

PROJEKT 40

*Jahrgangsübergreifendes
Lernen
im Anfangsunterricht*

Richten Sie Ihre Fragen bitte an

Maresi Lassek
Schule am Pfälzer Weg
091
Koblenzer Straße 10

28 325 Bremen



0421 - 361 – 15283

THE
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF
TORONTO

Abstract

**JAHRGANGSÜBERGREIFENDES LERNEN IM
ANFANGSUNTERRICHT**

**Eine Antwort auf Einschulungsprobleme sowie eine Möglichkeit zu individueller
Lernförderung und sozialer Integration**

In einer Zeit, in der Kinder mit Lernvoraussetzungen in die Schule kommen, die bis zu drei Jahren differieren, zieht die Grundschule am Pfälzer Weg die Konsequenz, diese Unterschiedlichkeit zu akzeptieren und reagiert mit einem darauf abgestimmten Unterrichtskonzept. Sie entwickelt ein Konzept der jahrgangsübergreifenden Lerngruppen, mit dem verhindert werden soll, dass ein Teil der Schulanfängerinnen und Schulanfänger bereits nach der vierwöchigen Anfangsphase die vertraut gewordene Gruppe verlassen muss, um eine Vorklasse zu besuchen.

Das Projektteam bearbeitet Fragen der Verzahnung mit dem vorschulischen Bereich, der Raumgestaltung, geeigneter Zeitstrukturen und Unterrichtsmaterialien. Es überdenkt Lehr- und Lernmethoden sowie Lern- und Erziehungsziele und beobachtet die schulinternen Prozesse im Hinblick auf Entwicklungsverläufe und Übergangssituationen der Kinder. Ein weiterer Schwerpunkt betrifft die Kooperation im Kollegium. Ergebnisse der Prozessbeobachtung bestimmen weitere Schritte im Forschungsablauf.

Hinweise auf den Transfer der Forschungsmethoden und Instrumente sind dem Bericht zu entnehmen. Ein Transfer der Inhalte zeigt sich durch das große Interesse aus Schulen, Fortbildungsinstituten und der Universität und hat in einzelnen Schulen und in der Lehreraus- und Lehrerfortbildung bereits zu Veränderungen geführt.

Am Schulbegleitforschungsprojekt eines veränderten Schulanfangs haben gearbeitet:

Christine Bäumer-Kraus	Insa Janoschek	Maria Rüppell
Cornelia Cremer	Wiltrud Kadelka	Carla Schmidt
Beatrix Harnisch-Soller	Maresi Lassek	Öznur Ulukök
Christa Hirschfeld	Margrit Peltz	Rolf Struckmeyer
Brigitte Hoffmann	Elfriede Riekemann-Stüber	

und indirekt alle übrigen Kolleginnen und Kollegen der Schule am Pfälzer Weg.

Enge Kooperation hat sich zum Kindertagesheim Pfälzer Weg entwickelt. Die wissenschaftliche Begleitung hat Frau Prof. Dr. Petra Milhoffer von der Universität Bremen übernommen. Vom Landesinstitut für Schule in Bremen hat Roswitha Kremin das Projekt begleitet.

JAHRGANGSÜBERGREIFENDES LERNEN IM ANFANGSUNTERRICHT

**Eine Antwort auf Einschulungsprobleme sowie
eine Möglichkeit zu individueller Lernförderung
und sozialer Integration**

**Abschlussbericht des Forschungsprojekts 40
der Schulbegleitforschung in Bremen**

Diesen Bericht haben erstellt:

Christa Hirschfeld	Grundschule am Pfälzer Weg
Roswitha Kremin	Landesinstitut für Schule Bremen
Maresi Lassek	Grundschule am Pfälzer Weg
Maria Rüppell	Grundschule am Pfälzer Weg

Inhaltsverzeichnis

	Seite
1. Ausgangssituation für das Konzept	7
2. Das Modell der Schule am Pfälzer Weg	8
3. Zu den Fragen des Forschungsansatzes	11
4. Kindertagesheim und Schule	12
4.1 Ausgangslage	12
4.2 Ergebnisse der Zusammenarbeit zwischen Kindertagesheim und Schule	13
4.2.1 Pädagogische Schritte /Auswirkungen auf die institutionelle Arbeit	14
4.2.2 Wirkungen für die Kinder	15
4.2.3 Elternarbeit	16
4.2.4 Bewertung / Wünsche	17
5. Aspekte des Lernens in der altersgemischten Gruppe	18
5.1 Akzeptieren der Unterschiedlichkeit	18
5.1.1 Strukturen als Hilfen für Kinder und Lehrerinnen	19
5.1.2 Lernen durch Vormachen, Nachahmen, Helfen ...	21
5.1.3 Kommunikation und Interaktion	22
5.1.4 Unterrichtsgestaltung	23
5.2 Effekte der Altersmischung – die Rollen der Kinder	27
5.3 Schülerbeobachtung und Lernstandsermittlung	29
5.4 Die Rolle der Lehrerin in der altersgemischten Gruppe	31
5.5 Fallbeispiele / Einzelbeobachtungen	32
5.6 Wirkungen des Konzepts in der Einschätzung der Lehrerinnen	34
6. Der Übergang am Schulanfang – Lernen ohne Aussonderung	35
6.1 Lernwege der Kinder mit verlängerter Lernzeit	36
6.1.1 Probleme dieser Kinder	37

	Seite
6.1.2 Lerninhalte und Lernmaterialien	37
6.2 Verlängerte Lernzeit und Beratung der Eltern	38
6.3 Diagnoseverfahren am Schulanfang	39
6.3.1 Ausgangssituation	39
6.3.2 Diagnoseverfahren	40
6.4 Fördermöglichkeiten für Kinder mit verlängerter Lernzeit	41
6.4.1 Wahrnehmungs- und Bewegungsförderung	42
6.4.2 Sonderpädagogische Förderung	42
7. Der Übergang in die jahrgangsbezogene 3. Klasse	43
7.1 Organisation und Gestaltung des Übergangs	43
7.2 Erfahrungen der beteiligten Lehrkräfte	45
7.2.1 Forschungsinstrument	45
7.2.2 Ergebnisse	45
7.3 Fazit	47
8. Der Übergang in die Orientierungsstufe	47
8.1 Einschätzungen der Lehrerinnen und Lehrer der 4. Klassen	48
8.2 Befragung der Schülerinnen und Schüler der 5. Klassen	50
9. Elternarbeit	50
9.1 Offenheit für Elternarbeit / Formen der Elternarbeit	50
9.1.1 Informationsveranstaltungen	51
9.1.2 Elterngespräche	52
9.2 Befragung der Eltern zum Konzept und zur Zufriedenheit mit der Schule	52
9.2.1 Elternbefragung 1996 / Ergebnisse	53
9.2.2 Elternbefragung im Januar 1999 (Mitte zweites Schulbesuchsjahr)	54
9.2.3 Vergleichende Bewertung	55
9.2.4 Bewertung des Befragungsverfahrens	56

	Seite
10. Resümee	57
10.1 Zum Forschungsansatz und zu den Forschungsbedingungen	57
10.1.1 Forschungsfragen	57
10.1.2 Forschungsschwerpunkt	58
10.1.3 Dauer des Forschungsvorhabens	58
10.1.4 Ausstattung mit Lehrerstunden	58
10.2 Forschungsinstrumente	59
10.1.5 Die Lerngruppenkonferenz	59
10.1.6 Schriftliche Befragungen	60
10.1.7 Fragebogenerhebungen	60
10.1.8 Interview und Gruppengespräch nach einem Leitfaden	61
10.3 Ergebnisse der Forschung	61
10.3.1 Verzahnung von Kindertagesheim und Grundschule	61
10.3.2 Lernformen in einer jahrgangsgemischten Gruppe	62
10.3.3 Verzicht auf die Vorklasse als eigene Fördereinrichtung und Auswirkungen auf Kinder mit besonderen Lernbedingungen	63
10.3.4 Auswirkungen des veränderten Lernens in den jahrgangsübergreifenden Lerngruppen auf den weiteren Lernweg der Kinder	64
10.3.5 Aussagen zur Elternarbeit	65
10.4 Projektübergreifende Wirkungen	65
10.4.1 Schulklima	65
10.4.2 Muttersprachenunterricht Türkisch	65
10.4.3 Diskussion schulbezogener Standards	66
10.5 Einschätzung durch die wissenschaftliche Begleitung	66
10.5.1 Landesinstitut für Schule	66
10.5.2 Universität	67
10.6 Übertragbarkeit und Ausblick	68
10.6.1 Integrierter Schulanfang	68
10.6.2 Altersmischung	69
• Literaturverzeichnis	71
• Verzeichnis der aus dem Projekt hervorgegangenen Materialien und Publikationen	74

Anhang

Inhalt	Seite
A. Ergebnisse	
Einzelbeobachtung von Lerngruppenkindern	77
B. Erhebungsinstrumente	
• Befragung der Erzieherinnen zu Wirkungen des veränderten Schulanfangs und der Kooperation mit der Schule, 1999	90
• Befragung zu Schülerbeobachtung und Lernstandsermittlung	97
• Fragebogen zu Kindern mit verlängerter Lernzeit, 1998	98
• Beobachtungshilfen für Schulanfänger/Schuljahr 1998/99	101
• Interviewleitfaden zum Übergang in die 3. Klasse, 1995/96/97	102
• Interviewleitfaden für die Lehrerinnen und Lehrer der 4. Klassen, 1997/98	103
• Schülerfragebogen für die Schülerinnen und Schüler der 5. Klassen, 1999	104
• Befragung der Lerngruppenlehrerinnen zu Effekten der Altersmischung	112
• Elternfragebogen zur Anmeldung 1996/1997	113
• Elternbefragung 1999	115
• Befragung der Lerngruppenlehrerinnen zur Rolle der Lehrerin, 1999	116
• Befragung der Lerngruppenlehrerinnen zu Wirkungen des Konzepts, 1999	117

JAHRGANGSÜBERGREIFENDES LERNEN IM ANFANGSUNTERRICHT

**Eine Antwort auf Einschulungsprobleme sowie eine Möglichkeit zu individueller
Lernförderung und sozialer Integration**

1. Ausgangssituation für das Konzept

Die Schule am Pfälzer Weg wird 1991 gegründet und bezieht 1993 ein neues Gebäude in Tenever, einem Stadtteil mit stark verdichteter Hochhausbebauung am Rand der Stadt Bremen. Der Stadtteil gilt als sozial besonders belastet (Sozialindikator 100). Die Familien des Schuleinzugsgebiets kommen aus 20 verschiedenen Nationen. Für etwa 2/3 der Kinder ist Deutsch nicht die Muttersprache (Ausländer und Aussiedler). Die Familien sind in sehr unterschiedlichem Maße in die hiesige Gesellschaft integriert, bedingt durch die unterschiedlichen Kulturen, Religionen und Staatsangehörigkeiten. Die deutschen Familien sind in einem hohen Maße „Problemfamilien“ (Arbeitslosigkeit, instabile Familienstrukturen mit den entsprechenden sozialen und psychischen Folgeproblemen). Seit kurzem gehören auch zwei neue Straßenzüge mit sozial geförderten Reihenhäusern zum Schulbezirk.

Für das Lernen in der Schule bringen die Kinder extrem unterschiedliche vorschulische Erfahrungen mit – die Bandbreite reicht von Kindern, die in Deutschland geboren sind und hier eine Kindertagesstätte besucht haben, bis zu Kindern, die als Sprachanfänger kommen und Aussiedlung oder Flucht gerade hinter sich haben. Auch in den familiären Lernbedingungen sind die Unterschiede weitaus krasser als in der Gesellschaft ohnehin üblich: Ein Teil der Eltern kann nicht ausreichend gut Deutsch, um das schulische Lernen ihrer Kinder begleiten und unterstützen zu können. Einige Eltern können die lateinische Schrift nicht lesen, andere überhaupt nicht lesen. Viele Kinder machen vor der Schulzeit kaum Erfahrungen mit der Bedeutung der Kulturtechniken. Die oben ange-deuteten Familienprobleme erschweren bei einem Teil der Kinder die unbelastete Hin-wendung zum Lernen.

Die Schule beginnt nach ihrer Gründung dreizügig mit den Jahrgängen 1 und 2. Die zweiten Klassen werden zusammen mit ihren Lehrerinnen und Lehrern von der Nach-barschule Andernacher Straße übernommen. Für den 1. Jahrgang kommen drei neu ein-

gestellte Lehrkräfte dazu. In den nächsten beiden Jahren wachsen die Schule und damit auch das Kollegium auf ihre endgültige Größe an. Die hinzukommenden Lehrerinnen und Lehrer kommen weiterhin zum Teil von der Schule Andernacher Straße, zum Teil von anderen Schulen, aber auch aus der Sekundarstufe I.

Der Schulbau ist von Anfang an gemeinsam mit einem KTH (Kindertagesheim) als ein Gebäudekomplex geplant worden. Schon in der Planungsphase wird von den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen beider Institutionen festgelegt, dass dies auch konzeptionell von Bedeutung sein soll.

Im Schuljahr 1992/93 wird in einem Ausschuss des Kollegiums gemeinsam mit der zukünftigen Leitung des KTH Pfälzer Weg die Diskussion über das Schulkonzept geführt und schließlich das bis heute gültige Modell vereinbart. Kollegium und Elternschaft stimmen ihm mit Mehrheit zu. Dies bedeutet, dass nur ein Teil des heutigen Kollegiums an der Entscheidung über das Schulkonzept mitwirkt. Mehr als die Hälfte des jetzigen Kollegiums kommt ab August 93 dazu. Diesen Lehrkräften ist das Modell allerdings bei ihrem Wechsel bekannt. Sie sind bereit, darin mitzuarbeiten – einige wechseln auch gerade deshalb an die Schule.

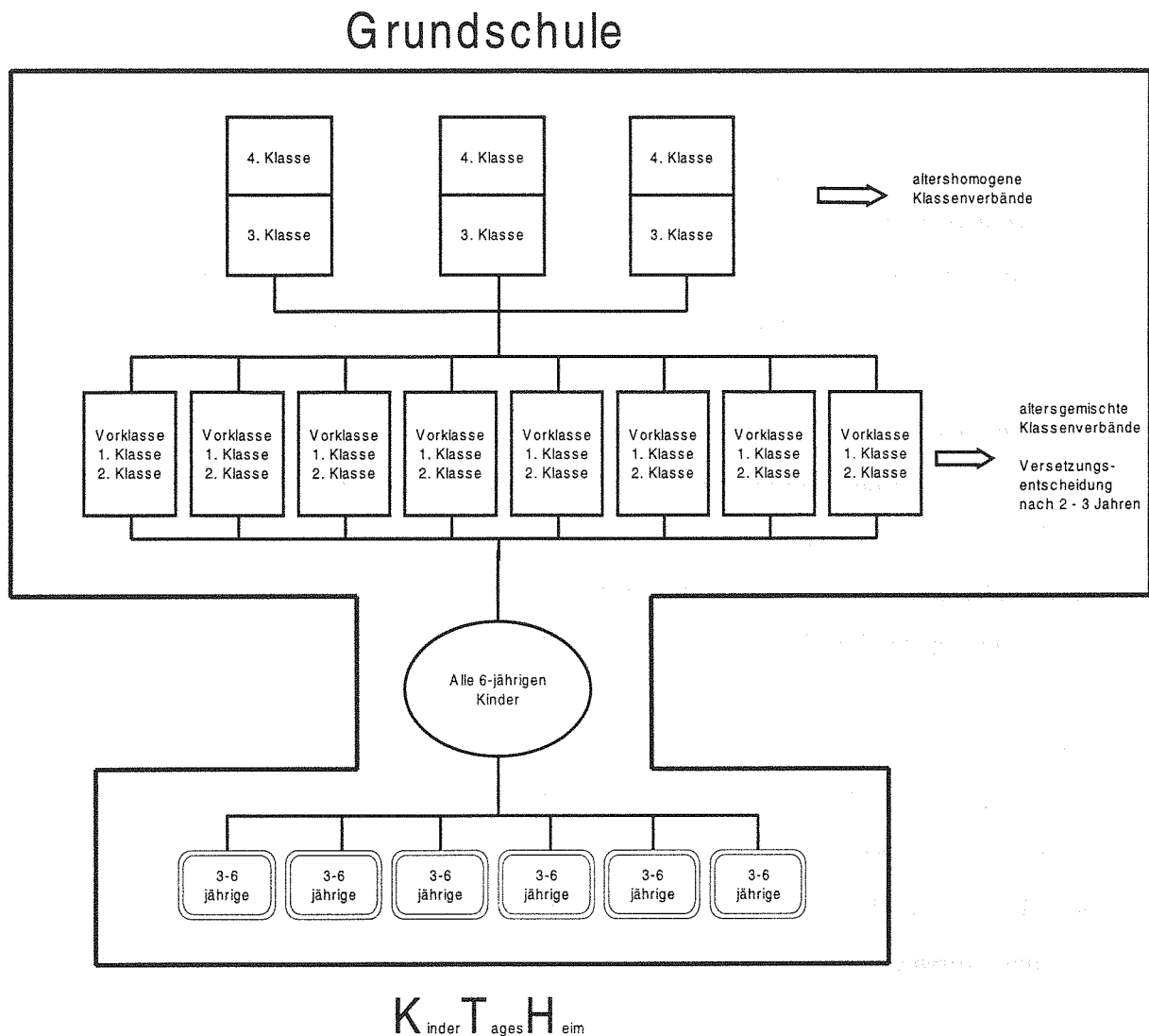
Folgende Leitgedanken bestimmen die Diskussion des Schulkonzepts:

- Zusammenarbeit zwischen Gruppen, Klassen und Personen des KTH und der Grundschule,
- Neustrukturierung des Schulanfangs,
- Entwicklung angemessener pädagogischer Verfahrensweisen, Inhalte und Materialien,
- gemeinsame Gestaltung des Betreuungsprojektes für Schulkinder durch KTH und Grundschule.

2. Das Modell der Schule am Pfälzer Weg

In Fortsetzung der altersgemischten Gruppen des KTH beginnen die Kinder ihre Schulzeit ebenfalls in einer altersgemischten Lerngruppe. Sie umfasst die Jahrgänge 1 und 2 sowie die Vorklasse. Nach 2 bzw. 3 Schuljahren wechseln die Kinder in eine Jahrgangsklasse, die dann für 2 Jahre bestehen bleibt (3. und 4. Klasse).

Schema der veränderten Struktur am Schulanfang:



Erläuterungen zum Schaubild:

1. Die Schulanfängerinnen und Schulanfänger erleben Gruppenstrukturen, die ihnen aus dem Kindergarten und der Familie bekannt sind.
2. Der Übergang in eine altershomogene Gruppe bzw. Klasse wird auf das 3. Schuljahr verschoben, wenn die Kinder schon gut mit der Schule vertraut sind.
3. Die Kinder erleben Lernstrukturen, die auf der Arbeit im Elementarbereich aufbauen.
4. Die Auslese- und Prüfungssituation der Schulanfangsphase entfällt, da das Zurückgehen in die Vorklasse nicht mehr angeboten wird.

5. Kinder, die mehr Zeit für ihr Lernen brauchen, müssen nicht mehr ihr vertrautes Bezugssystem verlassen.
6. Jedes Kind erlebt den Rollenwechsel vom Jüngeren und Unerfahrenen zum Älteren und Erfahrenen, auch wenn es große Lernschwächen hat.
7. Die dynamische Gruppenstruktur verhindert feste Rollenzuschreibungen und Stigmatisierung.
8. Kennzeichnend für den Unterricht in der Lerngruppe sind offene und stark handlungsorientierte Lernformen.
9. Verschiedenheit wird auf allen Ebenen, auch im Können und Wissen, von den Kindern als normal erlebt. Dies erleichtert es Eltern, einen differenzierenden und individualisierenden Unterricht zu akzeptieren.

In den heterogenen Lerngruppen ist es von Bedeutung, dass die Kinder möglichst selbstständig handeln können. Dabei sind gleichbleibende Strukturen und feste Regeln notwendig und hilfreich. Sie ermöglichen den Kindern Orientierung und geben ihnen Sicherheit in der Vielfalt des Geschehens. Folgende Strukturen sind für die Arbeit in den Lerngruppen entwickelt worden:

Zeitabläufe

An die Stelle der Zeiteinteilung nach dem 45-Minuten-Takt tritt so weit wie möglich eine Rhythmisierung des Schulvormittags durch täglich wiederkehrende Abläufe:

- Gleitzeit, verbunden mit einer freien Phase (Ankommen, sich zur Gruppe öffnen, selbst gewählte Beschäftigung mit Spiel- oder Lernmaterialien)
- Morgenkreis als erstes gemeinsames Forum (mit Begrüßung, Singen und Bewegung, Besprechung des Tagesablaufs, Gestaltung von besonderen Anlässen)
- Arbeitszeit
- Frühstück
- Pause
- Arbeitszeit
- Abschlusskreis

Raumgestaltung

Bei der Ausstattung und Gestaltung der Klassenräume wird darauf geachtet, dass Zonen entstehen, die den Raum gliedern und Aktivitäten vorgeben. Als besonders wichtig erweist sich ein fester Bereich für den Morgenkreis und sonstige Besprechungen, in dem sich die Gruppe ohne großes Stühlerücken treffen kann. Für Freispielaktivitäten und für Kinder, die im herkömmlichen Sinne eher „Vorklassenkinder“ sind, werden eine

Bauecke sowie eine Puppen- und Rollenspielecke eingerichtet. Weiterhin gibt es Eigentumsfächer, Bereiche für verschiedene Lernmaterialien und feste Ablagestellen zur Aufbewahrung von angefangenen bzw. fertiggestellten Arbeiten oder für Ausstellungen.

Ordnungssysteme

Klare Ordnungssysteme in den Lernmaterialien der Kinder wie die genannten Eigentumsfächer und Ablagestellen, aber auch Verfahren, durch welche die Fertigstellung von Aufgaben dokumentiert wird, gehören zum festen Bestandteil der Arbeit. Tages- und Wochenpläne ergänzen diesen Bereich.

3. Zu den Fragen des Forschungsansatzes

Die erkenntnisleitende Hypothese des Forschungsprojektes lautet:

Individuellen Lernwegen kann besser Rechnung getragen werden durch

- mehr Zeit für Kinder,
- einen flexiblen Schulanfang,
- flexible „Rückstellung“,
- Altersmischung,
- kleinere Lerngruppen.

Ziel des Projektes ist, aus dem KTH und der Grundschule am Pfälzer Weg eine Einrichtung zu machen, die von den Kindern als Einheit erfasst und erlebt werden kann. In der Grundschule sollen den Kindern individuelle Lernwege ohne Aussonderungsdruck ermöglicht werden.

Daraus ergeben sich folgende Fragestellungen:

- Sind die Organisationsstrukturen des Schulmodells geeignet, aus KTH und Grundschule pädagogisch verzahnte Institutionen zu machen? (Kap. 4)
- Wie müssen Lernformen in einer jahrgangsgemischten Gruppe gestaltet werden und wie lassen sich Lernergebnisse, Lernentwicklungen und Gesamtentwicklungen beobachten und festhalten? (Kap. 5)

- Wie wirkt sich das Lernen in der Lerngruppe (und damit der Verzicht auf die Vor-
klasse als eigener Fördereinrichtung) auf Kinder aus, die eine längere Lernzeit brau-
chen? (Kap. 6)
- Welche Auswirkungen hat der Übergang aus den jahrgangsübergreifenden Lern-
gruppen in die Jahrgangsklasse? (Kap. 7)
- Wirkt sich das veränderte Lernen in den jahrgangsübergreifenden Lerngruppen auf
den weiteren Lernweg der Kinder aus? (Kap. 7 und 8)
- Wie muss die Elternarbeit für das veränderte Schulkonzept gestaltet werden und wie
beurteilen die Eltern das Schulmodell? (Kap.9)

Das antragstellende Team der Schule besteht aus allen Kolleginnen, die in den Lern-
gruppen arbeiten und dem Schulleiter.

