebnisse, informierst über Sachverhalte.				
	äußerst Beobachtungen und Vermutungen.				
	benennst mit Unterstützung eigene Lernfortschritte und -bedürfnisse.				
Texten und Lernumgebung	tauschst dich mit anderen über eigene Leseerfahrungen aus.				
	liest Buchstaben zu Wörtern zusammen.				
	erkennt kurze Wörter auf einen Blick.				
	liest bekannte Wörter – Sätze fließend vor.				

	Mathematik	fast immer	oft	teilweise	zu wenig
	Du ...				
Zahlen und Operationen	erfasst/schätzt Mengen rasch und plausibel durch geschickte Strukturierung (z. B. 5er-, 10er-Struktur).				
	setzt Zahlen richtig zueinander in Beziehung (z. B. kleiner, größer, gerade-ungerade, Nachbarzahlen).				
	zerlegst Zahlen in vielfältiger Weise richtig.				
	ordnest Plus- und Minusaufgaben bestimmten Handlungen/Sachsituationen zu und umgekehrt.				
	löst Plusaufgaben sicher mit/ohne strukturierendem Anschauungsmaterial (z. B. Zwanzigerfeld, Hunderterfeld, Einerwürfel/Zehnerstangen).				
	löst Minusaufgaben sicher mit/ohne strukturierendem Anschauungsmaterial (z. B. Zwanzigerfeld, Hunderterfeld, Einerwürfel/Zehnerstangen).				
	rechnest vorteilhaft, indem du Rechenstrategien (z. B. Rechnen in Schritten, analoge Aufgaben) und Muster nutzt (z. B. arithmetische oder rechnerische Muster, wie fortgesetzte Addition einer Zahl).				
	verbalisierst mathematische Zusammenhänge und nutzt dabei die Struktur des Zehnersystems (Bündelung, Stellenwert).				
	überprüfst deine Ergebnisse eigenständig/genau auf Richtigkeit/Plausibilität.				
	formulierst mathematische Fragestellungen z. B. zu Bildern/Handlungen/einfachen Tabellen.				
	erstellst z. B. Skizzen/Tabellen zum Lösen mathematischer Probleme.				
	vergleichst begründet Lösungswege im Austausch mit anderen.				
	schreibst Zahlen richtig und deutlich.				
	achtest bei schriftlichen Aufträgen auf eine übersichtliche Darstellung.				

Zielvereinbarung

Daran wollen wir gemeinsam arbeiten:

Schüler/in**Erziehungsberechtigte/r****Lehrkraft**

Abb. 66: Einschätzungsbogen für Schulanfängerinnen und -anfänger, den die Lehrkraft ausfüllt.

3.4.4 Durchführung

Es gibt verschiedene Arten der Durchführung von Lernentwicklungsgesprächen. Am Gespräch sollten normalerweise nicht mehr als drei Erwachsene (Lehrkraft und Eltern) teilnehmen, damit für das Schulkind eine möglichst unbefangene Atmosphäre gewahrt bleibt. Bestehen Verständigungsprobleme, wenn Kind und Eltern nicht ausreichend Deutsch sprechen, kann mit dem Einverständnis der Erziehungsberechtigten eine Dolmetscherin oder ein Dolmetscher hinzugezogen werden. In der inklusiven Grundschule ist je nach Ausprägung des Förderbedarfs des Kindes zu erwägen, ob ein modifiziertes Gespräch auf der Basis der Selbsteinschätzung geführt werden kann.

Die große Mehrzahl der Kinder bringt sich in das Gespräch aktiv ein. Als Einstieg eignen sich vor allem die Stärken des Kindes, die im Einschätzungsbogen auch zuerst abgefragt werden. Impulse für das Gespräch ergeben sich schnell, wenn die Einschätzungsbögen des Kindes und der Lehrkraft zum Vergleich nebeneinander gelegt werden. Viele Kinder entdecken dann sofort übereinstimmende oder unterschiedliche Bewertungen. Vor allem sehr unterschiedliche Einschätzungen sind Anlass, die Ursache im Detail zu besprechen und gemeinsam ein Ziel zu vereinbaren. Im Einschätzungsbogen sind Freiräume für handschriftliche Notizen vorgesehen, falls sich im Gespräch wichtige Aussagen ergeben, die im Bogen nicht enthalten sind und dokumentiert werden sollten. Damit die Konzentrationsfähigkeit von Schulanfängerinnen und Schulanfängern nicht überstrapaziert wird, sollte das Gespräch maximal 30 Minuten dauern. Nicht immer können alle Einzelheiten der Selbsteinschätzung angesprochen werden. Die Lehrkraft fungiert als Gesprächsleitung; sie setzt zielführende Schwerpunkte und spricht das Schulkind auch konkret an.

Im Gespräch ergeben sich ohne Ausnahme schnell Ziele für das weitere Lernen. Lösungsansätze oder Fördermaßnahmen bei besonderen Schwierigkeiten können im Konsens vereinbart und handschriftlich an entsprechender Stelle im Einschätzungsbogen der Lehrkraft festgehalten werden. Für die Zielvereinbarung am Ende des Lernentwicklungsgesprächs hat sich eine geringe

Anzahl von zwei bis drei Nahzielen bewährt. Besonders hilfreich für das Kind sind persönliche Zielvereinbarungen, die entwicklungsgemäß sowie möglichst konkret formuliert werden und kurzfristig überprüfbar sind, z. B. „Ich lese zu Hause jeden Tag zehn Minuten laut vor.“ oder „Ich räume sonntags meinen Schulranzen auf.“ Die Zielvereinbarungen werden auf dem Einschätzungsbogen der Lehrkraft notiert, den alle Gesprächsteilnehmer am Ende unterschreiben. Dieser Bogen wird zusammen mit dem Selbsteinschätzungsbogen des Kindes dem Kind und seinen Eltern übergeben. Eine Kopie des Bogens mit den Unterschriften wird im amtlichen Schülerbogen abgeheftet, eine Kopie des Selbsteinschätzungsbogens des Kindes kann zu den Aufzeichnungen und Schülerbeobachtungen der Lehrkraft genommen werden. Um den Zeugnischarakter des Einschätzungsbogens der Lehrkraft zu betonen, kann ein farbiger Ausdruck der Bögen auf dickerem Papier erfolgen.

3.4.5 Evaluation

Alle Beteiligten bestätigten, dass die Lernentwicklungsgespräche eine Atmosphäre der Wertschätzung schaffen. Kinder fühlen sich angenommen und gehen gestärkt aus dem Gespräch, in dessen Mittelpunkt sie und ihr Lernfortschritt stehen. Entwicklungsgemäße und persönliche Zielvereinbarungen geben den Kindern zudem nach eigenen Aussagen Hilfe und Wegweisung für das weitere Vorankommen. Dabei erfahren sie die Unterstützung durch Elternhaus und Klassenlehrkraft als besonders ermutigend. Das Herausstellen der Stärken ist für die Kinder außerordentlich motivierend.

Kinder, Lehrkräfte und Eltern unterstreichen, dass die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler als äußerst gewinnbringend empfunden wird, denn Kinder und Eltern sind dadurch auf das Gespräch gut vorbereitet. Auch ist die Neugier groß, wie die Einschätzung der Lehrkraft im direkten Vergleich zur Selbsteinschätzung des Kindes aussieht. Für Lehrkräfte ist es sehr aufschlussreich, wie zutreffend ihre Schülerinnen und Schüler das eigene Lernen reflektieren können. Gerade durch den direkten Vergleich der Einschätzungsbögen ergeben sich schnell Gesprächsanlässe.

Eltern äußern einstimmig, dass der Einschätzungsbogen wertvolle Transparenz bietet, da erwartete Kompetenzen umfassend beschrieben werden. Das Lernentwicklungsgespräch und die Aussagen im Einschätzungsbogen beurteilen Eltern als deutlich verständlicher als einen Zeugnis-text. Besonders positiv erachten die Erziehungsberechtigten die Möglichkeit direkter Nachfragen. Auch das Einbeziehen des Kindes heben Eltern

als sehr wichtige Maßnahme hervor. Lernverhalten und Leistungen können besser eingeschätzt werden. Insgesamt bestätigen Eltern, dass das Lernentwicklungsgespräch den Kontakt zwischen Schule und Elternhaus intensiviert. Ein Evaluationsbogen (Abb. 67) für Eltern kann helfen, die Informationen für Erziehungsberechtigte im Vorfeld sowie die Durchführung der Lernentwicklungsgespräche an der Schule zu optimieren.



Rückmeldung zum Lernentwicklungsgespräch 2014

Liebe Eltern,
in diesem Jahr haben wir in der Flexiblen Grundschule anstelle des Zwischenzeugnisses ein Lernentwicklungsgespräch durchgeführt.
Wir freuen uns über Ihre Rückmeldung.

	Zustimmung			
	gar nicht	weniger	meist	völlig
1. Wir fanden es gut, dass ein persönliches Gespräch stattfand.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
2. Dass das Gespräch überwiegend mit unserem Kind geführt wurde, fanden wir richtig und konstruktiv.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
3. Die Eltern wurden genügend miteinbezogen.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
4. Die Zeitdauer von ca. 20 – 30 Minuten fanden wir passend.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
5. Wir fühlen uns durch das Beratungsgespräch gut über Lernstand, Arbeits- und Sozialverhalten unseres Kindes informiert.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
6. Die Formulierungen im Beobachtungsbogen fanden wir klar und verständlich.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
7. Unser Kind konnte seine Stärken und Schwächen erfassen.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
8. Die abschließenden Zielvereinbarungen fanden wir sinnvoll und hilfreich.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
9. Im Gespräch haben wir und unser Kind uns wohlgefühlt, weil	<hr/>			
10. Das wollen wir noch abschließend rückmelden:	<hr/>			

Abb. 67: Rückmeldebogen für Eltern

Lehrkräfte empfinden Lernentwicklungsgespräche als sehr zielführendes Instrument. Einschätzungen und Hinweise können Eltern und Schulkind im direkten Gespräch erläutert und vermittelt werden. Das Lernentwicklungsgespräch ist somit in der Regel zielführender und effektiver als ein Zwischenzeugnis und stärkt die Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule in besonderer Weise. Hinsichtlich des Zeitaufwands bestätigen die Lehrkräfte, für die Vorbereitung und Durchführung der Gespräche mindestens so viel Zeit zu benötigen wie für das Verfassen von Zwischenzeugnissen. Die Gespräche erfordern wegen ihrer hohen Intensität von der Lehrkraft ein hohes Maß an Präsenz und Konzentration.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass das dokumentierte Lernentwicklungsgespräch ein effektives, ökonomisches und zielführendes Instrument ist. Es erläutert für Eltern und Kinder verständlich, transparent und in kommunikativer Weise, wo das Kind in seiner Lernentwicklung steht, welche Anforderungen an das weitere Lernen gestellt werden und welche Unterstützung dafür gegeben wird.

Anmerkungen:

- 1 Zusammenfassung auf einer Fortbildungstagung der Modellschulen 2013.
- 2 Hengartner, E./Hirt, U./Wälti, B. (Hrsg.) (2006).
- 3 Vgl. Hölzel, B. (2007). In: Rathgeb-Schnierer, E./Rechtsteiner-Merz, C. (Hrsg.) (2010), S. 36.
- 4 Ebd., S. 33.
- 5 Die folgende Sammlung von Ideen und Vorschlägen entstammt der Praxis derjenigen Kolleginnen und Kollegen, die in Klassen der Flexiblen Grundschule unterrichten.
- 6 Bilder aus Damm, A. (2010).
- 7 Bochmann, R./Kirchmann, R. (2012), S. 13.
- 8 Nach Bochmann, R./Kirchmann, R. (2012), S. 27.
- 9 Bochmann, R./Kirchmann, R. (2012), S. 104.
- 10 Nach Bochmann, R./Kirchmann, R. (2012).
- 11 Redaktionsteam Verlag an der Ruhr (Hrsg.) (2010).
- 12 Vgl. Furmann, B. (2008), S. 21 f.
- 13 Bäuerlein, K. u. a. (2012).
- 14 Im Zusammenhang mit der Einführung des LehrplanPLUS Grundschule im Schuljahr 2014/2015 erhalten alle bayerischen Grundschulen eine Broschüre zur Leistungsdokumentation und Leistungsbeurteilung im kompetenzorientierten Unterricht.

- 15 Die im Text abgedruckten Einschätzungsbögen und Lernlandkarten für Schulanfängerinnen und -anfänger dienen der Orientierung und können individuell angepasst werden. Die vollständigen Musterbögen für die einzelnen Schulbesuchsjahre sind auf der Homepage der Stiftung Bildungspakt Bayern unter <http://www.bildungspakt-bayern.de/projekte/flexible-grundschule/> eingestellt.
- 16 Seit dem Schuljahr 2010/2011 betreibt der Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Ludwig-Maximilians-Universität München zwei UNI-Klassen (Grundschule an der Haimhauserstraße und Grundschule an der Simmernstraße).
- 17 Vgl. Nitsche, K. (2014).
- 18 Vgl. <http://www.edu.lmu.de/uni-klassen/>

Literatur:

- Adleff, B./Asam, Y./Beck, E. et al. (Hrsg.) (2008): Gute Aufgaben Mathematik: Heterogenität nutzen. Berlin: Cornelsen.
- Balhorn, H./Bartnitzky, H./Büchner, I./Speck-Hamdan, A. (Hrsg.) (1998): Schatzkiste Sprache 1. Von den Wegen der Kinder in die Schrift. Frankfurt/Main: Der Grundschulverband.
- Balhorn, H./Bartnitzky, H./Büchner, I./Speck-Hamdan, A. (Hrsg.) (2002): Sprachliches Handeln in der Grundschule. Schatzkiste Sprache 2. Frankfurt/Main: Der Grundschulverband.
- Bäuerlein, K./Beinicke, A./Berger, N./Faust, G./Jost, M./Schneider, W./Archie, C./Ditton, H./Dollinger, S./Faust, V./Franz, U./Wylde, M./Speck-Hamdan, A./Wiater, W. (2012): FIPS. Fähigkeitsindikatoren Primarschule. Ein computerbasiertes Diagnoseinstrument zur Erfassung der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schulanfängern. Göttingen.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (2010): Flexible Grundschule. Arbeitsmaterialien zum internen dienstlichen Gebrauch in den Modellklassen des Schulversuchs „Flexible Grundschule“. München.
- Bezold, A. (2010): Mathematisches Argumentieren in der Grundschule fördern. Kiel: IPN.
- Bochmann, R./Kirchmann, R. (2008): Kooperativer Unterricht in der Grundschule. Teamarbeit als Motor für individuelles Lernen. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Bochmann, R./Kirchmann, R. (2012): Kooperatives Lernen in der Grundschule. Zusammen arbeiten – Aktive Kinder lernen mehr. Essen: Neue Deutsche Schule, 2. Auflage.
- Brünig, L./Saum, T. (2007): Erfolgreich Unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung. Essen: Neue Deutsche Schule.

Brünig, L./Saum, T. (2009): Erfolgreich Unterrichten durch Kooperatives Lernen 2. Neue Strategien zur Schüleraktivierung, Individualisierung, Leistungsbeurteilung, Schulentwicklung. Essen: Neue Deutsche Schule.

Burk, K./Grundey, U. (2008): Lernfortschritte in einer Schuleingangsklasse transparent machen – Landkarte der Lernwege. In: Bartnitzky, H./Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern. 2. unveränderte Auflage. Frankfurt/Main: Der Grundschulverband, S. 110–125.

Criblez, L./Oelkers, J./Reusser, K./Berner, E./Halbheer, U./Huber, C. (2009): Bildungsstandards. Zug: Klett/Balmer.

Damm, A. (2010): Alle Zeit der Welt: Anlässe um miteinander über Zeit zu sprechen. Frankfurt: Moritz.

Fabricius, S. (2009): Lerntagebücher im Mathematikunterricht: Wie Kinder in der Grundschule auf eigenen Wegen lernen. Oldenbourg.

Furman, B. (2008): Ich schaffs!. Heidelberg: Carl Auer, 3. Auflage.

Green, N./Green, K. (2007): Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Hengartner, E./Hirt, U./Wälti, B. (Hrsg.) (2006): Lernumgebungen für Rechenschwache bis Hochbegabte. Zug: Klett/Balmer.

Kiper, H./Miller, S./Palentien, C./Rohlf, C. (Hrsg.) (2008): Lernarrangements für heterogene Gruppen. Lernprozesse professionell gestalten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Klieme, E. et al. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn, Berlin. http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf

Krauthausen, G./Scherer, P. (2010): Umgang mit Heterogenität. Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht der Grundschule.

Meixner, J./Müller, K. (2004): Angewandter Konstruktivismus: Ein Handbuch für die Bildungsarbeit in Schule und Beruf. Shaker: Aachen.

Nitsche, K. (2014): UNI-Klassen – Reflexion und Feedback über Unterricht in Videolabors an Schulen. Online verfügbar unter <http://edoc.ub.uni-muenchen.de/16637/> (zuletzt aufgerufen am 31.03.2014)

Nühreimbörger, M. (2010): Mathematische Zusammenhänge vorausschauend deuten und rückblickend betrachten.

Rathgeb-Schnierer, E./Rechtsteiner-Merz, C. (Hrsg.) (2010): Mathematiklernen in der jahrgangsübergreifenden Eingangsstufe. Gemeinsam, aber nicht im Gleichschritt. München: Oldenbourg.

Redaktionsteam Verlag an der Ruhr (Hrsg.) (2010): Wer mit wem? Kartensets für Gruppeneinteilung und Gruppenämter. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Reich, K. (2008): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. Weinheim und Basel: Beltz.

Speck-Hamdan, A. (2008): Was Kinder alles leisten. In: Bartnitzky, H./Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern. Frankfurt/Main: Der Grundschulverband, 2. Auflage, S. 56–65.

Topsch, W. (2005): Grundkompetenz Schriftspracherwerb. Methoden und handlungsorientierte Praxisanregungen. Weinheim und Basel: Beltz.

Ulm, V. (2004): Mathematikunterricht für individuelle Lernwege öffnen. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Weidner, M. (2003): Kooperatives Lernen im Unterricht. Das Arbeitsbuch. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Exkurs: Unterricht in der Flexiblen Grundschule entwickeln, erproben und evaluieren – Die UNI-Klasse an der Grundschule München an der Burmesterstraße*

1. UNI-Klassen der LMU München

UNI-Klassen¹⁶ sind Klassenräume an regulären Schulen mit einer technischen Ausstattung, die eine zeitgleiche, aber nicht teilnehmende Beobachtung des Unterrichts erlaubt. Damit sind UNI-Klassen gewissermaßen Videolabors in realen Kontexten. Sie werden von den Schulen als reguläre Klassenzimmer verwendet und von der Universität für Lehrveranstaltungen und im Rahmen von Forschungsvorhaben genutzt.

UNI-Klassen bieten Studierenden die Möglichkeit, Unterricht zu entwickeln, zu erproben und auf Grundlage der Videobeobachtung zu evaluieren. Dazu wird der Unterricht aus zwei Kameraperspektiven (Schülerperspektive und Lehrerperspektive) aufgezeichnet und in einen Nebenraum übertragen, wo er von den anderen Studenten, den Dozenten und der Lehrkraft verfolgt werden kann. Dies ermöglicht eine enge Verbindung zwischen einer vertiefenden, theoretischen Auseinandersetzung und der praktischen Umsetzung.

Eine Studie¹⁷ im Jahr 2012/2013 zu den Effekten der UNI-Klassen auf das Reflexionsverhalten von Lehramtsstudierenden bestätigt vorteilhafte Auswirkungen auf Reflexions- und Entwicklungsprozesse:

- Studierende, die Unterricht live in UNI-Klassen beobachten, können einzelne Aspekte des Unterrichts besser beobachten als Studierende, die Filme unbekannter Unterrichtender betrachten.
- Diese Studierenden lernen besser, über den Unterricht zu reflektieren und diese Reflexion als eine notwendige Handlung zu betrachten, um Unterrichtsgestaltung und Lehrerverhalten weiterzuentwickeln.

2. UNI-Klasse und Flexible Grundschule

Die positiven Erfahrungen mit den bisherigen UNI-Klassen werden auf die Grundschule an der Burmesterstraße übertragen, um das Konzept der

Flexiblen Grundschule für Lehre, Forschung und Entwicklung zu nutzen.

Raumgestaltung und Ausstattung

Die Grundschule an der Burmesterstraße verfügt über zwei Klassen der Flexiblen Grundschule (Projektklassen). Um zu gewährleisten, dass Erfahrungen aus der UNI-Klasse in den Projektklassen bzw. aus den Projektklassen in die UNI-Klasse übertragen werden können, wurden die Raumgestaltung und Ausstattung in allen drei Räumen so ähnlich wie möglich gehalten. Damit wird sichergestellt, dass sich sowohl die Lehrkräfte als auch die Schülerinnen und Schüler in den Räumen der Flexiblen Grundschule und der UNI-Klasse zu recht finden und der Raumwechsel keinen Bruch mit sich bringt. Zusätzlich nutzen beide Projektklassen im Rahmen des regulären Unterrichts die UNI-Klasse, sodass diese von Schülerinnen und Schülern sowie von Lehrkräften als regulärer Schulraum wahrgenommen wird.

Personelle Zusammenarbeit

An allen UNI-Klassen arbeiten die Schulleitungen und Lehrkräfte eng mit den Dozenten der Universität zusammen. Diese Zusammenarbeit ist an der Grundschule an der Burmesterstraße mit den Lehrkräften in der flexiblen Eingangsstufe besonders intensiv. Um diese Zusammenarbeit weiter zu vertiefen, wird eine der Lehrkräfte der Flexiblen Grundschule Seminare für die Studierenden der Universität anbieten und diese in der UNI-Klasse bzw. im eigenen Klassenzimmer abhalten.

Lehre

Bereits seit dem Wintersemester 2012/2013 werden Seminare in der UNI-Klasse Burmesterstraße angeboten, die insbesondere Inhalte mit Bezug zur Flexiblen Grundschule thematisieren. Neben diesen Lehrangeboten bildet die Flexible Grundschule einen Schwerpunkt im Rahmen der Zusammenarbeit mit Seminaren der zweiten Ausbildungsphase. Die Unterrichtsmitschnitte können

für die Erstellung von Weiterbildungsmaterialien über die Flexible Grundschule genutzt werden.