Kooperationspartner im Rahmen des Projekts sind:

- das Kollegium der 3. und 4. Klassen der Schule,
- das Kindertagesheim Pfälzer Weg,
- die Sonderschule für Lernbehinderte am Ellenerbrokweg über eine Kollegin,
- das Landesinstitut für Schule über Roswitha Kremin.

Die wissenschaftliche Begleitung übernimmt von September 1994 bis Januar 1998 Frau
Prof. Dr. Petra Milhoffer (Universität Bremen). Nach einer Beurlaubung und einem
damit verbundenen dreimonatigen Auslandsaufenthalt wird sie wieder beratend tätig
und erstellt Beiträge zum Endbericht.

4. Kindertagesheim und Schule

4.1 Ausgangslage

Folgende Bedingungen haben dazu geführt, dass die Verzahnung von Kindertagesheim
und Schule ein wesentlicher Bestandteil des Konzepts ist:

- die bauliche Einheit von Kindertagesheim und Schule,

- die personelle Ausstattung (keine Planstelle für eine Sozialpädagogin in der Vorklasse),
- die pädagogische Einsicht, dass die Aussonderung am Schulanfang fragwürdig ist.

Nach den Überlegungen der Projektgruppe sollen deshalb in enger Verbindung mit dem vorschulischen Bereich durch Kontinuität und aufbauende Arbeit Brüche beim Übergang vermieden werden.

Verbindungsglied wie Trennlinie zwischen dem Elementar- und Primarbereich ist der Schulanfang. Als erster institutioneller Stufenübergang kommt ihm besondere Bedeutung zu. Im Blickfeld sind dabei besonders die Kinder, die im herkömmlichen System die Vorklasse besuchen und dadurch zusätzliche Wechsel der Gruppe, der Bezugspersonen und des Raums verarbeiten müssen. Der Übergang vom Kindertagesheim in die Schule ist zudem dadurch gekennzeichnet, dass verschiedene senatorische Bereiche bzw. im Jugendhilfebereich Freie Träger berührt werden.

4.2 Ergebnisse der Zusammenarbeit von Kindergarten und Schule

Mit Blick auf die genannte Zielvorstellung gilt es, die Zusammenarbeit von Kindertagesheim und Schule am Pfälzer Weg unter folgenden Fragestellungen zu untersuchen:

- Welche pädagogischen Schritte werden vollzogen?
- Welche Auswirkungen haben diese auf die institutionelle Arbeit?
- Welche Wirkungen für die Kinder sind zu beobachten?
- Wie gestaltet sich die Elternarbeit und welche Rückmeldungen der Eltern sind vorhanden?
- Sind Veränderungen zu früher festzustellen?

Forschungsinstrumente

Die Darstellung der Ergebnisse über die Bewertung des Schulanfangs sowie die Erfahrungsberichte zur Kooperation beruhen auf einer Befragung der Mitarbeiterinnen des Kindertagesheims. Diese Befragung findet gegen Ende des letzten Forschungsjahres statt. Die Erzieherinnen werden gebeten, anhand offener Fragen ihre Erfahrungen und Erkenntnisse zu den oben genannten Punkten zu sammeln, zu diskutieren und zu dokumentieren. Aus den schriftlich zusammengefassten Ergebnissen entsteht der Entwurf für die nachfolgende Auswertung. In einem weiteren Schritt wird dieser Entwurf von den Erzieherinnen überprüft. Ein in dem Verfahren geplantes Auswertungsgespräch der

Konrektorin mit den Mitarbeiterinnen des Kindertagesheims kann aus Zeitgründen leider nicht stattfinden. Die Zusammenstellung der Fragen ist dem Anhang zu entnehmen.

Die nachfolgende Ergebnisdarstellung wird ergänzt durch die Beobachtungen der Lehrerinnen der Lerngruppen. Das Erfassen von Beobachtungen und Erfahrungen zu speziellen Fragestellungen geschieht im Wesentlichen innerhalb der Lerngruppenkonferenzen (s. 10.2.1). Die Lehrerinnen berichten von ihren Erfahrungen, diskutieren darüber und dokumentieren die Ergebnisse in Protokollen.

Ergebnisse

4.2.1 Pädagogische Schritte / Auswirkungen auf die institutionelle Arbeit

Kooperation braucht Zeit und ist immer auch abhängig von den beteiligten Personen. Als notwendig für die Entwicklung der Zusammenarbeit erweist sich die Organisation über Koordinatorinnen. Im Kindergarten ist dies die stellvertretende Heimleiterin, in der Schule die Konrektorin.

Folgende Formen der Zusammenarbeit werden in der Praxis von den Mitarbeiterinnen des Kindertagesheims und den Lehrerinnen der jahrgangsgemischten Lerngruppen seit 1993 erprobt:

- Dreimal im Jahr gemeinsame Teamsitzungen (je ca. 1 1/2 Stunden),
 Inhalte:
 - Rückschau auf den Schulanfang
 - Fragestellungen aus der pädagogischen Praxis
 - Anliegen bezogen auf die Kooperation
 - gemeinsame Fortbildung
 - Übergangsgespräche bezogen auf die einzelnen Kinder,
- Gespräche zwischen Lehrerinnen und Erzieherinnen zur Gestaltung von Gruppenpartnerschaften,
- Hospitationen der Pädagoginnen in der jeweils anderen Institution,
- gegenseitige Einladung zu Veranstaltungen,
- Zusammensetzung der Schulanfängergruppen für die acht Lerngruppen.

Insgesamt ist mehr Nähe entstanden. Die Kooperation wird positiv eingeschätzt, das Verständnis für die jeweils abgebende und aufnehmende Stufe ist gewachsen. Konkret benennen die Erzieherinnen, dass sie mehr Hintergrundwissen über schulisches Lernen und entsprechende Lernsituationen erhalten haben.

Das Wissen der Lehrerinnen über die Situation im Kindertagesheim und über die Inhalte der pädagogischen Arbeit dort hat sich erweitert. Die Lehrerinnen registrieren bewusster, welche Orientierungen bei den Kindern bereits im Vorschulbereich angelegt werden. Der Entwicklungsweg einzelner Kinder (speziell von Problemkindern und deren Familien) lässt sich für alle Beteiligten über einen längeren Zeitraum verfolgen.

Die Erzieherinnen des Kindertagesheims stellen weiter fest, dass die Zusammenarbeit mit der Schule zum festen Bestandteil ihres pädagogischen Konzepts geworden ist. Sie schätzen dabei den Austausch mit den Lehrerinnen über konkrete Inhalte. Alljährlich wird im KTH ein Schulanfangsprojekt durchgeführt, das den Kindern Kompetenzen vermittelt, in für sie bedeutsamen Situationen angemessen reagieren zu können (Umgang mit anderen Kindern, mit Lernanforderungen, mit Regeln, Kommunikationsmöglichkeiten usw.). Dies geschieht nach Aussage der Erzieherinnen mit einem veränderten Bewusstsein. Eine intensivere Vorbereitung der Kinder auf die Schule ist das Ergebnis. Bei den Kindern ist ein langsamer und behutsamer Ablösungsprozess zu beobachten.

Die Kolleginnen der Schule versuchen von Anfang an, ritualisierende und organisatorische Momente der vorschulischen Arbeit über den Schulanfang hinaus in die schulische Arbeit zu integrieren. Dazu gehören unter anderem die Raumgestaltung, die zeitliche Gestaltung der Schultage in den Lerngruppen, das Aufgreifen von projektorientierten Arbeitsphasen (ganzheitliches Lernen) und das Einbeziehen organisatorischer Elemente aus dem Vorschulbereich. Nicht zuletzt ist ein grundsätzlicher Anknüpfungspunkt die Arbeit in altersgemischten Lerngruppen ein Ansatz, der im Elementarbereich durchgängig praktiziert wird. Konkret wissen die Lehrerinnen durch den pädagogischen Austausch vor dem Schulanfang auch mehr über ihre zukünftigen Schulkinder.

4.2.2 Wirkungen für die Kinder

Durch den Kontakt zu ihren Patengruppen lernen die Kinder schon lange vor dem eigentlichen Schuleintritt die Schule kennen. Im weiteren Verlauf machen sie sich mit dem Gebäude, den Klassenräumen, der Pausensituation, den Lehrerinnen und dem Hausmeister vertraut. Auch die schulärztliche Untersuchung wird vorbereitet. Wochen vor der Einschulung erfahren die Kinder, in welche Lerngruppe und zu welcher Lehrerin sie kommen. Hier wird das Kennenlernen dann sehr konkret auf den Schulanfang hin gestaltet.

Im Vergleich zu früher stellen die Erzieherinnen fest, dass die Kinder weniger Ängste vor der Schule haben. Die Information über die Schule verringert die geheimnisvollen und Angst machenden Faktoren („Ernst des Lebens“). Das Vorwissen über die Schule, ihre zukünftige Lerngruppe und ihre Lehrerin hilft Vorfreude zu entwickeln. Zudem treffen die Schulanfängerinnen und Schulanfänger in den altersgemischten Lerngruppen auf Kinder, die sie vom Kindergarten her kennen. Somit entfällt auch ein Teil der Angst vor den größeren/älteren Kindern in der Schule. Die Schulanfängerinnen und Schulanfänger erfahren, dass in der Schule viele Dinge wichtig sind, die ihnen vom Kindergarten her vertraut sind wie Gruppensymbole, Morgenkreis, Funktionsecken usw. Die Kinder bauen nach der Beobachtung der Erzieherinnen im letzten Kindergartenjahr ihr „Schulkind-Image“ auf.

Der Grund für die veränderte Wahrnehmung der Schulanfangssituation liegt darin, dass die Schule durch das Lernen in jahrgangsgemischten Gruppen ihre pädagogische Arbeit am Schulanfang maßgeblich verändert hat. Gleichzeitig entfällt die sonst notwendige Aussonderung in die Vorklasse für die Kinder, denen der Einstieg in das schulische Lernen nicht sofort gelingt. Durch die Integration der sogenannten Vorklassenkinder und die damit verbundene Individualisierung der Lernwege entstehen stressfreiere Lernbedingungen, die den Entwicklungsstand des einzelnen Kindes ins Blickfeld nehmen.

Die Erzieherinnen kennen die Bedingungen der schulischen Arbeit und vermitteln somit den Kindern ein verändertes Verständnis von Schule und damit Sicherheit.

4.2.3 Elternarbeit

- Die Eltern der Schulanfängerkinder werden Ende November vom Kindertagesheim zu einem Elternabend eingeladen, bei dem auch die Schulleitung und die Schulärztin anwesend sind.

Folgende Themen werden angesprochen:

- Wie lernen Kinder?
- Informationen zur schulärztlichen Untersuchung,
- Informationen zur Schulanmeldung und zum Modell der jahrgangübergreifenden Lerngruppen,
- Informationen zur Schulvorbereitung im Kindergarten,
- Gelegenheit für die Eltern, spezielle Fragen zur Einschulung ihres Kindes an die Schulärztin, den Schulvertreter und die Erzieherinnen zu stellen.

- Etwa Ende Mai, Anfang Juni erfahren die Eltern über die Erzieherinnen, in welche Lerngruppe ihr Kind kommen wird.
- Vor den Sommerferien findet ein Informationsabend in der Schule statt, bei dem neben den Informationen zum Lerngruppenmodell, zum Einschulungstag und zu den ersten Schulwochen für die Eltern die Möglichkeit besteht, die zukünftige Lehrerin und den Klassenraum ihres Kindes kennenzulernen. Vertreterinnen der Kindertagesheime aus dem Einzugsgebiet der Schule sind bei diesem Elternabend anwesend.

Rückmeldungen der Eltern

Ebenfalls über die schriftliche Befragung der Erzieherinnen werden die Einschätzungen der Eltern erfragt. Die Erzieherinnen stehen in der Regel in engem Kontakt zu den Eltern und werden von diesen als Gesprächspartnerinnen bei Problemen und Fragen einbezogen. Über diesen Kontakt erhalten die Erzieherinnen gesichertes Wissen über Elternmeinungen zur Schule.

Die Eltern sehen zwischenzeitlich Kindertagesheim und Schule als kooperierende Partner. Sie verlieren „Schwellenängste“ durch frühzeitiges Kennenlernen der Schule. Sie gewinnen bezogen auf die pädagogische Arbeit im Kindertagesheim Sicherheit, da die Zusammenarbeit mit der Schule erkennbar ist. Die frühzeitige Information darüber, in welche Lerngruppe ihr Kind kommt, erleben die Eltern als positiv.

Einige Eltern melden ihr Kind bewusst im Kindertagesheim Pfälzer Weg an, da sie die Verbindung mit der Schule und die Schulvorbereitungsphase positiv bewerten.

In der Anfangszeit zeigen einige Eltern mit Blick auf das Modell der jahrgangsübergreifenden Lerngruppen große Skepsis, ob ihr Kind auch genug lernen wird. In dieser Situation unterstützen die Mitarbeiterinnen des Kindergartens die Schule durch Informationsarbeit sehr. Die „kurzen Wege“ zwischen den Institutionen helfen in der Elternberatung vor dem Schulanfang immer wieder, da bei Fragen und Problemen schnell ein gemeinsames Gespräch zu organisieren ist.

4.2.4 Bewertung / Wünsche

Neben den bereits genannten Entwicklungen heben die Vertreterinnen des Kindertagesheims als uneingeschränkt positiv hervor, dass es in der Schule am Pfälzer Weg keine Aussonderung in die Vorklasse gibt und damit besonders die schwachen Kinder keine

zusätzlichen Wechsel verkraften müssen. Als wirksam wird eingeschätzt, dass der Einstieg in das schulische Lernen auf dem individuellen Entwicklungsstand geschieht. Der damit verbundene verminderte Leistungsdruck unterstützt nach ihrer Erfahrung den Angstabbau.

Die enge Zusammenarbeit am Schulanfang mit der Schule am Pfälzer Weg erweckt für die Erzieherinnen die zunehmende „Notwendigkeit“, auch mit der zweiten Schule im Einzugsgebiet zu kooperieren. Einige Elemente aus den Erfahrungen mit der Schule am Pfälzer Weg werden bereits übertragen. Die Erzieherinnen wünschen sich weitere gemeinsame Fortbildungen und mehr gegenseitige Hospitationen.

Aus der Erfahrung der Schule ist festzuhalten, dass der Austausch mit den übrigen Kindertagesheimen im Einzugsgebiet zugenommen hat. Speziell die Notwendigkeit der gut geplanten Einteilung der Schulanfängerinnen und Schulanfänger wird zunehmend Ausgangspunkt für pädagogische Gespräche und Informationsaustausch. Auch mit diesen Einrichtungen entstehen mehr Kontakte, wobei die zeitlichen Möglichkeiten Einschränkungen verlangen.

Nach Ablauf des Schulbegleitforschungsprojekts mit seinen speziellen Ausstattungsbedingungen wird sich erweisen müssen, welche der erprobten und bewährten Formen der Kooperation zwischen Elementar- und Primarbereich weitergeführt werden können, wenn diese Ressourcen nicht mehr zur Verfügung stehen.

5. Aspekte des Lernens in der altersgemischten Gruppe

5.1 Akzeptieren der Unterschiedlichkeit

An der Grundschule am Pfälzer Weg bestehen bis 1993 durchgängig Jahrgangsklassen. Auch heute noch kommen die Kinder nach 2 bis 3 Jahren in der altersgemischten Lerngruppe in eine Jahrgangsklasse (vgl. Kap. 2).

In den Jahrgangsklassen gibt es nicht nur enorme entwicklungsbedingte Differenzen, sondern auch eine erhebliche Altersmischung. In den sogenannten Jahrgangsklassen befinden sich oftmals tatsächlich Kinder mit einer Altersspanne von drei Jahren. Diese Gruppen sind also weder leistungs- noch altershomogen. Eine gewisse Altershomogenität wäre vielleicht durch rein organisatorische Maßnahmen erreichbar, nur ist damit noch keine Leistungshomogenität hergestellt. Da viele Lehrerinnen und Lehrer diese

Heterogenität in ihrer täglichen Arbeit erleben und außerdem beobachten müssen, dass auch durch Aussonderung in Vorklasse und Sonderschule, Wiederholung und evtl. auch Überspringen, letztlich keine homogene Gruppe entsteht, liegt es nahe, diese Heterogenität zu akzeptieren.

Statt also mühsam eine Gleichschrittigkeit in jahrgangsbezogenen Anforderungen herzustellen und die Unterschiedlichkeit der Kinder als kraftzehrende Störung des Unterrichts zu betrachten, sollen die vielen Unterschiede als Normalität begriffen und positiv mit damit umgegangen werden.

Aus dieser bewussten Wahrnehmung und Akzeptanz der vielen Unterschiedlichkeiten ergeben sich eine Reihe von organisatorischen und pädagogischen Konsequenzen. Die notwendige organisatorische Umgestaltung der Schulstruktur ist in Kapitel 2 beschrieben. Im Folgenden geht es um die Gestaltung der Unterrichtssituation.

Entwicklungs- und Forschungsverfahren

Die nachfolgenden Überlegungen und Untersuchungsergebnisse haben folgende Grundlagen:

- eine im Rahmen der Schulbegleitforschung veranstaltete ganztägige Fortbildung im Februar 1997 (gemeinsam für Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen von KTH und Schule am Pfälzer Weg), Thema: „Vom Schwinden der Sinne“, Referentin: Frau Hille Viebrock,
- fortlaufende Berichte, Diskussionen und Schlussfolgerungen in den Lerngruppenkonferenzen (s. 11.2.1), auch über die Umsetzung von Erkenntnissen aus der o. g. Fortbildung (über die protokollierten Ergebnisse können Aussagen verallgemeinert dargestellt werden).

Ergebnisse

5.1.1 Strukturen als Hilfen für Kinder und Lehrerinnen

In Erwartung der zwar gewollten, aber doch im Vorfeld beunruhigenden Heterogenität der Kinder in altersgemischten Lerngruppen liegt das primäre Interesse darin, Ordnungen und Strukturen zu finden, die Orientierung geben sollen. Orientierung und Kontinuität erscheinen als wesentliche Hilfen zum selbstständigen Handeln. Deshalb ist die Fortführung von im Vorschulbereich bewährten Strukturen selbstverständlich.

Vor diesem Hintergrund gelten die Überlegungen der Gestaltung der Klassenräume, der zeitlichen Struktur der Schulvormittage, den Ordnungssystemen und den Lernmaterialien der Kinder. Die Raumaufteilung in Zonen, die Zeitabläufe und die Ordnungssysteme

sind im Kapitel 2 des Berichts vom Ansatz her beschrieben. Ergänzt werden hier die Erfahrungen nach den ersten Jahren.

Die *Raumaufteilung* hat sich in allen Lerngruppen über die sechs Jahre der Arbeit bewährt. Die Aktivitätszonen für Bauen, Konstruieren und Rollenspiele erfreuen sich bei allen Kindern - nicht nur bei den potentiellen Vorklassenkindern - in freien Phasen großer Beliebtheit. Der Bereich für den Morgenkreis ist zwischenzeitlich in allen Räumen durch eine zusätzliche Sitzbank ergänzt worden. Dieser Teil des Raumes hat eine zentrale Funktion und wird für Besprechungen, Versammlungen und zentrierte Unterrichtsgespräche genutzt.

Den *Tagesablauf* von dem engen Rahmen des 45-Minuten-Taktes zu befreien ist von Anfang an ein Anliegen. Angestrebt werden größere Zeiteinheiten und eine Gleichmäßigkeit im Tages- und Wochenablauf, denn ein kleinteiliger Zeitplan erzeugt Hektik und ständiger Wechsel erzeugt Unsicherheit. Die Ritualisierung des Tagesablaufs mit gleitendem gleichmäßigem Tagesanfang, freier Phase, Morgenkreis, Arbeitsphase, Frühstück, Hofpause, Arbeitsphase und Schlusskreis bewährt sich durchgängig. Unterbrechungen sind in diesem Rhythmus vom inhaltlichen Ablauf her möglich und nicht nur durch das Diktat der Schuluhr gesetzt. Arbeitsphasen können nach Inhalten und Möglichkeiten der Kinder unterschiedlich lang und damit eindeutig effektiver gestaltet werden. Einschränkungen in der Rhythmisierung des Tagesablaufs durch Lehrerwechsel oder durch Sportunterricht lassen sich allerdings nicht vermeiden. Bedeutsamer Punkt des Tagesablaufs ist der zeitlich gemeinsame morgendliche Schulanfang für alle Kinder der Schule. Dies ist für viele Familien eine große Erleichterung, da beispielsweise Geschwisterkinder gemeinsam zur Schule kommen können. Nach dem gleitenden Beginn hat der Morgenkreis eine zentrale Funktion als gemeinsamer Tagesanfang mit Singen, Erzählen, Feiern, der Orientierung auf den Schultag und die Arbeitsphasen. Die Zeitstrukturen werden zusätzlich über einen Tagesplan visualisiert. Damit erhält jedes Kind die Möglichkeit, sich im Tagesablauf selbstständig zu orientieren.

Um bei der Unterschiedlichkeit der Kinder und der Vielfalt der notwendigen Arbeitsmaterialien Ordnung halten zu können, werden einfache *Ordnungssysteme* mit Hängemappen und Ablageordnern eingeführt. In den Hängemappen befinden sich alle Aufgaben, die gerade bearbeitet werden, da selten Dinge gleichzeitig beendet sind. Im Abl-

geordner werden alle fertiggestellten Arbeiten gesammelt. Dieses System erlernen die Kinder schnell, es ist gut durchzuhalten und die neuen Kinder übernehmen es durch Beobachtung oder Anleitung von den älteren Kindern. In Eigentumsfächern bewahrt jedes Kind seine mit Namen gekennzeichneten Arbeitsmittel wie Schere, Buntstifte, Klebestift auf. Die Verantwortlichkeit ist damit gut gewährleistet.

Zum Bereich der Strukturen und Rituale zählen im übertragenen Sinn auch *Regeln für das Zusammenleben der Gruppe* - Regeln, die verbindlich sind und deren Einhaltung von allen Beteiligten eingefordert werden kann. Sie betreffen den Umgang mit den anderen Kindern genauso wie den Umgang mit den Materialien. Sie sind ein Beitrag zur Verhaltenssicherheit, werden nach Beobachtung der Lehrerinnen von den neuen Kindern am Schulanfang zum Teil selbstverständlich übernommen, müssen aber auch konsequent eingefordert werden.

Die Erfahrung der Lehrerinnen zeigt, dass durch die bestehenden Strukturen mehr Klarheit entsteht und einige Stressmomente entfallen. Die Verlässlichkeit vermittelt Sicherheit, erspart an einigen Stellen auch Diskussionen oder leidige Reglementierungen, ist hilfreich in der Jahrgangsklasse und notwendig in der altersgemischten Gruppe. Die Kinder im Einzugsgebiet der Schule erleben in ihrem häuslichen Umfeld häufig, bedingt durch Arbeitslosigkeit oder unklare Familienverhältnisse, Unsicherheit, geringe Verlässlichkeit und Spontanereignisse. Im schulischen Bereich tragen klare verbindliche Strukturen dazu bei, die selbstständigen Handlungsmöglichkeiten der Kinder und damit ihre Zufriedenheit zu unterstützen.

5.1.2 Lernen durch Nachahmen, Vormachen, Helfen ...

Während die schulischen Vorstellungen von Lernen im allgemeinen davon ausgehen, dass Lernen durch Lehren provoziert wird, Lernen analog dem Lehrangebot verläuft und Lernergebnisse der Lehrabsicht entsprechen, soll in altersgemischten Lerngruppen den vielseitigen Lernzugängen von Kindern mehr Rechnung getragen werden.

In der vorschulischen Zeit lernen Kinder entscheidende Dinge spontan und selbstgesteuert ohne Lehre. Je nach sozialer Herkunft und Bildungsbewusstsein werden Kinder von ihren Eltern bewusst oder unbewusst zum Lernen angeregt (z. B. durch Spiele, Art der Kinderzimmereinrichtung, Beschäftigungsangebote). In Elternhaus und Kindergarten wird kaum gelehrt. Das Kind lernt in dieser Zeit:

- spontan und selbstgesteuert,
- durch Anregung aus dem Umfeld über Nachahmung und viele Sinne,
- durch arrangiertes Umfeld wie Spiele, Werkmaterialien, andere Kinder, Kindergartenbesuch
- und durch gezielte Instruktionen.

Mit dem Schuleintritt erhält das Lernen über Instruktionen unvermittelt ein Übergewicht. Die Möglichkeiten zum Lernen durch Experimentieren, Nachahmen, Probehandeln, Versuch und Irrtum werden sehr reduziert. Gleichzeitig müssen sich die Kinder daran gewöhnen, dass ihre Arbeitsergebnisse in der Schule bewertet werden. Sie selbst vergleichen sich in diesem Zusammenhang zum ersten Mal in ihrer Entwicklung sehr direkt mit Gleichaltrigen.

Durch die Akzeptanz der Unterschiedlichkeit in der altersgemischten Gruppe kann den vielseitigen Lernzugängen der jungen Schulkinder mehr Raum gegeben werden. Besonders deutlich wird es dann, wenn Kinder, die schon länger in der Lerngruppe sind, für die Neuen zum Vorbild oder zu Helfern (Lehrern) werden. Unterstützend wirkt dabei die selbstverständliche Anerkennung der Altershierarchie unter den Kindern. In die jahrgangsübergreifenden Lerngruppen werden jährlich Schulanfängerinnen und Schulanfänger aufgenommen - ein hohes Belastungsmoment für die Lehrerinnen. Entlastend wirkt sich hier aus, dass die neuen Kinder überwiegend selbstverständlich von den „alten“ Kindern vorgelebte Regeln, Kommunikationsformen, Arbeitsweisen usw. übernehmen, aber auch gezielt Hilfen zur Orientierung bekommen. Die Altersstruktur lässt Lernen durch Helfen und Nachahmen ohne Negativeffekte für das Ansehen des Kindes in der Gruppe zu. Wer noch nicht so lange in der Schule ist, muss selbstverständlich nicht so viel wissen und können (weniger Anspannung durch Konkurrenz). Gleichzeitig wird das Zusammenleben und -arbeiten mit jüngeren und mit älteren Kindern auch in schulischen Zusammenhängen gepflegt. Dabei erweitern die Kinder ihre sozialen Kompetenzen.

5.1.3 Kommunikation und Interaktion

In der altersgemischten Lerngruppe umfasst die Gestaltung des Unterrichts sehr unterschiedliche Formen des zentrierten und individualisierenden Arbeitens, aber auch verschiedene Formen der Differenzierung. In Situationen der Einzel-, Partner- und Grup-

penarbeit ist zugelassen und gewollt, dass Kinder sich miteinander unterhalten und sich gegenseitig Hilfestellung geben. Es entstehen mehr Möglichkeiten zur informellen Kommunikation der Kinder untereinander. Die Kinder üben dabei nicht nur Sprechen und Verstehen. Sie lernen, sich aufgabenbezogen auszudrücken, Fragen zu beantworten, zu entscheiden, wann sie Hilfe brauchen (d. h. wann sie fragen müssen) und dies spontan, selbstständig und nicht nur abhängig von der Kommunikation mit der Lehrerin. Sprach- und Sozialkompetenz werden so in unterrichtlichen Gegebenheiten zusätzlich gefördert und gefordert. Fördernd und motivierend besonders für die schriftliche Kommunikation ist für die jüngeren Kinder der Vorsprung der älteren. Diese erleben die Bedeutung von Lesen- und Schreibenkönnen und werden angeregt nachzufragen oder selbst auszuprobieren. Bei Gruppengesprächen und themenbezogenen Gesprächen sind die älteren Kinder Vorbild hinsichtlich der Gesprächsführung und der Gesprächsbeiträge.

Die Altersmischung regt offensichtlich zur Kommunikation an. Die jüngeren Kinder suchen den Kontakt zu den älteren. Kinder sind auch gerne bereit, von anderen (älteren) etwas anzunehmen, oft eher als von Erwachsenen. In der Altersmischung auftretende Lehr-Lern-Situationen wirken von daher häufig effektiv. Gleichzeitig werden durch die Wiederholung von Lerninhalten bei Erklärungen oder Weitervermittlung Selbstbewusstsein und Verantwortungsgefühl gestärkt.

5.1.4 Unterrichtsgestaltung

Geöffnete und individualisierte Unterrichtsformen

Voraussetzung für die Arbeit in den Lerngruppen ist das Vertrauen, dass die Kinder auch in der Schule (wie bisher in Kindergarten und Familie) von Kindern lernen und nicht nur durch Erwachsene, durch die Lehrerin oder den Lehrer. Zu Beginn jedes neuen Schuljahres kommen in die Lerngruppen 6 bis 14 Schulanfängerinnen und Schulanfänger. Die übrigen Kinder der Lerngruppe sind dann schon mindestens ein Jahr oder sogar zwei Jahre in der Schule. Gerade in den ersten Wochen eines Schuljahres braucht die Lehrerin oder der Lehrer die „erfahrenen“ Schulkinder. Sie machen z. B. die neuen Kinder mit dem Schulhaus bekannt, zeigen ihnen Ordnungssysteme und üben mit ihnen Arbeitstechniken ein. Einige der „älteren“ Schulkinder lernen und begreifen vieles auch erst jetzt, durch Wiederholen und Vormachen.

Der Unterricht soll so gestaltet sein, dass er die unterschiedlichen Fähigkeiten und Kenntnisse der Kinder zulässt, eventuell auch bewusst einplant und nutzt. Deswegen müssen Formen des frontalen und lehrerzentrierten Unterrichts weitgehend zugunsten offener Unterrichtssituationen aufgegeben werden. Zielvorstellung ist, so zu unterrichten, dass die Kinder oft an einem gemeinsamen Thema und dennoch auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau arbeiten und lernen können. Gleichzeitig soll aber auch die Fähigkeit der Kinder zur Mit- und Selbstorganisation ihrer Lernprozesse entwickelt und gefördert werden.

Bei der Unterschiedlichkeit der Lernstände stellt sich den Lehrerinnen und Lehrern die Aufgabe, die Einführung und das Erarbeiten schulischer Lerninhalte trotzdem sicherzustellen. In den Lerngruppen ist es nicht mehr möglich, Lehrgänge gleichschrittig einzuführen und zu erarbeiten. Das führt u. a. zu dem Verfahren der individualisierten „Lehrgänge“. Dabei handelt es sich um fortlaufende Heftchenreihen zu Lerninhalten der Fächer Deutsch und Mathematik, die Kolleginnen der Projektgruppe z. T. aus vorhandenen Vorlagen zusammenstellen und z. T. selbst entwickeln. Die sehr zeitaufwendige Arbeit der Suche, Materialsichtung und Zusammenstellung wird mit Hilfe der Lehrerstunden aus der SBF geleistet, geht allerdings weit darüber hinaus. Folgende Materialien entstehen dabei:

- „Mal- und Rätselhefte“ 1 – 17 (feinmotorische und graphomotorische Übungen, Wahrnehmungsschulung, Übungen zum Lesen und Schreiben – Grundlage für diese Hefte waren zum überwiegenden Teil Arbeitsvorlagen aus „Lesen durch Schreiben“ von J. Reichen – s. Literaturverzeichnis)
- 3 Hefte zum Schreibenlernen: ABC-Heft Druckschrift, ABC-Heft Schreibschrift nach Ursula Lassert (s. Literaturverzeichnis), ein Schreibschriftlehrgang orientiert an Formähnlichkeiten

- 2 Hefte zur Einführung der Zahlen (Zahlenhefte 1 und 2)
- 1 Ziffernschreibkurs nach den Kopiervorlagen des „Zahlenbuchs 1“ (s. Literaturverzeichnis)
- „Würfelhefte“ 1 – 10 zur Mathematik
- 1 Heft „Stäbe und Zahlen“
- 1 Heft zum Einmaleins

- Hefte zur Pränumerik nach S. Persen (s. Literaturverzeichnis), zur Graphomotorik und zur Lautdifferenzierung (Lernangebote für „Vorklassenkinder“)

Außerdem werden auch verschiedene Lernkarteien beschafft und für die Arbeit in den Lerngruppen aufbereitet (s. Literaturverzeichnis).

In den „Lehrgängen“ bearbeitet jedes Kind in Mathematik und Deutsch Hefte oder Karteien aus dem oben beschriebenen Angebot und bestimmt nach seinen Möglichkeiten Tempo und Intensität des Lernvorganges. Die Zeit und die individuelle Ausgestaltung der Arbeiten ergeben dabei die nötige Individualisierung. Es ist durch diesen Ansatz nicht nötig (und wäre realistischerweise auch nicht leistbar), für die Kinder beständig unterschiedliche Lernmaterialien bereitzustellen. Da fast alle Kinder die gleichen Lernmaterialien nach und nach bearbeiten, können sie sich bei Unsicherheiten und Fragen auf diese Weise gegenseitig helfen. Gegenseitiges Helfen und Unterstützen ist erwünscht und nötig. Dadurch soll es möglich werden, mehr Zeit für diejenigen Kinder zu bekommen, die hauptsächlich auf der handlungsorientierten Ebene lernen und mehr Unterstützung durch die Lehrerin brauchen.

Die zusammengestellten Lehrgänge werden durch andere individualisierende Arbeitsmaterialien ergänzt. Jede Lehrerin entscheidet, welches Material sie in der Lerngruppe einsetzen möchte. Maßstab für gekauftes oder selbsthergestelltes Unterrichtsmaterial ist - neben den zu vermittelnden Lerninhalten - ob die Kinder damit selbsttätig lernen können und ob Selbst- oder Partnerkontrolle möglich ist.

Wenn das beschriebene Material eingesetzt wird (Karteien, Bücher, Hefte), wird die Lernverantwortung teilweise an das Material abgegeben und das Kind entscheidet, was es zum gegebenen Zeitpunkt bearbeitet. Die Lehrerin muss in diesem Prozess jedoch genau beobachten und die Verantwortung und die Entscheidung darüber übernehmen, wann bei Kindern Entwicklungen abgewartet, angeregt oder herausgefordert werden müssen.

Ein großer Teil des Lernens in den Lerngruppen erfolgt in geöffneten Unterrichtssituationen. Die Einführung in eine bestimmte Aufgabe (z.B. Karteiarbeit, Sabefix) erfolgt jedoch in kleinen Gruppen oder einzeln. Kinder, die mit einer Aufgabe vertraut sind, können dann wieder andere Kinder unterweisen (Schneeballsystem). Wie alle Regelschulen in Bremen hat auch die Grundschule am Pfälzer Weg zwei Halbgruppenstunden in der Woche. Diese beiden Stunden werden dazu benutzt, um Wissen und Fertigkeiten

zu vermitteln, die im Lehrplan den Jahrgängen zugewiesen werden. Das geschieht häufig im Frontalunterricht für eine Jahrgangsguppe. Alle Lernenden tun dann das Gleiche mit gleichem Ziel.

Projektorientierter Unterricht

Beim Lernen mit individualisierenden Lehrgängen können Schwierigkeitsgrad und Lerntempo dem einzelnen Kind optimal angepasst werden. Dabei arbeiten die Kinder zur gleichen Zeit an unterschiedlichen Aufgaben, die normalerweise keinen Zusammenhang mit dem aktuellen Geschehen in der Gruppe haben und auch untereinander nicht verzahnt sind, da sie sich an der Systematik der Fächer orientieren.

Die Kolleginnen der Lerngruppen halten es für dringend erforderlich, diesem individualisierenden Lernen eine ganz anders strukturierte Lernform an die Seite zu stellen, bei der ein gemeinsames Thema das Tun aller Kinder bestimmt: das Lernen in Projekten, bei dem jedes Kind auf seinem jeweiligen Lern- und Entwicklungsniveau etwas zum gemeinsamen Geschehen beitragen kann. Projektorientiertes Lernen berücksichtigt auch die Tatsache, dass kleine Kinder die Dinge ihres Umfeldes ganzheitlich erleben und entsprechend auch ganzheitlich lernen. Sachkundliches, soziales, sprachliches, musisches und teilweise mathematisches Lernen geschieht dabei im Zusammenhang. Die Themen müssen so ausgewählt sein, dass der Lebenspraxisbezug für die Kinder von Anfang an erkennbar ist oder aber leicht hergestellt werden kann. Es wird immer wieder beobachtet, dass ein so strukturierter Unterricht für Kinder, die aus unterschiedlichen Gründen wenig motiviert sind, Kulturtechniken zu erlernen, eine große Hilfe sein kann. Sie erleben dabei, dass es sinnvoll ist und Spaß macht, etwas zu lesen, zu schreiben, zu malen usw.

Im Rahmen der Konzeptentwicklung besteht der feste Vorsatz, möglichst viel in Projekten zu arbeiten. Ausgehend von Sachunterrichtsthemen sollen Deutsch- und Mathematikanteile (aber auch Bewegungsspiele, Lieder usw.) integriert werden. Dabei sollen natürlich auch möglichst viele Lern- und Leistungsstufen berücksichtigt werden. Es zeigt sich, dass den meisten Lehrerinnen die Arbeit in Projekten nicht in dem Maße gelingt, wie sie es für wünschenswert halten. Das liegt u. a. daran, dass Projektthemen langfristig geplant und durchgeführt werden müssen. Die Vorbereitung mit Berücksichtigung der unterschiedlichen Lernniveaus und Fächer kann eigentlich nur im Team geleistet werden. Oft fehlt einfach die Zeit, um neben den täglichen Arbeiten Projektthe-

men gründlich auszuarbeiten und durchzuführen. Dennoch ist der projektorientierte Unterricht zentraler Bestandteil des Konzepts.

Eine Reihe von Projektthemen wird so ausgearbeitet und festgehalten, dass andere Kolleginnen sie ohne großen Aufwand für ihre Lerngruppe übernehmen können.

5.2 Effekte der Altersmischung - die Rollen der Kinder

Unter der Überschrift „Effekte der Altersmischung“ werden im Mai 1999 die Lehrerinnen der Lerngruppen schriftlich befragt. Die Fragestellung dazu lautet: „Welche Beobachtungen machst du bei den Kindern hinsichtlich Altersrolle, Geschlechterrolle, Akzeptanz, Gruppengefühl usw.?“ Die Auswertung der Antworten fließt neben den Erkenntnissen aus den Berichten während der Lerngruppenkonferenzen in den folgenden Abschnitt ein.

Durch den Schulanfang in einer altersgemischten Gruppe bleiben Kindern mit Problemen zusätzliche Wechsel erspart. Schwächere Kinder unterliegen im jahrgangsübergreifenden System in deutlich geringerem Maß Stigmatisierungen. Sie haben sogar die Möglichkeit, ohne Gesichtsverlust mit den jüngeren Kindern etwas zu wiederholen. Jedes Kind - auch das schwächste - ist andererseits einem Neuanfänger in der Gruppe überlegen und kann ihm helfen. Feste Rollenzuschreibungen können sich deshalb nicht in so ausgeprägter Form entwickeln. Die Gruppenmitglieder verändern ihre Rolle beim Hinzukommen der Neuen selbstverständlich.

Dies birgt auch eine Chance für starke Kinder, die überwiegend in dem Gefühl der Überlegenheit groß werden. Sie erfahren zumindest für ein Jahr, dass andere ihnen überlegen sind und sie sich manchmal unterordnen müssen. Sie erweitern damit ihre eigenen Verhaltensmöglichkeiten.

Kinder müssen in der altersgemischten Gruppe weniger konkurrieren. Es ist von vornherein klar: Wer schon länger in der Schule ist, weiß mehr. Diese Sicherheit entspannt die Atmosphäre. Die Schulanfängerinnen und Schulanfänger kommen in eine Gruppe, in der Verschiedenheit und unterschiedliche Kompetenzen selbstverständlich und akzeptiert sind. Im Jahrgangssystem ist die Schulanfangssituation davon beeinflusst, dass Kinder zum ersten Mal in eine Klasse mit Gleichaltrigen kommen, neue Anforderungen von ihnen erwartet werden und ihre Leistungen gleichzeitig noch verglichen werden. Es erfordert „Hahnenkämpfe“ und kostet Energien, bis jedes Kind (vor allem jeder Junge) seine Position errungen hat.

Beim Schulanfangskonzept der Schule am Pfälzer Weg wachsen Neuanfänger relativ schnell in die altersgemischte Gruppe hinein, orientieren sich an den Älteren, müssen nicht so viele Erklärungen verkraften. Mitbedacht werden muss allerdings, dass, wie in Kapitel 5.4 beschrieben, die älteren Kinder nicht immer genügend Abstand und eigene Souveränität gegenüber Neuankömmlingen besitzen. Obwohl die Älteren nicht nur positive Verhaltensbeispiele geben, werden sie als „Große“ anerkannt. Die Rollen der Neuen und der Alten werden offensichtlich akzeptiert. Die älteren Kinder erleben durch das Hinzukommen der Neuen in vielen Fällen einen auffälligen „Schub“. Kinder, die ein drittes Jahr in der Lerngruppe sind, haben einen besonders positiven Status (anders als Vorklassenkinder oder Wiederholer im herkömmlichen System). Sie sind in vielen Beziehungen die Erfahrensten und können sichere Helfer sein. Die Orientierung an den Älteren bewirkt bei den Schulanfängern, dass sie selbst auch oftmals länger und ausdauernder arbeiten können.

Ein Gruppengefühl entwickelt sich unterschiedlich schnell und ist nach den Berichten durchgängig geprägt von deutlicher Akzeptanz. Die Verschiedenheit wird anerkannt, unterschiedliche Rechte und Pflichten und unterschiedliche Fähigkeiten sind den Kindern klar. Kinder werden nicht ausgelacht, wenn sie etwas nicht können (keine Frustration). Sie fühlen sich offensichtlich wohl. Die Bildung von Untergruppen, z. B. zur Differenzierung oder Förderung, lässt sich problemlos vornehmen.

Einige der Kinder, die das zweite Jahr in der Lerngruppe sind, orientieren sich nach unten zu den Anfängern. Gründe dafür können in ihrer eigenen langsameren Lernentwicklung, dem schnelleren Erfolg bei den leichteren Aufgaben, aber auch in ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung liegen. Die meisten Älteren genießen ihren Vorsprung und übernehmen es aus diesem Empfinden heraus, den Jüngeren Erklärungen und Hilfen zu geben.

Die Geschlechterrolle ist offensichtlich unabhängig vom Konzept und variiert je nach familiärem Hintergrund und/oder soziokultureller Herkunft. Beobachtet wird aber, dass Mädchen eher versuchen Vorbild zu sein und bereitwilliger die Helferrolle übernehmen, während Jungen dazu einen längeren Anlauf benötigen. Manche Jungen müssen sich vor den neuen Kindern profilieren („Angebergehabte“).

Aggressionen in der Lerngruppe werden von keiner Lehrerin als Problem benannt - eine Tatsache, die mit Blick auf das Einzugsgebiet der Schule durchaus nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden kann.

5.3 Schülerbeobachtung und Lernstandsermittlung

Verfahren im Forschungsprozess

Die Auseinandersetzung mit diesem Thema geschieht seit Beginn des Schulbegleitforschungsprojekts immer wieder in den Lerngruppenkonferenzen (s. 10.2.1). Die Projektgruppe entwirft sehr frühzeitig ein umfassendes Beobachtungsraster für Schülerinnen und Schüler der Lerngruppen. Dieses wird erprobt und zu einem Beobachtungsheft weiterentwickelt. Seine Bearbeitung zeigt während des Forschungsverlaufs die Notwendigkeit auf, die vorhandenen Lernentwicklungsberichte in Übereinstimmung mit dem Beobachtungsraster zu bringen, um Ergebnisse direkt übertragen zu können. Diese Veränderung wird 1997 vorgenommen. Als weiteres Verfahren zur Datensammlung erfolgt eine gezielte Befragung aller Lerngruppenlehrerinnen. Über die Fragen „Wie gehst du mit der Schülerbeobachtung und Lernstandsermittlung um?“ und „Welche Verfahren zur Dokumentation nutzt du?“ werden die Vorgehensweisen der Kolleginnen innerhalb einer Lerngruppenkonferenz erhoben und protokolliert. Die Ergebnisse bilden die Grundlage für die nachfolgende Darstellung.

Ergebnisse

Die Berichte der Kolleginnen zu diesem Themenkomplex lassen sich dahingehend zusammenfassen, dass die veränderte Arbeitsweise in den Lerngruppen auch zu veränderten Formen von Lernstandsermittlung und Leistungskontrollen führt. Während im eher gleichschrittig voranschreitenden Unterricht mündliche und schriftliche Testverfahren für alle Kinder am Ende einer Unterrichtseinheit noch eine große Bedeutung haben, spielen solche Verfahren in der Schule am Pfälzer Weg kaum eine Rolle. Bedeutsam sind dagegen vor allem die Erkenntnisse aus der Beschäftigung mit einzelnen Kindern. In individualisierenden Unterrichtsphasen ergeben sich viele Beobachtungsmöglichkeiten fast von selbst: Wie weit ist das Kind in den lehrgangsbezogenen Heften? Wieviel Anleitung und Hilfe benötigt es? Ist es in der Lage, neue Aufgaben selbst zu erlesen und eigene Lösungswege zu erproben? Wie erklärt es seinen Lösungsweg? Kann es sich auf einen Partner einstellen, einfühlsam helfen, sich angemessen Hilfe holen? Setzt es sich selbst Ziele oder arbeitet und lernt es eher fremdgesteuert? Braucht es für jeden Teilschritt Bestätigung? Solche Beobachtungen während der Arbeitsphasen geben zugleich Aufschlüsse über den Lernstand und über den Stand der jeweiligen emotionalen und sozialen Entwicklung.

Darüber hinaus bieten auch die übrigen täglich wiederkehrenden Zeitabschnitte jeweils besondere Beobachtungsmöglichkeiten:

Die morgendliche Gleitzeit gibt den Lehrerinnen die Gelegenheit, sich intensiv mit einzelnen Kindern zu beschäftigen: ein Spiel mit einer kleinen Kindergruppe durchführen, einzelnen Kindern etwas Neues zeigen, das sie im Schneeballsystem weitergeben sollen, einzelne Kinder vorlesen lassen, Bearbeiten einer noch nicht verstandenen Aufgabe, usw. . Oft kommen die Kinder in dieser Zeit von selbst, um zu zeigen, was sie schon können.

Der Morgenkreis gibt Hinweise auf die Fähigkeiten der Kinder, sich sprachlich auszudrücken, anderen zuzuhören, beim Thema zu bleiben, ein Gedicht zu sprechen, ...

In den Halbgruppenstunden gibt es ebenfalls die Möglichkeit, sich intensiv mit einzelnen Kindern zu beschäftigen.

Als bedeutsame Möglichkeit zur Beobachtung nennen viele Lehrerinnen den Sportunterricht: emotionale und soziale Reife, Wahrnehmung und Reaktionsvermögen, Sichwohl-Fühlen in der Gruppe und im eigenen Körper – all dies gibt wichtige Hinweise auf die Gesamtentwicklung eines Kindes.