Forschung

Wie in allen anderen UNI-Klassen werden auch an der Burmesterstraße Forschungsvorhaben von Dozenten und Studierenden durchgeführt. So sind in den vergangenen Semestern in Zusammenarbeit mit den Lehrkräften der Flexiblen Grundschule auch Zulassungsarbeiten verfasst worden.

Entwicklung

Neben der Lehre und Forschung bieten die UNI-Klassen ein gutes Umfeld für Neuentwicklungen. Auch hier liegt ein Schwerpunkt in der Burmesterstraße auf Entwicklungen rund um die Flexible Grundschule. Dies soll nachfolgend exemplarisch an der Entwicklung des Klassentisches (Abb. 68) verdeutlicht werden.

Wie die Abbildung zeigt, ist der Klassentisch eine Art Konferenztisch, an dem die gesamte Klasse Platz findet. Die Schülerinnen und Schüler einer Klasse haben neben ihrem Platz am Klassentisch einen zusätzlichen persönlichen Arbeitsplatz. Dieser muss dann nicht zur Tafel hin ausgerichtet sein. Der persönliche Arbeitsplatz wie auch der Platz am Klassentisch verfügen über ein Ablageschubfach für die Materialien der Schülerinnen und Schüler. Die Schultaschen werden am persönlichen Arbeitsplatz aufbewahrt.

Die Ausstattung des Klassenzimmers mit einem Klassentisch und zusätzlichen, flexiblen Arbeitsplätzen unterstützt sowohl gemeinsamen, frontal ausgerichteten Unterricht als auch

individuelles und kooperatives Lernen. Am Klassentisch werden kurze gemeinsame Unterrichtsphasen durchgeführt, während der Bereich mit den persönlichen Arbeitsplätzen Raum für offene Arbeitsphasen bietet. In der Praxis hat sich das „Abkoppeln“ bewährt. Dabei verlassen Schülerinnen und Schüler, die glauben, einen Sachverhalt bereits verstanden zu haben, den Klassentisch, um beispielsweise vorbereitete Übungen an ihren Plätzen zu bearbeiten. Damit verbleiben nur die Schülerinnen und Schüler am Klassentisch, die der Unterstützung durch die Lehrkraft bedürfen.

Ein so strukturiertes Zimmer mit Klassentisch und Arbeitsplätzen reduziert die Notwendigkeit, Möbel zu bewegen, und gibt dennoch Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften Platz, Unterricht abwechslungsreich und flexibel hinsichtlich Unterrichts-, Sozialformen und Methoden zu gestalten.

Ein besonderer Dank gilt der Stadt München sowie allen anderen Projektpartnern¹⁸, durch die diese dritte UNI-Klasse realisiert werden konnte.

Inzwischen gibt es auch eine mobile Version: MUC (Mobile University Classroom) ist ein mobiles Videolab und ermöglicht nun auch die ortsunabhängige bzw. schulartübergreifende Realisierung von UNI-Klassen. Die mobile Version der UNI-Klasse lässt sich in einem Trolley transportieren. Enthalten sind zwei Kameras sowie Schwenkköpfe und Stative, Mikrophone und ein PC – und damit die gleiche Ausstattung wie in den bisherigen Klassenzimmern selbst, nur kabellos. Die Technik kann damit nun an jeder Schule eingesetzt werden.

* Anmerkungen zum Exkurs siehe Seite 118.



Abb. 68: UNI-Klasse mit Klassentisch und persönlichen Arbeitsplätzen



Teil IV

Kinder mit besonderen Entwicklungsbedürfnissen

Teil IV: Kinder mit besonderen Entwicklungsbedürfnissen

1	Jahrgangsgemischtes Lernen – Potenziale für den inklusiven Unterricht (Prof. Dr. Ulrich Heimlich)	125
1.1	Inklusive Aspekte der Didaktik und Methodik des jahrgangsgemischten Lernens	125
1.2	Diagnostik und individuelle Förderung beim inklusiven jahrgangsgemischten Lernen . . .	127
1.3	Leistungserhebung im jahrgangsgemischten Lernen aus Sicht der Inklusion	128
2	Die Flexible Grundschule – ein Förderort für alle Kinder.	130
2.1	Individueller Förderbedarf	130
2.1.1	Von der Diagnose zur Förderplanung	
2.1.2	Erstellen eines Förderplans	
2.2	Praxisbeispiele: Kinder mit besonderem Unterstützungs- und Förderbedarf	131
2.2.1	Fallbeispiel: Besondere Begabung	
2.2.2	Fallbeispiel: Förderbedarf	
2.3	Inklusionsdidaktische Netze	135

1 JAHRGANGSGEMISCHTES LERNEN – POTENZIALE FÜR DEN INKLUSIVEN UNTERRICHT (PROF. DR. ULRICH HEIMLICH)

Vorbemerkung

Im Folgenden wird besonders auf das Potenzial des jahrgangsgemischten Lernens für die inklusive Schule und den inklusiven Unterricht Bezug genommen. In diesem Zusammenhang ist der Beschluss des Landtags vom 07.07.2010 leitend, in dem die Bayerische Staatsregierung aufgefordert wird, Schulprojekte auf dem Weg zur inklusiven Schule einzurichten.¹ Eines der dort näher bezeichneten Schulprojekte ist der „Einbezug der sonderpädagogischen Förderung in die flexible Eingangsstufe der Grundschule“. Seit dem 01.08.2011 zählen der inklusive Unterricht und die inklusive Schulentwicklung zu den Aufgaben aller Schulen in Bayern², d.h., Inklusion ist auch Aufgabe der Schulen im Modellversuch Flexible Grundschule. In diesem wird ein individualisierendes Lernangebot im Rahmen eines spezifischen didaktisch-methodischen Unterrichtskonzepts mit dem Ziel einer qualitativen Weiterentwicklung des Unterrichts in jahrgangsgemischten Klassen entwickelt und erprobt. Die gesamtgesellschaftliche Aufgabe der Inklusion gehörte nicht zu den Kernelementen dieses Modellversuchs, wurde aber hinsichtlich verschiedener Aspekte, wie z.B. der Zusammenarbeit mit Diagnose- und Förderklassen oder dem Einsatz inklusionsdidaktischer Netze, mit einbezogen.

Während der Laufzeit des Modellversuchs lag der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Schülerschaft in den Modellklassen zwischen 5,7 und 8,7 Prozent. Nahezu die Hälfte dieser Kinder wies einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen auf. Unter den übrigen Förderbereichen dominierten die Förderschwerpunkte emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache. Dieser Befund dokumentiert, dass das Konzept des jahrgangsgemischten Lernens auch und gerade in der Schuleingangsstufe alle sonderpädagogischen Förderschwerpunkte mit einzubeziehen vermag. Hinzu treten unter dem Aspekt der Heterogenität in jahrgangsgemisch-

ten Klassen hochbegabte Kinder – ebenfalls eine Herausforderung für die Entwicklung differenzierender und individualisierender Maßnahmen im Unterricht der Flexiblen Grundschule.

1.1 Inklusive Aspekte der Didaktik und Methodik des jahrgangsgemischten Lernens

Beim jahrgangsgemischten Lernen wird im Sinne des inklusiven Unterrichts und der inklusiven Schule die Heterogenität der Lernausgangslagen als Chance betrachtet und das Potenzial des Voneinander- sowie des Miteinanderlernens explizit betont.³ Der Rückbezug auf ein sozial-konstruktivistisches Verständnis von Lernen und Unterricht im Sinne von ko-konstruktivem Lernen erweist sich in diesem Zusammenhang als hilfreich.⁴ „Das Voneinanderlernen und sich gegenseitig Unterstützen beim Lernen erhält in einem solchen Setting eine andere Qualität, weil die Heterogenität aufgrund der Altersunterschiede als natürlich und nicht als Problem empfunden wird.“⁵ Damit ist zugleich eine wichtige mögliche Voraussetzung für den inklusiven Unterricht gegeben.⁶

Auch die Kompetenzorientierung in den entsprechenden Lernangeboten eröffnet potenzielle Zugänge zu unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, da deutlicher die Stärken der Kinder betont werden. In der konkreten Umsetzung haben sich die Methoden des kooperativen Lernens im jahrgangsgemischten Unterricht als wirksam und praktisch realisierbar erwiesen.⁷ Darüber hinaus ist die Bedeutung einer entsprechenden Lernumgebung für das Lernen in der jahrgangsgemischten Gruppe hervorzuheben. Dabei gilt es ebenfalls, die individuellen Förderbedürfnisse von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den verschiedenen Förderschwerpunkten zu berücksichtigen. Auch für diese Schülerinnen und Schüler sind entsprechende Fördermaterialien im Klassenraum bereitzuhalten. Insofern kann das

Konzept des Unterrichts in jahrgangsgemischten Gruppen durchaus eine Ausgangsbasis für die Entwicklung des inklusiven Unterrichts und der inklusiven Schule in Bayern bilden.

Entscheidend für das Gelingen des Unterrichtskonzepts ist, dass an die Schülerinnen und Schüler jeweils angemessene Anforderungen gestellt werden. Der neue LehrplanPLUS Grundschule ist auf ein mittleres Anforderungsniveau ausgelegt. Es ist Aufgabe der Lehrkraft, für hochbegabte oder schneller lernende Schülerinnen und Schüler differenzierende und individualisierende Angebote zu gestalten. Dies gelingt durch offene und gemeinsame Lernaufgaben. Dabei werden auch basale Kompetenzen, die für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf besonders relevant sind, bei der Gestaltung von Lernumgebungen angemessen berücksichtigt.

Für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind Aufgaben zum Lernen mit vielen Sinnen, Lernaufgaben ohne allzu komplexe sprachliche Anforderungen und handlungsorientierte Lernaufgaben von zentraler Bedeutung.⁸ Am Beispiel des Lernbereichs Mathematik zeigt sich, dass in vielen Grundschulen schon sehr früh auf einer symbolischen Repräsentationsstufe gearbeitet wird. Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf benötigen allerdings sehr viel länger noch Angebote auf der Handlungsebene.⁹ Bezogen auf die Kompetenzorientierung im Unterrichtskonzept des jahrgangsgemischten Lernens ist eine entwicklungsorientierte Darstellung einschließlich basaler Kompetenzen verbunden mit entsprechenden Lernaufgaben zu bevorzugen. Auf diesem Weg könnten Grundschullehrkräfte unterschiedliche Entwicklungsstände bis hin zum sonderpädagogischen Förderbedarf noch stärker berücksichtigen und dies in Kooperation mit sonderpädagogischen Lehrkräften als gemeinsame Aufgabe ansehen. Für die didaktische Grundlegung wäre es sinnvoll, inklusive Unterrichtsbausteine zu formulieren, die sowohl Zielkompetenzen als auch unterschiedliche Lernwege und unterschiedliche

Anforderungsniveaus in den verschiedenen Lern- und Entwicklungsbereichen beschreiben. Die Literatur zum inklusiven Unterricht liefert dazu mittlerweile viele konkrete Anregungen.¹⁰

Mit dem Modell der inklusionsdidaktischen Netze¹¹ steht beispielsweise ein Instrument zur Verfügung, mit dem Unterrichtsinhalte für heterogene Lerngruppen, wie das beim jahrgangsgemischten Lernen in der Regel der Fall ist, so aufbereitet werden können, dass alle Schülerinnen und Schüler mit ihren unterschiedlichen Lernvoraussetzungen an einem gemeinsamen Unterrichtsgegenstand partizipieren. Dazu ist es zunächst erforderlich, die fachlichen Aspekte bezogen auf das jeweilige Unterrichtsfach bzw. den Lernbereich möglichst umfassend auszdifferenzieren. Beim Heimat- und Sachunterricht sind das u. a. die naturwissenschaftliche Perspektive, die sozialwissenschaftliche Perspektive, aber auch historische oder naturwissenschaftliche und technische Aspekte. Neben diesen fachlichen Potenzialen eines Unterrichtsinhaltes gilt es nun in einem zweiten Schritt die Entwicklungsbereiche der Schüler unter sensomotorischem, kognitivem, sozialem, kommunikativem und emotionalem Aspekt auf die jeweilige Thematik zu beziehen und auch hier nach möglichen Potenzialen zu suchen. Inhaltliche und entwicklungsbezogene Potenziale eines Unterrichtsinhaltes können schließlich so miteinander vernetzt werden, dass Grundlagen für die Planung von konkreten Unterrichtsstunden und Unterrichtseinheiten auch in Bezug auf den gemeinsamen Lerngegenstand abzuleiten sind.¹²

Vor dem Hintergrund der empirischen Forschung¹³ lässt sich festhalten, dass sich Vorteile des jahrgangsgemischten Lernens im Vergleich zur Jahrgangsklasse weniger im Bereich der Leistungsentwicklung verzeichnen lassen (z. B. bezogen auf die Lesekompetenz), sondern vielmehr auf der Ebene der Lernmotivation und des Selbstkonzeptes sowie der sozialen Interaktion und der Einstellung zur Schule (vgl. auch Kap. V 1). Damit bestätigen sich zumindest in diesem Bereich die inklusiven Potenziale des jahrgangsgemischten Lernens auch empirisch.

1.2 Diagnostik und individuelle Förderung beim inklusiven jahrgangsgemischten Lernen

Diagnose und Förderung sind für das jahrgangsgemischte Lernen von zentraler Bedeutung. Einen ersten Zugang eröffnet der Blick in die Förderschwerpunkte emotionale und soziale Entwicklung sowie Lernen. Hier sind praxisbezogene Hilfen für das jahrgangsgemischte Lernen bereitzuhalten, da sich in diesen Bereichen häufig die drängendsten Probleme stellen. Alle Kinder, darunter Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf und auch hochbegabte Kinder, können in ihrer ganzen Vielfalt im Konzept des jahrgangsgemischten Lernens Berücksichtigung finden. Lehrkräfte in jahrgangsgemischten Klassen finden gute Basisinformationen zu allen Förderschwerpunkten z.B. auf der Homepage des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung unter <http://www.isb.bayern.de/schulartuebergreifendes/paedagogik-didaktik-methodik/inklusion/>.

Bei der Erstellung von Förderplänen für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sollten die in den jahrgangsgemischten Klassen ein-

gesetzten Lehrkräfte zusammenarbeiten, auch wenn dies weiterhin ein Arbeitsschwerpunkt von sonderpädagogischen Lehrkräften, z. B. über den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst, sein wird.

Eine große Herausforderung im Rahmen des Inklusionsauftrags beim jahrgangsgemischten Lernen bleibt, wie in allen anderen Organisationsformen des Unterrichts, der Umgang mit dem Diagnose-Förder-Konzept auf der Basis der vorhandenen Erfahrungen aus explizit sonderpädagogischen Arbeitsfeldern, z.B. zur Teamfallbesprechung oder zur kooperativen Lernbegleitung.¹⁴ Auch der Umgang mit dem Förderplan im Hinblick auf die mögliche Schülerbeteiligung bedarf – bezogen auf Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf – einer genauen Prüfung. Die Schülerinnen und Schüler selbst sollten mehr Möglichkeiten haben, in die Gestaltung von Diagnose und Förderung einbezogen zu werden. In diesem Zusammenhang ist es ebenfalls notwendig, auf die Diagnose und Förderung im Bereich basaler Kompetenzen einzugehen. Dabei gilt es insbesondere alltagsnahe Arbeitsformen für Grundschullehrkräfte zu entwickeln, die auch im Unterricht realisiert werden können. Gerade in diesem Bereich ist die enge



Kooperation mit den sonderpädagogischen Lehrkräften unabdingbar. Diese Aufgaben haben alle Schulen im Rahmen ihres Inklusionsauftrags zu bewältigen. Gleichwohl bleibt es eine Aufgabe des jahrgangsgemischten Lernens, ein Diagnose-Förder-Konzept unter Einbeziehung sonderpädagogischer Fachkompetenz zu entwickeln. Auch darin liegt ein inklusives Potenzial des jahrgangsgemischten Lernens.

1.3 Leistungserhebung im jahrgangsgemischten Lernen aus Sicht der Inklusion

Das jahrgangsgemischte Unterrichten hat viele Möglichkeiten einer alternativen Form der Leistungserhebung mit praxisrelevanten Anregungen hervorgebracht.¹⁵ Portfolio, Lernlandkarte, Lernpfade und Lerntagebücher enthalten z. B. Ansätze zur Individualisierung und Differenzierung. Sollen Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf und hochbegabte Schüler im Rahmen des jahrgangsgemischten Lernens einbezogen werden, so ist es sicher erforderlich, für einen breiten Kompetenzbegriff als Basis der Leistungserhebung zu plädieren, wie ihn Franz E. Weinert vorgelegt hat und wie er auch dem LehrplanPLUS Grundschule zugrunde liegt:

„Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“¹⁶

Aus der Perspektive des jahrgangsgemischten Lernens in heterogenen Gruppen kann ergänzt werden: auf welchem Entwicklungsniveau auch immer. Neben den Anforderungen des LehrplanPLUS Grundschule sind auch die Bayerischen Lehrpläne für den Förderschwerpunkt Lernen und den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im Sinne einer differenzierten Leistungsbewertung heranzuziehen. Im Rahmen eines lernziendifferenten Unterrichts ist dies bereits jetzt ohne Weiteres möglich. Jahrgangsgemischtes Lernen be-

nötigt in jedem Fall eine Weiterentwicklung der Leistungserhebung und -bewertung, damit es sein inklusives Potenzial entfalten kann.

Zusammenfassung und Ausblick

Die Veränderung des Unterrichts, wie sie im Modellversuch Flexible Grundschule entwickelt wurde, ist eine der wesentlichen Voraussetzungen, für jahrgangsgemischtes Lernen in einer inklusiven Schule. Die Kernelemente der Flexiblen Grundschule weisen aber wesentlich über das Unterrichtsgeschehen hinaus. Vielmehr bedingen sie eine umfassende Schulentwicklung, die Änderungen auf der Makro-, Meso- und Mikroebene der schulischen Arbeit im Sinne eines Systems erforderlich macht.¹⁷ Damit könnten auch die Voraussetzungen für die Inklusion von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und von Kindern mit Hochbegabung geschaffen werden. Soll das jahrgangsgemischte Lernen diesen Auftrag erfüllen, so gilt es offen zu sein für ein zieldifferentes und individualisiertes Lernen. Jahrgangsgemischtes Lernen als Schulentwicklungsaufgabe könnte dann auch besondere Anschlussmöglichkeiten für das neue Leitbild der Inklusion schaffen, so wie es beispielsweise im Leitfaden „Profilbildung inklusive Schule“ für alle bayerischen Schulen praxisnah aufbereitet ist.¹⁸ Das Konzept der Flexiblen Grundschule als qualitative Weiterentwicklung des jahrgangsgemischten Lernens bietet dafür sehr gute Voraussetzungen.

Anmerkungen:

- 1 Der Beschluss geht auf den interfraktionellen Antrag „Ausgewählte Projekte auf dem Weg zur inklusiven Schule an allen Schularten“ (LT-Drucksache 16/5383) zurück.
- 2 Vgl. Art. 2 Abs. 2 BayEUG.
- 3 Vgl. Kucharz, D. (2010), S. 333.
- 4 Vgl. ebd., S. 334.
- 5 Ebd.
- 6 Vgl. Prengel, A. (2007); Stamm, M. (2007).
- 7 Ebd.
- 8 Vgl. Heimlich, U./Wember F. B. (2012); Heimlich, U./Kahlert, J. (2012); Seitz, S. (2005).
- 9 Bzw. auf der enaktiven Ebene, vgl. dazu die Beispiele bei Brunner, E. (2007), S. 99 ff.
- 10 Vgl. Heimlich, U. (2003); Seitz, S. (2005); Heimlich, U./Kahlert, J. (2012).

- 11 Vgl. Kap. IV 2.3.
- 12 Vgl. ebd., S. 181 ff.
- 13 Vgl. Beutel, S.-I./Hinz, R. (2009); Wagner, M./Kucharz, D. (2009).
- 14 Vgl. Heimlich, U./Lotter, M./März, M. (2005).
- 15 Vgl. Scheidt, K. (2009), S. 13.
- 16 Weinert, F. E. (2002), S. 27 f.
- 17 Vgl. Wiater, W. (2012) und die zahlreichen Schulbeispiele bei Bosse, U. (2006); Haschke, C. u. a. (2001), s. auch Kap. II dieser Publikation.
- 18 Vgl. Fischer, E./Heimlich, U./Kahlert, J./Lelgemann, R. (2013).

Literatur:

Beutel, S.-I./Hinz, R. (2009): Altersgemischt von Anfang an. Ausbildung von Selbstkonzept und Lesekompetenz in der Schuleingangsphase. In: Die Grundschulzeitschrift 23 (221), S. 20–23.

Bosse, U. (Hrsg.) (2006): Lernen in der jahrgangsgemischten Schuleingangsstufe – Konzepte/Wege/Erfahrungen. Dokumentation des Kolloquiums an der Laborschule Bielefeld am 24. November 2005. Bielefeld.

Brunner, E. (2007): Altersdurchmisches Lernen im Mathematikunterricht. In: Bollier, C./Sigrist, M. (Hrsg.): Auf dem Weg zu einer integrativen Basisstufe. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik, S. 99–103.

Fischer, E./Heimlich, U./Kahlert, J./Lelgemann, R. (2013): Profilbildung inklusive Schule. Ein Leitfaden für die Praxis. München: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2. Auflage. (zu beziehen über: www.km.bayern.de).

Haschke, C./Lenzen, K.-D./Sandmeyer, M./Zimmer, B./Bosse, U./Demmer-Dieckmann, I. (2001): Lernen in jahrgangsgemischten Gruppen (Jg. 3, 4, 5): Ein Schulversuch an der Laborschule. Konzeptentwicklung und erste Erfahrungen. Werkstatthefte Nr. 23. Bielefeld.

Heimlich, U. (2003): Integrative Pädagogik. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Heimlich, U./Kahlert, J. (Hrsg.) (2012): Inklusion in Schule und Unterricht. Auf dem Weg zur Bildung für alle. Stuttgart: Kohlhammer.

Heimlich, U./Lotter, M./März, M. (2005): Diagnose und Förderung im Förderschwerpunkt Lernen. Eine Handreichung für die Praxis. Donauwörth: Auer.

Heimlich, U./Wember, F. B. (Hrsg.) (2012): Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, 2. Auflage.

Kucharz, D. (2010): Jahrgangsgemischtes Lernen. In: Bohl, T./Helsper, W./Holtappels, H. G./Schelle, C. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 333–335.

Prengel, A. (2007): Inklusive Pädagogik in der Eingangsstufe. In: Bollier, C./Sigrist, M. (Hrsg.): Auf dem Weg zu einer integrativen Basisstufe. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik, S. 47–55.

Scheidt, K. (2009): Von „hochbegabt“ bis „geistig behindert“. In: Die Grundschulzeitschrift 23 (230), S. 12 f.

Seitz, S. (2005): Zeit für inklusiven Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Stamm, M. (2007): Basisstufe – eine Antwort auf Heterogenität? Ein Blick auf die nationale und internationale Szene. In: Bollier, C./Sigrist, M. (Hrsg.): Auf dem Weg zu einer integrativen Basisstufe. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik, S. 27–46.

Wagener, M./Kucharz, D. (2009): Hineinwachsen in den Unterrichtsalltag. Jahrgangsmischung als Chance für jüngere und ältere Kinder. In: Die Grundschulzeitschrift 23 (221), S. 16–19.

Weinert, F. E. (2002): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim u. Basel: Beltz, 2. Auflage, S. 17–31.

Wiater, W. (2012): Theorie der Schule. Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik. Donauwörth: Auer, 5. Auflage.

2 DIE FLEXIBLE GRUNDSCHULE – EIN FÖRDERORT FÜR ALLE KINDER

Das individualisierende Unterrichtskonzept der Flexiblen Grundschule bietet den Lehrkräften in hohem Maße die Möglichkeit, sich an den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler bei Schuleintritt und im weiteren Verlauf der Eingangsstufe zu orientieren und eine leistbare individuelle Unterrichtspraxis zu realisieren. Die Inklusion von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurde daher nicht als eigenes Kernelement benannt und stand folglich auch nicht im Fokus der Entwicklung bzw. der Evaluation. Damit bei der Planung des Unterrichts der Fokus auf die Heterogenität in Klassen, die auch von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf besucht werden, nicht verloren ging, wurden inklusionsdidaktische Netze eingesetzt (vgl. Kap. IV 2.3). Sie stellen sicher, dass beim Lernen verschiedene Lernwege und Entwicklungsbereiche angesprochen werden und kognitive Aspekte nicht einseitig dominieren.

Kognitive, emotionale und soziale Entwicklung

Kinder mit besonderen Entwicklungsbedürfnissen fallen durch einen überdurchschnittlich hohen bzw. niedrigen Entwicklungsstand in einem oder mehreren Teilbereichen wie der kognitiven Leistungsfähigkeit oder der emotionalen und sozialen Entwicklung auf. Leistungsstarke wie lernschwache Kinder werden hinsichtlich ihrer kognitiven Leistungsfähigkeit und ihrer Bedürfnisse durch das Unterrichtskonzept der Flexiblen Grundschule unterstützt und gefördert: offene Aufgaben ermöglichen das zeitgleiche Lernen aller Schülerinnen und Schüler am gleichen Thema und auf unterschiedlichen Niveaus. Eine Förderung im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung wird durch den Umgang mit der Organisationsform der Altersmischung erreicht: Helfer- und Patensysteme, die die unterschiedlichen Entwicklungsstände der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen, unterstützen und fördern die Sozialbeziehung. Die Lehrkraft hat grundsätzlich die Möglichkeit zur individuellen Begleitung durch spezielle Maßnahmen, wie sie durch einen Förderplan initiiert werden können.

Kooperation mit Diagnose- und Förderklassen

Im Rahmen des Modellversuchs wurde das Konzept der Flexiblen Grundschule auch in Diagnose- und Förderklassen sonderpädagogischer Förderzentren erprobt, die räumlich im Schulgebäude einer bestehenden Flexiblen Grundschule untergebracht waren.¹

Dabei fand der Unterricht in den Fächern Religion, Sport und WTG grundsätzlich in klassenübergreifender Form statt, in anderen Fächern wurde die Kooperation individuell geplant, wobei viele Anknüpfungspunkte für kooperatives Arbeiten auf unterschiedlichen Lern- und Leistungsniveaus gefunden wurden. Die große Heterogenität wurde von allen beteiligten Kindern als Normalfall erlebt, das unterschiedliche individuelle Leistungsvermögen einzelner Kinder akzeptiert. Bereichernd war für viele Kinder zudem der soziale Rollenwechsel: Schwächere Kinder aus höheren Schulbesuchsjahren der sonderpädagogischen Diagnose- und Förderklassen konnten Patenschaften für Kinder im ersten Schulbesuchsjahr der Flexiblen Grundschulklassen übernehmen bzw. sie an ihrem Wissensvorsprung teilhaben lassen.

2.1 Individueller Förderbedarf

Zur Feststellung eines bestimmten Förderbedarfs ist die Analyse der Situation des Einzelnen nötig.

2.1.1 Von der Diagnose zur Förderplanung

Im Einzelfall wird für Kinder mit besonderen Lernvoraussetzungen eine systematische Förderplanung nötig. Planung und Dokumentation der Förderung sind die Basis für Eltern- und Teamgespräche. Die Auswahl und Formulierung von Förderzielen kann nach dem SMART-Prinzip erfolgen, demzufolge Förderziele wie folgt gestaltet sein sollen:

- Spezifisch – ist die Formulierung des Ziels eindeutig?

- Messbar – ist das Erreichen des Ziels beobachtbar?
- Anspruchsvoll – bietet das Ziel eine Herausforderung?
- Realistisch – ist das Ziel durch das Kind erreichbar?
- Terminiert – gibt es Zwischenziele und einen Endtermin für die Maßnahmen?

Auf Grundlage der formulierten Ziele und mit Blick auf die gegebenen Rahmenbedingungen (Unterstützung durch MSD, Gruppenräume, Materialien) erfolgen die Förderplanung und deren unterrichtspraktische Umsetzung.

Die Evaluation der Fördermaßnahmen findet zu festgelegten Zeitpunkten statt (Abb. 1).

2.1.2 Erstellen eines Förderplans

Bei Kindern mit Förderbedarf wird ein individueller Förderplan auf der Grundlage der Dokumentation der Lernvoraussetzungen und des aktuellen Lernstands erstellt. Die Dokumentation ist systematisch aufgebaut und beschreibt

- die aktuelle Situation,
- die Entwicklungsgeschichte des Kindes,
- Beobachtungen im Unterricht und
- konkrete Fördermaßnahmen.

Beobachtungen im Unterricht, Aussagen über Sozial-, Lern- und Arbeitsverhalten, Schulleistungen, Beobachtungen durch andere Lehrkräfte oder eine Beratungsfachkraft sowie Lernstandserhebungen und Fehleranalysen stellen die Grundlage für eine gezielte Förderung dar. Gespräche mit Eltern und zusätzlichen Betreuungspersonen ergänzen die Beobachtungen der Lehrkraft.

2.2 Praxisbeispiele: Kinder mit besonderem Unterstützungs- und Förderbedarf

Exemplarisch für die unterschiedlichen Fälle von Kindern mit besonderen Lernvoraussetzungen werden nachfolgend die Möglichkeiten der Flexiblen Grundschule im Umgang mit einem besonders begabten Kind und einem Kind mit Förderbedarf im emotionalen und sozialen Bereich aufgezeigt.

2.2.1 Fallbeispiel: Besondere Begabung

Wie sieht die Unterstützung eines besonders begabten, schnellen Lernalters im Unterricht der Eingangsstufe konkret aus? Ein Fallbeispiel zeigt Handlungsansätze.

Ausgangssituation

Die vorschulische Entwicklung von Philipp zeichnet sich durch eine weit vorangeschrittene kognitive Entwicklung aus. Er wird kurz vor seinem sechsten Geburtstag eingeschult und besucht im ersten Schulbesuchsjahr die Eingangsklasse der Flexiblen Grundschule. Seine körperliche Entwicklung ist altersgemäß. Er fasst vom ersten Schultag an rasch auf und kann bereits bei Schuleintritt fließend lesen und Wörter sicher verschriften, einfache Plus- und Minusaufgaben lösen und sich im Zahlenraum bis 1.000 orientieren. Schriftliche Arbeiten fertigt er zügig und äußerst genau an. Bei Arbeitsaufträgen, die ihn herausfordern, zeigt

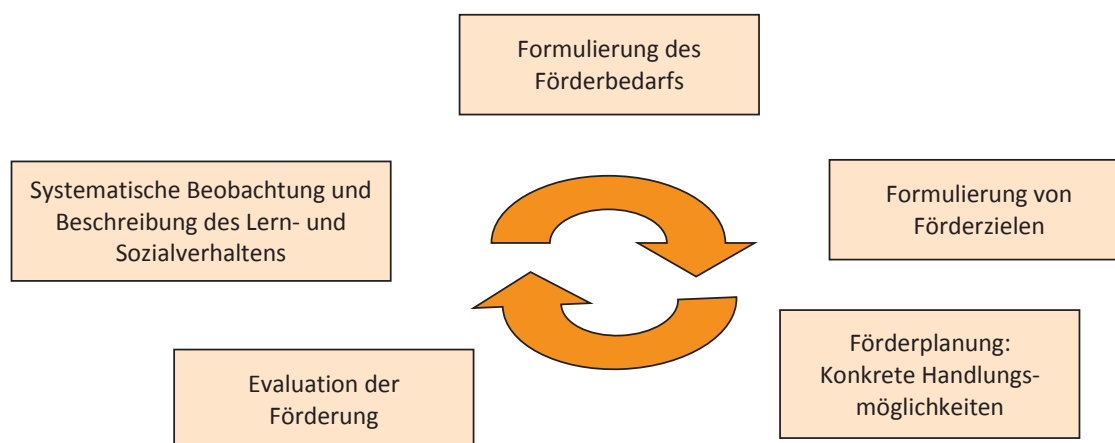


Abb. 1: Einzelschritte einer gezielten Förderung

er sich motiviert. Auffallend ist sein kreativer Umgang mit Aufgabenstellungen; er entwickelt oftmals ein eigenes Anspruchsniveau, das weit über dem des Klassendurchschnitts liegt.

Entwicklung

Aufgrund seiner Vorkenntnisse bearbeitet Philipp schon bald nach Schuleintritt die Aufgabenstellungen der Kinder im zweiten Schulbesuchsjahr und zeigt auch dort überdurchschnittliche Leistungen in den Probearbeiten. In den Orientierungsarbeiten „Richtig schreiben“ der Jahrgangsstufe 2 erzielt er sehr gute Ergebnisse.

Unterstützung

Das Unterrichtskonzept der Flexiblen Grundschule bietet für Philipp die passende Form der Unterstützung:

- Philipp erhält durch herausfordernde Aufgaben im differenzierten Wochenplan die Möglichkeit, auf einem höheren Anspruchsniveau zu lernen. In Mathematik profitiert Philipp besonders von offenen Aufgabenstellungen, die er selbstständig erweitert.
- Philipp wird angeregt, Aufgaben kreativ zu verändern und somit seine mathematische Denkfähigkeit weiterzuentwickeln.
- Das Angebot von Forscheraufgaben trägt zur Aufrechterhaltung seiner hohen Lernmotivation bei.

Ausblick

Bereits nach wenigen Wochen finden erste Gespräche der Lehrerin mit den Eltern statt. Zunächst wollen die Eltern nicht, dass Philipp Aufgaben über die Anforderungen des ersten Schulbesuchsjahres hinaus bearbeitet. Die Lehrkraft kann die Eltern überzeugen, dass Philipp die Lernanreize der offenen Aufgaben nutzen muss, damit seine Motivation und sein Lerneifer erhalten bleiben.

Gegen Ende des ersten Schulbesuchsjahres könnte Philipp nach Einschätzung der Lehrerin aufgrund seines Leistungsvermögens und im Hinblick auf seine emotionale und soziale Entwicklung problemlos in die Jahrgangsstufe 3 wech-

seln. Die Flexible Grundschule eröffnet nun zwei Möglichkeiten:

- a) Die Eltern entscheiden sich nach entsprechender Beratung durch die Schule für eine einjährige Verweildauer in der Flexiblen Grundschule und für Philipps Vorrücken in die Jahrgangsstufe 3.
- b) Die Eltern entscheiden sich gegen die Empfehlung einer einjährigen Verweildauer und das Kind bleibt auch im zweiten Schulbesuchsjahr in der Klasse der Flexiblen Grundschule. In diesem Fall muss im zweiten Schulbesuchsjahr eine entsprechende kognitive Förderung sichergestellt werden, die sich auch auf die Kompetenzerwartungen der Jahrgangsstufen 3 und 4 bezieht. Entwicklungsmöglichkeiten im emotionalen und sozialen Bereich ergeben sich nicht zuletzt durch die Möglichkeit, als Helfer die Schülerinnen und Schülern des ersten Schulbesuchsjahres zu unterstützen.

2.2.2 Fallbeispiel: Förderbedarf

Ausgangssituation

Manuel kommt als Frühgeburt zur Welt und wächst als Einzelkind auf. Der Vater stammt aus Italien, die Mutter aus Brasilien. Die Mutter ist berufstätig und arbeitet in gehobener Position. Zu Hause wird deutsch und italienisch gesprochen. Manuel erhält zusätzliche Deutschförderung und kann sich gut verständigen.

Vor Schulbeginn wird der Besuch einer Förderschule angeraten; die Eltern entscheiden sich für die örtliche Grundschule. Manuel wird in die Eingangsstufe der Flexiblen Grundschule eingeschult. Er ist 7 Jahre alt und ein schwächliches, blasses, eher kränklich wirkendes Kind.

Das Kind verhält sich ich-bezogen und zieht sich häufig zurück, es spricht leise und undeutlich. Manuel zeigt bei sozialen Konflikten immer wieder kleinkindhafte Verhaltensweisen wie lautes Schreien und Weinen. Durch seine fehlende soziale Reife ist ein altersgemäßer Umgang mit seinen Mitschülern erschwert. Die Eltern haben unterstützende ergotherapeutische und logopädische Maßnahmen veranlasst. Aufgrund des Verdachts auf Asperger-Syndrom wird der Mutter

in einem gemeinsamen Gespräch mit der Sozialpädagogin eine Untersuchung in einer Kinderklinik empfohlen. Die Eltern lehnen diese Maßnahme ab.

Beobachtungen der Lehrkraft im Unterricht sind in diesem Fall eine weitere wichtige Grundlage für die Förderplanung.

Sozialverhalten

Manuel wächst nur ganz allmählich in seine Rolle als Schulkind hinein. Er wirkt unbeholfen und verängstigt und braucht viel Zuwendung. Mit einzelnen Kindern gelingen gute Kontakte; insgesamt ist er aber noch wenig in die Klassengemeinschaft integriert. Viele Kinder verhalten sich eher distanziert, aber auch Streitigkeiten und gegenseitige Beleidigungen treten auf. Konfliktsituationen überfordern ihn. Er sucht Lösungshilfen bei der Lehrerin. Manuel neigt dazu, durch störende Verhaltensweisen die Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen. Er reagiert auf klare, deutliche Anweisungen.

Lern- und Arbeitsverhalten

Zu Beginn des Schuljahres zeigt der Schüler zunächst eine Abwehrhaltung gegenüber Aufgabenstellungen („Ich kann das nicht ...“ „Ich habe Angst ...“). Bei wiederholter Aufforderung und

Nachdruck kann er zügig arbeiten. Bei offenen Unterrichtsformen beteiligt er sich motiviert, er arbeitet gerne an seinem Wochenplan für Mathematik. Weitere Aufgaben erledigt er meist nach dem „Lustprinzip“ („Ich will ...“ „Ich will nicht ...“). Arbeitswechsel und das Aufräumen des Platzes fallen ihm schwer. Bei Unterrichtsgesprächen ist er auf eigene Gedanken fixiert, ihn beeindruckende Erlebnisse oder Wünsche beschäftigen ihn gedanklich sehr.

Fördermaßnahmen

Kognitive Leistungsfähigkeit

Das Unterrichtskonzept der Flexiblen Grundschule bietet mit offenen Aufgaben und Lernumgebungen Freiräume und Möglichkeiten für individuelle Förderung. Manuel kann Aufgaben auf seinem Niveau und in der von ihm benötigten Lernzeit bearbeiten. Das motiviert ihn und er kann im Rahmen der Differenzierungsstunden zusätzlich gefördert werden. Die Lernrückstände des Schülers in Deutsch und Mathematik können gemindert und bis zum Ende des Schuljahres aufgeholt werden.

Emotionale und soziale Entwicklung

Auf Basis der vorliegenden Diagnose wird ein konkreter Förderplan zur emotionalen und sozialen Förderung des Schülers erstellt:

FÖRDERPLAN	
Name der Schülerin/ des Schülers	Manuel
Klasse	1/2
Zeitraumen	22.11.2010 – 17.12.2010 (4 Wochen)
Stärken	Motiviertes Arbeiten in offenen Unterrichtsformen
Förderziele	<ul style="list-style-type: none"> • Aufbau kooperativen Verhaltens in der Gruppe • Integration in die Klassengemeinschaft • Abbau von kleinkindhaftem Verhalten
Fördermaßnahmen	<ul style="list-style-type: none"> • Gespräche über Pausenspiele: Wer hat zusammen gespielt? • Regeleinhaltung bei der Patenarbeit • Häufiges Lob durch die Lehrerin und konsequente Zuwendung bei erwünschtem Verhalten • Klassenritual: Schreiben von „Komplimente-Karten“ • Klassenprojekt „Gemeinschaft“, angeleitet von der Sozialpädagogin • Elternberatung: Kontakte mit Klassenkameraden in der Freizeit fördern
Beteiligte	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler Manuel • Mitschülerinnen und Mitschüler • Klassenlehrkraft • Eltern • Sozialpädagogin • Mitarbeiterinnen der Mittags- und Nachmittagsbetreuung
Evaluation	Diskussion über Weiterführung der Maßnahmen bzw. deren Veränderung

Die Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung gelingt in der Flexiblen Grundschule besonders gut. Die heterogene Klassensituation schafft an sich viele Möglichkeiten der Schulung sozialer Kompetenzen unter den Schülerinnen und Schülern. Der Einsatz kooperativer Lernformen bietet darüber hinaus ein weites Feld sozialer Interaktion. Die Schülerinnen und Schüler des zweiten Schulbesuchsjahres können hierbei als Modell dienen; Patenbeziehungen verstärken das neue Verhalten, während die unterschiedlichen Zusammensetzungen in verschiedenen Gruppen immer wieder neue Verhaltensvorbilder aufzeigen können.

Entwicklung

Noch vor den Weihnachtsferien konnten die Maßnahmen des Förderplans in einem Elterngespräch evaluiert werden.

Die Leistungsrückstände konnten messbar vermindert werden, Manuel wird im Rahmen der Differenzierungsstunden bis zum Ende des Schulhalbjahres weiter gefördert.

Gleichzeitig bot ihm das kooperative Arbeiten mit seinen Mitschülerinnen und Mitschülern die Möglichkeit zu sozialer Interaktion. Seine grundsätzliche Motivation bot ihm dabei die Möglichkeit, sich für die Gruppe zu engagieren, was ihm positive Rückmeldungen aus der Klasse einbrachte. Die damit einsetzende Integration in die Klassengemeinschaft verminderte sein kleinkindhaftes Verhalten.

Unter Einbezug der Rückmeldungen der Eltern wird der Förderplan ggf. modifiziert bzw. für einen festgelegten Zeitraum fortgeschrieben.

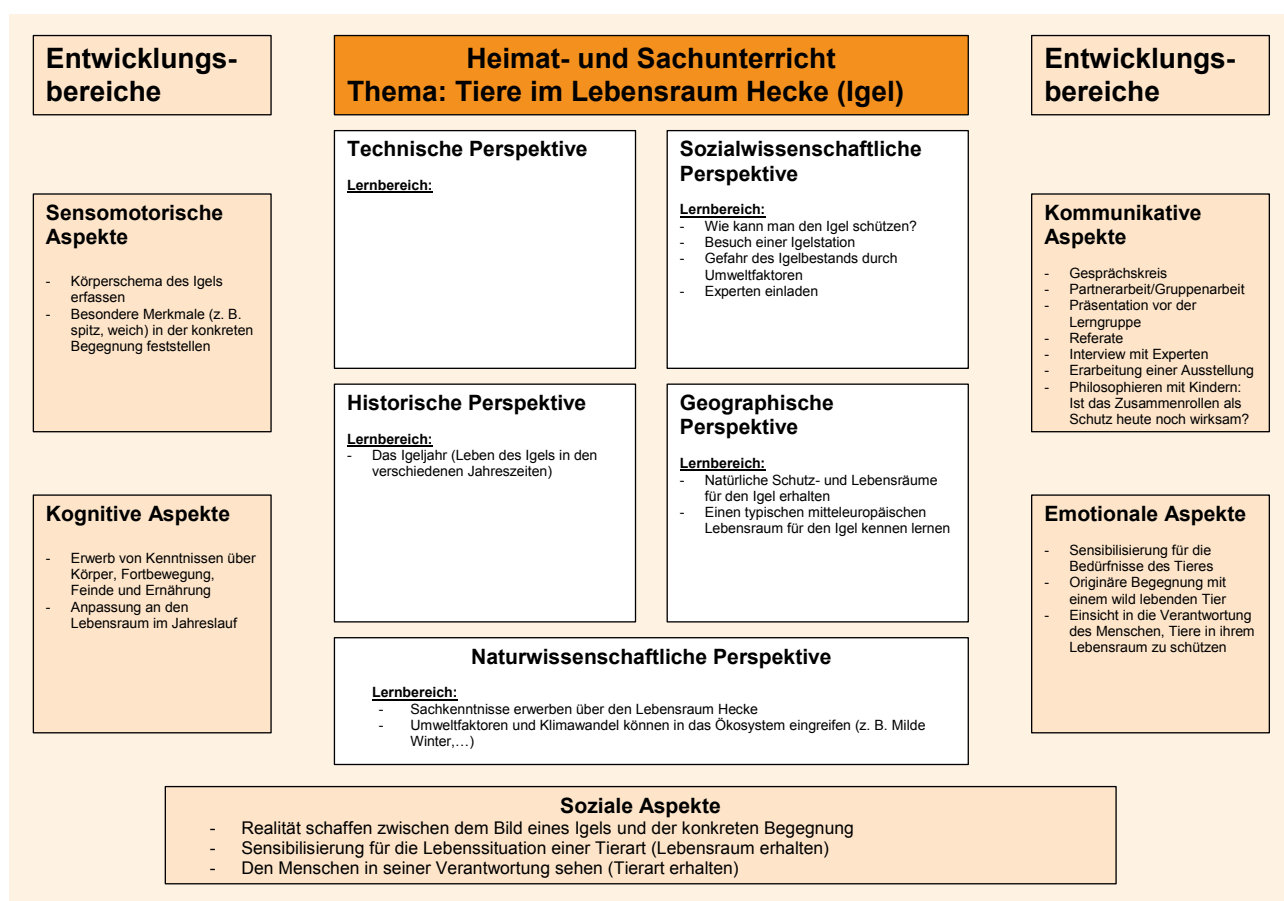
2.3 Inklusionsdidaktische Netze

Zur Vorbereitung des Unterrichts für Kinder, die im Rahmen der Flexiblen Grundschule inklusiv unterrichtet werden, bieten sogenannte inklusionsdidaktische Netze wertvolle Hilfe. Sie erleichtern es der Lehrkraft, bei der Planung einer Sequenz, z.B. im Heimat- und Sachunterricht, ein Thema aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten, so wie es das Kompetenzstrukturmodell im LehrplanPLUS Grundschule vorsieht. Neben

kognitiven Aspekten berücksichtigt die Lehrkraft auch sensomotorische, kommunikative, emotionale und soziale Aspekte, je nach Entwicklung der Schülerinnen und Schüler gegebenenfalls auch auf ganz elementarem Niveau. Damit wird die Basis für einen inklusiven Unterricht geschaffen: Die Schülerinnen und Schüler lernen an einem gemeinsamen Thema, die besonderen Lernbedürfnisse einzelner Kinder werden dennoch nicht außer Acht gelassen.