Ihre Beobachtungen halten viele Kolleginnen in Notizen fest. Mitunter führen sie auch Fortschrittslisten für die Bearbeitung der Lehrgangshefte oder für das Erreichen von Teillernzielen. Dabei werden die Beobachtungshefte von einigen als große Hilfe empfunden und in regelmäßigen Abständen geführt, andere orientieren sich nur grob an ihnen und füllen sie nur zu den jeweiligen Elternsprechtagen aus. Oftmals bilden die Beobachtungshefte die Grundlage für die Teambesprechungen. Generell wird der Austausch unter Kolleginnen über die einzelnen Kinder als sehr bedeutsam erlebt.

Darüber hinaus nennen einige Lehrerinnen jeweils eigene Ergänzungen für die Lernstandsermittlung, z. B.:

- täglich ein paar Wörter schreiben und vorlesen lassen,
- kurzes Stück aus der individuellen Lektüre vorlesen lassen,
- Fortgang der Lektüre erzählen lassen,
- Aufgaben zum Leseverständnis,
- das Buchstabenwissen einzeln überprüfen (Buchstabenhaus),
- Buchstabendiktat,
- Diktat einzelner Wörter / kurzer Texte,
- Ermittlung der individuellen Lernausgangslage am Schulanfang in Mathematik.

5.4 Die Rolle der Lehrerin in der altersgemischten Gruppe

Forschungsverfahren

Während des Schulbegleitforschungsprozesses werden bei den Diskussionen in den Lerngruppenkonferenzen immer wieder auch Gedanken zur Veränderung der Lehrerinnenrolle ausgetauscht. Das betrifft sowohl Arbeitsbelastungen als auch „typische“ Aufgabenbereiche. Offensichtlich werden Veränderungsprozesse im eigenen Lehrerinnenverhalten registriert. Da die Rolle der Lehrerin als wesentlicher Aspekt in der Arbeit mit altersgemischten Lerngruppen zu sehen ist, erfolgt im Mai 1999 dazu eine schriftliche Befragung aller Lerngruppenlehrerinnen (s. Anlage).

Auswertung der Befragung

Die Rolle der Lehrerin in der altersgemischten Gruppe mit Vorklassenkindern, Erst- und Zweitklässlern (also jungen Schulkindern) gestaltet sich anders als in einer altersgemischten Gruppe mit älteren Kindern. Ein Grund ist, dass in einer Gruppe mit jungen Kindern das Helfersystem (die Erfahrenen helfen den weniger Erfahrenen) als tragendes Element der Arbeitsorganisation nicht in vollem Umfang möglich ist. Das Helferprinzip, das als Entlastung der Lehrerin und gleichzeitig als Kompetenzerweiterung für die lehrenden Schülerinnen und Schüler wirkt, muss erst angelegt werden. Die Möglichkeiten dazu hängen u. a. vom sozialen und emotionalen Entwicklungsstand der jeweils älteren Kinder ab. Auswirkung hat auch, ob und inwieweit die Lehrerinnen bereits genügend Erfahrung entwickelt haben, das Helfen zu organisieren und damit einen Teil der Verantwortung abzugeben.

Bei der Betrachtung der Rolle und der Arbeitssituation einer Lehrerin in den altersgemischten Lerngruppen müssen die oben genannten Bedingungen Berücksichtigung finden. Zur Situation des Unterrichtens stellen die Lehrerinnen fest, dass im Vergleich zur Arbeit in der Jahrgangsklasse der Anteil der organisatorischen Aufgaben größer geworden ist. Die Lehrerin wird zur Organisatorin des Lernens der Kinder, sie stellt Materialien zurecht, hilft, hat die Lernbereitschaft des Einzelnen im Blick, wartet Entwicklungen ab, fordert heraus. Sie muss ihr Augenmerk auf den Lernstand und die Gesamtentwicklung des einzelnen Kindes richten. So erfolgt zum Beispiel auch die Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern mehr als früher über Einzelgespräche. In ihrer Rolle als Lehrende oder Belehrende tritt die Lehrerin eher in den Hintergrund. Beratung, Motivation und Managen von Abläufen bekommen mehr Bedeutung. Elementare Grundlage ist, dass die Kinder lernen, selbstständig zu arbeiten. Mit dieser Zielsetzung geht ein-

her, dass Vertrauen in die Kinder gesetzt werden muss und die Lehrerin loslassen muss, loslassen auch von erlernten Methoden des Lehrens und der Kontrolle der Lernergebnisse. Die Bedeutung erzieherischer Aufgaben hat zugenommen, eine Beobachtung, die allgemein in Schulen gemacht wird.

Die Lehrerinnen stellen bei ihrer Arbeit fest, dass einerseits hohe Konzentration erforderlich ist, um sich auf die verschiedenen individuellen Bedürfnisse und Lernstände einzustellen. Andererseits finden Kolleginnen während der Arbeitsphasen auch Momente zum Beobachten der Kinder. Häufig entsteht das belastende Gefühl, nicht allen Kindern optimal gerecht zu werden. Es gelingt nicht immer während der Arbeitszeit der Gesamtgruppe gleichzeitig einer Teilgruppe eine Einführungen oder Erklärungen zu geben. Vermisst werden daher mehr Halbgruppenstunden. In einer Schule im sozialen Brennpunkt besteht hier (wahrscheinlich unabhängig von der Altersmischung) ein besonders hoher Bedarf. Jedes Kind über einer Gruppengröße von 20 Kindern wirkt sich als deutliche Erschwernis der pädagogischen Arbeit aus. Da die Schule am Pfälzer Weg Regelschule ist, muss sie jedoch alle Kinder aus dem Einzugsgebiet aufnehmen. Die Gruppengrößen liegen derzeit bei 22 bis 23 Kindern.

Der Arbeitsaufwand für Vorbereitungen hat sich verändert, da viele zur Differenzierung geeignete Materialien in Mathematik und Deutsch zwischenzeitlich von den Lehrerinnen zusammengestellt bzw. entwickelt worden sind. Das Arbeitsmaterial für die ersten Schuljahre ist somit als Grundlage vorhanden und entlastet von kleinschrittigen Unterrichtsvorbereitungen. Es entstehen Räume für Projektplanung.

Um das Lernen und die individuelle Weiterarbeit der Kinder bestmöglich zu unterstützen, erweist sich die gründliche Durchsicht der Arbeitsergebnisse als notwendig. Sie bilden die individuelle Ausgangsbasis für die weiteren Lernschritte.

5.5 Fallbeispiele / Einzelbeobachtungen

Ein von Prof. Dr. Petra Milhoffer geleitetes Arbeitsvorhaben im Sommersemester 1999 (VAK 12-240) "Jahgangsübergreifendes Lernen im Anfangsunterricht - Das Modell Pfälzer Weg" geht von folgender Fragestellung aus:

"Jahgangsübergreifendes Lernen ist in jahgangsstrukturierten Grundschulen unüblich, im Schulalltag jedoch spätestens ab dem 3. Schuljahr gang und gäbe. Karenzkinder lernen mit nicht versetzten Kindern oder älteren "Seiteneinsteigern" zusammen. Lernen in gezielt altersgemischten Gruppen von Anfang an kann den Einschulungsstress vermindern und das soziale Lernen befördern, wenn didaktisch und methodisch angemessen differenziert wird."

Es werden Konzepte der Reformpädagogik zur Altersmischung (Maria Montessori, Peter Petersen, Jenaplan-Schulen heute) und ihren entwicklungspsychologischen Vorteilen erarbeitet, das Modell des jahrgangsübergreifenden Lernens im Anfangsunterricht in der Grundschule Pfälzer Weg vorgestellt und Kriterien für die Einzelbeobachtungen von Kindern entwickelt.

Auf der methodologischen Basis der qualitativen Sozialforschung protokollieren in einer Erkundungsphase (Mai/Juni 1999) in teilnehmender Beobachtung acht Studentinnen aus höheren Semestern und Frau Milhoffer, wie sich ein Tagesablauf von Kindern verschiedener Lerngruppen in diesem Modell gestaltet.

Die Dokumentation des Tagesablaufs der von den Studierenden bzw. von den Lerngruppenlehrerinnen ausgewählten (vor allem jüngeren) Mädchen und Jungen der Lerngruppen konzentriert sich auf die Beobachtung eines der vier methodisch-didaktischen "Standpfeiler" des flexibilisierten Modells von Unterricht in ihrer Wirkung auf Kinder :

- *Rhythmisierung des Schultages*
- *Umgang mit dem Material*
- *Umgang mit dem Raum*
- *Miteinander, Kooperation und Helfen*

Die in qualitativer Beobachtung entstandenen Dokumente werfen ein Schlaglicht darauf, wie Mädchen und Jungen unterschiedlicher Lernvoraussetzungen, Temperamente, kultureller Herkunft, Sprachkompetenz und Lernniveaus sich in das Lerngruppenleben einbringen können, ohne dass ihre Besonderheiten zu gravierenden Beeinträchtigungen des Unterrichtsgeschehens oder zu Ausgrenzungen durch andere Kinder führen würden.

Im Gegenteil wird deutlich, in welchem Maß die Individualität des einzelnen Kindes und die kulturelle Vielfalt der Gruppe in diesem Modell befruchtend und entspannend auf die Lernatmosphäre wirken. Es fallen kaum verbale und noch seltener körperliche Aggressionen auf. Dafür und für eventuelle verbale Attacken bildet die tägliche "Morgenkonferenz" im Sitzkreis ein nachhaltig wirksames Forum der Konfliktschlichtung. Vor allem die älteren Kinder holen sich schon genauso selbstverständlich von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern Hilfe wie von den Lehrerinnen. Die Bewegungsmodi der Kinder in den Funktionsecken des Klassenraums und des angrenzenden Flurabschnitts weisen ein hohes Maß an sozialer Verträglichkeit aus. Falls Grenzsetzungen nötig sind, übernehmen nicht selten die Kinder diese Aufgabe entsprechend den gemeinsam aufgestellten Regeln selbst.

Insgesamt beeindruckend ist, mit welcher Kompetenz vor allem die älteren Kinder der Lerngruppe, die mit dem Modell schon vertrauter sind, die Freiheiten dieser Unterrichtsform zu nutzen wissen. Das beinhaltet die eigenständige Zeiteinteilung gemäß dem Tages- und Wochenplan, die freie Bewegung im Raum, ohne andere damit zu stören, die selbstständige Wahl der Arbeitsschwerpunkte, das individuelle Fortschreiten im Lernmaterial und die gut überprüfbare Gestaltung, Dokumentierung und Ablage der eigenen Arbeitsergebnisse.

Die Operationalisierung der Beobachtungsziele und das jeweilige Fazit der Beobachtungen sind im Anhang nachzulesen.

5.6 Wirkungen des Konzepts in der Einschätzung der Lehrerinnen

Forschungsinstrument

Im März 1999 werden die Lerngruppenlehrerinnen mit Hilfe offener Fragestellungen zu Wirkungen des Konzepts der Altersmischung befragt. Zur Bearbeitung bilden sich Kleingruppen, in denen die Fragen gemeinsam diskutiert und beantwortet werden. Der Fragenkatalog ist dem Anhang zu entnehmen.

Ergebnisse

Die Einschulungssituation ist für Lehrerinnen und Kinder leichter. Die neuen Schulkinder übernehmen die Gruppenstrukturen der Stammgruppe. Die Jüngeren lernen dabei von den Älteren, selbst wenn das Helfen zuweilen als Vorsagen missverstanden wird und Kinder sich gelegentlich auf die leichteren Aufgaben der Jüngeren zurückziehen. Ein anderer Umgang der Lehrerinnen mit den Kindern entwickelt sich. Belehrung verändert sich hin zu Lernbegleitung. Durch das Angebot an Bau-, Spiel- und Lernmaterialien können Kinder Entwicklungsschritte nachholen oder schneller vorankommen. Es entsteht Lernmotivation, weil jüngere Zuhörer und Zuschauer und ältere Vorbilder da sind. Eine relative Arbeitsruhe und wenig Aggressionen werden von den vielen Besuchern und Besucherinnen der Lerngruppen wahrgenommen. Die Altersmischung führt in Verbindung mit klaren Strukturen zu Stressabbau bei Kindern und Lehrerinnen. Die Positionsbestimmung in der Gruppe wird den Kindern durch die als selbstverständlich anerkannte Altershierarchie erleichtert. Einigen Lehrerinnen erscheint die Zeit zum Beziehungsaufbau (zwei bis drei Jahre) bei manchen Kindern immer noch zu kurz.

6. Der Übergang am Schulanfang - Lernen ohne Aussonderung

Die bisher praktizierte Form des Schulbeginns in Bremen ist gekennzeichnet durch erhebliche Veränderungen, welche die Schulanfänger verkraften müssen:

- räumlicher Wechsel in eine große, oft unübersichtliche Schule,
- Wechsel der Bezugspersonen,
- Wechsel der Gruppensituation, insbesondere der Wechsel von altersgemischten Gruppen von Drei- bis Sechsjährigen hin zu Jahrgangsgruppen mit neuen Konkurrenzen und einer anderen Werthaltung unter den Schülerinnen und Schülern,
- Wechsel der Lernformen, Methoden, Kommunikationsformen und Ziele der Schule,
- Wechsel des Tagesablaufes,
- Wechsel der Anforderungen durch eine immer noch vorhandene „Prüfungssituation“ in der Schulanfangsphase,
- eventuell drohende „Rückstufung“ in die Vorklasse.

Besuchen die Kinder den Hort, tritt gleichzeitig

- ein zweiter räumlicher Wechsel,
- ein zweiter personeller Wechsel,
- eine zweite neue Gruppensituation ein.

Angesichts der Fülle an Veränderungen, welche Kinder mit Beginn der Schulzeit verkraften müssen, lässt sich mit Sicherheit sagen, dass der Schulanfang für Kinder eine krisenhafte Situation darstellt, die oftmals mit erheblichen Ängsten verknüpft ist.

Durch die Neustrukturierung des Schulanfangs und die enge Zusammenarbeit mit dem KTH will die Schule am Pfälzer Weg für die Schulanfänger erreichen,

- die Vielfalt der Veränderungen zu reduzieren,
- den Übergang zu unterschiedlichen Lernformen, Kommunikationsformen, Methoden und Zielen gleitend zu gestalten bzw. zeitlich zu staffeln und zu strecken,
- räumliche und personelle Vertrautheit für Kindergarten- und Grundschulkindern frühzeitig herzustellen.

In der herkömmlichen Bremer Regelschule wird die Entscheidung für eine längere Lernzeit eines Kindes, also drei statt zwei Jahre bis zum Übergang in die dritte Klasse, überwiegend während der Schulanfangsphase (d.h. in den ersten vier Schulwochen) gefällt. Daran schließt sich der Vorklassenbesuch an. Außerdem gibt es die Möglichkeit, während der ersten beiden Schuljahre eine freiwillige Rücknahme des Kindes oder die Wiederholung des 2. Schuljahres durch Nichtversetzung zu beschließen. Daran wird

deutlich, dass gerade den Kindern, die ohnehin erschwerte Bedingungen haben, zusätzliche Wechsel zugemutet werden, nämlich der Wechsel nach nur vier Wochen von der Anfangsgruppe in die Vorklasse, nach einem Jahr Vorklasse der Wechsel in die neue Anfangsgruppe und später oftmals noch der Wechsel durch Wiederholung.

Vor dem Hintergrund einer extrem heterogenen Schülerschaft mit überwiegend niedrigem Bildungsniveau ist auch aus diesem Grund in der Schule am Pfälzer Weg ein verändertes pädagogisches Konzept entwickelt worden. Das Lernen in den jahrgangsübergreifenden altersgemischten Lerngruppen macht es überflüssig, schon nach kurzer Zeit (vier Wochen) eine Entscheidung über eine längere Lernzeit eines Kindes zu treffen. Es gibt nicht die üblicherweise am Schulanfang stehende Auslese- und Prüfungssituation. Das schafft auch zwischen Eltern und Lehrerin ein weitgehend unbelastetes und vertrauensvolles Verhältnis. Lehrkraft und Eltern haben Zeit, im Laufe des ersten Jahres die Lernentwicklung zu beobachten. Die Entscheidung über eine längere Schulbesuchszeit erfolgt spätestens im zweiten Schulbesuchsjahr. Wenn Kinder drei Jahre in der Lerngruppe bleiben, müssen sie nicht ihr vertrautes Bezugssystem verlassen, ihr Lernen verläuft weiterhin kontinuierlich.

6.1 Lernwege der Kinder mit verlängerter Lernzeit

Die Umschreibung „Kinder mit verlängerter Lernzeit“ bedeutet in der Schule am Pfälzer Weg, dass diese Kinder bis zum Erreichen des Lernstandes der zweiten Klasse nicht zwei, sondern drei Jahre in der altersgemischten Lerngruppe bleiben.

Forschungsinstrument

Um genauere Aussagen über die Lernwege der Kinder mit verlängerter Lernzeit und die Reaktionen der Eltern auf diese Situation zu erhalten, wird 1998 für alle Lerngruppenleiterinnen ein Fragebogen zu diesem Komplex erstellt und ausgewertet. Er beinhaltet Fragen zur Entscheidung über eine verlängerte Lernzeit, zur Beratungssituation mit den Eltern, zur Entwicklung der Kinder innerhalb der altersgemischten Lerngruppen und Aussagen zu Fördermöglichkeiten. Der Fragebogen ist im Anhang angefügt.

Über diesen Fragebogen liegen Aussagen zu den Problemen dieser Kinder, über ihre Arbeitsmöglichkeiten, zu den Lernmaterialien und zu den Lerninhalten (an denen diese Kinder arbeiten) vor.

6.1.1 Probleme dieser Kinder

Ein überwiegender Teil dieser Kinder hat Schwierigkeiten,

- sich in die zeitlichen Abläufe eines Schulvormittages einzufinden, Strukturen zu erkennen und für sich als verbindlich zu übernehmen, d.h. sich daran selbstständig zu orientieren,
- einfache, klare Ordnungsformen (s. 5.1) und Regeln, bezogen auf ihr eigenes Arbeiten und Verhalten in der Gruppe wahrzunehmen und anzuwenden,
- sich in Arbeitssituationen über einen längeren Zeitraum zu konzentrieren,
- sich mit einer Sache ausdauernd zu beschäftigen,
- sich Arbeitsschritte und Reihenfolgen zu merken.

Die Aussagen der Lehrerinnen ergeben, dass ein grundsätzliches Lernziel für diese Kinder darin besteht, an gemeinsamen Arbeitsphasen nach ihren Möglichkeiten teilzunehmen.

6.1.2 Lerninhalte und Lernmaterialien

Der Teil der Kinder, der im Wahrnehmungsbereich und in der Graphomotorik Entwicklungsverzögerungen hat, bekommt vermehrt Gelegenheit, sich mit Materialien für handelndes Lernen (Bausteine, Knete, Puppen usw.) zu beschäftigen. Hinzu kommen Übungsmaterialien aus dem graphomotorischen Bereich für die Förderung der Feinmotorik.

Ansonsten arbeiten auch die sogenannten Vorklassenkinder mit denselben Lernmaterialien wie die übrigen Schulanfänger. Sie gehen dabei in ihrem eigenen - langsameren - Lerntempo und mit differenziertem Anspruch voran. Wichtig ist den Lehrerinnen, dass jedes Kind seine Lernschritte ohne Zeitdruck in Ruhe vollziehen kann und darüber solide Grundlagen ausbildet. Bei der Beschäftigung mit Schreiben und Lesen schaut es Bücher an, geht mit Buchstaben um, lernt die Anlauttabelle und die Lautgebärden kennen und beginnt lautierend zu schreiben. In Mathematik macht es Erfahrungen mit Zahlen und Mengen, mit Ziffern, mit Zuordnungen usw.

Darüber hinaus wird innerhalb der Arbeit in der Lerngruppe die Bildung grundlegender Lernvoraussetzungen für Wahrnehmung, Motorik und Sprache gefördert. Nach den Aussagen der Lehrerinnen gehören dazu z.B.:

- im allgemeinen Unterricht: Tastspiele, freie wechselnde Angebote zur Motorikschulung, wie Pusten, Greifen, Fühlen, kinästhetische Wahrnehmung, sprachliche

Begleitung von Bewegungen und Übungen, Farbspiele, Kennenlernen von Zeitstrukturen, feste Rituale, feste Ämter,

- in den Fächern Sport und Musik: Regeln einüben, Koordination im Raum auch mit Partnern und Materialien, Rhythmik, Reaktionsspiele, Bewegungsspiele,
- im Morgenkreis: Entwicklung kommunikativer und sozialer Kompetenzen, Fingerspiele, Vorlesen, Konzentrationsspiele,
- im Fach Deutsch: Sprachspiele, Reime, Zungenbrecher, Bilder der Anlauttabelle, Sabefix, Erzählkreis, handlungsfördernde Lernmaterialien wie Bleischnur, Sand und Holzbuchstaben,
- im Fach Mathematik: Strukturierungs- und Ordnungsspiele, Puzzle, Muster legen, bauen mit Bauklötzen, Holzzahlen,
- im Fach Kunsterziehung: Malen, Kneten, Faltarbeiten,
- im Fach Sachunterricht: Gartenarbeit, Beobachten und Nachgestalten,
- „Vorklassen-Materialien“: graphomotorische Übungsmaterialien, Domino und Memoryspiele mit Symbolen.

Obwohl die Lehrerinnen keinen direkten Vergleich ziehen können zwischen der Entwicklung von Kindern mit verlängerter Lernzeit in der Schule am Pfälzer Weg und Kindern, die sie früher nach einem Vorklassenjahr in die erste Klasse übernommen haben, gibt es doch konkrete Beobachtungen. Wenn sie die Situation dieser Kinder vergleichen, beobachten sie im Modell der Schule am Pfälzer Weg, dass die entsprechenden Kinder oftmals schneller Selbstsicherheit und Eigeninitiative entwickeln, motivierter sind und Freude an ihrem eigenen Tun und Können haben. Darüber hinaus ist festzustellen, dass einige dieser Kinder im dritten Lerngruppenjahr eine besonders positive Rolle im sozialen Miteinander übernehmen. Anscheinend bewirkt die Kontinuität des Lernweges in der altersgemischten Gruppe für Kinder mit verlängerter Lernzeit eine stabilere Persönlichkeitsentwicklung.

6.2 Verlängerte Lernzeit und Beratung der Eltern

Die Befragung der Lerngruppenlehrerinnen liefert weiterhin die Erkenntnis, dass bei mehr als der Hälfte der entsprechenden Kinder bereits während der ersten Schulwochen die Vermutung über eine längere Lernzeit entsteht. Diese Vermutungen bestätigen sich in vielen Fällen in der darauffolgenden Zeit. Für die meisten Kinder ergibt sich im Verlauf des ersten Schuljahres eine klare Aussage über die notwendige Länge ihrer Lernzeit in der Lerngruppe.

In den Jahren 1996/1997 trifft die Anfangsprognose über eine verlängerte Lernzeit bei sieben Kindern nicht zu, das heißt bei der herkömmlichen Einschulungspraxis mit gesonderter Vorklasse absolvieren diese Kinder (das Einverständnis der Eltern vorausgesetzt) drei Schulbesuchsjahre bis zum Übergang in die dritte Klasse. Im Modell der Schule am Pfälzer Weg können sie bereits nach zwei Jahren überwechseln.

Bei den Elterngesprächen am Schulanfang rücken die Information und das gegenseitige Kennenlernen in den Vordergrund. Es muss keine Platzierungsentscheidung getroffen werden. Die Kolleginnen beschreiben diese Gespräche als sehr viel angenehmer und entspannter als früher. Die Zeit spielt hier eine besonders große Rolle. Für die Lehrerinnen liegt kein Entscheidungsdruck vor, die Entwicklung der Kinder kann abgewartet und beobachtet werden. Bestätigen sich die Anhaltspunkte über die Notwendigkeit einer längeren Lernzeit, können die Eltern damit erfahrungsgemäß zu einem späteren Zeitpunkt gelassener umgehen.