Inklusionsdidaktisches Netz zum Thema Igel

Jahrgangsstufe	1/2
Fach / Fächer	Heimat- und Sachunterricht



Anmerkungen:

- 1 Im Modellversuch kooperierten die Grundschule Oberbeuren mit dem Sonderpädagogischen Förderzentrum Kaufbeuren Josef-Landes-Schule sowie

die Grundschule München an der Burmesterstraße mit dem Sonderpädagogischen Förderzentrum München Nord-Ost.

Befunde der Evaluation

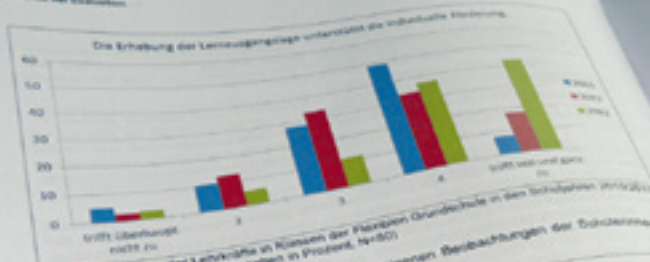


Abb. 8: Befragung der Lehrkräfte in Klassen der Flexiblen Grundschule in den Schuljahren 2011/2012 und 2012/2013 (Angaben in Prozent, N=80)

Auch die Einschätzung der Abweichung der eigenen Beobachtungen der Schülerinnen und Schüler durch FIBS verändert sich zum Positiven:



Abb. 9: Befragung der Lehrkräfte in Klassen der Flexiblen Grundschule in den Schuljahren 2011/2012 und 2012/2013 (Angaben in Prozent, N=80)

Individuelle Förderung aus Sicht der Eltern

Befragt man die Eltern der Modellklassen zu ihren Erwartungen und Erfahrungen mit neuen, offenen und modernen Lernmethoden, wie sie in der Flexiblen Grundschule eingesetzt werden, erhält man folgendes Meinungsbild: Eltern haben ein hohes Interesse an modernen Unterrichtsformen. Die Hälfte der Eltern gibt an, dass moderne Unterrichtsmethoden und die Ziel-

setzung unverändert, aber wichtiger Grund für die Wahl der Flexiblen Grundschule waren. 35 bis 45 Prozent gaben an, dass die Unterrichtsformen der Flexiblen Grundschule, die Eltern wählen, die Eltern der Modellklassen haben, in ihrer Einschätzung der Unterrichtsformen der Flexiblen Grundschule gut umgehen. Die meisten Eltern der Modellklassen geben an, dass die Unterrichtsformen der Flexiblen Grundschule gut umgehen.

Bei den Eltern der Kontrollklassen wird die Befragung der Eltern, die Eltern wählen, die Eltern der Modellklassen haben, in ihrer Einschätzung der Unterrichtsformen der Flexiblen Grundschule gut umgehen.

Die Einschätzungen, ob die Unterrichtsformen der Flexiblen Grundschule, die Eltern wählen, die Eltern der Modellklassen haben, in ihrer Einschätzung der Unterrichtsformen der Flexiblen Grundschule gut umgehen.

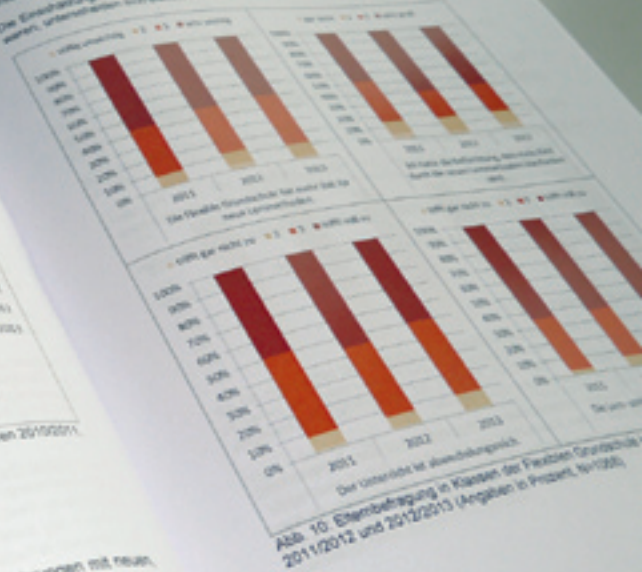


Abb. 10: Elternbefragung in Klassen der Flexiblen Grundschule 2011/2012 und 2012/2013 (Angaben in Prozent, N=100)

Teil V

Evaluation

Teil V: Evaluation

1	Lernen in jahrgangsgemischten Klassen (Prof. Dr. Andreas Hartinger)	139
1.1	Zum Einsatz jahrgangsgemischten Lernens	139
1.2	Pädagogische Erwartungen	139
1.3	Empirische Befunde.	140
1.4	Fazit und Bezug zum Modellversuch Flexible Grundschule	142
2	Ergebnisse der Evaluation	144
2.1	Das Wichtigste in Kürze.	144
2.1.1	Rahmendaten zur Evaluation	
2.1.2	Zentrale Ergebnisse	
2.2	Evaluationskonzept	147
2.3	Detaillierte Befunde der Evaluation	147
2.3.1	Ziel 1: „Erwerb grundlegender sprachlicher, mathematischer und methodischer Kompetenzen“	
2.3.2	Ziel 2: „Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts“	
2.3.3	Ziel 3: „Weiterentwicklung der didaktisch-methodischen Kompetenzen für die individuelle Förderung“	
2.3.4	Ziel 4: „Anpassung des schulischen Angebots an die Entwicklung des einzelnen Kindes“	
2.3.5	Ziel 5: „Kontinuierlicher Bildungsprozess“	
2.3.6	Ausweitung des Schulversuchs	
2.4	Gesamteinschätzung des Schulversuchs	156

1 LERNEN IN JAHRGANGSGEMISCHTEN KLASSEN (PROF. DR. ANDREAS HARTINGER)

Worin besteht der Mehrwert? Dieser Frage muss sich aktuell jede Form von Unterricht stellen, seit sich in den letzten Jahrzehnten die Diskussion um guten Unterricht verändert hat: Während früher v. a. gefragt wurde, ob die Grundidee des Unterrichts gut ist, wird aktuell verstärkt überprüft, ob sich empirisch positive Ergebnisse nachweisen lassen. Solche Ergebnisse können die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler sein. Zu betrachten sind aber auch motivationale Effekte oder die soziale Entwicklung der Kinder.

Für Innovationen im Schulwesen ist dies von besonderer Bedeutung. Sie müssen sich an ihren Ergebnissen messen lassen. Dies gilt auch für das jahrgangsgemischte Lernen. Die Frage, der in diesem Beitrag nachgegangen werden soll, ist daher: Was bringt das Lernen in jahrgangsgemischten Klassen? Welche Erwartungen verbinden sich damit und inwieweit gibt es Evidenzen dafür, dass sie erfüllt werden. Diese Ergebnisse werden dann in Bezug zum Modellversuch Flexible Grundschule gesetzt.

1.1 Zum Einsatz jahrgangsgemischten Lernens

Das Lernen in jahrgangsgemischten Lerngruppen ist keine Erfindung der Neuzeit. So war es bis in die zweite Hälfte des letzten Jahrhunderts v. a. in Dörfern aus organisatorischen Gründen üblich, dass Kinder unterschiedlichen Alters in einem Klassenzimmer unterrichtet wurden. Und auch die Jahrgangsmischung aus pädagogischen Gründen ist nichts Neues. In einigen reformpädagogischen Unterrichtskonzepten ist sie ein zentrales Merkmal (wie z. B. in Jenaplan- oder in Montessori-Schulen).

Die Überlegungen zur Jahrgangsmischung, die in den letzten ca. 20 Jahren in Deutschland durchgeführt wurden, fokussieren zumeist auf die Schuleingangsphase¹. Gleiches gilt auch für den Modellversuch Flexible Grundschule in Bayern.

Aus diesem Grund werden sich die folgenden Ausführungen vorrangig auf die Jahrgangsmischung in den ersten beiden Schulbesuchsjahren beziehen – auch werden die organisatorischen Gründe (wie z. B. die Möglichkeit, kleine Schulstandorte zu erhalten oder durch angepasste Klassengrößen die vorhandenen Lehrerstunden effektiver zu nutzen) hier nicht weiter behandelt.

Ein zentrales Merkmal der jahrgangsgemischten Schuleingangsstufe ist, dass die ohnehin immer vorhandene Heterogenität der Schülerinnen und Schüler noch zusätzlich organisatorisch verstärkt wird, indem der Gruppe der schulerfahrenen, älteren Kinder eine Gruppe von Schulanfängerinnen und Schulanfängern hinzugefügt wird. Der konsequente Anspruch ist damit, die Heterogenität in den Lernausgangslagen der Kinder eben nicht reduzieren, sondern sie produktiv nutzen zu wollen. Kernidee ist „optimale individuelle Förderung bei gleichzeitiger Akzeptanz, Pflege und Wertschätzung von Heterogenität zu betreiben“².

1.2 Pädagogische Erwartungen

Die pädagogischen Erwartungen, die mit dem jahrgangsgemischten Lernen verbunden sind, betreffen zum einen soziale, zum anderen aber auch kognitive Ziele.³

Erwartungen hinsichtlich der sozial-emotionalen Entwicklung

So wird bezüglich der sozialen Entwicklung z. B. argumentiert, dass Schülerinnen und Schüler besser lernen, sich gegenseitig zu helfen, da mehr Hilfesituationen entstehen (wenn z. B. die Kinder des zweiten Schulbesuchsjahres als „Paten“ für die jüngeren zur Verfügung stehen). Zugleich sei zu erwarten, dass die Unterstützung in diesen Situationen weniger mit sozialer Abwertung verbunden ist als bei Gleichaltrigen. In dem Zusammenhang wird insgesamt erhofft, dass sich Rollen- und Sozialstrukturen aufweichen sowie dass

soziale und hierarchische Vergleiche aufgrund der zusätzlichen heterogenen Lernvoraussetzungen und Lernziele komplizierter und seltener werden. Erhofft wird damit auch ein Rückgang der sozialen Bezugsnorm sowie des Konkurrenzverhaltens in solchen Klassen.

Eine weitere Argumentationslinie für günstige Effekte der Jahrgangsmischung ergibt sich aus der flexiblen Verweildauer. So ist es für die Schülerinnen und Schüler möglich, ein oder drei Jahre in der Klasse zu bleiben, ohne dass sie dann ihre gesamte Bezugsgruppe verlieren (was beim Wiederholen oder Überspringen einer Jahrgangsklasse der Fall ist). Damit kann ein gewisser Leistungsdruck von den Kindern genommen werden.

Erwartungen hinsichtlich des Lernzuwachses

Neben den sozialen Zielen wird auch argumentiert, dass sich beim jahrgangsgemischten Lernen zudem kognitive Vorteile für die Kinder ergeben. So sollten für die Schülerinnen und Schüler – ihrer jeweiligen Entwicklung entsprechend – vermehrt individualisierende und differenzierende Lerngelegenheiten ermöglicht werden. Begründen lässt sich dies durch erforderliche Veränderungen im Unterricht. So ist in jahrgangsgemischten Klassen zieldifferentes Vorgehen (zumindest für die zwei Gruppen) zwangsläufig erforderlich, was wiederum dazu führen sollte, dass die Lehrerinnen und Lehrer mehr Maßnahmen zur Differenzierung und individuellen Förderung entwickeln.⁴ Zudem ergeben sich – v. a. für die jüngeren und die leistungsschwächeren Kinder – mehr Möglichkeiten für das Lernen am Modell, und gerade sie sollten von den Helfersystemen profitieren. Bei Kindern mit weit entwickelten Lernvoraussetzungen im ersten Schulbesuchsjahr sollte es außerdem günstig sein, dass sie Anreize durch weiter fortgeschrittene Schülerinnen und Schüler des zweiten Schulbesuchsjahres erhalten.

1.3 Empirische Befunde

Die empirische Überprüfung der oben dargestellten Erwartungen ergibt jedoch kein vollständig einheitliches Bild – insbesondere wenn man die Befunde zu den Lernleistungen der internationalen Studien mit denen in Deutschland vergleicht.

Forschungsergebnisse hinsichtlich der sozial-emotionalen Entwicklung

Für die soziale Entwicklung ergibt sich ein recht eindeutiges Bild. Verschiedene Studien deuten sowohl für den internationalen als auch für den deutschsprachigen Raum darauf hin, dass Kinder aus jahrgangsgemischten Klassen im Durchschnitt hier überlegen sind.⁵ Genannt werden in diesem Zusammenhang Selbstkonzept, soziale Anpassungsfähigkeit, Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft. Diese sind in jahrgangsgemischten Klassen höher ausgeprägt als in jahrgangshomogenen.⁶ Dabei wird darauf hingewiesen, dass dies kein „automatischer“ Effekt der Jahrgangsmischung sei, sondern durch eine veränderte (differenziertere und weniger frontale) Unterrichtsgestaltung verursacht ist.⁷

Forschungsergebnisse hinsichtlich des Lernzuwachses

Außerhalb Deutschlands existiert eine recht ergiebige empirische Befundlage aus dem skandinavischen Raum sowie aus den USA, zum Teil auch als Metaanalysen. Die Studien sind jedoch durchgängig vergleichsweise alt. Seit Mitte der 1990er-Jahre finden sich keine neuen Untersuchungen.

Der Forschungsüberblick von Veenmann (1995) konstatiert dabei keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der kognitiven Entwicklung zwischen jahrgangsgemischt und jahrgangshomogen unterrichteten Kindern. Gutiérrez und Slavin (1992) zeigen in ihrer Metaanalyse auf, dass sich die Leistungen in jahrgangsgemischten Gruppen positiv entwickeln, wenn diese leistungshomogen zusammengesetzt werden. Für leistungsheterogene Gruppen mit stark individualisierendem Unterricht stellen sie sogar weniger günstige Effekte fest. Leichte Nachteile für jahrgangsgemischte

Gruppen hinsichtlich der Leistungsentwicklung werden auch bei Sundell (1994) sowie bei Russell, Rowe & Hill (1998) beschrieben. Diese Studien sind – auch wenn sie nicht eins zu eins auf die deutsche Schullandschaft übertragen werden können – interessant. Sie zeigen überzeugend auf, dass die Einführung jahrgangsgemischter Klassen an sich noch keine günstigen Ergebnisse bewirkt; vielmehr muss dieser Unterricht entsprechend gestaltet werden.

Die Ergebnisse aus deutschen Studien sind dagegen (mit Ausnahme von Knörzer 1985) deutlich aktueller. Sie entstammen überwiegend aus den Begleitevaluationen von Modellversuchen oder aus einzelnen Qualifikationsarbeiten. Und im Unterschied zu den oben berichteten internationalen Ergebnissen zeigen sich tendenziell neutrale bis günstige Effekte bezüglich der Leistungen der Schülerinnen und Schüler⁸:

So zeigten sich im brandenburgischen Modellversuch FLEX bei landesweiten Vergleichsarbeiten tendenziell bessere Leistungen der jahrgangsgemischten Lerngruppen in Mathematik und im Lesen. Und dies war besonders dann ersichtlich, wenn die Schulen länger als zwei Jahre mit dieser Unterrichtsform gearbeitet hatten. Zudem zeigt diese Studie, dass Schülerinnen und Schüler des unteren Leistungsdrittels im Mathematikunterricht besonders von der Jahrgangsmischung profitierten.⁹ Diese Tendenz wurde auch für „Risikokinder“ im baden-württembergischen Modellprojekt aufgezeigt: Diese wiesen einen größeren Leistungszuwachs auf als Kinder mit einem ähnlichen Profil in jahrgangshomogenen Gruppen.¹⁰ Insgesamt deuten die Befunde in diesem Projekt auf bessere Leseleistungen der Kinder im jahrgangsgemischten Unterricht, wohingegen die Kinder in jahrgangshomogenen Gruppen leichte Vorteile im mathematischen Bereich haben. Die Ergebnisse aus dem nordrhein-westfälischen Projekt DÜne zeigten z. T. hingegen bessere Leseleistungen der Kinder im jahrgangshomogenen Unterricht.¹¹

Erklärungen für diese Effekte liefern Studien, die den Blick auf den Unterricht in jahrgangsgemischten Klassen legen. Sie deuten darauf hin, dass die oben genannte Argumentation korrekt

ist: Der höhere Lerngewinn lässt sich – zumindest zum Teil – auf Veränderungen im Unterricht zurückführen. So konnte z. B. anhand von Befragungen der Lehrpersonen gezeigt werden, dass im jahrgangsgemischten Unterricht häufiger individualisierende und differenzierende Maßnahmen eingesetzt werden.¹² Festzuhalten ist jedoch auch, dass es innerhalb der jahrgangsgemischten Klassen große Unterschiede gibt. In einigen Klassen wird lediglich durch einen „Abteilungsunterricht“ (die Kinder aus den beiden Schulbesuchsjahren werden getrennt unterrichtet) differenziert oder es wird nur die Menge der zu bearbeitenden Aufgaben variiert. Dies stellen z. B. Carle und Bertold (2004) für die Hälfte der von ihnen beobachteten Unterrichtseinheiten fest. Auf die Bildung von jahrgangsbezogenem Abteilungsunterricht verweist auch Schmidt in seiner bereits etwas älteren Studie von 1999.

Da in diesem Beitrag Grundlagen für den bayerischen Modellversuch Flexible Grundschule dargestellt werden sollen, möchte ich die Befunde aus einer bayernweit durchgeführten, repräsentativen Studie mit über 2000 Schülerinnen und Schülern gesondert darstellen.¹³ Hier zeigte sich klar, dass die Schülerinnen und Schüler in ihrem ersten Schulbesuchsjahr in jahrgangsgemischten Klassen mit Blick auf ihren Lerngewinn profitieren. Dies gilt sowohl für mathematische Fähigkeiten als auch bezogen auf das Lesen und Schreiben. Allerdings profitieren unterschiedliche Gruppen unterschiedlich: Bei den mathematischen Leistungen sind es eher die Kinder, die bereits mit viel Vorwissen in die Grundschule kommen, beim Lesen die Kinder, die weniger Vorkenntnisse haben. Doch auch wenn diese Kinder im Durchschnitt in jahrgangsgemischten Klassen besonders günstige Lernergebnisse ausweisen, so ist das jahrgangsgemischte Lernen für die anderen Schülerinnen und Schüler auch nicht nachteilig. Ihre Leistungen sind am Ende des ersten Schulbesuchsjahres durchgängig den Kindern aus den Jahrgangsklassen zumindest ebenbürtig.

Da aus dieser Studie keine Daten zum konkreten Unterricht vorliegen, kann man über mögliche Erklärungen nur spekulieren. Plausibel scheint jedoch die Erklärung, dass gerade in Mathema-

tik Kinder mit viel Vorwissen im ersten Schulbesuchsjahr beim jahrgangsgemischten Lernen besonders profitieren, da anspruchsvollere Aufgaben immer im Klassenzimmer angeboten werden und Lehrerinnen und Lehrer gerade in Mathematik immer wieder mit Modulsystemen arbeiten, die – bei aller berechtigter Kritik – zumindest den Vorteil haben, dass Kinder in ihrem eigenen Lerntempo arbeiten können.

Am Ende des zweiten Schulbesuchsjahres nivellieren sich die Leistungsdifferenzen allerdings wieder – hier lassen sich dann keine Unterschiede mehr zwischen den jahrgangsgemischten und jahrgangshomogenen Klassen feststellen. Erklären lässt sich dies – allerdings ist auch dies noch nicht gezielt erforscht – durch die Tatsache, dass für die leistungsstärkeren Kinder des zweiten Schulbesuchsjahres (im Unterschied zum ersten) nicht mehr automatisch anspruchsvollere Aufgaben vorhanden sind. Zudem kann zumindest vermutet werden, dass der Blick der Lehrerinnen und Lehrer etwas mehr auf den Kindern des ersten Schulbesuchsjahres liegt, die mehr Betreuung brauchen und einfordern.

1.4 Fazit und Bezug zum Modellversuch Flexible Grundschule

Die empirischen Befunde sprechen damit grundsätzlich eher für als gegen die Durchführung jahrgangsgemischten Lernens. Die Ergebnisse der Evaluation des Modellversuchs Flexible Grundschule gehen in die gleiche Richtung: Es gibt – bezogen auf das Lernen – „leichte Lernvorteile gegenüber den Regelklassen“¹⁴. Und auch in anderen Bereichen (wie z. B. der Elternzufriedenheit und der Unterrichtsentwicklung) zeigen sich günstige Ergebnisse für das jahrgangsgemischte Lernen.¹⁵ Bemerkenswert ist jedoch ebenfalls der Befund, dass es auch bei diesem Modellversuch eine breite Streuung zwischen den Klassen gibt.¹⁶ Dies deutet klar auf weitere Entwicklungsaufgaben im Zusammenhang mit jahrgangsgemischtem Lernen: Stärker als bisher ist nun die konkrete Durchführung des jahrgangsgemischten Lernens in den Blick zu nehmen, um Erklärungen für die unterschiedlichen

Lernergebnisse innerhalb der verschiedenen jahrgangsgemischten Klassen zu finden. Die Aussage, die Frank Lipowsky hinsichtlich der Forschung zur Öffnung von Unterricht und den sich hier findenden widersprüchlichen Befunden gemacht hat, dass es nämlich auf die konkrete Ausgestaltung von Unterricht (er spricht von der „Mikroebene“) ankomme¹⁷, trifft sicherlich zu. Solche Elemente der Mikroebene sind z. B. die verwendeten Unterrichtsmethoden, Differenzierungs- und Individualisierungsmaßnahmen, Aufgabentypen, Formen der Selbststeuerung und der Strukturierung des Unterrichts oder auch die Organisation der Zusammenarbeit der Kinder der verschiedenen Schulbesuchsjahre. Insbesondere unter dem Aspekt der Motivation und Selbstkonzeptentwicklung sind hier auch die Formen der Leistungserhebung und -beurteilung von Bedeutung.

Durch das gemeinsame Arbeiten an einer solchen konkreten Ausgestaltung des jahrgangsgemischten Lernens im Modellversuch Flexible Grundschule ist nun ein Fundus gegeben, der a) andere Lehrkräfte beim Unterrichten in jahrgangsgemischten Klassen unterstützen kann und der b) nun gezielt auf seine Effektivität überprüft werden kann. Der oben genannte Befund, dass es auch hier eine große Streuung zwischen den Klassen gibt, zeigt deutlich, dass es erforderlich ist, auf dem Erreichten aufbauend, weitere Entwicklungsarbeit zu betreiben.

Anmerkungen:

- 1 Vgl. z. B. Götz, M./Kreinig, K. (2011).
- 2 Götz, M. (2004), S. 269.
- 3 Vgl. zusammenfassend z. B. Helbig, P. (2008).
- 4 Vgl. z. B. Geiling, U./Prenzel, A. (2007).
- 5 Vgl. zusammenfassend z. B. Götz, M./Kreinig, K. (2011).
- 6 Kucharz, D./Wagener, M. (2007).
- 7 Götz, M./Kreinig, K. (2011), S. 95.
- 8 Vgl. zusammenfassend z. B. Eckerth, M./Hanke, P. (2009).
- 9 Krüsken, J. (2008).
- 10 Kultusministerium BW (2006); vgl. auch Göllitz, D. (2008).
- 11 Vgl. Beutel, S./Hinz, R. (2008); vgl. auch Kucharz, D./Wagener, M. (2007).
- 12 Vgl. Kultusministerium BW (2006); Hein, A. K./Hanke, P./Bruns, M./Bredenjürgen-Dimmler, P./Gravelaar-Sander, G. (2010).

- 13 Vgl. z. B. Grittner, F./Hartinger, A./Rehle C. (2013).
- 14 Evaluationsbericht (2014), S. 5.
- 15 Ebd. S. 5f.
- 16 Ebd. S. 5.
- 17 Lipowsky, F. (2002).

Literatur:

Beutel, S./Hinz, R. (2008): Schulanfang im Wandel. Selbstkonzepte der Kinder als pädagogische Aufgabe. Münster.

Carle, U./Berthold, B. (2004): Schuleingangsphase entwickeln. Leistung fördern. Baltmannsweiler.

Eckerth, M./Hanke, P. (2009): Jahrgangsübergreifender Unterricht: Ein Überblick. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 2, S. 7–19.

Evaluationsbericht (2014): Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: Schulversuch „Flexible Grundschule“ – Evaluationsbericht von Barbara Klöver. München.

Geiling, U./Prenzel, A. (2007): Individuelle Lernpläne in jahrgangsgemischten Gruppen. In: de Boer, H./Burk, K.-H./Heinzel, F. (Hrsg.): Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Frankfurt a. M., S. 88–103.

Gölitz, D. (2008): Profitieren Kinder mit kognitiven Entwicklungsrisiken von jahrgangsgemischtem Schulanfangsunterricht? Unveröffentlichte Dissertation. Georg-August-Universität zu Göttingen.

Götz, M. (2004): Die neue Schuleingangsstufe in Deutschland: Alter Wein in neuen Schläuchen? In: Faust, G./Hacker, H./Rosbach, H.-G. (Hrsg.): Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. Bad Heilbrunn, S. 254–272.

Götz, M./Krenig, K. (2011): Jahrgangsmischung in der Grundschule. In: Einsiedler, W./Götz, M./Hartinger, A./Heinzel, F./Kahler, J./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn, 2. Auflage, S. 92–98.

Grittner, F./Hartinger, A./Rehle, C. (2013): Wer profitiert beim jahrgangsgemischten Lernen? In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 6, S. 102–113.

Gutiérrez, R./Slavin, R. S. (1992): Achievement effects of the nongraded elementary school: A best evidence synthesis. Review of Educational Research, 62, S. 333–376.

Hein, A. K./Hanke, P./Bruns, M./Bredenjürgen-Dimmeler, P./Gravelaar-Sander, G. (2010): Förderung in jahrgangsübergreifenden und jahrgangsbezogenen Lerngruppen in der Schuleingangsphase. In: Hanke, P./Möwew-Butschko, G./Hein, A.K./Berntzen, D./Thieltges, A. (Hrsg.): Anspruchsvolles Fördern in der Grundschule. Münster, S. 275–284.

Helbig, P. (2008): Pädagogik der Vielfalt in der jahrgangsgemischten Eingangsstufe. In: Hartinger, A./Bauer, R./Hitzler, R. (Hrsg.): Veränderte Kindheit: Konsequenzen für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, S. 159–170.

Knörzer, W. (Hrsg.) (1985): Sind Schüler in kombinierten Grundschulklassen benachteiligt? Baltmannsweiler.

Krüsken, J. (2008): Schülerleistungen in FLEX-Klassen bei den Vergleichsarbeiten Jahrgangsstufe 2 in Brandenburg in den Jahren 2004 bis 2006. In: Liebers, K./Prenzel, A./Bieber, G. (Hrsg.): Die flexible Schuleingangsphase. Evaluationen zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts. Weinheim, S. 30–56.

Kucharz, D./Wagener, M. (2007): Jahrgangsübergreifendes Lernen – Eine empirische Studie zu Lernen, Leistung und Interaktion von Kindern in der Schuleingangsphase. Baltmannsweiler.

Kultusministerium BW (2006): Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg (Hrsg.): Schulanfang auf neuen Wegen. Abschlussbericht zum Modellprojekt. Stuttgart.

Lipowsky, F. (2002): Zur Qualität offener Lernsituationen im Spiegel empirischer Forschungen – Auf die Mikroebene kommt es an. In: Drews, U./Wallrabenstein, W. (Hrsg.): Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis. Frankfurt a. M., S. 126–159.

Russel, V. J./Rowe, K. J./Hill, P. W. (1998): Effects of Multigrade Classes on Student Progress in Literacy and Numeracy: Quantitative Evidence and Perceptions of Teachers and School Leaders. Victoria (Australia).

Schmidt, H. J. (1999): Jahrgangsübergreifender Unterricht in der Grundschule. Auswertung einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern. Bericht der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Rostock.

Sundell, K. (1994): Comparative Research on Mixed-Age Groups in Swedish Nursery and Compulsory Schools. In: European Early Childhood Education Research Journal, 2, S. 49–62.

Veenmann, S. (1995): Cognitive and Noncognitive Effects of Multigrade and Multi-Age Classes: A Best-Evidence Synthesis. In: Review of Educational Research, 65, S. 319–381.

Wagener, M. (2009): Die Gestaltung von Hilfefprozessen zwischen Kindern im jahrgangsgemischten Unterricht. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 2, S. 35–47.

2 ERGEBNISSE DER EVALUATION

Die nachfolgende Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse des Schulversuchs basiert auf dem Evaluationsbericht des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB).¹

2.1 Das Wichtigste in Kürze

2.1.1 Rahmendaten zur Evaluation

Das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) evaluierte den Schulversuch und die Ausweitung vom Schuljahr 2010/2011 bis zum Ende des Schuljahres 2012/2013. Hierfür wurden alle Beteiligten, Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrkräfte und Schulleitungen mehrfach befragt. Eltern, Lehrkräfte und Schulleitungen wurden mit am ISB entwickelten Fragebögen befragt. Als Evaluationsinstrumente zur Erfassung von Lernständen sowie des Schulerlebens und Selbstkonzepts der Schülerinnen und Schüler dienten FIPS², IleA³ und FEES⁴. Zum Vergleich wurden an den Modellschulen jahrgangshomogene Regelklassen als sogenannte Kontrollklassen herangezogen.

In der Evaluation wurden folgende Ziele in den Blick genommen:

Ziele auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler:

Ziel 1: Die Schülerinnen und Schüler verfügen am Ende der flexiblen Eingangsstufe über grundlegende sprachliche, mathematische und methodische Kompetenzen.

Ziel 2: Die Schülerinnen und Schüler verfügen über ein positives Selbstkonzept.

Ziel auf der Ebene der Lehrkräfte:

Ziel 3: Die didaktisch-methodische Kompetenz der Lehrkräfte für die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler entwickelt sich weiter.

Ziele auf der Ebene der Schulentwicklung:

Ziel 4: Das schulische Angebot passt sich, auch durch eine flexible Verweildauer, optimal an die Entwicklung des einzelnen Kindes an.

Ziel 5: Die flexible Eingangsstufe vermeidet Brüche im Bildungsprozess. Die Vernetzung mit den Kindertageseinrichtungen unter Einbindung der Eltern stellt sicher, dass der vorschulische Bildungsprozess kontinuierlich fortgeführt wird.

Ziele auf der Ebene der Eltern:

Darüber hinaus wurde auch die Elternperspektive auf die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler erfragt, außerdem die Zufriedenheit der Eltern mit dem Schulversuch, basierend auf ihren Erfahrungen und Beobachtungen.

Ziele auf der Ebene der Ausweitung des Schulversuchs:

Mit der Ausweitung des Schulversuchs um die Satellitenschulen wurden folgende zusätzliche Ziele festgesetzt:

- Erprobung des Konzepts der Flexiblen Grundschule an weiteren Schulen unter Normalbedingungen,
- Bildung von Netzwerken (Modellschule möglichst in jedem Schulamtsbezirk) als Voraussetzung für die Implementation der Ergebnisse des Schulversuchs in den Regionen,
- Erprobung eines Fortbildungskonzepts für die Implementation.

Darüber hinaus wurden wirkungsorientierte Ziele in Bezug auf die Schülerschaft der Satellitenschulen festgelegt. Die Erhebungen zu den Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler, die schon an den Stammschulen durchgeführt wurden, wurden auf die Satellitenschulen ausgedehnt. Die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler der Satellitenschulen sollten mit denen der Stammschulen verglichen werden, um feststellen zu können, ob sich die Lernleistungen trotz der unterschiedlichen Einführung der Flexiblen Grundschule in Stamm- und Satellitenschulen ähnlich entwickeln.

2.1.2 Zentrale Ergebnisse im Einzelnen

- Das Konzept der Flexiblen Grundschule hat sich bewährt. Die qualitative Weiterentwicklung des Unterrichts in jahrgangsgemischten Klassen wirkt sich positiv auf die Schülerinnen und Schüler aus.
- Lehrkräfte und Eltern sind überzeugt, dass eine bessere individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler erfolgt.
- Der Unterricht passt sich aus Sicht der Lehrkräfte stärker an die Entwicklung der Kinder an. Sie können die Schülerinnen und Schüler im Modellversuch aus ihrer Sicht besonders gut fördern.
- Die Modellklassen zeigen in einzelnen Lernbereichen leichte Lernvorteile gegenüber den Kontrollklassen.
- Die leistungsstärksten Klassen im Schulversuch sind Klassen der Flexiblen Grundschule. Die Streuung in der Leistungsentwicklung ist insgesamt jedoch noch recht groß.
- Die Schülerinnen und Schüler entwickeln überwiegend ein positives Selbstkonzept und trotz des unterschiedlichen Alters einen guten Zusammenhalt in den Klassen.
- Die Möglichkeiten zur Flexibilisierung der Bildungslaufbahn werden positiv bewertet. Die flexible Verweildauer wird angenommen, die Zurückstellungsquote sinkt.
- Die Eltern sind in hohem Maße zufrieden und bleiben das auch über die gesamte Dauer des Verbleibs ihrer Kinder in den Modellklassen.
- Die Lehrkräfte schätzen das Konzept als adäquate Antwort auf die zunehmende Heterogenität der Schülerschaft.
- Der Ausweitungsprozess des Schulversuchs ist gelungen. Die Schülerinnen und Schüler in den Satellitenschulen lernen ähnlich erfolgreich wie die Schülerinnen und Schüler der Stammschulen zu Beginn des Schulversuchs.

Fazit:

Die Ziele des Schulversuchs sind erreicht.

Die Ergebnisse im Einzelnen

Ziele auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler:

- Schülerinnen und Schüler, die in die Flexible Grundschule eingeschult wurden, erwerben altersgemäße sprachliche, mathematische und methodische Kompetenzen. Sie zeigen in den getesteten Bereichen im Durchschnitt mindestens gleichwertige, punktuell sogar bessere Lernleistungen gegenüber den Schülerinnen und Schülern in den Kontrollklassen. Die Schülerinnen und Schüler, die einschließlich der Erhebung der Lernausgangslage im Schulversuchszeitraum die flexible Eingangsstufe vollständig durchlaufen haben, zeigen im Durchschnitt leicht bessere Mathematikleistungen als die Kinder der Kontrollklassen.
- Trotz ihres unterschiedlichen Alters und der unterschiedlichen Verweildauer entwickeln die Schülerinnen und Schüler einen guten Zusammenhalt in den Klassen.
- Die Schülerinnen und Schüler der Klassen der Flexiblen Grundschule entwickeln größtenteils ein positives Selbstkonzept. Sie fühlen sich von ihren Mitschülern und Lehrkräften anerkannt und akzeptiert und sind überzeugt, den Anforderungen der Schule gerecht werden zu können. Statistische Unterschiede zu den Kontrollklassen zeigen sich nicht.
- Bemerkenswert ist, dass sich die Klassen mit der günstigsten Lernentwicklung im Modellversuch befinden. Zwischen den einzelnen Klassen der Flexiblen Grundschule gibt es jedoch z.T. erhebliche Leistungsunterschiede. Diese lassen sich nicht durch die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler erklären. Beides deutet klar darauf hin, dass der Unterricht in der Flexiblen Grundschule das Potenzial hat, die Kinder in besonderem Maße gut zu fördern. Eine weitere Unterstützung der Lehrkräfte sowie eine kontinuierliche Unterrichtsentwicklung im Sinne des Konzepts der Flexiblen Grundschule sind wünschenswert.

Ziele auf der Ebene der Lehrkräfte:

- Die Lehrkräfte nutzen in der Flexiblen Grundschule die Möglichkeit, alle Schülerinnen und Schüler gut zu fördern, auch wenn sie zusätzliche Förderbedarfe aufweisen oder besondere Begabungen zeigen. Der Unterricht im Schulversuch passt sich gut an die Entwicklung der einzelnen Kinder an.
- Die Lehrkräfte in den Modellklassen sehen im Schulversuch eine gute Möglichkeit, ihr Methodenrepertoire auszubauen und ihre Fähigkeiten zur individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler zu steigern.
- Im Verlauf des Schulversuchs erkennen sie in der Flexiblen Grundschule eine für sie positive Antwort auf die Heterogenität in den Grundschulklassen, trotz der Mehrarbeit, die gerade zu Beginn des Modellversuchs beschrieben wird.

Ziele auf der Ebene der Schulentwicklung:

- Lehrkräfte und Schulleitungen beurteilen die flexible Verweildauer als Kernstück des Schulversuchs und betonen ihre Wichtigkeit.
- Die flexible Verweildauer wird genutzt. Im Schulversuch durchlaufen mehr Kinder die Eingangsstufe in ein oder drei Jahren als im bayrischen Durchschnitt. Für die Eltern ist diese Möglichkeit allerdings nicht ausschlaggebend bei ihrer Entscheidung für den Schulversuch.
- Die Schulen kooperieren zunehmend intensiv mit den Kindertageseinrichtungen, um den Übergang der Kinder zu erleichtern und Erfahrungen abzustimmen. Im gesamten Verlauf beschreiben die Eltern beim Übergang in die Flexible Grundschule kaum Probleme.
- Die Kollegien in den Flexiblen Grundschulen bewerten den Schulversuch zunehmend positiv; die Weiterführung der neu praktizierten Methoden und Arbeitsweisen in den weiteren Jahrgangsstufen der Grundschule wird dadurch sicherlich erleichtert. In einzelnen Fällen wird bereits Kontakt zu weiterführenden Schulen aufgenommen. Ein kontinuierlicher Bildungsprozess für die Schülerinnen und Schüler der Flexiblen Grundschule wird so ermöglicht.

Ziele auf der Ebene der Eltern:

- Die Eltern der Modellklassen sind mit dem schulischen Angebot der Flexiblen Grundschule über die gesamte Eingangsphase hinweg sehr zufrieden.
- Die Eltern beobachten und schätzen in den Klassen der Flexiblen Grundschule ein individuelleres Eingehen auf ihre Kinder.
- Befürchtungen, die Eltern aus Kontrollklassen äußern, etwa hinsichtlich einer möglichen Überforderung durch die Lernmethoden oder eines geringeren Zusammenhalts der Klasse infolge der Jahrgangsmischung, werden von den Eltern der Modellklassen nicht bestätigt.

Ziele auf der Ebene der Ausweitung des Schulversuchs:

Der Ausweitungsprozess des Schulversuchs ist gelungen. Die Satellitenschulen beschreiben ein anstrengendes erstes Jahr im Hinblick auf die erforderliche Umstellung in der Unterrichtsgestaltung, fühlen sich aber überwiegend gut unterstützt. Die Vernetzungsgruppen dienen vorwiegend dem kollegialen Austausch. Gerade der informelle Austausch ist für die Satellitenschulen eine wichtige Ergänzung zu überregionalen, regionalen und lokalen Fortbildungen. Viele Fragen können auf kurzem Weg schnell beantwortet werden. Die Moodle-Plattform wird besucht, um Praxisbeispiele auszutauschen.

Die Schülerinnen und Schüler in den Satellitenschulen lernen ähnlich erfolgreich wie die Schülerinnen und Schüler der Stammschulen zu Beginn des Schulversuchs.

Ausblick:

Die notwendigen Veränderungen in der Unterrichtspraxis werden von den Lehrkräften als anspruchsvoll beschrieben. Voraussetzungen für ein Gelingen der Veränderungen sind die positive Einstellung der Elternschaft, das fortgesetzte Engagement von Kollegien und Schulleitungen sowie förderliche Rahmenbedingungen, Neues erproben zu können. Eine weitere Entwicklung in diesem Sinn ist im Interesse aller Beteiligten, damit das Potenzial der Flexiblen Grundschule in allen Klassen zum Tragen kommt und die Unterschiede innerhalb des Modellversuchs minimiert werden.

2.2 Evaluationskonzept

Die Evaluation des Schulversuchs an den Stammschulen umfasst 20 jahrgangsgemischte Modellklassen, die von den koordinierenden Lehrkräften geführt werden sowie – als Kontrollgruppe – falls vorhanden, jahrgangshomogene Regelklassen der Jahrgangsstufen 1 und 2, im Folgenden Kontrollklassen genannt. Die Lernergebnisse wurden mit den Erhebungsinstrumenten FIPS⁵ und ILeA⁶ erfasst. Die Schülerinnen und Schüler wurden mit dem FEES⁷ befragt, Eltern, Lehrkräfte und Schulleitungen mit vom ISB entwickelten Fragebögen. Die eingehende Verfahrensbeschreibung findet sich im ausführlichen Evaluationsbericht.⁸

2.3 Detaillierte Befunde der Evaluation

2.3.1 Ziel 1: „Erwerb grundlegender sprachlicher, mathematischer und methodischer Kompetenzen“

Datenerhebung

Die Evaluation erfolgte durch die Erhebung von Lernausgangslage und Lernständen bei Schülerinnen und Schülern.⁹ Die Lernausgangslage wurde in den Bereichen Mathematik, Lautbewusstheit

und Lesen mit den Hauptskalen des Instruments Fähigkeitsindikatoren Primarschule (FIPS) erhoben. Die Lernstandserhebungen für das erste und zweite Schulbesuchsjahr basieren auf den Aufgaben aus ILeA – Individuelle Lernstandsanalysen in der Grundschule. Die Erhebung der Schülerleistungen mittels ILeA-Aufgaben umfasst die Bereiche Rechtschreibung, Leseverständnis, Lesegeschwindigkeit und Mathematik.

Besonders von Interesse ist die **Kohorte 2**, die die flexible Eingangsstufe am Ende des Schuljahres 2012/2013 vollständig durchlaufen hat.

Erfolgskriterium

Als Erfolgskriterium wurde festgelegt: Die Schülerinnen und Schüler der Flexiblen Grundschule bleiben in den Lernleistungen in Deutsch und Mathematik nicht hinter denen von Schülerinnen und Schüler in Kontrollklassen zurück.

Ergebnisse

In der Evaluation wurde für die Kohorte 2 festgestellt:

Die Lernausgangslage in Kohorte 2 ist bei den Schülerinnen und Schülern der Modellklassen etwas besser als in den Kontrollklassen (und auch besser als die Durchschnittswerte des Testinstruments FIPS).