Die Fragebogenauswertung sagt aus, dass weit über 80% der Eltern gelassen bis zustimmend auf den Hinweis über eine verlängerte Lernzeit ihres Kindes reagieren. Sicherlich ausschlaggebend für diese überwiegend positiven Reaktionen der Eltern ist wohl auch, dass für diese Kinder weder ein Gruppenwechsel noch eine Aussonderung nötig sind.

6.3 Diagnoseverfahren zum Schulanfang

6.3.1 Ausgangssituation

Gezielte Hinweise auf den Förderbedarf erhält die Schule zunächst über die Gruppenleiterinnen des angrenzenden Kindergartens. Auch die Schulärztin benennt Kinder, die in speziellen Bereichen unterstützende Maßnahmen benötigen. Trotzdem bleiben für die Lehrerinnen Unsicherheiten, wenn sie zu Beginn des Schuljahres die Kinder für die Fördergruppen benennen sollen. In den Lerngruppenkonferenzen wird deutlich, dass für die Zusammensetzung der Fördergruppen präzisere Diagnoseaussagen die Grundlage bilden müssen.

Die Auswahlkriterien für diese Kinder stellen sich in den letzten Jahren sehr unterschiedlich dar. Es werden Diagnoseverfahren entwickelt, durchgeführt, überprüft und in den Folgejahren verändert. Dieser Prozess ist von den wechselnden Voraussetzungen der Schule (Personal, Stundenversorgung u. a.) abhängig und verläuft deshalb für die beteiligten Kolleginnen nicht immer zufriedenstellend.

6.3.2 Diagnoseverfahren

Für die nachfolgend beschriebenen und erprobten Diagnoseverfahren bereitet die Sprachheillehrerin in Zusammenarbeit mit - je nach schulischen Gegebenheiten zur Verfügung stehenden - Lehrerinnen verschiedene Verfahren vor, führt sie durch und protokolliert. Dem Anhang ist das Verfahren aus dem Schuljahr 1998/99 beigelegt.

Schuljahr 1995/96

Die Kinder für die Fördergruppen werden nach der Schulanfangsphase von den jeweiligen Klassenlehrerinnen der Lerngruppen benannt.

Schuljahr 1996/97

Die Sprachheillehrerin entwickelt ein Diagnoseverfahren, in welchem das Bewegungs-, Sprach- und Wahrnehmungsverhalten der Kinder überprüft werden soll. Jeweils sechs Kinder führen diese Übungen unter Anleitung der Sprachheillehrerin und einer Studentin innerhalb einer Schulstunde durch. In der Auswertung zeigt sich, dass die Kindergruppen zu groß sind. So ist es für die beobachtende Erwachsene schwierig, zu allen Kindern präzise Aussagen zu machen. Sowohl für die Kinder als auch für die Lehrerinnen ist die Aneinanderreihung verschiedener Übungen ohne inhaltlichen Zusammenhang wenig befriedigend.

Schuljahr 1997/98

Aufgrund der Erfahrungen des Vorjahres entschließen sich die Kolleginnen, das Verfahren von Barbara Cardenas „Diagnose mit Pfiffigunde“ (s. Literaturverzeichnis) als Basis für das Diagnoseverfahren heranzuziehen. Die personellen Voraussetzungen sind in diesem Jahr optimal, da sich das Diagnosteteam aus zwei Sonderschullehrerinnen, einer Grundschullehrerin und einer Studentin zusammensetzt.

Für vier Wochen wird der Mehrzweckraum umgestaltet, um die Rahmenbedingungen für die Märchengeschichte um Pfiffigunde zu schaffen. Die Handlung wird verändert, um den Bedingungen der Grundschule am Pfälzer Weg gerecht werden zu können. Jeweils drei Frauen (Durchführung/schriftliche Beobachtung/Videoaufnahme) arbeiten mit drei Kindern ca. 45 Minuten. Anhand der Notizen zu den einzelnen Items und der Videoaufzeichnung können sehr differenzierte Aussagen zu den einzelnen Kindern gemacht werden. Jede Klassenlehrerin erhält einen ausführlichen schriftlichen Bericht und hat Gelegenheit, das Videoband anzusehen.

Die Kinder sind Spieler in einer Märchengeschichte und nicht Teilnehmer einer Testsituation. Ihre Rückmeldungen sind sehr positiv.

In der Auswertung dieser Phase werden einige Items verändert oder ergänzt. Das Verfahren wird soweit präzisiert, dass es im Folgejahr in veränderter Form durchgeführt werden könnte.

Schuljahr 1998/99

Bedauerlicherweise lässt die Personalsituation zum Schuljahresbeginn eine Wiederholung des umfassenden Diagnoseverfahrens „Pfiffgunde“ nicht zu.

Deshalb entwickelt die Sprachheillehrerin die „Beobachtungshilfen für Schulanfänger 1998“ (s. Anhang). Dieses Verfahren umfasst Übungen aus den Bereichen Grob- und Feinmotorik, Lateralität, Sprache, Farberkennung, Wahrnehmung. Mit acht Schulanfängergruppen werden diese Übungen von der Sprachheillehrerin durchgeführt und von der Klassenlehrerin beobachtet.

Die Klassenlehrerinnen erleben die Einbindung in das Verfahren als sehr positiv. Kritisch bleibt die „Testsituation“ für die Kinder; durch die Aneinanderreihung der Übungen geht der Sinnzusammenhang für die Kinder verloren.

Ausblick für die folgenden Schuljahre

Die Schule hat den Anspruch, Förderangebote gezielt einzusetzen. Es stellt sich jedoch jährlich eine neue personelle Situation dar, so dass jeweils aktuell entschieden werden muss, welche Möglichkeiten der Diagnose umzusetzen sind. Die Erfahrungen mit den verschiedenen Diagnoseverfahren bieten der Schule jedoch Handlungsmöglichkeiten in verschiedenen Stufen.

6.4 Fördermöglichkeiten für Kinder mit verlängerter Lernzeit

Im Verlauf des Forschungsprojektes werden - wie beschrieben - die Kinder mit verlängerter Lernzeit besonders in den Blick genommen. Der Austausch der Lehrerinnen ergibt die Notwendigkeit, für diese Kinder spezielle Förderangebote bereitzustellen.

Insgesamt bekommt die Schule am Pfälzer Weg für Kinder nicht deutscher Muttersprache und für den Sozialstrukturbedarf Stundenzuweisungen. Darüber hinaus stehen der Schule bis zu zwölf sonderpädagogische und vier sprachheilpädagogische Lehrerstunden zur Verfügung. Aus diesen Ressourcen erhalten die Kinder der Lerngruppen in folgenden Bereichen Förderung :

- Wahrnehmungs- und Bewegungsförderung
- sonderpädagogische Förderung
- Sprachheilförderung
- Deutsch als Fremdsprache

Zur Zielgruppe der Kinder, die Wahrnehmungs- und Bewegungsförderung erhalten, gehören entwicklungsverzögerte, lernschwache, motorisch auffällige oder auch sehr junge Kinder. Ihnen wird im ersten Schulbesuchsjahr die Förderung im Wahrnehmungs- und Bewegungsbereich angeboten. Im zweiten Schulbesuchsjahr setzt dann für einen Teil dieser Kinder der sonderpädagogische Förderunterricht ein. Der sprachheilpädagogische Unterricht und der Förderunterricht für Kinder nicht deutscher Muttersprache sind abhängig von der Förderbedürftigkeit des Kindes und nicht an Schulbesuchsjahre gebunden.

6.4.1 Wahrnehmungs- und Bewegungsförderung

Die Kinder, die schon in den ersten Schulwochen durch die Art ihrer Bewegung, ihr Verhalten und ihre Sprache auffallen, werden durch ein Diagnoseverfahren (s. 6.3) genauer beobachtet. Nach diesen Ergebnissen werden die bedürftigen Kinder den spezifischen Förderangeboten in Kleingruppen zugeordnet. Die Förderung in der Wahrnehmung und der Bewegung umfasst die folgenden Bereiche :

Grobmotorik, Feinmotorik, Gleichgewicht, Konzentration, Entspannung, Wahrnehmung, Reaktionsvermögen, Ausdauer, Denken, Bewegen und Sozialverhalten.

Dieser Förderunterricht im ersten Schulbesuchsjahr soll zur Entwicklung derjenigen Lernvoraussetzungen beitragen, die für das schulische Lernen des einzelnen Kindes von Bedeutung sind.

Bei der Förderung von Kindern mit Problemen im Wahrnehmungs- und Bewegungsbe-
reich hat sich das Fehlen einer Sozialpädagogin, die hierbei ihren eigenen Kompetenzbereich einbringen würde, besonders nachteilig bemerkbar gemacht. An der Schule am Pfälzer Weg steht eine sozialpädagogische Fachkraft nicht speziell für diese Aufgabe zur Verfügung.

6.4.2 Sonderpädagogische Förderung

Für die sonderpädagogische Förderung der acht Lerngruppen stehen bisher pro Schuljahr höchstens acht Wochenstunden zur Verfügung. Die förderbedürftigen Kinder aus mehreren Lerngruppen werden deswegen in kleinen Gruppen (4 bis 6 Kinder) außendifferenziert unterrichtet.

Diese Kinder nehmen im ersten Schulbesuchsjahr häufig schon an der Wahrnehmungs- und Bewegungsförderung teil, d.h. es wird versucht, ihnen Lerngrundlagen zu geben (s. 6.4.1). Auch im sonderpädagogischen Förderunterricht haben Übungen im optischen,

akustischen, taktilen und motorischen Bereich grundlegende Bedeutung. Für einige dieser Kinder wäre es dringend erforderlich, viel Raum für die immer noch fehlenden Vorerfahrungen im Wahrnehmungs- und Bewegungsbereich (z.B. malen, kneten, schneiden, experimentieren mit Sand und Wasser u. ä. m.) zu geben. Ihnen fehlen basale Voraussetzungen zum Erlernen von schulischen Inhalten. Leider reichen dazu die Förderstunden nicht aus. So muss der sonderpädagogische Förderunterricht einen Spagat machen zwischen der Notwendigkeit von handelnden Lernerfahrungen, der Unterstützung der Grundlagenvermittlung und der Erkenntnis, dass gerade für diese Kinder die Arbeit an kleinen Projekten unter dem Aspekt der Ganzheitlichkeit das eigentlich Sinnvolle wäre.

Da die Kinder einer Fördergruppe oft aus mehreren Lerngruppen kommen, gelingt die Arbeit in kleinen Projekten nur in Ausnahmefällen. Solch eine Ausnahme ist z.B. der Flohmarkt der Schule: Die Kinder können in der Fördergruppe etwas basteln, Schilder und Texte schreiben und gestalten, verkaufen usw.

Im sonderpädagogischen Förderunterricht wird der Schwerpunkt darauf gelegt, eine enge Verzahnung mit den Inhalten und Methoden des Unterrichts in den Lerngruppen herzustellen. In allen Lerngruppen der Schule wird nach der Methode „Lesen durch Schreiben“ (J. Reichen, s. Literaturverzeichnis) gearbeitet. Das bedeutet, dass die Kinder im Förderunterricht mit diesem Material kleinschrittig und über differenzierte Lernwege unterstützt werden sollen, erfolgreich am Lese- und Schreiblernprozess teilzunehmen.

7. Der Übergang in die jahrgangsbezogene 3. Klasse

7.1 Organisation und Gestaltung des Übergangs

Die Schülerinnen und Schüler aus den acht Lerngruppen, die in das 3. Schuljahr wechseln, müssen in drei Klassenverbände aufgeteilt werden. In der Regel wird eine 3. Klasse aus den zwei größten Teilgruppen zusammengesetzt, in die übrigen zwei Klassen kommen die Kinder aus je drei Lerngruppen.

Bei der Zusammensetzung gelten folgende Kriterien: ausgeglichenes Jungen-Mädchen-Verhältnis, ausgeglichene Verteilung von Ausländern und Aussiedlern, Reduzierung bekannter konflikthafter Beziehungen zwischen einzelnen Kindern.

Bei der Planung für den Modellversuch mit jahrgangsübergreifenden Lerngruppen am Schulanfang und jahrgangsbezogenen 3. und 4. Klassen ordnen sich die Lehrerinnen, die Erfahrungen im offenem Unterricht haben, eher den Lerngruppen zu. Diese Aufteilung erscheint anfangs problemlos, macht jedoch innerhalb der zwei folgenden Jahre eine deutliche Trennung im Kollegium spürbar. Der erste Übergang von Kindern, aus den altersgemischten Gruppen bringt 1995 jedoch die Notwendigkeit zur Kooperation der beiden Kollegiumsgruppen mit sich. Hintergrund ist, dass sich die abgebenden Lehrerinnen Sorgen machen, wie „ihre“ Kinder in der 3. Klasse zurechtkommen werden, ob sie genug gelernt haben usw. Im Gegenzug empfinden die aufnehmenden Lehrerinnen und Lehrer starke Ungewissheit darüber, wie „ihre“ zukünftigen Schülerinnen und Schüler bisher gelernt haben und wie dies wohl weitergehen kann.

Die Bedingungen, welche die Schule über die Schulbegleitforschung und durch die Teilnahme an einem Modellversuch der Bund-Länder-Kommission „Qualitätsicherung durch Evaluation“ („BLK-Modellversuch“) hat, bringen an dieser Stelle die notwendige Unterstützung für Kooperation. Im ersten Schritt gestaltet die Projektgruppe eine schulinterne Lehrerfortbildung, bei der die Lehrkräfte aus den 3. und 4. Klassen in den altersgemischten Lerngruppen hospitieren. Die Beobachtung der praktischen Unterrichtsarbeit ist dann Ausgangspunkt für eine anschließende Diskussions- und Austauschphase. Diese Veranstaltung hat hohen Informationswert und liefert den Impuls für weiterführende informelle Gespräche. Wünsche zur Materialausstattung der 3. Klassen werden auf der Basis der Erkenntnisse über den offenen Unterricht konkretisiert und finden Berücksichtigung.

Den zweiten Schritt in der Bearbeitung der Trennungs- und Übergangssituation bilden Übergangsgespräche. Eine Arbeitsgruppe aus dem Team der Lerngruppenlehrerinnen führt nach der Übernahme der Drittklässler 1995 Einzelgespräche mit den aufnehmenden Lehrerinnen und Lehrern sowie 1996 ein Gruppengespräch. Diese Gespräche bieten den Lehrkräften die Möglichkeit ihre Beobachtungen mitzuteilen, bzw. auszutauschen, den Lehrerinnen der Lerngruppen ein Feed-Back zu geben und eigene unterrichtliche Veränderungen darzustellen. Darüber hinaus haben sie den wichtigen Effekt, dass die befragten Lehrkräfte ihre bis dahin vorhandene Einschätzung, der weniger beachtete Teil der Schule zu sein, langsam abbauen können, denn ihre Aussagen werden ausgewertet und erfahren eine Rückkopplung zu den Lerngruppen. Über das Schulbegleitforschungsvorhaben wird in diesem Zusammenhang auch deutlich, dass die ganze Schule in den Entwicklungsprozess eingebunden ist.

Beobachtungen während des Forschungsprozesses zeigen, dass seitdem ein Prozess in Gang ist, in dem sich die Kooperation immer weiter konkretisiert, Absprachen genauer werden und die Diskussion von Lern- und Erziehungszielen übergreifend geschieht. Zum Beispiel hospitieren die aufnehmenden Lehrkräfte vor den Sommerferien in den Lerngruppen, es finden Übergabegespräche bezogen auf die Kinder statt und Lernziele in den Lerngruppen werden mit den aufnehmenden Kolleginnen und Kollegen abgestimmt.

7.2 Erfahrungen der beteiligten Lehrkräfte

Ausgangsbedingungen 1995

Für zwei Klassenlehrer ist die Arbeit mit ritualisiertem Tagesablauf und Wochenplan eine neue Erfahrung. Im dritten Klassenverband fällt die neu an die Schule gewechselte Lehrerin in den ersten fünf Wochen aus und wird von einer Referendarin in Zusammenarbeit mit einer Ersatzlehrkraft vertreten (erschwerte Bedingungen).

7.2.1 Forschungsinstrument

Um die Übergangssituation der Kinder und unter Umständen damit verbundene Probleme erfassen zu können, werden 1995 Einzelinterviews mit den aufnehmenden Lehrerinnen und Lehrern geführt. 1996 findet ein Gruppengespräch statt. Beiden Verfahren liegt ein Gesprächsleitfaden zu Grunde. Die Protokolle der Einzelinterviews werden ebenso wie das Protokoll des Gruppengesprächs den Beteiligten zur Überprüfung vorgelegt, anschließend in den Aussagen zusammengefasst, anonymisiert und in einem Gesamtbericht dokumentiert.

Der Interviewleitfaden beinhaltet folgende Fragen:

- Gefühle der beteiligten Lehrkräfte und Kinder,
- Vorerwartungen der Lehrkräfte,
- Beobachtungen bezogen auf Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten,
- Beobachtungen bezogen auf den Wechsel der sozialen Gruppierung und der Bezugsperson
- Probleme.

7.2.2 Ergebnisse

Gefühle der beteiligten Lehrkräfte und Kinder

Die Lehrerinnen und Lehrer berichten, dass das Weiterführen von gewohnten Strukturen und das Wiedererkennen von Bekanntem aus der Lerngruppenarbeit sowohl den

Kindern als auch den Lehrkräften ein großes Maß an Sicherheit vermittelt. Die Kinder, so wird beobachtet, reagieren aufgeschlossen und fühlen sich gut aufgehoben.

Vorerwartungen

Die Vorarbeit in den Lerngruppen wird positiv gewertet. Ritualisierter Tagesablauf und Arbeit nach Wochenplan laufen trotz einiger Unsicherheiten im Vorfeld in der Praxis oft besser als gedacht. In der Klasse mit erschwerten Bedingungen (s. o.) wird die Organisation selbstständiger Arbeitsphasen anfangs noch als schwieriger als erwartet beschrieben. Das wird jedoch später durch die Aussage relativiert, die Kinder könnten selbstständig nach Aufträgen arbeiten. Befürchtungen hinsichtlich des Verhaltens einiger Kinder und der Lautstärke werden nicht bestätigt.

Beobachtungen bezogen auf Lern-, Arbeits-, Sozialverhalten

Die Kinder können im Wesentlichen selbstständig arbeiten. Die Arbeitshaltung wird als „gemütlich“ bezeichnet, die Arbeitsmotivation besonders im praktischen Bereich und die Lernbereitschaft werden hoch bewertet. In langen verbalen Phasen ist ein Absinken der Konzentration der Kinder zu beobachten.

Einige Lehrkräfte haben den Eindruck, dass die Sicherheit im Lesen und im Beherrschen der Schreibrift bei einzelnen Kindern noch fehlt. Die Leistungsschere klafft weit auseinander. Eine Lehrkraft beurteilt den Lernstand mit normal.

Das Sozialverhalten wird insgesamt positiv bewertet. Die Kinder stören sich nicht gegenseitig, helfen sich gegenseitig und scheinen weniger aggressiv als im Vergleich zu den vorherigen Klassen. Sie lassen sich nicht auf Konkurrenzkämpfe ein und respektieren sich gegenseitig in ihren Möglichkeiten.

Beobachtungen beim Wechsel der sozialen Gruppierung und der Bezugsperson

Der Wechsel bereitet den Kindern anscheinend keine großen Probleme, auch wenn der Wechsel der Bezugsperson einigen nicht ganz leicht gefallen ist. Zwei Lehrkräfte sehen einen Vorteil darin, dass sie einige Kinder aus der Mittagsbetreuung kennen. Einige wenige Kinder müssen ihre Rolle innerhalb der Gruppe noch finden. Dies ist weniger ein Problem in deutlich individualisierten Phasen des Unterrichts als in frontalen Unterrichtssituationen.

Probleme

In einer der Klassen erweist sich als Problem, dass eine Gruppe von Jungen, deren negatives Verhalten aus der Lerngruppe bekannt ist, nicht getrennt worden sind. Solche Erfahrungen werden inzwischen bei der Klassenzusammensetzung berücksichtigt. Eine Lehrkraft sieht in der aktuellen Arbeit keine Probleme, denkt aber mit Sorgen an den

Übergang in die Orientierungsstufe. Sie stellt die weiterführende Überlegung an, ob eine jahrgangsübergreifende Arbeit auch in der Stufe 3 und 4 sinnvoll sein könnte, auch um Wiederholern der Klasse 4 einen Gruppenwechsel zu ersparen.

7.3 Fazit

Die Gespräche gleich nach den Übergängen 1995 und 1996 und die Erfahrungen der letzten Jahre liefern im Wesentlichen die gleichen Erkenntnisse.

Der Gruppen- und Bezugspersonenwechsel bereitet den Kindern offensichtlich keine Schwierigkeiten. Die Erfahrungen mehrerer Durchgänge zeigen, dass das Zurechtfinden in der neuen Jahrgangsklasse dann leichter fällt, wenn bekannte Regeln, Strukturen und Arbeitsweisen für die Kinder weitergeführt werden. Alles Neue benötigt Gewöhnungs- und Einübungsphasen, egal ob es Regeln oder Unterrichtsformen betrifft.

Mit den Lernanforderungen in den Jahrgangsklassen kommen die Kinder gut zurecht. Eine Ausnahme bildet nur der Bereich der Rechtschreibung, was jedoch nach der Einschätzung der befragten Lehrkräfte eher auf das besondere Einzugsgebiet der Schule (sozialer Brennpunkt, Vielsprachigkeit) zurückzuführen sein dürfte als auf das Schulmodell.

8. Der Übergang in die Orientierungsstufe

Bei der Antragstellung auf Schulbegleitforschung (SBF) ist 1994 geplant, den Weg eines Schülerjahrgangs durch die altersgemischten Lerngruppen, die jahrgangsbezogenen 3. und 4. Klassen und den Übergang in die Orientierungsstufe (OS) zu verfolgen. Zu diesem Zeitpunkt vermag das SBF-Team allerdings nicht einzuschätzen, welchen Arbeitsumfang solch ein Vorhaben mit sich bringen wird. Es kommt hinzu, dass im Forschungsverlauf der Übergang von der altersgemischten Lerngruppe in die jahrgangsbezogene 3. Klasse (wie im Kapitel 7 beschrieben) erhebliche Aufmerksamkeit erfordert, da damit das Gelingen der Kooperation im Gesamtkollegium verknüpft ist. Das Vorhaben „OS-Übergang“ rückt zwangsläufig in den Hintergrund und die Forschungsschwerpunkte konzentrieren sich auf die schulinternen Abläufe.

Einige Ansätze zum Bearbeiten des Stufenübergangs nach der Grundschule sind trotzdem möglich und können an dieser Stelle beschrieben werden. Eindeutige Aussagen zu

Wirkungen der veränderten Arbeit der Schule bezogen auf die Nahtstelle „OS-Übergang“ sind jedoch noch nicht möglich.

8.1 Einschätzungen der Lehrerinnen und Lehrer der 4. Klassen

Im Hinblick auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler in der Jahrgangsstufe drei und vier führt die bereits genannte BLK-Projektgruppe 1997 mit Hilfe eines Leitfadens Interviews mit den Lehrerinnen und Lehrern der 4. Klassen durch. Diese Interviews werden per Tonkassette aufgenommen und anschließend protokolliert. Bei der Auswertung leistet der Vertreter der Schulinspektion, Norbert Maritzen, im Rahmen des BLK-Modellversuchs Hilfestellung. Er vermittelt dabei verschiedene Verfahren zur Auswertung von Interviews und die Möglichkeiten der Zusammenfassung und Interpretation von Ergebnissen. Die Einzelgespräche werden nach den Leitfragen ausgewertet, anonymisiert und als Gesamtergebnis schriftlich festgehalten. Dieses diskutiert anschließend die Projektgruppe in einer Feed-Back-Runde mit allen beteiligten Lehrerinnen und Lehrern.