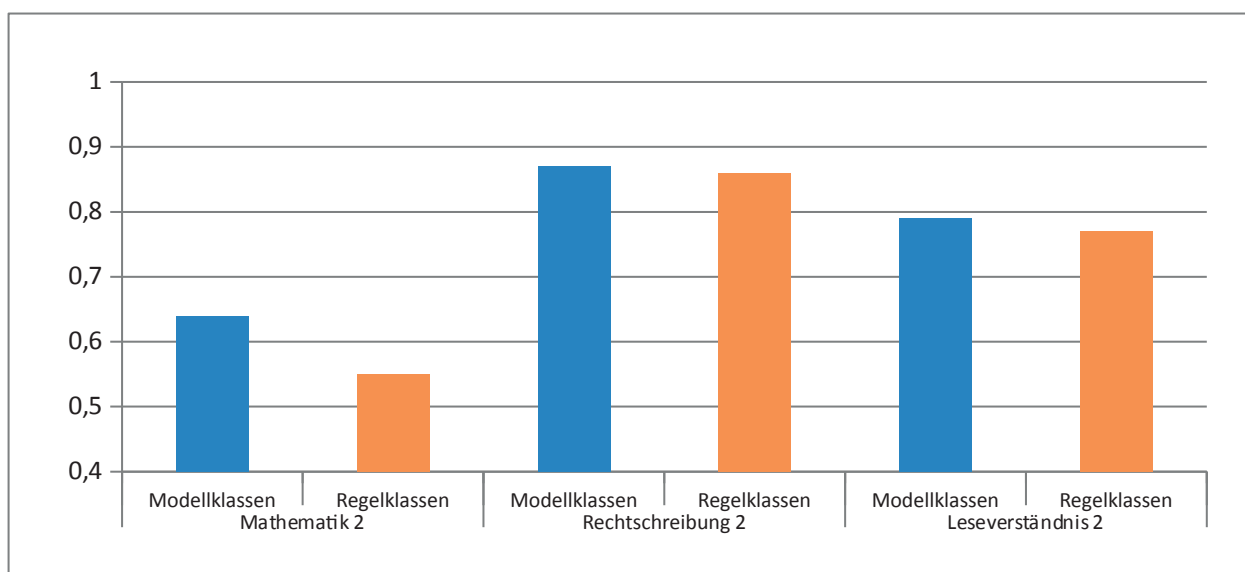


Abb. 1: Anteile und Werte der richtig gelösten Aufgaben in den Modell- und Kontrollklassen in Kohorte 2 (Mittelwerte)

Die Schülerinnen und Schüler der Kohorte 2 erreichen die gleichen Lernleistungen und zeigen ähnliche Lernentwicklungen wie Schülerinnen und Schüler in Kontrollklassen. Im Bereich Mathematik haben sie unter Berücksichtigung der Lernausgangslage gegenüber Schülerinnen und Schülern der Kontrollklassen einen leichten Vorsprung (Abb. 1). Das Ziel wurde folglich erreicht und teilweise sogar leicht übertroffen.

Hinsichtlich der Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler in den Modellklassen ist das Ziel erreicht. Das jeweils eigene Lerntempo der Schülerinnen und Schüler in den Modellklassen scheint sich positiv auf deren Leistungen auszuwirken; zum Teil starten die Schülerinnen und Schüler zwar etwas langsamer, dafür zeigt sich am Ende des zweiten Schulbesuchsjahres des Schulversuchs eine Leistungssteigerung.

Es gibt allerdings Unterschiede zwischen den Modellklassen hinsichtlich der Art und Weise, wie im Verlauf der Eingangsphase die Lernausgangslagen in Lernleistung umgesetzt werden. In der Literatur werden solche Unterschiede häufig beschrieben, gerade in Modellversuchen zur Jahrgangsmischung. Die Ursache hierfür wird in der konkreten Ausgestaltung des Unterrichts durch die Lehrkräfte vermutet.¹⁰

2.3.2 Ziel 2: „Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts“

Datenerhebung

Die Schülerinnen und Schüler der Modell- und Kontrollklassen wurden mit dem Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen (FEES) befragt.¹¹ Beim FEES werden die Wahrnehmungen verschiedener Aspekte von sozialen und emotionalen Schulerfahrungen aus Sicht der Schulkinder erfasst.

In der Grundschule stehen nicht nur die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt, auch die Persönlichkeitsentwicklung ist eine zentrale Zielsetzung. Ein gutes Verhältnis der Mitschülerinnen und Mitschüler untereinander wie auch die gute Beziehung von Lehrkräften und Schülern sind wichtig für die Atmosphäre in einer Klasse. Dort, wo sich Schülerinnen und

Schüler wohlfühlen, können sie auch gut lernen. Für die Lernleistungen ist ein positives Klima in der Klasse förderlich.¹²

Von den sieben Skalen des Instruments wurden für die Evaluation vier ausgewählt, die das schulische Selbstkonzept sehr gut beschreiben: Soziale Integration und Gefühle des Angenommenseins für das Gefühl der Integration in der Klasse, Selbstkonzept der Schulfähigkeit und Anstrengungsbereitschaft für die Selbsteinschätzung, den Anforderungen der Schule gewachsen zu sein.

Erfolgskriterien

Als Erfolgskriterien wurden festgelegt:

- Die Schülerinnen und Schüler der Flexiblen Grundschule fühlen sich ebenso stark sozial integriert und von den Lehrkräften angenommen wie in anderen Grundschulklassen.
- Sie haben eine mindestens ebenso positive Einstellung zu ihrem eigenen Leistungsvermögen wie gleichaltrige Schülerinnen und Schüler.
- Ihre Anstrengungsbereitschaft bleibt nicht hinter der von Schülerinnen und Schülern in Kontrollklassen zurück.

Ergebnisse

In der Evaluation wurde festgestellt:

- Schülerinnen und Schüler fühlen sich mit wenigen Ausnahmen in der Flexiblen Grundschule wohl: Die Normwerte des FEES werden im Durchschnitt auf den meisten Skalen leicht übertroffen.
- Die Schülerinnen und Schüler sind sozial sehr gut integriert, zeigen hohe Anstrengungsbereitschaft und fühlen sich angenommen.
- Zwischen den Regel- und Modellklassen ergeben sich keine statistisch signifikanten Unterschiede.

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln im Lauf der flexiblen Eingangsstufe grundsätzlich ein positives Selbstkonzept. Sie fühlen sich im Kreis der Mitschülerinnen und Mitschüler wohl und integriert sowie von ihren Lehrkräften akzeptiert und angenommen. Sie trauen sich altersgemäße Leistungen zu und sehen sich den schulischen Anforderungen gewachsen. Sie lassen sich auf Neues ein und be-

mühen sich, alle Anforderungen zu bewältigen. Die Schülerinnen und Schüler der Flexiblen Grundschulen zeigen ein ebenso positives Selbstkonzept wie die Schülerinnen und Schüler der Kontrollklassen. Die Schulerfahrungen in der Flexiblen Grundschule können als positiver als in der Normstichprobe des FEES bezeichnet werden.

2.3.3 Ziel 3: „Weiterentwicklung der didaktisch-methodischen Kompetenzen für die individuelle Förderung“

Datenerhebung

Die Evaluation fand durch eine schriftliche Befragung der Lehrkräfte statt und wurde ergänzt durch Aussagen der schriftlichen Befragung der Eltern.¹³

Erfolgskriterien

Als Erfolgskriterien wurden festgelegt:

- Im Laufe des Schulversuchs verwenden die Lehrkräfte zunehmend Unterrichtsmethoden, die die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen.
- Die Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte entspricht der Vergleichsgruppe der Lehrkräfte

der Kontrollklassen – trotz der neuen Aufgaben in einem Schulversuch.

- Im Unterrichten der Flexiblen Grundschulklassen werden mehr Vor- als Nachteile gesehen.
- Die Lehrkräfte können individuelle Lernstände standardisiert ermitteln und darauf individuelle Förderpläne aufbauen; sie sehen in der Diagnose individueller Lernstände Vorteile für die individuelle Unterrichtsgestaltung.
- Eltern sehen in der Flexiblen Grundschule eine bessere individuelle Förderung des eigenen Kindes als Eltern in Kontrollklassen.

Ergebnisse

In der Evaluation wurde festgestellt:

Die Lehrkräfte nutzen zunehmend Methoden, die die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler angemessen berücksichtigen. So werden mehr kooperative Unterrichtsmethoden verwendet, die den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, gemeinsam Unterrichtsinhalte zu erarbeiten und zu präsentieren (Abb. 2).

Die Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte im Modellversuch steigt mit der Zeit, die sie im Versuch arbeiten. Hinsichtlich der Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte des Modellversuchs gibt es 2013 ledig-

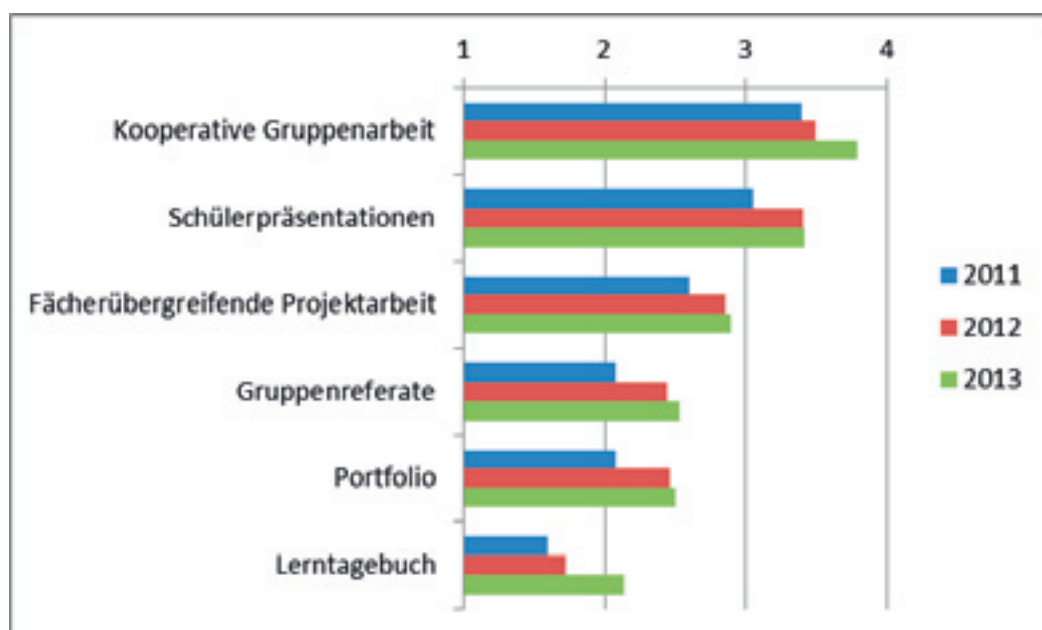


Abb. 2: Veränderte Unterrichtsmethoden der Lehrkräfte in Klassen der Flexiblen Grundschule in den Schuljahren 2010/2011, 2011/2012 und 2012/2013: „In meinem Unterricht setze ich folgende Methoden ein.“ (Mittelwerte auf einer Skala von 1 „nie“ bis 4 „oft“, N=80)

lich punktuelle Unterschiede zu den Lehrkräften der Kontrollklassen.

Während im ersten Jahr des Schulversuchs durch die Lehrkräfte der Modellklassen noch Nachteile wie zusätzliche Arbeitsbelastung durch die Umstellung des Unterrichts und Unsicherheiten hinsichtlich der individuellen Betreuung der Schülerinnen und Schüler genannt werden, überwiegen nach drei Jahren Schulversuch die Vorteile dieser Schulform deutlich. Anfängliche Unsicherheiten sind fast vollständig verschwunden und der Überzeugung gewichen, den Schülerinnen und Schülern in der flexiblen Eingangsstufe besser gerecht werden zu können.

Die Lehrkräfte der Flexiblen Grundschule sehen die Erhebung der Lernausgangslage zunehmend als gute Unterstützung ihrer Unterrichtsplanung an. Sie wird zum Ende des Evaluationszeitraums von drei Vierteln der Lehrkräfte als sinnvolle Absicherung der eigenen Beobachtungen eingeschätzt.

Die Lehrkräfte haben ihr Unterrichtsrepertoire verändert und erweitert. Mit zunehmender Dauer des Schulversuchs verwenden sie häufiger Methoden, die die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler unterstützen. Sie sehen Heterogenität in den Klassen zunehmend als positive Ressource für das Lernen voneinander. Sie gestalten den

Unterricht wenig lehrerzentriert und verstehen sich stärker als Lernbegleiter. Die Lehrkräfte orientieren sich an der individuellen Lernausgangslage, deren Erhebung sie als Unterstützung für ihr Lehrerhandeln sehen (Abb. 3).

Die Eltern haben hohe Erwartungen an die Unterrichtsformen der Flexiblen Grundschule und setzen Vertrauen in die Lehrkräfte. Sie nehmen den Unterricht ihrer Kinder als modern und abwechslungsreich wahr. Das individuelle Eingehen auf ihr Kind sehen die Eltern der Modellklassen positiv. Ein Drittel der Eltern in den Kontrollklassen äußert hingegen Befürchtungen, dass ihre Kinder von den neuen Lernmethoden überfordert seien. Die Erfahrungen, die Eltern in Modellklassen beschreiben, zeigen, dass solche Befürchtungen unbegründet sind.

2.3.4 Ziel 4: „Anpassung des schulischen Angebots an die Entwicklung des einzelnen Kindes“

Datenerhebung

Die Evaluation erfolgte durch schriftliche Befragungen von Lehrkräften und Eltern.

Erfolgskriterien

Als Erfolgskriterien wurden festgelegt:

- Besonders begabte Schülerinnen und Schü-

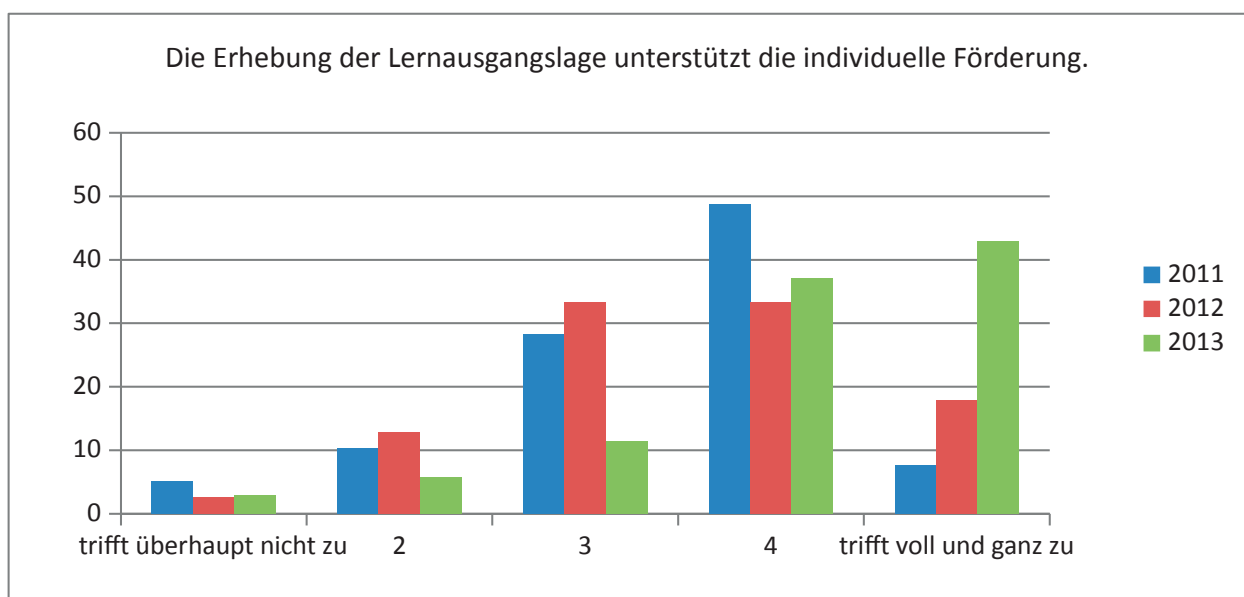


Abb. 3: Befragung der Lehrkräfte in Klassen der Flexiblen Grundschule in den Schuljahren 2010/2011, 2011/2012 und 2012/2013 (Angaben in Prozent, N=80)

ler profitieren von der Flexiblen Grundschule ebenso wie Schülerinnen und Schüler mit zusätzlichem Unterstützungsbedarf.

- Schülerinnen und Schüler werden seltener über- bzw. unterfordert als Schülerinnen und Schüler in Kontrollklassen.
- Die Verweildauer in der flexiblen Eingangsstufe passt sich der Entwicklung der Schülerinnen und Schüler an.

Ergebnisse

In der Evaluation wurde festgestellt:

Die Lehrkräfte nutzen die Erhebung individueller Lernstände und betrachten sie als gute Unterstützung für ihre eigenen Beobachtungen und Förderpraxen. Sie sehen in der Flexiblen Grundschule die Möglichkeit, sowohl Kindern mit besonderen Begabungen als auch Kindern mit Förderbedarfen gerecht zu werden (Abb. 4).

Die Eltern sind mit der Flexiblen Grundschule äußerst zufrieden. Die Zufriedenheit der Eltern mit der Schule fällt in den Kontrollklassen im zweiten Schulbesuchsjahr ab, in den Klassen der Flexiblen Grundschule ist dies nicht zu beobachten. In den Modellklassen geben die Eltern ihre Zufriedenheit über die Schulbesuchsjahre der Kinder hinweg auf gleichbleibend hohem Niveau an (Abb. 5).

Die Eltern erwarten ein individuelles Eingehen auf ihre Kinder und dieses findet aus ihrer Sicht auch statt (Abb. 6). Sie würden sich mit großer Mehrheit erneut für die Flexible Grundschule entscheiden.

Über- und Unterforderung der Kinder findet aus Sicht der Eltern der Modellklassen selten statt. Eltern der Kontrollklassen kommen zur selben Einschätzung.

Verweildauer: Die Möglichkeit, die Flexible Grundschule in ein, zwei oder drei Jahren zu durchlaufen, war für die Eltern nicht ausschlaggebend bei ihrer Entscheidung für den Schulversuch. Lehrkräfte sehen darin gute Chancen, Schülerinnen und Schüler in ihrer individuellen Lernentwicklung zu unterstützen.

Über den Effekt der verkürzten bzw. verlängerten Verweildauer können aufgrund der geringen Fallzahlen keine statistisch gesicherten Aussagen getroffen werden. In der Tendenz wird die Möglichkeit der individuellen Verweildauer in den Klassen der Flexiblen Grundschule stärker genutzt als dies in den Regelklassen durch Wiederholen bzw. Überspringen von Jahrgangsstufen vorkommt.

Zum Ende der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs haben ca. fünf Prozent der Schülerinnen und Schüler von der flexiblen Ver-

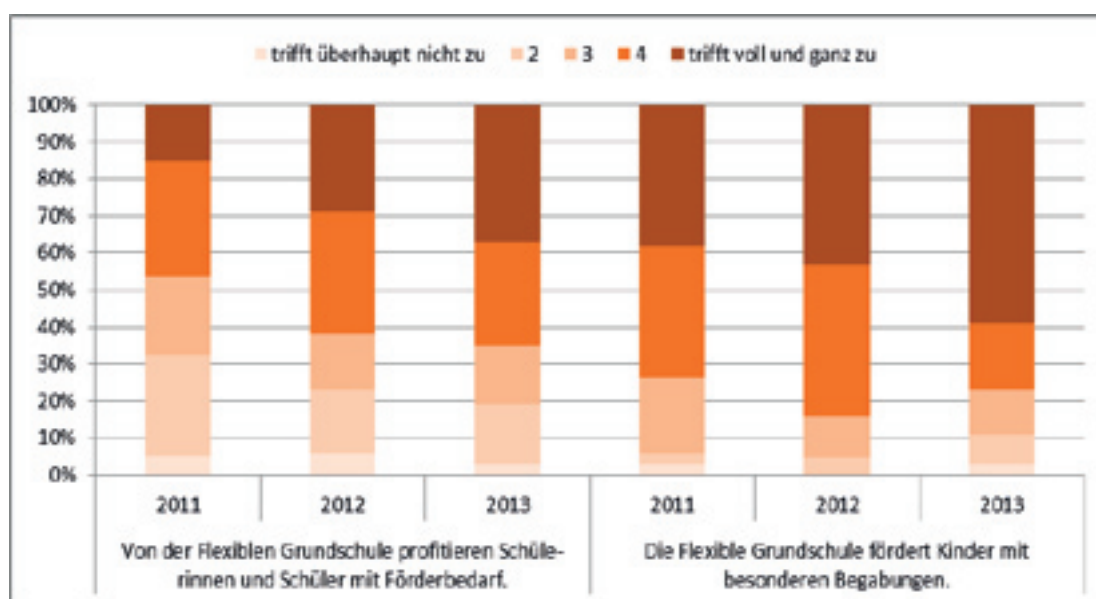


Abb. 4: Befragung der Lehrkräfte in Klassen der Flexiblen Grundschule in den Schuljahren 2010/2011, 2011/2012 und 2012/2013 (Angaben in Prozent, N=80)

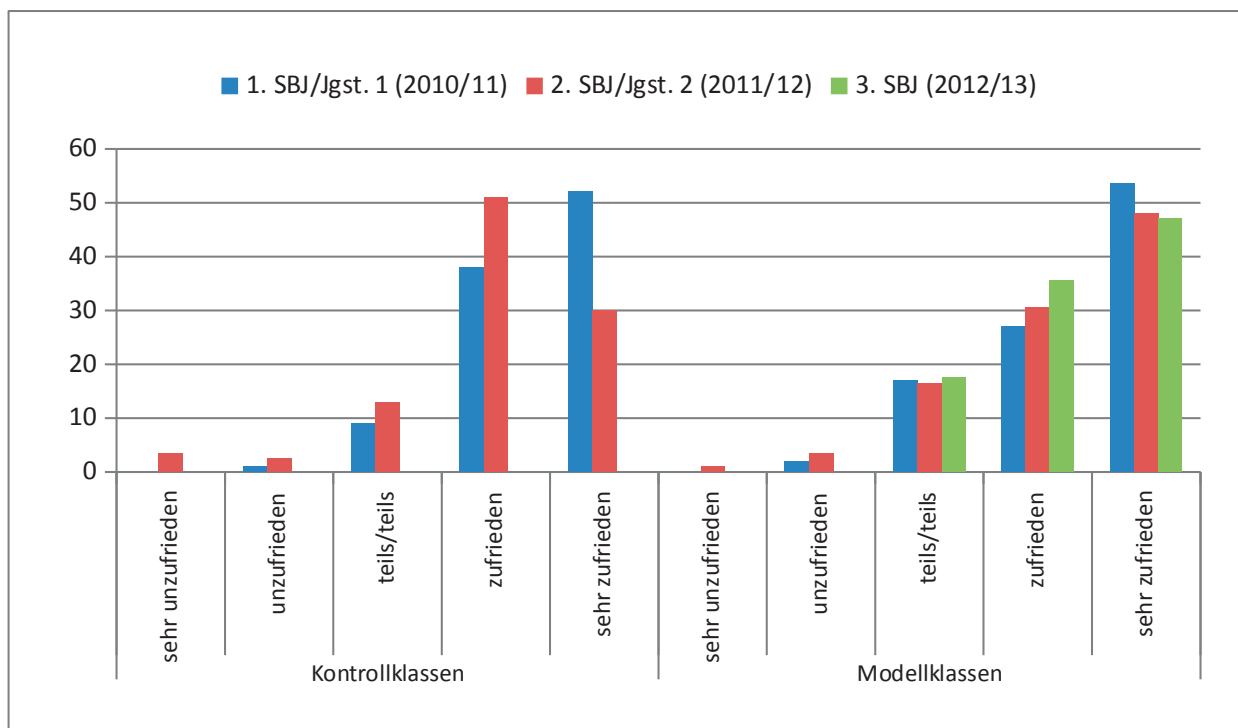


Abb. 5: Elternbefragung in Klassen der Flexiblen Grundschule und in Kontrollklassen in den Schuljahren 2010/2011, 2011/2012 und 2012/2013: „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit der Flexiblen Grundschule/der Grundschule?“ (Angaben in Prozent, N=1645)

weildauer Gebrauch gemacht. Etwas mehr als vier Prozent verblieben länger in der Eingangsstufe, zwischen 0,5 und 0,8 Prozent durchliefen diese in kürzerer Zeit.

In Regelklassen in Bayern registriert das Bayerische Landesamt für Statistik¹⁴ für das Schul-

jahr 2010/2011 ca. 2,3 Prozent Wiederholer und 0,1 Prozent Überspringer. In der Flexiblen Grundschule wird also für mehr Schülerinnen und Schüler eine individuelle Verweildauer umgesetzt und damit ihrer Lernentwicklung stärker Rechnung getragen.

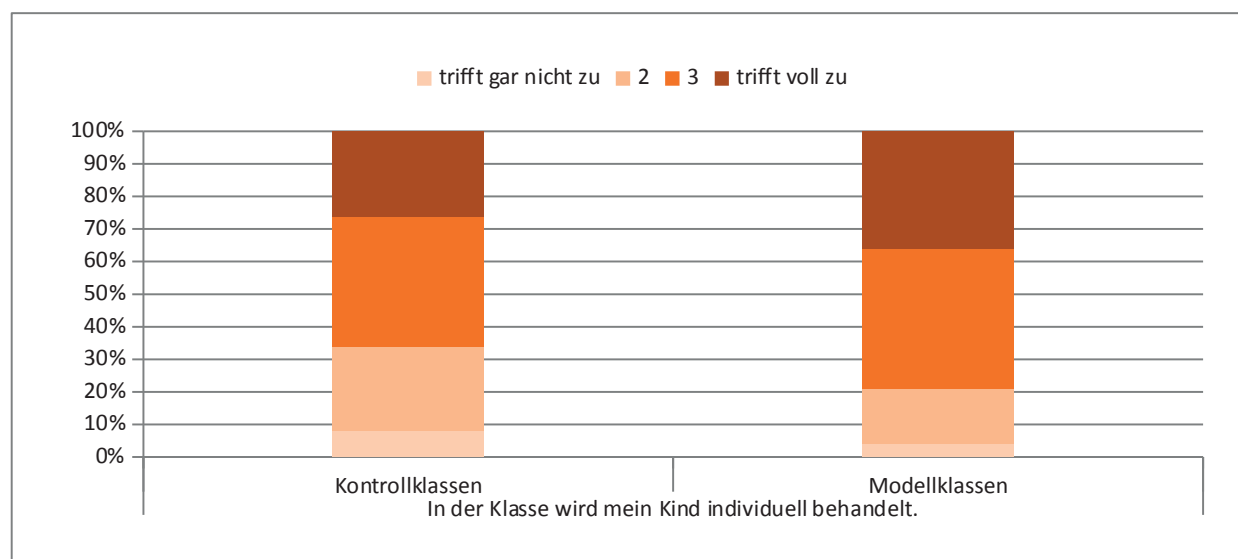


Abb. 6: Elternbefragung in Klassen der Flexiblen Grundschule und in Kontrollklassen in den Schuljahren 2010/2011, 2011/2012 und 2012/2013 (Angaben in Prozent, N=1645)

2.3.5 Ziel 5: Kontinuierlicher Bildungsprozess

Datenerhebung

Die Evaluation erfolgte durch schriftliche Befragung der Eltern, der Lehrkräfte und der Schulleitungen¹⁵.

Erfolgskriterien

Als Erfolgskriterien wurden festgelegt:

- Es finden Kooperationen mit den Kindertageseinrichtungen statt sowohl bei der Information der Eltern zur Flexiblen Grundschule als auch hinsichtlich einzelner Kinder.
- Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule gestaltet sich reibungsloser als in Kontrollklassen.
- Alle Lehrkräfte des Kollegiums haben eine positive Einstellung zur Flexiblen Grundschule.
- Die Zahl der Zurückstellungen bei der Einschulung verringert sich.

Ergebnisse

In der Evaluation wurde festgestellt:

Die Modellschulen kooperieren vielfach mit inner- und außerschulischen Partnern. Kindertageseinrichtungen sind der häufigste Kooperationspartner. Die Kindertageseinrichtungen sind zunehmend in die Information der Eltern zur Flexiblen Grundschule einbezogen. In einigen Fällen geht

die Entscheidung der Eltern für eine Klasse der Flexiblen Grundschule für ihr Kind auf die Empfehlungen der Kindertageseinrichtungen zurück.

Im Verlauf des Schulversuchs kooperierten die Modellschulen qualitativ zunehmend intensiver mit Kindertageseinrichtungen. So werden etwa regelmäßige teilweise monatliche Kooperationstreffen im dritten Schulversuchsjahr genannt. Hierdurch kann für viele Schülerinnen und Schüler ein reibungsloser Übergang in die Flexible Grundschule erfolgen. Die Kindertageseinrichtungen wissen zunehmend um Angebot und Besonderheiten der Flexiblen Grundschule.

In den Lehrerkollegien ist zum Abschluss des Schulversuchs eine durchgehend positive Einstellung gegenüber dem Schulversuch zu beobachten (Abb. 7). Alle Mitglieder der Schulfamilie der Modellschulen bewerten den Schulversuch zunehmend positiv. Die Einstellung des gesamten Kollegiums an den Schulen entwickelt sich positiv. Auch die Befürchtungen und Sorgen derjenigen Eltern, die auf eine Teilnahme am Schulversuch verzichtet haben, nehmen im Verlauf des Schulversuchs ab.

Tendenziell verringert sich die Zahl der zurückgestellten Kinder in der Flexiblen Grundschule. Dies ist bemerkenswert, da diese Zahl bezogen auf die gesamtbayerische Situation steigt.



Abb. 7: Schulleiterbefragung der 20 Modellschulen in den Schuljahren 2010/2011, 2011/2012 und 2012/2013 (Angaben in Prozent, N=20, dreimal befragt)

2.3.6 Ausweitung des Schulversuchs

Im dritten Jahr der Evaluation wurde der Frage nachgegangen, ob das Konzept des Schulversuchs auf weitere Schulen übertragen werden kann. Dies fand durch schriftliche Befragung der Klassenlehrkräfte in Stamm- und Satellitenschulen und durch Lernstandserhebungen bei den neu eingeschulten Schülerinnen und Schülern an den Satellitenschulen statt. Hinzu kamen Gruppendiskussionen mit Schulleitungen und koordinierenden Lehrkräften an ausgewählten Standorten.

Erfolgskriterien

Als Erfolgskriterien für die Ausweitung wurden festgelegt:

- Die Stammschulen nehmen den Auftrag zur Multiplikation ihrer Erfahrungen im Schulversuch positiv an und bieten den Satellitenschulen Unterstützung durch umfassenden Einblick in ihre Arbeit im Schulversuch.
- Die Satellitenschulen erleben diese Unterstützungsangebote für ihre jeweilige Situation als passgenau. Sie fühlen sich dadurch inhaltlich wie organisatorisch entlastet.
- Die Lehrkräfte der Stamm- und Satellitenschulen sehen sich bei ihren jeweiligen Aufgaben im Ausweitungprozess unterstützt durch geeignete Fortbildungen und ihre Schulleitungen.

- Die Schülerinnen und Schüler lernen in den neuen Klassen des Schulversuchs vergleichbar gut wie in den Klassen der Stammschulen zu Beginn des Schulversuchs.
- Die Multiplikation des Schulversuchs durch Vernetzung von Stamm- und Satellitenschulen wird als sinnvoll und effektiv eingeschätzt.

Ergebnisse

In der Evaluation wurde festgestellt:

Die Lehrkräfte der Stammschule stellen regelmäßig und auf vielfältige Weise schon zum Ende des Schuljahres 2011/2012 und während des gesamten Schuljahres 2012/2013 ihre Erfahrung und ihr Wissen über die Flexible Grundschule den Satellitenschulen zur Verfügung.

Die Lehrkräfte der Satellitenschulen rufen das Wissen der Stammschulen häufig ab (Abb. 8). Der Zeitpunkt der Unterstützungsmaßnahmen wird als passend eingeschätzt. Einige der Angebote, darunter vor allem die Fortbildungen, erweitern das fachliche Wissen und die didaktisch-methodischen Fähigkeiten der Lehrkräfte der Satellitenschulen.

Die Schülerinnen und Schüler der Satellitenschulen erreichen begünstigt auch durch die Un-

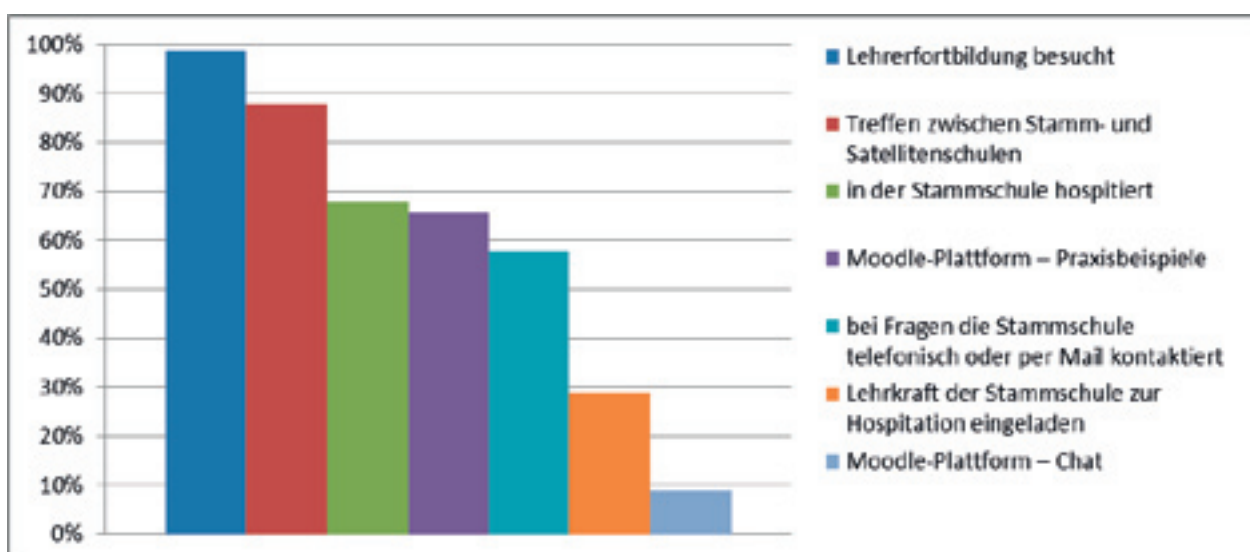


Abb. 8: Online-Befragung der Klassenlehrkräfte der Satellitenschulen 2012/2013: „Wie häufig haben Sie folgende Vorbereitungs- und Begleitmaßnahmen genutzt?“ (Angaben in Prozent für entweder einmal, mehrmals oder regelmäßig, N=94)

terstützung der Lehrkräfte bei der Umsetzung des Unterrichtskonzepts seitens der Stammschulen im ersten Jahr der Ausweitung vergleichbar gute Lernleistungen, wie sie auch schon in den Stammschulen im ersten Schulversuchsjahr beobachtet werden konnten (Abb. 9).

Weitere Ergebnisse

- In den Gruppendiskussionen wird vor allem der Wert des informellen Austausches betont.
- Grundsätzliche Fragen und Fragen zur Konzeption des Schulversuchs werden intensiv bearbeitet. Die Spezifika der Flexiblen Grundschule und die Unterschiede zur Jahrgangsmischung werden eingehend diskutiert. Es findet ein hilfreicher Austausch an Materialien statt.
- Die Satellitenschulen geben an, die Unterstützung bekommen zu haben, die sie benötigen. Unterschiedliche Bedürfnisse der Satellitenschulen werden befriedigt.
- Zum Teil verhindern weite Entfernungen zwischen den Schulen im Netzwerk ein häufigeres Treffen, dies wird aber nicht als großes Problem angesehen.
- Die Unterschiedlichkeit in der Zusammensetzung der einzelnen Klassen und in den Voraussetzungen der Schulen im Netzwerk führt teilweise dazu, dass bilateral weitere Austausch-

partner gesucht werden, um spezifische Themen behandeln zu können.

- Die Stammschulen können bisher eher in geringem Maß von der Vernetzung profitieren, sind aber mit der Erfüllung ihrer Aufgabe als Multiplikatoren sehr zufrieden.

Fazit

Die Zielsetzungen hinsichtlich der Ausweitung des Schulversuchs werden nahezu vollständig erreicht. Die Erprobung des Konzepts der Flexiblen Grundschule an weiteren Schulen hat stattgefunden und ist aus Sicht der Beteiligten meist gelungen. Auch die Schülerleistungen untermauern den Einführungserfolg. Es wurden größtenteils funktionierende Netzwerke gegründet, die eine erweiterte Kompetenzbasis darstellen. Das Fortbildungskonzept wurde erprobt und vom überwiegenden Teil der Lehrkräfte der Satellitenschulen als zufriedenstellend bewertet. Aus Sicht der Lehrkräfte sind Differenzierungsstunden, Vernetzungsmöglichkeiten und Fortbildungsangebote für ein Gelingen der Flexiblen Grundschule zwingend erforderlich.

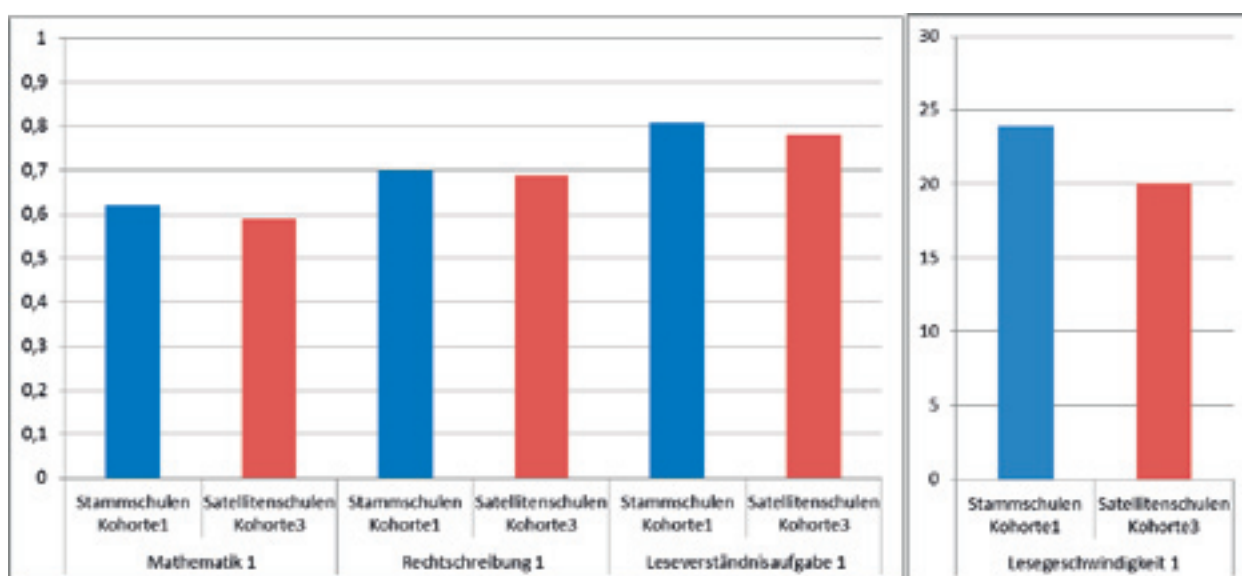


Abb. 9: Anteile und Werte der richtig gelösten Aufgaben in den Klassen der Stamm- und Satellitenschulen (Mittelwerte)

2.4 Gesamteinschätzung des Schulversuchs

Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung kann der Schulversuch Flexible Grundschule als Erfolg gewertet werden. Gründe hierfür sind vor allem:

- Die Schülerinnen und Schüler lernen ebenso viel wie oder punktuell sogar mehr als Schülerinnen und Schüler aus den Kontrollklassen. In der Tendenz haben die Schülerinnen und Schüler der Modellklassen sogar leichte Lernvorteile.
- Die Schülerinnen und Schüler fühlen sich in den Modellklassen sehr wohl. Sie beschreiben sich zum überwiegenden Teil als in die Klassengemeinschaft gut integriert, motiviert und leistungsbereit und von ihrer Lehrkraft angenommen.
- Die Lehrkräfte sehen die Flexible Grundschule als positive Erweiterung ihrer didaktisch-methodischen Erfahrungen. Der Schulversuch stellt für sie die richtige Antwort auf die zunehmende Heterogenität in den Eingangsklassen der Grundschule dar. Sie geben an, begabte und förderbedürftige Kinder hier besser fördern zu können als in Regelklassen.
- Die Eltern der Schülerinnen und Schüler sind mit der flexiblen Eingangsstufe sehr zufrieden, sie sehen ihre Kinder unterrichtlich individuell betreut und gefördert. Sie nutzen die flexible Verweildauer. Dabei nehmen die Eltern den Schulversuch dort positiver wahr, wo sie die Wahl zwischen Modell- und Regelklassen haben.
- Alle Beteiligten in den Schulen des Modellversuchs sind zunehmend positiv gegenüber den Unterrichtsmethoden der flexiblen Eingangsstufe eingestellt. Dadurch ist die Voraussetzung gegeben, dass das, was die Schülerinnen und Schüler an Fähigkeiten erworben haben,

auch in den beiden folgenden Grundschuljahren genutzt wird.

- Die Weitergabe der Erfahrungen mit der Flexiblen Grundschule gelingt bereits nach dem zweiten Jahr des Modellversuchs. Die Lehrkräfte der Satellitenschulen rückversichern sich gerne bei den Stammschulen und schätzen diese als Ideengeber. Die Mischung aus Vernetzung und Fortbildung wird gut angenommen.

Ausblick:

Die Unterschiede in den Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler sind wie es sich auch in anderen Modellversuchen zu jahrgangsgemischtem Lernen zeigt¹⁶ in den einzelnen Klassen im Modellversuchszeitraum noch relativ groß. In einigen Schulen ist es jedoch schnell gelungen, die Möglichkeiten des Schulversuchs so zu nutzen, dass die Leistungen der Schülerinnen und Schüler etwas höher sind als in Kontrollklassen. Damit die Umsetzung des Schulversuchs an allen Modellschulen so positiv gelingt, ist auf eine stete Weiterentwicklung des Unterrichts zu achten.

Damit die Arbeit in der Flexiblen Grundschule positiv fortgesetzt und die Einführung der Flexiblen Grundschule an weiteren Schulen gelingt, ist die Unterstützung der Lehrkräfte in Form von Differenzierungsstunden, Fortbildungsangeboten und Vernetzungsmöglichkeiten notwendig.

Neben persönlichem Engagement ist die enge Zusammenarbeit mehrerer Lehrkräfte eine wichtige Voraussetzung für die erfolgreiche Einführung und Umsetzung der Flexiblen Grundschule. Die Umsetzung des Konzepts der Flexiblen Grundschule an einer Schule in mehr als einer Klasse wird aufgrund der Möglichkeiten einer kollegialen Zusammenarbeit und eines gewinnbringenden fachlichen Austauschs als vorteilhaft beschrieben.

Anmerkungen:

- 1 Evaluationsbericht (2014); Der vollständige Evaluationsbericht kann von der Stiftung Bildungspakt Bayern bezogen werden.
- 2 Bäuerlein, K. u. a. (2012).
- 3 Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2010).
- 4 Rauer, W./Schuck K. D. (2004).
- 5 Bäuerlein, K. u. a. (2012).
- 6 Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2010).
- 7 Rauer, W./Schuck K. D. (2004).
- 8 Der ausführliche Evaluationsbericht kann von der Stiftung Bildungspakt Bayern bezogen werden.
- 9 In jedem Jahr des Schulversuchs wurden die Eltern der Schülerinnen und Schüler um Zustimmung zu den Erhebungen von Lernausgangslage und Lernstand gebeten. Die Bereitschaft hierzu war hoch. Es ergab sich eine durchschnittliche Rücklaufquote von 83 Prozent.
- 10 Vgl. Grittnner, F. / Hartinger, A. / Rehle C. (2013).
- 11 In jedem Jahr des Schulversuchs wurden die Eltern der Schülerinnen und Schüler um Zustimmung zu der Befragung ihrer Kinder mit dem FEES gebeten. Die Bereitschaft hierzu war hoch, durch Nicht-Zustimmung und andere Ausfallgründe wie Umzug oder Krankheit ergab sich eine Rücklaufquote von 81 Prozent.
- 12 Vgl. Rauer, W./Schuck, K. D. (2004).
- 13 Der Rücklauf der Elternfragebögen kann insgesamt als sehr gut bezeichnet werden. Er lag in den Modellklassen mit durchschnittlich 88 Prozent etwas höher als in den Kontrollklassen mit durchschnittlich 77 Prozent.
- 14 Quelle: Amtliche Schuldaten.
- 15 Der Rücklauf der Befragung der Schulleitungen betrug im Schulversuchsjahr 2011/2012 100 Prozent, in den beiden anderen Schuljahren jeweils 95 Prozent.
- 16 Vgl. Grittnner, F./Hartinger, A./Rehle C. (2013).