Im Rahmen der Untersuchung lassen sich folgende Aussagen darstellen:

Beziehungen

Die Beziehungen zwischen den Kindern werden auch am Ende der 4. Klasse als gut bezeichnet. Trotz gegenteiliger Befürchtungen wird die Beziehung zwischen Kindern und Lehrkraft nach nur zwei Jahren als vergleichbar mit früher (Klassenführung von 1 bis 4) bezeichnet. Es wird besonders hervorgehoben, dass möglichst viele Informationen über Rituale, Arbeitsweisen, Leistungen, die Situation der Kinder und deren Familien bereits vor dem Übergang in die 3. Klasse ausgetauscht werden sollten.

Sozialverhalten

Unter dieser Fragestellung problematisieren die Befragten die geschlechtsspezifische Abgrenzung zwischen Jungen und Mädchen. Diese Abgrenzung ist allerdings bereits in den altersgemischten Gruppen deutlich zu beobachten und findet in den 3. und 4. Klassen ihre Fortsetzung. Sie wird in erster Linie auf die kulturelle Herkunft der Kinder zurückgeführt (viele Muslime und Umsiedler). Das Sozialverhalten der Jungen beschreiben einige Lehrkräfte als nicht einfach. Sie betonen in diesem Zusammenhang, dass feste Regeln und Rituale sowie feste Strukturen im Schultag für die Kinder sehr wichtig sind.

In den Fällen, in denen sich das soziale Klima in der 4. Klasse verschlechtert hat, werden die soziale Situation der Kinder im Stadtteil, die gesellschaftlichen Veränderungen

und die früher einsetzende Pubertät verantwortlich gemacht, nicht dagegen Aus- oder Nachwirkungen des veränderten Unterrichtsmodells.

Lernstand, Selbstständigkeit und Arbeitsverhalten

Den Vergleich der 4. Klassen, die den veränderten Schulanfang durchlaufen haben, mit früheren 4. Klassen thematisieren die Lehrkräfte unter dieser Fragestellung kaum. Die spezielle Situation des Einzugsgebiets ist aus ihrer Sicht von vorrangiger Bedeutung. Angesprochen und als nicht einfach bewertet wird die große Bandbreite der Kinder beim Übergang aus der Lerngruppe. Gründe dafür sind, dass zum einen auf die Unterschiedlichkeit der Kinder in den altersgemischten Gruppen mit individualisierenden Lernformen reagiert wird. Zum anderen sind Unterschiede in der Arbeit der verschiedenen Lerngruppen festzustellen. Das erweitert möglicherweise die Bandbreite in den 3. Klassen zusätzlich. Wenn in den Jahrgangsklassen Unterrichtsformen wie Frontalunterricht und gleichschrittiges Vorgehen überwiegen, wird daraus eine Belastung. Die unterschiedlichen Möglichkeiten der Kinder in stärker gleichschrittigem und frontalem Unterricht gegenüber denen in selbstständigen individualisierten Arbeitsphasen werden offensichtlich.

Handelndes, selbstständiges Lernen (zum Beispiel in praktischen Geometriestunden, bei Mathematikspielen, beim Geschichten schreiben, im Sport, in der Projektarbeit) beschreibt eine Lehrerin als bei den Kindern beliebt und erfolgreich. Die hohe Motivation der Kinder findet Anerkennung.

Prognosen zum OS-Übergang

Die Lehrkräfte verspüren einen deutlichen Verantwortungsdruck bezogen auf den OS-Übergang. Sie machen diesen Druck an den Leistungsanforderungen in der Orientierungsstufe und an den Zensuren fest. Die Lehrerinnen und Lehrer messen allerdings der sozialen und emotionalen Entwicklung der Kinder einen größeren Stellenwert bei. Selbstständigkeit, Persönlichkeitsstärke und positive Einstellung der Kinder gegenüber Unterrichtsangeboten lassen sie mit Zuversicht dem Übergang entgegensehen. Der Vergleich mit Schülerinnen und Schülern anderer Schulen (aus vergleichbaren Einzugsgebieten) erscheint ihnen unproblematisch.

Bewertung des Verfahrens

Wie bereits in Kapitel 7 beschrieben hat das Verfahren mit Interviews nach Leitfragen auch an dieser Stelle einen mehrfachen Effekt. Erstens können Daten zu relevanten Fragen erhoben und ausgewertet werden. Zum zweiten unterstützt das Verfahren den Pro-

zess der Kooperation im Kollegium und die Auseinandersetzung mit der Wirkung der eigenen Arbeit. Hinzu kommt die Anregung zur Diskussion übergreifender Fragen.

8.2 Befragung der Schülerinnen und Schüler der 5. Klassen

Im März 1999 findet eine Befragung der Schülerinnen und Schüler statt, die in die fünften Klassen des Schulzentrums Koblenzer Straße und der Gesamtschule Ost übergegangen sind (Fragebogen siehe Anhang). Die Befragung wird über die Ressourcen des BLK-Modellversuchs zur Fragestellung „Qualitätssicherung durch Evaluation“ durchgeführt worden. Angeregt hat die Befragung Frau Prof. Dr. Petra Milhoffer (wissenschaftliche Begleitung innerhalb des Schulbegleitforschungsvorhabens) mit dem Hintergrund, dass Schülerbefragungen das Spektrum der Ermittlung von Wirkungen erweitern. Der Fragebogen beinhaltet Fragen zum Lernen in der Grundschule, zu den Lernerfahrungen in der Orientierungsstufe, zu sozialen Kontakten in der Grundschule und in der 5. Klasse, zu Problemen, zu der Beziehung zwischen den Kindern und den Lehrkräften und zu Ereignissen, die den Kindern in der Grundschule und in der Orientierungsstufe besonders gefallen. Die Schülerinnen und Schüler füllen den Fragebogen in ihren Klassen unter Anleitung von Lehrkräften aus der Grundschule aus.

Die Befragung ist zum momentanen Zeitpunkt noch nicht ausgewertet. Die Ergebnisse können voraussichtlich ab Herbst 1999 in der Schule eingesehen werden. Grundsätzlich besteht die Hoffnung, dass anhand der Auswertung der Kontakt zur Orientierungsstufe weiter vertieft werden kann. Die Antworten auf die Fragen dürften Anlässe zum Gespräch über den Übergang sowie die Situation in der Grundschule und in der Orientierungsstufe schaffen. Die Schülerinnen und Schüler haben den Fragebogen mit spürbarer Ernsthaftigkeit bearbeitet, woraus zu schließen ist, dass der Fragebogen ihr Interesse getroffen hat.

9. Elternarbeit

9.1 Offenheit für Elternarbeit / Formen der Elternarbeit

Die Schule am Pfälzer Weg unterscheidet sich in ihrem Konzept erheblich von anderen Grundschulen in Bremen, ist jedoch Regel- und keine Anwahlschule. Das bedeutet, dass alle Kinder aus dem Einzugsgebiet am Standort eingeschult werden (Ortsgesetz). Um-

so wichtiger ist es, die Eltern schon frühzeitig über die Hintergründe für die Entwicklung des Konzepts und die veränderten Lernbedingungen für die Kinder zu informieren.

9.1.1 Informationsveranstaltungen

Während des letzten Kindergartenjahres bietet das Kindertagesheim einen Informationsabend für die Eltern der einzuschulenden Kinder an. Dieser wird gemeinsam von den Mitarbeiterinnen des KTH und der Schule gestaltet (s. 4.3.3).

Bei der Schulanmeldung erhalten die Eltern ein Informationsblatt über das Modell (s. Anhang). Diese Elterninformationsschrift ist mit Hilfe der Ressourcen der Schulbegleitforschung in fünf Sprachen übersetzt worden. Die Übersetzungsarbeit gelingt durch Kontakte zu Institutionen im Stadtteil und deren Mithilfe.

Vor den Sommerferien findet der in allen Bremer Grundschulen übliche Informations-Elternabend zum Schulanfang statt. Bei dieser Gelegenheit wird noch einmal das Konzept erläutert und begründet. Nach dem allgemeinen Teil haben die Eltern die Gelegenheit, im künftigen Klassenraum ihres Kindes mit der zukünftigen Klassenlehrerin zu sprechen. Hier bekommen sie einen ersten konkreten Eindruck von der veränderten Arbeit (Raumgestaltung, Beispiele von Arbeitsmitteln und Schülerarbeiten).

Bei den ersten Elternabenden erfahren die Eltern, wie der Tagesablauf strukturiert ist, mit welchen Lernmaterialien ihre Kinder arbeiten, welche Ordnungsformen gelten und wie das individualisierende und das gemeinsame Lernen organisiert werden. Bei weiteren Elternabenden werden bestimmte Themen wie z. B. die Leselernmethode in den Mittelpunkt gestellt.

Als bisher einmalige Veranstaltung wird im Dezember 1997 ein eintägiges Elternseminar an einem Samstag durchgeführt. Nach einem Vortrag der Grundschulreferentin, Lotta Ubben, lernen die Eltern in einem praktischen Teil in verschiedenen Räumen unterschiedliche Lernmaterialien kennen und probieren sie aus. Da im Elternbeirat zwischenzeitlich ein deutliches Interesse an einer Wiederholung geäußert wird, soll voraussichtlich im kommenden Schuljahr erneut ein Elternseminar angeboten werden.

All diese Informationsangebote für Eltern scheinen unverzichtbar. Dennoch werden sie von nur wenig Eltern wahrgenommen. Gründe dafür liegen sicher in der besonderen Sozialstruktur des Einzugsgebiets. Dazu zählen das Sprachverständnis der Eltern mit anderer Muttersprache, die Schichtarbeit einiger Väter, die Situation alleinerziehender Mütter und die Angst, am Abend die Wohnung zu verlassen. Bei einigen Familien sind

die Lebensprobleme so schwerwiegend, dass das schulische Lernen von untergeordneter Wichtigkeit ist.

9.1.2 Elterngespräche

Umso bedeutsamer sind daher die Gelegenheiten für Einzelgespräche mit den Eltern. Sie werden von fast allen Eltern wahrgenommen.

Wie in allen anderen Bremer Grundschulen findet am Ende der Schulanfangsphase ein erstes Elterngespräch statt. Es besteht allerdings ein wichtiger Unterschied: Während an den anderen Schulen die Frage im Vordergrund steht, ob das Kind besser in der ersten Klasse oder in der Vorklasse weiterlernen soll, sind die Gespräche in der Schule am Pfälzer Weg von dieser Frage unbelastet (s. 6.2). Nach diesem Elterngespräch gibt es zweimal im Jahr einen Elternsprechtag und, so weit nötig, weitere Einzelgespräche nach Vereinbarung.

Neben den Informationsveranstaltungen werden an der Schule Eltern-Kind-Aktivitäten sehr wichtig genommen. Es zeigt sich, dass sprachliche Hemmungen oft zurücktreten, wenn Eltern etwas Praktisches tun können. Für einige Eltern sind diese Aktivitäten der erste Schritt zur Teilnahme am schulischen Leben ihres Kindes. Sie können helfen, Hemmungen und Ängste abzubauen und Kontakte unter den Eltern zu fördern.

9.2 Befragung der Eltern zum Konzept und zur Zufriedenheit mit der Schule

Für eine Schule mit einem veränderten Unterrichtsmodell ist es notwendig zu untersuchen, wie Eltern dieses Modell einschätzen und bewerten. Da die Schule am Pfälzer Weg Regelschule ist, müssen sich die Eltern mit der Schule arrangieren, bzw. die Schule muss versuchen, skeptische Eltern von ihrem pädagogischen Konzept zu überzeugen. Dies kann zu einem Teil - wie beschrieben - über mündliche und schriftliche Informationen geschehen, ein entscheidender Teil der Überzeugungsarbeit vollzieht sich offensichtlich unmittelbar über das Erleben der pädagogischen Arbeit.

Den Grad der Akzeptanz durch die Eltern ermittelt die Schule ab 1997 über zwei verschiedene Fragebogenerhebungen. Die Zielgruppe sind Eltern, deren Kind im Dezember 1996 angemeldet wird. Nach der ersten Erhebung im Rahmen der Schulanmeldung werden diese Eltern im Januar 1999 noch einmal befragt.

Im Jahr 1998 wird die erste Befragung in etwas veränderter Form mit den Eltern des nächsten Einschulungsjahrganges erneut durchgeführt. Für die Auswertung der Daten

und die Interpretation der Ergebnisse kann die Schule auf Ressourcen aus dem BLK-Modellversuch „Qualitätssicherung durch Evaluation“ zurückgreifen.

9.2.1 Elternbefragung 1996 / Ergebnisse

Der Fragebogen ist bei der Schulanmeldung von den Eltern anonym auszufüllen und enthält folgende Fragenkomplexe:

- Welche Erwartungen verbinden die Eltern mit der Schule?
- Besitzen die Eltern Informationen über die Schule am Pfälzer Weg, das besondere Einschulungsverfahren und das Unterrichtsmodell ?
- Über wen bekommen sie diese Informationen?
- Sind Ablehnungen, Gerüchte, Zustimmung usw. vorhanden?

(Der Fragebogen ist dem Anhang zu entnehmen, die Auswertungen können bei der Schule abgefordert werden, sind aber auch im ersten und zweiten Zwischenbericht zum BLK-Modellversuch, der beim Senator für Bildung zu erhalten ist, beschrieben.)

77 von 86 Eltern füllen den Fragebogen zur Schulanmeldung aus. Fast 99% der Eltern geben an, dass sich ihr Kind auf die Schule freut. Bei den Eltern selbst äußern 26 %, dass sie dem Schulanfang mit Sorgen entgegensehen, 46,8% haben damit keine Probleme.

Informationen über die Schule und das Konzept

30 Eltern	... machen positive Aussagen über die Schule z. .B.: Gutes gehört, nette Lehrerinnen und Lehrer, gute Schule
20 Eltern	... besitzen Wissen über die Unterrichtsorganisation
15 Eltern	... besitzen Wissen über die Ausstattung der Schule z. B.: Betreuung nach dem Unterricht, besondere Unterrichtsformen
4 Eltern	... halten die Schule pädagogisch nicht für wertvoll

Weitere Angaben sind der Auswertung der Befragung zu entnehmen .

Informationsquellen für die Eltern

Bei 22,7% der Eltern	der Kindergarten
Bei 18,6% der Eltern	die Schule selbst
Bei 22,6% der Eltern	Nachbarn und Bekannte
Bei 7,2% der Eltern	Sonstige

Diese Zahlen spiegeln wider, dass die Informationsarbeit, welche die Schule indirekt über die Zusammenarbeit mit dem Kindergarten und innerhalb der eigenen Arbeit leistet (z. B. Elterninformationsveranstaltungen, Broschüren, Elternseminar), ihre Zielgruppe selbst in diesem sozial belasteten Stadtteil erreicht. Es ist anzunehmen, dass die umfangreiche Elternarbeit die Akzeptanz und Zufriedenheit mit der Schule beeinflusst.

Welche Ziele der schulischen Arbeit halten die Eltern für sehr wichtig oder wichtig?

98,7% der Eltern	selbstständiges Arbeiten
97,4% der Eltern	Erwerb der Kulturtechniken
96,1% der Eltern	vernünftigen Umgang miteinander
92,3% der Eltern	Disziplin
91% der Eltern	Elternbeteiligung
90,9% der Eltern	Toleranz
87,1% der Eltern	Erwerb von Allgemeinwissen
81,8% der Eltern	künstlerisches und handwerkliches Können
76,7% der Eltern	Betreuung nach dem Unterricht
66,3% der Eltern	kritisches Denken

Ein Großteil der Realschul- und Hauptschulabsolventen unter den Eltern sowie der Eltern ohne Schulabschluss misst den Bereichen „Toleranz“ und „vernünftiger Umgang miteinander“ hohe Bedeutung bei. Weniger ausgeprägt ist diese Einschätzung bei Eltern mit Abitur. Die Befragung ergibt weiterhin, dass sich die Eltern für ihr Kind einen höheren Schulabschluss als den eigenen wünschen.

9.2.2 Elternbefragung im Januar 1999 (Mitte zweites Schulbesuchsjahr)

Im Januar 1999 werden dieselben Eltern erneut um die Beantwortung einiger Fragen gebeten. Dies geschieht im Rahmen eines Elternsprechtags.

Ziel der Folgebefragung ist es herauszufinden:

- Sind die Erwartungen der Eltern gleich geblieben?
- Haben sich die Erwartungen im Verlauf der ersten eineinhalb Schuljahre erfüllt?
- Wie wird die Arbeitsweise der Schule jetzt beurteilt?
- Welche Anmerkungen sind zur Schule am Pfälzer Weg vorhanden?

Bei dieser Befragung geben 58 von 83 Eltern (das sind 70%) den Fragebogen ab.

Ziele der schulischen Arbeit in der Bewertung der Eltern

Erwerb der Kulturtechniken	96% sehr wichtig	4% wichtig
Vernünftiger Umgang miteinander	84% sehr wichtig	16% wichtig
Toleranz	69% sehr wichtig	29% wichtig
Disziplin	71% sehr wichtig	27% wichtig
Selbstständiges Arbeiten	59% sehr wichtig	27% wichtig

Allgemeinwissen, Betreuung nach dem Unterricht, Elternbeteiligung und künstlerisch/handwerkliches Können folgen in der Rangordnung dahinter. Die Eltern messen auch diesen Bereichen hohe Bedeutung bei.

Sind die Erwartungen der Eltern in den vergangenen eineinhalb Jahren erfüllt worden?

Voll 50%	zum Teil 34%	kaum 4%	keine Angaben 9%
----------	--------------	---------	------------------

Wie beurteilen die Eltern die Arbeitsweise der Schule?

Sehr gut 41,4%	gut 48,3%	befriedigend 5,2%	ausreichend 3,4%	mangelhaft 1,7%
-------------------	--------------	----------------------	---------------------	--------------------

„Was möchten Sie zu der Schule noch sagen“

Es äußern sich dazu nur 15 Eltern, die Folgendes benennen:

6 Eltern	Zufriedenheit
2 Eltern	schwierige organisatorische Bedingungen
4 Eltern	Wünsche an Lehrerinnen und Lehrer
1 Elternteil	Ressourcenwünsche

Die vollständige Auswertung der Befragung kann in der Schule angefordert werden.

9.2.3 Vergleichende Bewertung

Im Vergleich Ergebnisse der Befragung der Eltern vor der Einschulung und nach ein- einhalb Schuljahren zeigt sich,

- dass die Bedeutung des Erwerbs der Kulturtechniken in der Einschätzung der Eltern in der zweiten Befragung noch zugenommen hat,
- dass dem Verhalten der Kinder (vernünftiger Umgang miteinander, Toleranz, Disziplin) zwischenzeitlich ein noch höherer Stellenwert beigemessen wird,
- dass die Bedeutung des selbstständigen Arbeitens gleich geblieben ist,
- dass die Fragen nach Ausbildung von Allgemeinwissen, künstlerisch-handwerklichem Können, Betreuung und Elternbeteiligung keine nennenswerten Veränderungen in der Einschätzung erfahren haben,
- dass „kritisches Denken“ bei den Eltern in der zweiten Befragung als wichtiger eingeschätzt wird.

Die Zufriedenheit mit der Arbeitsweise der Schule ist hoch. Die positive Einstellung der Eltern, die in der Erstbefragung über eine offene Fragestellung ermittelt wird, bestätigt sich in der zweiten Abfrage dadurch, dass 98,7% die Schule sehr gut oder gut beurteilen. 84% der Eltern meinen außerdem, dass ihre Erwartungen voll oder zum Teil erfüllt werden.

9.2.4 Bewertung des Befragungsverfahrens

Eine Elternbefragung per Fragebogen (der anonym ausgefüllt wird) lässt sich nach den vorliegenden Erfahrungen trotz sprachlicher Schwierigkeiten auch in einem sozial belasteten Stadtteil mit Eltern aus vielen verschiedenen Ländern durchführen. Voraussetzung ist die Klarheit und Einfachheit der Fragestellungen. Die Erstbefragung ist in Türkisch, Russisch, Polnisch, Tamilisch, Englisch und Französisch übersetzt worden. Die Folgebefragung erfolgt lediglich in Deutsch, vielleicht eine Ursache dafür, dass der Rücklauf hier geringer ist.

Die Elternbefragungen haben über die Datensammlung hinaus die Wirkung, den Eltern zu signalisieren, dass ihre Einschätzung der schulischen Abläufe, aber auch ihre Wünsche und Sorgen in der Schule „Platz finden“. Eltern können durch die Fragen angeregt werden, die Bedingungen der Schule ihrer Kinder genauer anzuschauen und Vorgänge besser nachzuvollziehen. Das Einbeziehen der Elternmeinung kann das Verständnis zwischen Eltern, Lehrerinnen und Lehrern positiv beeinflussen.

10. Resümee

10.1 Zum Forschungsansatz und zu den Forschungsbedingungen

10.1.1 Forschungsfragen

Bei der Zusammenfassung und Bewertung des Vorhabens und der Hilfen durch die Schulbegleitforschung muss an die Fragestellungen erinnert werden, die zu untersuchen waren:

1. Sind die Organisationsstrukturen des vorliegenden Schulmodells geeignet, aus Kindertagesheim und Grundschule pädagogisch verzahnte Institutionen zu machen? (Kap. 4)
2. Wie müssen Lernformen in einer jahrgangsgemischten Gruppe gestaltet werden und wie lassen sich Lernergebnisse, Lernentwicklungen und Gesamtentwicklungen beobachten und festhalten? (Kap. 5)
3. Wie wirkt sich das Lernen in der Lerngruppe (und damit der Verzicht auf die Vor-klasse als eigener Fördereinrichtung) aus auf Kinder, die eine längere Lernzeit brauchen? (Kap. 6)
4. Welche Auswirkungen hat der Übergang aus den jahrgangsübergreifenden Lerngruppen in die Jahrgangsklasse? (Kap. 7)
5. Wirkt sich das veränderte Lernen in den jahrgangsübergreifenden Lerngruppen auf den weiteren Lernweg der Kinder aus? (Kap. 7 und 8)
6. Wie muss die Elternarbeit für das veränderte Schulkonzept gestaltet werden und wie beurteilen die Eltern das Schulmodell? (Kap. 9)

Die zusammenfassende Bewertung der untersuchten Fragestellungen erfolgt im Abschnitt 10.3 Ergebnisse der Forschung.

10.1.2 Forschungsschwerpunkt

Das Projekt „Jahrgangübergreifende Lerngruppen am Schulanfang“ ist dem Forschungsschwerpunkt *II Hilfen und Unterstützung beim Umgang mit besonderen sozialen Problemen der Schule* zugeordnet worden. Bezüge zu den Forschungsschwerpunkten *I Schulklima, Schulkultur, Schulorganisation* und *III Veränderte Lerninhalte von Unterricht* sind vermutet worden. Sowohl die Arbeit selbst als auch die Auswertung der Beobachtungen und der Befragungen haben eindeutig ergeben, dass ein Projekt, das faktisch die Anfangsstufe der Grundschule umorganisiert und die Wirkungen untersucht, erhebliche Folgen für das Schulklima, die Schulkultur und die Schulorganisation hat. Desgleichen ist die Auseinandersetzung mit veränderten Lerninhalten im Zusammenhang mit den sozialen Problemen des Einzugsgebiets von grundlegender Bedeutung.