Literatur:

- Bäuerlein, K./Beinicke, A./Berger, N./Faust, G./Jost, M./Schneider, W./Archie, C./Ditton, H./Dollinger, S./Faust, V./Franz, U./Wylde, M./Speck-Hamdan, A./Wiater, W. (2012): FIPS. Fähigkeitsindikatoren Primarschule. Ein computerbasiertes Diagnoseinstrument zur Erfassung der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schulanfängern. Göttingen.
- Evaluationsbericht (2014). Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: Schulversuch Flexible Grundschule – Evaluationsbericht von Barbara Klöver. München.
- Grittnner, F./Hartinger, A./Rehle C. (2013): Wer profitiert beim jahrgangsgemischten Lernen? Zeitschrift für Grundschulpädagogik, (6) 1, S. 102 113.
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2010): ILeA. Individuelle Lernstandsanalysen. Ludwigsfelde-Struveshof.
- Rauer, W./Schuck, K. D. (2004): Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen. Beltz Test. Göttingen.



Teil VI

Dokumentation des Schulversuchs

1 STRUKTUR DES MODELLVERSUCHS

Leitung:	Ralf Kaulfuß (für die SBB), Maria Wilhelm (für das StMBW), Boris Hackl (für die SBB bis Oktober 2010)
Mitarbeiter:	Eva Königsberger, Tobias Pupeter, Dr. Ulrike Schaupp, Vanessa Ziegler
Wissenschaftlicher Beirat:	Prof. Dr. Angelika Speck-Hamdan (LMU München), Prof. Dr. Wilfried Bos (TU Dortmund), Prof. Dr. Andreas Hartinger (Universität Augsburg), Prof. Dr. Ulrich Heimlich (LMU München), Prof. Dr. Dr. Werner Wiater (Universität Augsburg)
Projektbeirat:	Dr. Hermann Fußstetter, Stefan Graf, Boris Hackl, Ralf Kaulfuß, Dr. Peter Müller, Elfriede Ohrnberger, Dr. Christof Prechtel, Evelyn Sehl, Maria Wilhelm
Arbeitskreis 1: Bildungsprozesse	Anne Blank (Leitung), Dr. Dagmar Berwanger, Dr. Johann Eirich, Wolfgang Hackel, Veronika Käferle, Gisela Klaus, Silvia Krüger, Hartmut Lüft, Dr. Karin Oechslein, Betty Pauker, Rudolf Schmitt, Judith Steinhübel, Ingrid Streck, Michael Wagner
Arbeitskreis 2: Methodik und Didaktik, Diagnostik, individuelle Förderung, Leistungs- erhebung	Dr. Ellen Kunstmann, Dr. Eva Lang, Karl Rauscheder, Hella Tinis-Faur (Leitung), Ursula Abt, Brigitte Beckmann, Anita Belz, Christa Besold, Barbara Blasius, Barbara Buschkow-Bernhardt, Angelika Edelmann, Stefanie Flache, Anna Gniffke, Dorothea Haußmann, Anita Hellinger, Evi Kohl-Dümlen, Claudia Köstlmeier, Stefanie Kuhlins, Julia Merget-Daum, Susanne Meyer, Nicole Niggemann, Julia Pestl, Susanne Rehse, Andrea Sax, Andrea Schmuttermair, Sarah Schrage, Katja Waßmann, Ute Woller
Arbeitskreis 3: Schulorganisation und Elternkooperation	Irma Amrehn/Sylvia Blank (Leitung), Manfred Bertram, Georg Brenner, Beatrix Daumenlang, Karl-Heinz Deublein, Angelika Edelmann, Veronika Käferle, Silvia Krüger, Jochen Mayr, Betty Pauker, Ismene Rehm, Rudolf Ruf, Gabriele Schmauß-Benedikt, Rudolf Schmitt, Anneliese Scholz, Karl-Martin Simmel, Ingrid Streck, Fred Völker, Waltraud Wagner, Claudia Wahler, Dorothea Wilhelm, Cornelia Wolfrum, Arabella Quiram, Renate Zuber
Evaluation:	Barbara Klöver, Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB)
Digitale Projektplattform:	Rudolf Schmitt

Exklusivsponsor:	vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V.
Laufzeit:	2010–2014
Rechtliche Grundlagen:	Modellprojekt „Flexible Grundschule“ als Schulversuch; Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 02.08.2010 KWMBI Nr. 17/2010, S. 266–268 Ausweitung des Schulversuchs um 60 Grundschulen; Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 23.08.2012, KWMBI Nr. 18/2012, S. 258–259 Ausweitung des Schulversuchs um neun Grundschulen; Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 15.07.2013, KWMBI Nr. 15/2013, S. 258–259

Das Netzwerk der Flexiblen Grundschulen im Modellversuch



2 TEILNEHMENDE SCHULEN

2.1 Stammschulen

- Grundschule München an der Thelottstraße, Thelottstraße 20, 80933 München
- Justus-von-Liebig-Schule Heufeld, Hans-Scheibmaier-Straße 2 – 10, 83052 Bruckmühl-Heufeld
- Grundschule Esting, Schloßstraße 17, 82140 Olching-Esting
- Grundschule Taufkirchen am Wald, Pappelstraße 8, 82024 Taufkirchen
- Grundschule Polling, Schillerstraße 4, 84570 Polling
- Grundschule München an der Burmesterstraße, Burmesterstraße 23, 80939 München
- St.-Peter-und-Paul-Grundschule Landshut, Niedermayerstraße 14, 84028 Landshut
- Grundschule Rotthalmünster, Franz-Gerauer-Straße 21, 94094 Rotthalmünster
- Ulrich-Schmidl-Grundschule Straubing, Breslauer Straße 25, 94315 Straubing
- Jobst-vom-Brandt-Schule Waldershof, Ludwig-Hoffmann-Straße 2, 95679 Waldershof
- Angerschule Hof, Leimnitzer Querfeldweg 6, 95028 Hof
- Grund- und Mittelschule Küps, Am Hirtengraben 7, 96328 Küps
- Grundschule Fürth, Hans-Sachs-Straße 30, 90765 Fürth
- Grundschule St. Leonhard, Schweinauer Straße 20, 90439 Nürnberg
- Erich-Kästner-Grundschule, Eichstätter Straße 11, 90453 Nürnberg
- Grundschule Hösbach-Winzenhohl, Eller Straße 2, 63768 Hösbach-Winzenhohl
- Grundschule Wartmannsroth, Gerstenberg 8, 97797 Wartmannsroth-Dittlofsroda
- Grundschule Augsburg Hochzoll-Süd, Höfatsstraße 27, 86163 Augsburg
- Grundschule Mindelheim, Brennerstraße 3, 87719 Mindelheim
- Grund- und Mittelschule Höchstädt a.d. Donau, Prinz-Eugen-Straße 12, 89420 Höchstädt

2.2 Satellitenschulen

Aufgrund der allgemeinen positiven Resonanz wurde der Schulversuch „Flexible Grundschule“ ab dem Schuljahr 2012/2013 um 60 Modellschu-

len ausgeweitet. Diese Satellitenschulen wurden von den Stammschulen bei der Erprobung des Konzepts Flexible Grundschule unterstützt.

- Grundschule Ismaning am Kirchplatz, Gottfried-Ziegler-Straße 5, 85737 Ismaning
- Grundschule Unterneukirchen, Pfarrer-Etthofer-Straße 8, 84579 Unterneukirchen
- Grundschule Icking, Wadlhauser Straße 3, 82057 Icking
- Grundschule Moosach-Alxing, Glonner Straße 2, 85665 Moosach
- Grundschule Mörsnheim, Haunsfelder Straße 10, 91804 Mörsnheim
- Grundschule Lengdorf, Hans-Maurer-Straße 6, 84435 Lengdorf
- Grund- und Mittelschule Oberau, Hauptstraße 16, 82496 Oberau
- Grundschule Ingolstadt-Unsernherrn, Münchener Straße 255, 85051 Ingolstadt
- Grundschule Denklingen, Birkenstraße 4, 86920 Denklingen
- Grundschule Tegernsee, Hochfeldstraße 9, 83684 Tegernsee
- Grundschule an der Ittlingerstraße, Ittlingerstraße 36, 80933 München
- Grundschule Oberhausen, Schulstraße 8, 86697 Oberhausen

- Joseph-Maria-Lutz- Schule,
Schulstraße 15, 85276 Pfaffenhofen
- Christian-Morgenstern-Grundschule,
Martinsweg 8, 82211 Herrsching am Ammersee
- Grundschule Altstadt, Schulweg 12,
86972 Altstadt
- Grundschule Oberpöding-Wallerfing,
Schulstraße 5, 94574 Wallerfing
- Grund- und Mittelschule Moosthenning,
Lengthaler Straße 19, 84164 Moosthenning
- Grundschule Haus im Wald,
Further Straße 12, 94481 Grafenau
- Grundschule Train,
Schulweg 3, 93358 Train
- Grundschule Langdorf,
Hauptstraße 45, 94264 Langdorf
- Grundschule Eggenfelden,
Pfarrkirchener Straße 20, 84307 Eggenfelden
- Lauterachtal-Grundschule Hohenburg,
Mendorferbucherstraße 17, 92277 Hohenburg
- Grundschule Waffenbrunn-Willmering,
Amselweg 4, 93494 Waffenbrunn
- Grundschule Woffenbach,
Fibelstraße 1, 92318 Neumarkt i. d. Opf.
- Grundschule Luhe-Wildenau,
Schulweg 3, 92706 Luhe-Wildenau
- Albert-Schweitzer-Grundschule,
Stockerhutweg 45, 92637 Weiden i. d. Opf.
- Pestalozzi-Grundschule,
Landshuter Straße 63, 93059 Regensburg
- Grundschule Ramspau/Regenstauf,
Schulweg 1, 93128 Regenstauf
- Linden-Grundschule Schwandorf,
Siemensstraße 2, 92421 Schwandorf
- Grundschule Bayreuth-Meyernberg,
Bodenseering 55, 95445 Bayreuth
- Johann-Georg-Wilhelm-Meußdoerffer-Grund-
schule,
Blaicher Straße 8, 95326 Kulmbach
- Grundschule Kulmbach-Burghaig,
Schulstraße 2, 95326 Kulmbach
- Grundschule am Schlosspark,
Schulstraße 7, 95176 Konradsreuth
- Dr.-Franz-Bogner-Grundschule,
Jahnstraße 55, 95100 Selb
- Astrid-Lindgren-Schule,
Spielberger Straße 30, 91728 Gnotzheim
- Weinbergschule Ansbach,
Breitstraße 22, 91522 Ansbach
- Grundschule Bubenreuth,
Binsenstraße 24, 91088 Bubenreuth
- Grundschule Oberzenn,
Schulstraße 11, 91619 Oberzenn
- Grundschule Happurg,
Pommelsbrunner Weg 13, 91230 Happurg
- Grundschule Eibach,
Fürreuthweg 95, 90451 Nürnberg
- Christian-Maar-Schule,
Galgengartenstraße 3, 91126 Schwabach
- Pastorius-Schule (Grundschule),
Friedensweg 8a, 91438 Bad Windsheim
- Grundschule Oberaurach,
Am Sportzentrum 4, 97514 Oberaurach-Tros-
senfurt
- St. Hedwig-Grundschule Kitzingen,
Schulhof 3, 97318 Kitzingen
- Grundschule Willanzheim,
Schulstraße 8, 97348 Willanzheim
- Grundschule Sulzfeld,
Schulstraße 2, 97633 Sulzfeld
- Auen-Grundschule Schweinfurt,
Friedhofstraße 35, 97421 Schweinfurt
- Grundschule Schweinfurter Rhön,
Schulstraße 21, 97532 Üchtelhausen
- Ignatius-Gropp-Grundschule,
Schulstraße 2, 97261 Güntersleben
- Pleichach-Grundschule Unterpleichfeld,
Schulstraße 4, 97294 Unterpleichfeld
- Grund- und Mittelschule Frammersbach,
Schulstraße 7, 97833 Frammersbach
- Grundschule Griesbeckerzell-Obergriesbach,
Schulweg 9, 86551 Aichach
- Grundschule Mering Ambérieustraße,
Ambérieustraße 9, 86415 Mering
- Grundschule Adelsried/Bonstetten,
Im Deutenloh 10, 86477 Adelsried
- Grund- und Mittelschule Wasserburg,
Schulweg 1, 89312 Günzburg
- Grundschule Neu-Ulm-Reutti,
Schloßstraße 3, 89233 Neu-Ulm
- Grundschule Dietmannsried,
Schulstraße 2, 87463 Dietmannsried
- Grundschule Kaufbeuren-Oberbeuren,
St.-Cosmas-Straße 17, 87600 Kaufbeuren
- Elsbethenschule Grundschule,
St.-Josefs-Kirchplatz 3, 87700 Memmingen
- Grundschule Oettingen i. Bayern,
Lange-Mauer-Straße 2, 86732 Oettingen i. Bay.

2.3 Satellitenschulen 2

Mit Beginn des Schuljahres 2013/2014 wurden neun weitere Grundschulen in den Schulversuch einbezogen. Diese Schulen stammen aus Schulamtsbezirken, in denen bis dahin noch keine Flexible Grundschule bestand. Bei der Einführung

der flexiblen Eingangsstufe und der Umsetzung des didaktisch-methodischen Konzepts wurden auch die „Satellitenschulen 2“ von den Stammschulen begleitet und unterstützt.

- Grundschule Berchtesgaden,
Bräuhausstraße 10, 83471 Berchtesgaden
- Grundschule Tacherting,
Pfarrweg 6, 83342 Tacherting
- Grundschule Strullendorf,
Kalterfeldstraße 4, 96129 Strullendorf
- Grundschule Marktzeuln,
Schulstraße 8, 96275 Marktzeuln
- Melchior-Frank-Volksschule Coburg,
Baumschulenweg 47, 96450 Coburg
- Martin-Grundschule Forchheim,
Wallstraße 17, 91301 Forchheim
- Grundschule Stein,
Neuwerker Weg 29, 90547 Stein
- Grundschule Faulbach,
Speckspitzestraße 12a, 97906 Faulbach
- Grund- und Mittelschule Odelzhausen,
Dietenhausener Straße 17, 85235 Odelzhausen

3 VERANSTALTUNGEN

3.1 Vollversammlungen

Datum	Ort	Thema / Referent (Auswahl)
08.03.2010- 10.03.2010	Landshut	<p>Auftaktveranstaltung</p> <p>Bildung als Prozess der Ko-Konstruktion: Konsistenz und Kontinuität im Bildungswesen <i>Prof. Dr. Dr. Werner Wiater, Universität Augsburg</i></p> <p>Überblick über diverse nationale Konzepte der Flexibilisierung der Eingangsstufe <i>Prof. Dr. Angelika Speck-Hamdan, LMU München</i></p> <p>Jahrgangsgemischte Klassen: Wirkungen auf Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler <i>Prof. Dr. Andreas Hartinger, Universität Augsburg</i> <i>Dr. Eva Lang, Volksschule Augsburg Hochzoll-Süd</i></p> <p>Arbeit in der Jahrgangsmischung Petra Hiebl, Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen <i>Jochen Mayr, Volksschule Augsburg Hochzoll-Süd</i></p>
10.05.2010- 12.05.2010	Feldkirchen	<p>Vorstellung des Evaluationskonzeptes <i>Dr. Martin Binser, Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung</i></p> <p>Vorstellung des Diagnoseinstruments FIPS <i>Sonja Dollinger, LMU München</i></p>
28.06.2010- 30.06.2010	Kloster Banz	<p>Individuelle Diagnose und Förderung in der flexiblen Grundschule <i>Prof. Dr. Ulrich Heimlich, LMU München</i></p> <p>Vorstellung des Diagnoseinstruments Mirola <i>Doris Fischer, Finken-Verlag</i></p> <p>Vorstellung weiterer Diagnoseinstrumente <i>Dr. Martin Binser, Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung</i></p>
06.10.2010- 07.10.2010	Nürnberg	<p>Unterricht in heterogenen Lerngruppen <i>Dr. Eva Lang, Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung</i></p> <p>Workshop: Kooperatives Lernen als Unterrichtsprinzip in der Eingangsstufe <i>Dr. Eva Lang, Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung</i></p> <p>Workshop: Mathematikunterricht in der Flexiblen Eingangsstufe gestalten <i>Gabriele Klenk, Grundschule Stein</i></p> <p>Workshop: Erwerb verschiedener Kompetenzen im Deutschunterricht <i>Veronika Käferle, Justus-von-Liebig-Schule Heufeld</i></p>
24.05.2011- 25.05.2011	Freising	<p>Leistungsmessung <i>Prof. Dr. Dr. Werner Wiater, Universität Augsburg</i></p>

17.11.2011- 18.11.2011	Augsburg	<p>Dokumentiertes Elterngespräch statt Zwischenzeugnis <i>Beate Altmann, Grundschule in der Stadtmitte Neu-Ulm</i></p> <p>Workshop: Anspruchsvolle Elterngespräche in der Flexiblen Grundschule <i>Irmgard Huber, Schulpsychologin im Landkreis Donau-Ries</i></p>
05.03.2012- 06.03.2012	Schloss Schney	<p>Individuelle Förderung in der Grundschule am Beispiel GribS <i>Prof. Dr. Andreas Hartinger, Universität Augsburg</i></p> <p>SINUS an Grundschulen <i>Barbara Kastenmüller, Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung</i></p> <p>Workshop: Gute Aufgaben und Lernumgebungen in Mathematik <i>Andrea Malcher, Grundschule Türkheim</i> <i>Hildegard Ohlmann, Grundschule Türkheim</i> <i>Ruth Dolenc-Petz, Seminarleiterin für Förderlehrer in Schwaben, Grundschule Biberbach</i> <i>Maria Stein, Grundschule Adelsried</i></p>
19.11.2012- 20.11.2012	Kloster Seeon	<p>Filmprojekt „Unterricht in der Flexiblen Grundschule“ <i>Elisabeth Fuß, Staatliche Schulämter im Landkreis Unterallgäu und in der Stadt Memmingen</i> <i>Ursula Abt, Grundschule Mindelheim</i> <i>Brigitte Beckmann, Erich-Kästner-Grundschule Nürnberg</i></p> <p>Förderlehrer in der Flexiblen Grundschule <i>Bernd Buckenleib, Staatsinstitut Freising</i> <i>Dr. Heribert Engelhardt, Staatsinstitut Bayreuth</i></p> <p>Leistungsdiagnose und Leistungsbeurteilung in heterogenen Lerngruppen <i>Prof. Dr. Werner Sacher, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg</i></p> <p>Lernen und Leisten in heterogenen Lerngruppen – ein Blick über den Zaun <i>Hugo Petter, Schulleiter der Volksschule Serfaus</i></p> <p>Inklusive Ansätze in der (Flexiblen) Grundschule Vortrag mit Gesprächsrunde und anschließendem Workshop <i>Prof. Dr. Ulrich Heimlich, LMU München</i></p> <p>Kooperation Stammschulen – Satellitenschulen: Erfahrungen und weitere Zusammenarbeit <i>Irma Amrehn, Staatliches Schulamt im Landkreis Kitzingen</i></p>
25.04.2013- 26.04.2013	Landshut	<p>Was ist das Wichtigste beim Lernen? Zentrale Befunde aus der Hattie-Studie und erste Folgerungen für die Flexible Grundschule <i>Ulrich Steffens, Landesschulamt und Lehrkräfteakademie Wiesbaden</i></p> <p>Schriftspracherwerb inkl. Lerndokumentation und Leistungsmessung im Anfangsunterricht der Flexiblen Grundschule <i>Prof. Dr. Angelika Speck-Hamdan, LMU München</i></p> <p>Workshop: Gute Aufgaben für Deutsch in jahrgangsgemischten Klassen 1/2 <i>Birgitta Baumann-Strobel, Grundschule Lindau (Bodensee) – Insel</i></p>

29.11.2013	Freising	<p>Informationsveranstaltung für an der Flexiblen Grundschule interessierte Schulen</p> <p>Unterrichtskonzept der Flexiblen Grundschule im Kontext von Kompetenzorientierung und LehrplanPLUS <i>Dr. Eva Lang, Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung</i></p> <p>Die flexible Schuleingangsphase aus Sicht der Forschung <i>Prof. Dr. Hartmut Ditton, LMU München</i></p> <p>Unterrichtsentwicklung in der Flexiblen Grundschule <i>Ricarda Vüllers-Munz, Grundschule Mering Ambérieustraße</i> <i>Nicole Niggemann, Grundschule München an der Thelottstraße</i></p> <p>Schulentwicklung in der Flexiblen Grundschule <i>Sylvia Blank, Grundschule St. Wolfgang, Landshut</i> <i>Susanne Geiger, Grundschule Mering Ambérieustraße</i></p> <p>Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern in der Flexiblen Grundschule <i>Fred Völker, Grundschule Hösbach-Winzenhohl</i> <i>Julia Merget-Daum, Grundschule Hösbach-Winzenhohl</i></p>
10.07.2014	München	Abschluss- und Auftaktveranstaltung

3.2 Fortbildungsveranstaltungen und Dienstbesprechungen

Neben den Vollversammlungen wurden während des Schulversuchs Dienstbesprechungen und zahlreiche, teilweise mehrtägige Fortbildungen für die verschiedenen Teilnehmerkreise von der Stiftung Bildungspakt Bayern, vom Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft

und Kunst, teils auch in Kooperation mit der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung in Dillingen, angeboten. Eine Übersicht ist einzusehen unter: <http://www.bildungspakt-bayern.de/projekte/flexible-grundschule/>.

[illegible]