10.1.3 Dauer des Forschungsvorhabens

Als Forschungszeitraum werden fünf Jahre beantragt und auch bewilligt, um den Durchlauf eines Schülerjahrgangs bis zur Orientierungsstufe erfassen zu können. Trotz des langen Zeitraums ist die Bearbeitung aller Vorhaben auf Grund des Aufgabenumfanges nicht zu leisten, wie u. a. das Kapitel 8 „Der Übergang in die Orientierungsstufe“ zeigt. Innerhalb der „Forschungszeit“ benötigt nicht nur der Aufbau der Arbeit mit einem veränderten Schulanfang Raum, sondern auch die Untersuchung der Wirkungen der veränderten Situation. Des Weiteren erfordern die erstellten Lernmaterialien eine angemessene Erprobungsphase. Die verschiedenen Zielgruppen innerhalb des Schulbegleitforschungsprojekts sind zu berücksichtigen: alle Schülerinnen und Schüler, Kinder mit verlängerter Lernzeit, Eltern, Lehrerinnen und Lehrer und Mitarbeiterinnen des Kindertagesheims. Nicht voraussehbar ist das große Interesse aus anderen Schulen und aus dem Aus- und Fortbildungsbereich gewesen. Dieses Interesse verlangt den Beteiligten einen erheblichen Zeitaufwand ab, begünstigt den Transfer, kostet aber auch Ressourcen.

10.1.4 Ausstattung mit Lehrerstunden

Jede der vierzehn am Projekt beteiligten Lehrerinnen erhält über die Gesamtdauer der Schulbegleitforschungszeit eine Entlastungsstunde pro Woche. Die Stunden fließen in die regelmäßigen Konferenzen aller Lerngruppenlehrerinnen ein. Für die Koordination der Lerngruppenarbeit, die Gestaltung von Fortbildungen, die Teilnahme an Tagungen

(33), die Organisation der Hospitationstage (126), die Gespräche mit den Besuchergruppen, die Teilnahme an Veranstaltungen zur Schulbegleitforschung usw. werden Maresi Lassek drei Verfügungsstunden angerechnet.

Die Ausstattung mit Lehrerstunden ist insgesamt kaum ausreichend. In den ersten drei Jahren leisten die Lehrerinnen erhebliche Mehrarbeit.

10.2 Forschungsinstrumente

10.2.1 Die Lerngruppenkonferenz

Sogenannte Lerngruppenkonferenzen, an denen alle im Schulbegleitforschungsprojekt beteiligten Lehrerinnen teilnehmen, finden im Projektzeitraum in regelmäßigen Abständen alle drei bis vier Wochen statt. Innerhalb dieser Konferenzen bearbeitet die Projektgruppe übergeordnete Fragestellungen, welche den Unterricht, organisatorische Bedingungen, Lern- und Erziehungsziele, die Kooperation, Übergangsprobleme usw. betreffen. Auch die Zusammenarbeit mit den Erzieherinnen des Kindertagesheims ist Bestandteil. Über den Austausch von Beobachtungen und Erkenntnissen aus der Unterrichtsarbeit geschieht prozessbegleitend eine kontinuierliche Rückkopplung von Einzelerfahrungen zur Gesamtgruppe. Dadurch können unterschiedliche Meinungen diskutiert und verallgemeinernde Aussagen herausgearbeitet werden. Als eine Möglichkeit der Meinungserfassung werden u. a. Befragungsrunden (sogenannte „Blitzlichttrunden“) erprobt, bei denen jede Kollegin aus ihren Erfahrungen zu einer festgelegten Fragestellung berichtet. Das geschieht zum Beispiel bei den Fragen zur Lernstandsermittlung und Lernstandskontrolle (s. 5.3).

Von der Lerngruppenkonferenz gehen wesentliche Impulse hinsichtlich schulorganisatorischer Fragen und Unterrichtsgestaltung (z. B. Veränderung der Zeitstruktur) aus und werden in die Gesamtkonferenz eingebracht. Wichtiger ist allerdings ihre Funktion als gemeinsames Forum der Lerngruppenlehrerinnen. Sie benötigen den intensiven Austausch als Grundlage zur Bewältigung der neuen Herausforderungen. Durch die kontinuierliche Auseinandersetzung und die notwendige Außendarstellung (gegenüber den Kolleginnen und Kollegen der 3. und 4. Klassen, gegenüber Eltern, gegenüber anderen Schulen, Landesinstitut für Schule, Universität, Behörde) wird die Teambildung zusätzlich gefördert. Vor allem aber ist die Lerngruppenkonferenz das taktgebende Instrument für den Forschungsprozess (Konzipierung der Forschungsinstrumente, Diskussion und Auswertung der Ergebnisse, Schlussfolgerungen für die Weiterarbeit).

Insgesamt bewährt sich die Lerngruppenkonferenz als Forum zur Bearbeitung praxisbezogener Fragestellungen so entscheidend, dass auch nach Ablauf der Schulbegleitforschungszeit eine Fortsetzung erfolgen wird (allerdings in eingeschränktem zeitlichen Umfang).

Ohne die Ressourcen aus der Schulbegleitforschung wäre die Entwicklung dieses wahrscheinlich bedeutendsten „Forschungsinstruments“ für die Schule am Pfälzer Weg nicht möglich gewesen.

10.2.2 Schriftliche Befragungen

Mit Hilfe offener Fragen werden sowohl die Meinungen einzelner Lehrerinnen als auch der Lehrerinnengruppen erfasst.

Es geht darum, die Einzelmeinung oder Einzelerfahrung jeder Kollegin zu erfassen, um damit eine qualitative, zum Teil auch quantitative Auswertung vornehmen zu können. Ergebnisse zur Rolle der Lehrerin in der altersgemischten Gruppe und zu den Wirkungen der Altersmischung werden mit diesem Instrument erfasst (s. Anhang).

Die schriftliche Befragung von Kleingruppen ist das Instrument zur Erhebung der Wirkungen des Schulbegleitforschungsprojekts. Verknüpft mit dieser Befragungsmethode ist eine kurze „Brainstormingphase“ und unter Umständen eine Gruppendiskussion. Der Meinungsaustausch in der Gruppe ermöglicht eine Erweiterung der Perspektive der einzelnen Lehrerin.

10.2.3 Fragebogenerhebungen

Wie in Kapitel 9 nachzulesen, wird die Elternmeinung über drei Fragebogenerhebungen erfasst. Dieses Verfahren ist im Hinblick auf die Zielgruppe als sinnvoll zu bewerten. Für die Projektgruppe ist an dieser Stelle die quantitative Erfassung einiger Ergebnisse von Bedeutung. Dies gelingt, allerdings führen Mängel bei der Fragebogenerstellung dazu, dass die Eltern einzelne Fragen nicht eindeutig beantworten. Bei der zweiten Befragung von Schulanfängereltern werden daraufhin Veränderungen des Fragebogens vorgenommen.

Die Datenerhebung über einen Fragebogen erweist sich nach der Erfahrung der Projektgruppe innerhalb des handlungsforschenden Ansatzes in der Schulbegleitforschung als ein wichtiges Instrument. Für die Bewertung des Einsatzes ist allerdings ausschlaggebend, dass die Auswertung je nach Anzahl der Fragen und der Befragten sehr viel Aufwand erfordert.

10.2.4 Interview und Gruppengespräch nach einem Leitfaden

Die Interviews und das Gruppengespräch - als Methoden zur Befragung von Lehrerinnen und Lehrern - orientieren sich an einem Leitfaden, der Aussagen sowohl zu den organisatorischen als auch zu den pädagogischen Bedingungen und den Wirkungen des Unterrichtsmodells erfassen soll. Ein nicht unwichtiger „Nebeneffekt“, der sich über die Interviews und das Gruppengespräch einstellt, muss jedoch gesondert hervorgehoben werden. Beide Verfahren regen bei den Lehrerinnen und Lehrern einerseits eine intensivere Auseinandersetzung mit den Abläufen in der Schule an, andererseits vermitteln sie, dass die Erfahrungen und Einschätzungen aller Lehrkräfte wichtig sind und in der Diskussion um Schulentwicklung die Basis bilden. Das Gruppengespräch wirkt darüber hinaus als Forum, in dem Raum ist für Erfahrungsaustausch und gegenseitige Informationen.

10.3 Ergebnisse der Forschung

Die Bearbeitung der Fragestellungen des Forschungsvorhabens ist durch den zeitlichen Verlauf des Projekts bestimmt. Anfangs sind alle Fragen vorrangig, die sich auf die Gestaltung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts und der Lernmittelerstellung beziehen. Parallel dazu wird der Kontakt zum Kindertagesheim aufgebaut und vertieft, da der Stufenübergang vom Elementar- zum Primarbereich ein Ausgangspunkt des Vorhabens ist. Der erste Wechsel von Kindern aus den altersgemischten Lerngruppen in die jahrgangsbezogenen dritten Klassen führt zur Bearbeitung der zwischenzeitlich entstandenen Trennung zwischen den Lehrkräften aus den Lerngruppen und den dritten und vierten Klassen (s. 7 und 8). Damit einher geht die Untersuchung der Fragestellung, wie die Kinder mit dem schulinternen Stufenübergang zurechtkommen. Der erste Wechsel von Schülerinnen und Schülern in die Orientierungsstufe erfordert die Beobachtung dieses Übergangs (s. Kap. 8), der jedoch - wie beschrieben - angesichts der Komplexität des Vorhabens nur ansatzweise bearbeitet werden kann.

10.3.1 Verzahnung von Kindertagesheim und Grundschule

Ziel des Projektes ist es, aus dem Kindertagesheim und der Grundschule am Pfälzer Weg eine Einrichtung zu machen, die von den Kindern als Einheit erfasst und erlebt werden kann.

Dieses Vorhaben wird über die beschriebenen Schritte für die Kinder aus dem Kindertagesheim Pfälzer Weg erreicht. Sie lernen ihre Schule schon sehr früh kennen und bauen Vertrauen auf, ein fließender Übergang entsteht. Gelungen ist auch der Austausch über Ansätze der Arbeit in den beiden Institutionen. Die Lehrerinnen übernehmen Strukturen der Arbeit des Elementarbereichs für den schulischen Bereich und entwickeln sie entsprechend weiter. Die Erzieherinnen des Kindertagesheims können anhand der Informationen aus der Schule sehr viel konkreter die Übergangssituation mit den Kindern vorbereiten. Grundsätzliche Bedingungen der familialen Sozialisation und deren Auswirkungen auf die Erziehung in Kindergarten und Schule werden gemeinsam diskutiert. Der Stufenübergang vom Elementar- zum Primarbereich verliert damit einige Hürden.

Für die Zukunft ist zu überprüfen, welche Formen der Zusammenarbeit auch ohne Forschungsbedingungen zu leisten sind. Dies beinhaltet, dass sich der Anspruch auf Verzahnung auch auf die anderen vorschulischen Einrichtungen im Einzugsgebiet der Schule übertragen lassen muss.

10.3.2 Lernformen in jahrgangsgemischten Gruppen

In den jahrgangsübergreifenden Lerngruppen wird die Verschiedenheit der Kinder nicht nur zugelassen, sondern auch bewusst genutzt. Nachahmen, Vormachen und Helfen sind wichtige Lernformen. Die Kommunikation der Kinder untereinander wird absichtlich gefördert und so das Lernen voneinander unterstützt. Formen lehrerzentrierten Unterrichts werden weitgehend aufgegeben zugunsten geöffneter Unterrichtsformen. Dabei lassen sich zwei Grundpfeiler des Unterrichts unterscheiden:

- Das individualisierte Lernen basiert zum großen Teil auf den von der Forschungsgruppe erarbeiteten „Lehrgängen“ (aufbauenden Heftchenreihen zu den Fächern Deutsch und Mathematik sowie weiteren entsprechenden Unterrichtsmaterialien).
- Im projektbezogenen Lernen bestimmt dagegen ein gemeinsames Thema das Tun aller Kinder. Das Lernen geschieht dabei fächerübergreifend und niveaudifferenziert.

Die hier geschilderten Lernformen erfordern klare Raum- und Ordnungsstrukturen und eine gleichbleibende zeitliche Strukturierung, die den Tag rhythmisch gliedert und für die Kinder Verlässlichkeit und damit Orientierung und Sicherheit schafft.

Um bei den unterschiedlichen Lernständen der Kinder die Übersicht behalten zu können, entwickeln die Lehrerinnen der Lerngruppen verschiedene persönliche Formen der

Dokumentation. Daneben wird für alle gemeinsam ein „Beobachtungsheft“ erarbeitet, das über die gesamte Lerngruppenzeit hinweg für jedes Kind geführt wird.

Bei der Feststellung der Lernstände und Lernentwicklungen spielen mündliche und schriftliche Testverfahren kaum eine Rolle. An ihre Stelle tritt weitgehend die Beobachtung bei der Beschäftigung der Lehrerin mit dem einzelnen Kind, für die die Tagesstruktur in der Lerngruppe vielfältige Gelegenheit bietet.

10.3.3 Verzicht auf die Vorklasse als eigene Fördereinrichtung und Auswirkungen auf Kinder mit besonderen Lernbedingungen

Grundsätzlich kann festgestellt werden, dass der integrierende Schulanfang ohne Aussonderung in eine Vorklasse sich ausgesprochen positiv auf Kinder auswirkt. Der Schulanfang verliert dabei eine Vielzahl von Problemen. Die Lernwege von Kindern, speziell von Kindern mit besonderen Bedürfnissen, werden kontinuierlicher. Störungen im Lernweg durch organisatorische Strukturen der Schule entfallen (Zurückgehen in die Vorklasse, Wiederholen eines Schuljahres u.a.). Als ausgesprochen positiv erweist sich weiterhin, dass Rollenstigmatisierungen, welche Kinder mit Problemen häufig von Anfang an und über die Schulzeit hinweg belasten, im System mit altersgemischten Gruppen nicht in dieser Weise entstehen. Auch die Helferrolle hat in der jahrgangsübergreifenden Gruppe einen Begründungszusammenhang, der in einer Jahrgangsklasse selbst bei offenem Unterricht so nicht möglich ist.

Die besonderen Fördermöglichkeiten, welche eine Vorklasse bietet, können in der jahrgangsübergreifenden Lerngruppe nicht gestaltet werden. Besonders Kinder mit Verzögerungen in der Wahrnehmungsentwicklung und im motorischen Bereich benötigen jedoch spezielle Förderangebote bzw. Erfahrungsräume. Die Schule am Pfälzer Weg versucht deshalb über Wahrnehmungs- und Bewegungsförderung, die außendifferenziert angeboten wird, Ausgleich zu schaffen. Das Fehlen einer Sozialpädagogin, die sowohl diesen Bereich als auch den Bereich der spielpädagogischen Förderung übernehmen könnte, macht sich an dieser Stelle ganz deutlich nachteilig bemerkbar. Die beteiligten Lehrerinnen haben zwar über Kompetenzerweiterung vieles aus dem sozialpädagogischen Bereich übernommen, jedoch lässt sich dadurch nicht eine eigenständig arbeitende sozialpädagogische Fachkraft ersetzen.

Für einen Teil der Kinder, die am Schulanfang Entwicklungsrückstände haben, bietet die altersgemischte Gruppe eine ausgesprochen anregende Lernumgebung. Sie bekommen Anregungen, die sie im häuslichen Umfeld, aber wahrscheinlich auch in einer Vor-

klasse nicht hätten (z. B. Vorlesen, Schreiben, Umgang mit Zahlen). Das kann fördernd und motivierend wirken. Einige steigen innerhalb des ersten Schulbesuchsjahres ganz selbstverständlich in das schulische Lernen ein und müssen nicht, wie es beim Besuch einer eigenständigen Vorklasse organisatorisch notwendig wäre, auf den Beginn des neuen Schuljahres und auf die erste Klasse warten.

Hinsichtlich der sozialen Entwicklung und des sozialen Miteinanders kann festgestellt werden, dass die jahrgangsübergreifende Gruppe mehr positive Verhaltensmodelle und ein stabileres soziales Gefüge bietet als dies eine Vorklasse mit meist hohem Anteil an Kindern mit besonderen Bedürfnissen kann. Die „Erziehung“ über die Gruppe bzw. die Bedeutung der Kontrolle über die Gruppenmitglieder zeigt in der altersgemischten Gruppe besondere Wirkungen.

Der zahlenmäßige Anteil der Kinder, die an der Schule am Pfälzer Weg eine verlängerte Lernzeit in der Lerngruppe haben, entspricht etwa dem Durchschnitt an Bremer Schulen (darin enthalten ist die Zahl der Kinder, die eine Vorklasse besuchen und/oder innerhalb der ersten zwei Schuljahre ein Schuljahr wiederholen).

10.3.4 Auswirkungen des veränderten Lernens in den jahrgangsübergreifenden Lerngruppen auf den weiteren Lernweg der Kinder (Forschungsfragen 4 und 5)

Alle Kinder, die in die Schule am Pfälzer Weg gehen, erleben beim Übergang in die dritte Klasse einen Lehrerwechsel. Diese Tatsache ist den Projektbeteiligten bewusst. Dafür wird für alle Kinder der Schulanfang gleitender gestaltet, und Kindern mit Problemen werden zusätzliche Wechsel erspart (Aussonderung in die Vorklasse, Wiederholung in einem neuen Klassenverband). Der Übergang in die dritten Klassen wird aus diesem Grund von der Forschungsgruppe besonders in den Blick genommen. Nach den Ergebnissen der Befragungen kann zusammengefasst festgestellt werden, dass dieser Übergang grundsätzlich keine negativen Folgen für die Kinder hat. Die Lernwege verlaufen überwiegend kontinuierlich (s. Kap. 7 und 8). Das Lernen im offenen Unterricht der Lerngruppen bedingt, dass sich die Schülerinnen und Schüler individuell nach ihren Möglichkeiten weiterentwickeln. Mit dieser Unterschiedlichkeit gehen sie in die dritten Klassen. Das Zurechtfinden in der neuen Jahrgangsklasse fällt den Kindern dann leichter, wenn bekannte Regeln, Strukturen und Arbeitsweisen weitergeführt werden. Wie die Kinder in der Orientierungsstufe zurechtkommen und welche Auswirkungen das veränderte Lernen am Schulanfang darauf hat, ist bisher nur aus einzelnen Rückmeldungen bekannt und deshalb nicht zu verallgemeinern.

10.3.5 Aussagen zur Elternarbeit

Im Zusammenhang mit dem veränderten Schulkonzept kommt der Elternarbeit eine besondere Bedeutung zu. Sie beginnt schon im letzten Kindergartenjahr und setzt sich wie in Kapitel 9 beschrieben fort. Die Forschungsgruppe hat in mehreren Durchgängen mit Hilfe von Fragebögen die Einstellung der Eltern zu den besonderen Bedingungen des Schulanfangs am Pfälzer Weg ermittelt und dabei eine hohe Zufriedenheit mit der Arbeitsweise der Schule feststellen können. In der Gewichtung der Lern- und Erziehungsziele steht bei den Eltern nach dem „Erwerb der Kulturtechniken“ der „vernünftige Umgang miteinander“ ganz oben in der Rangliste.

10.4 Projektübergreifende Wirkungen

10.4.1 Schulklima

Durch die enge Zusammenarbeit bei der Entwicklung und Ausgestaltung des Schulkonzepts entwickelt sich bei den Beteiligten ein Wir-Gefühl. Dabei sind die durch die Schulbegleitforschung angeregten Aktivitäten sehr förderlich. Die kontinuierliche Diskussion pädagogischer Fragen bewirkt darüber hinaus ein fundierteres Herangehen an Problemstellungen und Vorhaben und auch Entlastung für die einzelne Lehrerin über die Gruppenarbeit. Diese Entwicklung strahlt in das Gesamtkollegium hinein. Der Austausch über Lerninhalte, erzieherische Aspekte, organisatorische Fragen usw. konkretisiert sich zunehmend.

10.4.2 Muttersprachenunterricht Türkisch

Die Kooperation der Lerngruppenkolleginnen und der Austausch über das veränderte Lernen zeigen auch Auswirkungen im türkischen Muttersprachenunterricht der Schule. Die türkische Kollegin nimmt an den Lerngruppenkonferenzen teil und entwickelt in Anlehnung an die Arbeit in den Lerngruppen vergleichbare Methoden und Materialien für die Alphabetisierung und die Arbeit in Projekten. Diese Verzahnung führt dazu, dass türkische Kinder auch in ihrer Muttersprache die „Technik“ des Lautierens und Schreibenlernens einüben und direkt auf den Deutschunterricht übertragen können. Als Erfolg kann hervorgehoben werden, dass viele türkische Kinder als erste in den Lerngruppen lesen lernen.

10.4.3 Diskussion schulbezogener Standards

Die Untersuchungen der Forschungsgruppe zum Übergang in die dritte Klasse stoßen u. a. die Diskussion über Lern- und Erziehungsziele sowie schulbezogene Standards an. Das führt zu einem Fortbildungstag des Gesamtkollegiums und zu besonderen Absprachen in Fachkonferenzen.

10.5 Einschätzung durch die wissenschaftliche Begleitung

10.5.1 Landesinstitut für Schule (LIS)

Seit 1995 begleitet eine Mitarbeiterin des Landesinstituts für Schule das Schulbegleitforschungsprojekt. Als Arbeitsschwerpunkte sind diesbezüglich zu nennen:

- regelmäßige Teilnahme an den monatlichen Lerngruppenkonferenzen,
- Konzipierung, Durchführung und Auswertung einer kollegialen Erhebung (Fragebogen) zum Übergang von der Lerngruppe zur Jahrgangsklasse,
- pädagogische Anleitung von zwei Referendarinnen in der Grundschule am Pfälzer Weg,
- Organisation von Fortbildungsveranstaltungen.

Da die vielen positiven Auswirkungen dieses SBF-Projektes bereits ausführlich dargestellt sind, soll hier nur auf die beiden Aspekte „Fort- und Ausbildung“ eingegangen werden. Beides sind Bereiche, die eine enge Verknüpfung zwischen dem Landesinstitut und der Grundschule beinhalten.

Ausbildung

Regelmäßig wird von den Fachleitern und Fachleiterinnen des LIS die Möglichkeit wahrgenommen, mit Referendarsgruppen in der Schule am Pfälzer Weg zu hospitieren. Besonders in der Einführungsphase des Referendariats sind Gruppen aller Schulstufen von dieser Grundschule mit ihrem besonderen pädagogischen Konzept, bzw. dessen Umsetzung beeindruckt. Die Referendare und Referendarinnen erhalten vielseitige Anregungen für ihre zukünftige Tätigkeit in der Schule.

Die Erfahrung der letzten Jahre zeigt jedoch, dass besonders die Referendarsausbildung in den jahrgangsübergreifenden Lerngruppen Probleme aufwerfen kann. Beispielhaft sollen zwei Punkte benannt werden:

- Die Zeitstruktur des Unterrichtsvormittags beinhaltet keinen 45-minütigen Fachunterricht.
- Eine Lerngruppe mit drei Klassenstufen erfordert von den Referendarinnen und Referendaren hohe Differenzierungsfähigkeit.

Ein Hintergrund dieser Problemaspekte könnte die Diskrepanz zwischen Ausbildungs- bzw. Prüfungsordnung und Schulkonzept sein.

Fortbildung

Fortbildung und damit Schulentwicklung findet in der Schule am Pfälzer Weg auf verschiedenen Ebenen statt:

- selbstorganisierte Fortbildung in der Schule,
z. B. durch den Austausch vorhandener Qualifikationen und/oder die Unterstützung externer Referentinnen und Referenten,
- Fortbildung im LIS,
z. B. Teilnahme an Fachtagen, fachbezogenen Fortbildungen,
- Fortbildung außerhalb Bremens,
z. B. Fachtagen, Exkursionen zu reformpädagogischen Schulen im In- und Ausland,
- Fortbildungsangebote der Schule am Pfälzer Weg,
z. B. Fachvorträge zum jahrgangsübergreifenden Lernen auf Tagungen, schulinterne Fortbildungen in Bremen und anderen Bundesländern, Hospitations- und Beratungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer anderer Schulen.

Die Tätigkeiten und das Engagement der Kolleginnen und Kollegen sind als grundlegende Ressourcen konstitutiv für eine pädagogische Schulentwicklung. Das Schulbegleitforschungsprojekt bietet hier einen bedeutsamen Bezugsrahmen für die Erprobung reformpädagogischer Handlungsperspektiven. Somit können neue erziehungs- und sozialwissenschaftliche Erkenntnisse in der Schule „vor Ort“ eingebracht werden. Bezogen auf den bildungspolitischen Anspruch an Schule, sich selbst und Lernprozesse nach den gesellschaftlichen Erfordernissen auszurichten, ist Schulbegleitforschung ein adäquates Instrument, Schulen zu unterstützen.

10.5.2 Universität

Im Rahmen ihrer Möglichkeiten steht Frau Prof. Dr. Milhoffer (Studiengang Kernbereich Primarstufe im Fachbereich 12 der Universität Bremen) dem Projekt zunächst von 1994 bis Anfang 1998 zur Seite. Nach einer Beurlaubung und einem damit verbundenen dreimonatigen Auslandsaufenthalt wird sie wieder beratend und unterstützend tätig (Dokumentation, Literaturrecherchen, Evaluation, Abfassung des Endberichts).

Die universitäre wissenschaftliche Begleitung kann im echten Sinn als interaktiv (vgl. das Konzept von Handlungsforschung in der Erziehungswissenschaft bei Eiko Jürgens) bezeichnet werden.

Zum einen sieht Frau Milhoffer ihre Aufgabe als Hochschullehrerin darin,

- an bildungspolitischen Treffen und an Planungstreffen teilzunehmen,
- das Team mit Literatur zu versorgen,
- lernpsychologisches und pädagogisches Fachwissen einzubringen,
- an Instrumenten für die Diagnose der Lernentwicklung mitzuarbeiten,
- den Diskurs zwischen Lehrerbildung und Praxis zu fördern,
- an der Gestaltung von Fortbildungen mitzuwirken,
- die Fachöffentlichkeit über das Modell zu informieren (auch während eines Auslandsaufenthaltes in Canada/Ontario),
- Lernvorgänge und besondere Veranstaltungen (Projektwochen, Schulfeste) mit Videos und Photos und durch teilnehmende Beobachtung zu dokumentieren,
- Präsentationen auf den Jahresveranstaltungen der Schulbegleitforschung vorzubereiten und mitzutragen.

Zum anderen vollziehen sich die Rückbindung und der Erkenntnistransfer der in jeder Hinsicht beispielhaften Team- und Gestaltungsarbeit des Forschungsvorhabens in die universitäre Lehrerbildung auf mehreren Ebenen:

- Betreuung und Auswertung von Hospitationen Studierender aller Semesterstufen,
- Durchführung gemeinsamer Lehrveranstaltungen zu den reformpädagogischen Wurzeln des Konzepts und seiner gegenwärtigen Verbreitung im deutschen Schulwesen,
- Bearbeitung von Fragen des Transfers und der Evaluation der Ziele und Ergebnisse im Kreis von Kolleginnen und Kollegen des Studiengang,
- Rückbindung der Erfahrung in die lern- und entwicklungspsychologische Fundierung grundschulpädagogischer Positionen zum Lernen in multikulturellen Gruppen,
- Betreuung mehrerer Examensarbeiten und ausbildungsbegleitender Leistungskontrollen zu Detailfragen des Modells.

10.6 Übertragbarkeit und Ausblick

10.6.1 „Integrierter Schulanfang“

Das große Interesse am Konzept der jahrgangsübergreifenden Lerngruppen wird deutlich durch die Vielzahl von Hospitationen an der Schule (126 Tage, 844 Kollegen und Kolleginnen von 1994 bis 1999). Dieses Interesse gilt besonders der Frage, wie ein „in-

tegrierter Schulanfang“, d. h. ein Verzicht auf Aussonderung der „Vorklassenkinder“, organisiert und strukturiert sein kann. Nach Abschluss des Projekts kann zu dieser Frage aus Sicht der beteiligten Kolleginnengruppe Folgendes gesagt werden:

In jahrgangsübergreifenden Lerngruppen ist es sehr gut möglich, „Vorklassenkinder“ von Anfang an mit den übrigen Schulanfängern lernen zu lassen. Nötig ist eine Unterrichtsorganisation, die es jedem Kind erlaubt, ausgehend von seinen individuellen Lernvoraussetzungen und in seinem Lerntempo die notwendigen Entwicklungs- und Lernschritte zu vollziehen. Darüber hinaus brauchen diese Kinder aber offensichtlich zum großen Teil auch besondere Förderangebote, z. B. in den Bereichen Wahrnehmung und Bewegung.

Der Forschungsgruppe scheint die besondere Qualifikation einer Sozialpädagogin für Beobachtung und Förderung dieser Kinder unverzichtbar. An der Schule am Pfälzer Weg steht diese Fachkraft nicht speziell für diese Aufgabe zur Verfügung; dies wird als äußerst unbefriedigend und unzureichend empfunden.

Auch mit der besonderen Struktur der altersgemischten Lerngruppe wird die Tatsache nicht geändert, dass „Vorklassenkinder“ mehr Lernzeit am Schulanfang brauchen. Sie können in einer jahrgangsübergreifenden Gruppe problemlos ein Jahr länger als die Mehrzahl der Kinder verbringen, ohne die Kontinuität ihres Lernprozesses abbrechen zu müssen und ohne eine Aussonderung aus der Gruppe zu erleben. Dies wäre bei einer Integration in eine Jahrgangsklasse 1 nicht der Fall. Deshalb erscheint den Kolleginnen der Forschungsgruppe ein „integrierter Schulanfang“ in Jahrgangsklassen unsinnig.

10.6.2 Altersmischung

Die Bandbreite der Altersmischung an der Schule am Pfälzer Weg wird von einigen Kolleginnen als zu klein empfunden. Wünschenswert erscheint eher eine Bandbreite von 3 Jahrgängen wie bei Peter Petersen. Dies scheitert zur Zeit an der 4-jährigen Dauer der Primarstufe in Bremen.

An der Schule am Pfälzer Weg folgen die Jahrgangsklassen 3 und 4 auf die Lerngruppen. Dies hat seine Gründe in der Entstehungsgeschichte der Schule und nicht in besonderen pädagogischen Überlegungen. Die Forschungsgruppe hat die daraus entstandene Nahtstelle beim Übergang in die 3. Klasse besonders untersucht und in der Konsequenz Maßnahmen eingeleitet, die diesen Bruch möglichst abmildern sollen. Dennoch sind die beteiligten Kolleginnen der Meinung, dass es pädagogisch sinnvoller wäre, wenn die

Kinder nach der 2. Klasse wiederum in eine jahrgangsübergreifende Gruppierung wechseln würden.

An dieser Stelle der Diskussion befindet sich das Kollegium zur Zeit. Es betrachtet mit Interesse andere Organisationsformen der Altersmischung, wie z. B. an der Reformschule Kassel, deren aufeinander aufbauende jahrgangsübergreifende Gruppen für den Lernweg der Kinder mehr Kontinuität ermöglichen, oder wie an der Schule Düsseldorfer Straße in Bremen, die für eine länger andauernde Beziehung zwischen Kindern und Lehrern eine bedenkenswerte Lösung gefunden hat.

Mit dem Abschluss dieses Schulbegleitforschungsvorhabens wird der Entwicklungsprozess der Schule keinesfalls beendet sein. Vielmehr ist mit Hilfe der wissenschaftlichen Evaluation das Konzept des Schulanfangs in jahrgangsübergreifenden Gruppen bestätigt und gefestigt und damit die Richtung für die weitere Entwicklung der Schule gewiesen worden.

Literaturverzeichnis

A. Literaturverzeichnis - allgemeiner Teil

1. Albers, Sven, Hameyer, Uwe, Schusdzarra (Hg.): Flexible Eingangsphase in der Grundschule. Sechs Portraits aus der Praxis Bd. I. Kronshagen: Körner Verlag 1997
2. Burk, Karl-Heinz (Hg.): Teamarbeit in der Grundschule. Frankfurt/Mn.: Arbeitskreis Grundschule 1995. Darin: Burk, Karl-Heinz: Teamarbeit. Eine Einführung. S. 9-24; sowie: Schweitzer, Ingrid: Immer zu zweit im gemeinsamen Unterricht. S. 63-69
3. Burk, Karl-Heinz (Hg.): Jahrgangsübergreifendes Lernen in der Grundschule. Reihe: Mehr gestalten als verwalten, Teil 12. (Beiträge zur Reform der Grundschule S. 57) Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband e. V. Frankfurt 1996
4. Cardenas, Barbara, Diagnostik mit Pfiffigunde, Dortmund 1996
5. Claussen, Claus/Gobbin-Claussen, Christiane: Soziales Lernen in altersgemischten Lerngruppen. In: Fölling-Albers, M. (Hg.): Veränderte Kindheit – Veränderte Grundschule Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule e. V. 1989, S. 159-170
6. Dewey, John: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, 1993 (Nachdr. der 3. Auflage 1964) Darin besonders: Nachwort zur Neuausgabe von Jürgen Oelkers S. 497 ff. 4. Kapitel Erziehung als Wachstum; Kapitel 8. Die Ziele der Erziehung. S. 137-151, 11. Kapitel Erfahrung und Denken; 12 Kapitel: Das Denken in der Erziehung; 13. Kapitel Das Wesen der Methode 15. Kapitel Spiel und Arbeit im Lehrplan.
7. Die Grundschulzeitschrift, Themenheft „Altersgemischtes Lernen“ Heft 84, Mai 1995
8. Die Grundschulzeitschrift. September und Oktober 1995 Darin: Historische Vorläufer des Offenen Unterrichts Teil 1 und Teil 2 (Heft 87/Heft 88 1995)
9. Grundschule Heft Juli/August 1995 Themenheft „Projekte“. Darin besonders: Knoll, Michael: Wie sie entstand – die Projektmethode. S. 12-13 Frey, Karl/Wolter, Martin: Die Projektmethode. Eine ausführliche Darstellung konkretisiert am Beispiel „Zirkus“; Wendt, Peter: Wie groß darf eine Grundschulklasse sein?
10. Hansel, Toni: Schulstart – Fehlstart? Düsseldorf: Schwann 1982 (darin unter historischem Aspekt „Historische und aktuelle Dimension des Schulanfangs“ S. 13 – 34
11. Hintz, Katzenbach, Rauer, Bleidick: Die Integrative Grundschule im Sozialen Brennpunkt Ergebnisse eines Hamburger Schulversuchs. Hamburger Buchwerkstatt Feldhaus Verlag 1998
12. Krappmann, Lothar: Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In: Hurrelmann, Klaus; Ulich, Dieter: Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. 4. Üb.Aufl. Weinheim und Basel: Beltz 1991, S. 355-376 (Neu überarbeitet 1998)

13. Laging, Ralf: Altersgemischtes Lernen als Beitrag zur Schulreform. In: Die Deutsche Schule, Heft 3 1993, S. 364-382
14. Laging, Ralf: (Hg.): Altersgemischtes Lernen in der Schule Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 1999
15. Lambrich, Hans-Jürgen: Die Eingangsstufe als „Caring Community“ und das altersgemischte Lernen. Die Neubegründung eines pädagogischen Prinzips. In: Die Grundschulzeitschrift Themenheft „Integrativer Schulanfang“, H. 104, 11. Jg., Mai 1997, S. 58-63
16. Lassek, Maresi: Der andere Weg in die Schule. Einschulung und Lernen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen. In: Grundschulunterricht, 45 (1998) 5, S. 17 – 20
17. Neef, Regina, Schulanfang auf neuen Wegen – Lesen lernen auf neuen Wegen; Lehren und lernen, 24 (1998) 7, S. 24-29
18. Petillon, Hans: Das Sozialleben des Schulanfängers. Weinheim: Beltz 1993
19. Petersen, Peter: Der Kleine Jena-Plan. Weinheim: Beltz 1980
20. Sandfuchs, Uwe u. a.: Kleine Grundschule und jahrgangsübergreifendes Lernen: Schülerrückgang als pädagogische Herausforderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1997
21. Struckmeyer, Rolf: Altersgemischte Anfangsklassen – auf dem Weg zur Neugestaltung des Schulanfangs. Siehe HomePage Grundschule Pfälzer Weg (<http://www.schule.bremen.de/places/uh/pfe/index.html>)
22. Weigert, Hildegund/Weigert, Edgar: Schuleingangsphase. Hilfen für eine kindgerechte Einschulung. Weinheim: Beltz Praxis 1992

B. Didaktisches Material (eine Auswahl)

1. Agentur Dieck (Hg.): Bücher zum Selberlesen im 1. und 2. Schuljahr. Heinsberg: Dieck 1993; u.a. Lachnit, Gabi: Der Storch kommt zurück.
2. Balhorn, Heiko; Brügelmann, Hans; Kretschmann, Rudolf; Scheerer-Neumann, Gerheid: Regenbogen-Lesekiste Hamburg: vpm o. Jg.
3. dieselben: Lesen durch Schreiben. 8 Broschüren - 64 Kopiervorlagen. Zürich: sa-be Verlag. (Heinevetter) Nachdruck 1994
4. Längsfeld, Volker: Arbeitskarteien für Freie Arbeit und Wochenplanunterricht in Grundschulklassen. Oldenburg: Eigenverlag 1994/1996
5. Persen, Sigrid: Einfaches Rechnen 1 – Pränumerischer Bereich





6. Pollert, Manfred und Sennlaub, Gerhard: Rechtschreiblehrgang für die Grundschule. Ausgabe in Lateinischer, Vereinfachter sowie Schulausgangsschrift. (2.-4. Schuljahr) 4. Aktualisierte Auflage. Berlin: Cornelsen 1992
7. Reichen, Jens und Mitarbeiter: Lesen durch Schreiben(Spiele). Zürich: sabe AG, 3. Auflage 1988
8. SABEFIX Zürich: sabe Ausgabe 1995 (Für Deutschland: Heinevetter)
9. Schilling, F: Marburger Graphomotorische Übungen, Modernes Lernen Dortmund
10. Topsch, Wilhelm: Taschentexte für die Grundschule. Hannover: Schrödel, div. Jg.
11. Westermann Lernspiele für Mathematik und Schriftspracherwerb nach LÜK (Heinz Vogel) Braunschweig: Westermann div. Jg.
12. Wittmann, Erich; Müller, Gerhard u.a.: Lehrerband zu: Das Zahlenbuch. Mathematik im 1. Schuljahr. 1. Auflage. Stuttgart: Klett 1998

C. Lektüre aus der Stadtbibliothek

Es bestand eine enge Kooperation mit der nächstgelegenen Zweigstelle (Walliser Straße) der Stadtbibliothek Bremen. Für die Lesecken, die in jedem Lerngruppenklassenraum eingerichtet worden sind, wurden Bücherkisten mit einem altersangemessenem Sach- und Unterhaltungsliteraturbestand zusammengestellt. Sie standen mit verlängerter Ausleihzeit zur Verfügung. Mit den Lerngruppen sind zudem in regelmäßigen Abständen Besuche in der Stadtbibliothek durchgeführt worden, um bei den Kindern auf diese Weise eine positive Lesehaltung anzubahnen.

Verzeichnis der aus dem Projekt hervorgegangenen Materialien und Publikationen

Die im Folgenden aufgeführten Materialien und Publikationen sind in der Schule am Pfälzer Weg vorhanden und auf Nachfrage einzusehen.

	Adresse:	Schule am Pfälzer Weg Koblenzer Str. 10 28325 Bremen
	Tel.:	0421 - 361 3244
	E-mail:	schulepww@aol.com
	Homepage:	http://www.schule.bremen.de/places/uh/pfw/index.html
	Schulleiter:	Rolf Struckmeyer
	Konrektorin:	Maresi Lassek

- **Lernmaterialien für die jahrgangsübergreifenden Lerngruppen**

Schreiben und Lesen

- „Mal- und Rätselhefte“ 1 – 17 (feinmotorische und graphomotorische Übungen, Wahrnehmungsschulung, Übungen zum Lesen und Schreiben – Grundlage für diese Hefte waren zum überwiegenden Teil Arbeitsvorlagen aus „Lesen durch Schreiben“ von J. Reichen – s. Literaturverzeichnis),
- 3 Hefte zum Schreibenlernen: ABC-Heft Druckschrift, ABC-Heft Schreibschrift nach Ursula Lassert (s. Literaturverzeichnis), ein Schreibschriftlehrgang orientiert an Formähnlichkeiten,

Mathematik

- 2 Hefte zur Einführung der Zahlen (Zahlenhefte 1 und 2),
- 1 Ziffernschreibkurs nach den Kopiervorlagen des „Zahlenbuchs 1“ (s. Literaturverzeichnis),
- „Würfelhefte“ 1 – 10 zur Mathematik,
- 1 Heft „Stäbe und Zahlen“,
- 1 Heft zum Einmaleins,

Basisübungen

Hefte zur Pränumerik nach S. Persen (s. Literaturverzeichnis), zur Graphomotorik und zur Lautdifferenzierung zum vorschulischen Lernen.

- Beobachtungshefte für die Kinder der Lerngruppen
- Lernentwicklungsbericht der Schule am Pfälzer Weg
- Videofilm der Landesbildstelle Bremen
„Schulanfang in altersgemischten Gruppen“
- Examensarbeit zum Thema:
Ist aller Anfang schwer? - Die Einschulung in jahrgangsübergreifende Lerngruppen
am Beispiel der Grundschule am Pfälzer Weg *von Antje Buhr*
- Fallbeispiele: Einzelbeobachtungen von Lerngruppenkindern
- Verschiedene Veröffentlichungen:

„Altersgemischte Anfangsgruppen...“	Die Grundschulzeitschrift Heft 84 Mai 95
„Warte nur....“	BLZ - Zeitschrift der GEW Bremen - Nr. 3/4 1994
Bremen du hast es besser Was ist eine autonome Schule?	DIE ZEIT Nr. 21 19. Mai 1995 Sabine Etzold
Jahrgangsübergreifendes Lernen in der Grundschule	Karlheinz Burk (Hrsg.) Arbeitskreis Grundschule Sonder- band S57
„1. und 2. Zwischenbericht zum Modellversuch Qualitätssicherung durch Evaluation - Schulentwicklung im Spannungsfeld von Rechenschaft und Gestaltungsautonomie“	Senator für Bildung: Modellversu- che an Schulen des Landes Bremen
Altersgemischtes Lernen in der Schule	Hg. Ralf Laging Schneider Verl., Hohengehren 1999
Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS	Evangelische Fachzeitschrift für die Arbeit mit Kindern 1/99
Spielräume	Nr. 7 12/96 Senator für Frauen, Gesundheit, Soziales und Umweltschutz, Bremen

Anhang

Fallbeispiele: Einzelbeobachtung von Lerngruppenkindern

1. Methode der Einzelbeobachtungen

2. Fazits aus den Einzelbeobachtungen

Protokolle:

Gramlow, Julia; Knispel, Susanne; Masemann, Beate; Milhoffer, Petra; Rockahr, Sandra; Schack, Kristen; Schirmer, Elin; Stelter, Imke; Winkelvos, Maren

1. Methode der Einzelbeobachtungen

Auswahl der Zielgruppe:

Die Kinder wurden von den Lehrkräften zur Beobachtung empfohlen, weil sie sich damit genauere Informationen über die Integration und das Agieren insbesondere der jüngeren Kinder in den Lerngruppen erhofften. Keinesfalls wurden sogenannte "Vorzeigekinder" ausgewählt.

Kennenlernen der Kinder:

Die Studierenden hospitierten über vier Wochen hinweg in ihren Lerngruppen, um das zu beobachtende Kind möglichst genau kennenzulernen.

Protokollführung:

Der Tagesablauf wurde von ihnen an einem festgelegten Tag in teilnehmender Beobachtung möglichst chronologisch dokumentiert. Die Anwesenheit einer weiteren Erwachsenen wurde als nicht störend für das Verhalten der Kinder erachtet, da sie es gewohnt sind, häufig außer der Lehrerin weitere Erwachsene (Förderlehrerinnen, Eltern, Studierende, Hospitanten aus anderen Schulen etc.) im Raum zu erleben.

Datenschutz:

Die Namen der Kinder wurden anonymisiert. Nur soweit dies als nötig erachtet wurde und erfragbar war, sind dem Protokoll in geringem Maß Zusatzinformationen über die Nationalität, den familiären Hintergrund und den Zeitraum des Verbleibs des jeweiligen Kindes in der Lerngruppe vorangestellt.

Schwerpunkte der Beobachtung:

Die Dokumentation des Tagesablaufs konzentrierte sich auf die Beobachtung eines der vier methodisch-didaktischen "Standpfeiler" des flexibilisierten Modells von Unterricht in ihrer Wirkung auf Kinder.

- a) *Rhythmisierung des Schultages/zeitliche Strukturen*
- b) *Umgang mit dem Material*
- c) *Umgang mit dem Raum*
- d) *Miteinander, Kooperation und Helfen*

Beobachtungsinstrumente:

Die Ergebnisse der Beobachtung setzen sich aus Hospitationen, Lehrergesprächen und Protokollierung bei teilnehmender Beobachtung zusammen.

Der Leitfaden für die Einzelbeobachtungen gemäß der Schwerpunkte a) bis d):

1. Das von mir begleitete Kind heißt (fiktiv) :.....
2. Die LL hat sie/er für die Beobachtung ausgewählt, weil
3. Die LL hat sie/er für die Beobachtung ausgewählt, weil
4. Die LL hat sie/er für die Beobachtung ausgewählt, weil

(Anmerkung: Die folgenden Beobachtungsdetails beziehen sich in der Dokumentation schwerpunktmäßig auf a) b) c) oder d). Allerdings lassen sich Überschneidungen bei einer chronologischen Protokollierung nicht vermeiden.)

5. a) Der Schultag gestaltete sich für das Mädchen/ den Jungen unter dem Gesichtspunkt des Umgangs mit
der Rhythmisierung / den zeitlichen Strukturen
 - Wann kommt sie/er ? (Gleitzeit)
 - Wie lange bleibt sie/er? (Betreuung...)
 - Hat sie/er die Rhythmisierung verinnerlicht? (Wechsel zwischen Freiarbeit und Arbeitsphasen)
 - Hat sie/er eine Armbanduhr, die sie/er benutzt?
 - Benutzt sie/er Hilfen (Tafelanschrift, Merkkärtchen, Pinnwand mit Kalender, Diensten, Uhrzeiten etc.) um sich in der Rhythmisierung zu orientieren ?
 - Fragt sie/er die Lehrerin nach der Zeit?
 - Fragt sie/er andere Kinder, um sich in der Rhythmisierung zu orientieren?
 - Wird sie/er von anderen auf die Zeit hingewiesen?
 - Wird sie/er von anderen für Trödelei/Hektik kritisiert?
 - Kommentiert sie/er den Umgang anderer mit der Zeit?
 - Sind ihr/ihm die Zeitvorgaben für die einzelnen Phasen zu kurz / zu lang?
 - Beschwert sie/er sich über zu langen/ zu kurzen Wechsel?
 - Kommuniziert sie/er mit anderen über Zeitstrukturen ?
 - Sonstiges.....

5. b) Der Schulvormittag gestaltete sich für das Mädchen/ den Jungen unter dem Gesichtspunkt

der Aneignung und Nutzung der Materialien

- An welchen Aufgaben arbeitet sie/er in den Arbeitsphasen?
- Arbeitet sie/er selbständig mit dem Material ?
- Holt sie/er sich Hilfe bei anderen Kindern, um Aufgaben zu verstehen ?
- Holt sie sich Hilfe bei der Lehrerin, um Aufgaben zu verstehen?
- Kommentiert sie das Anspruchsniveau der Aufgabe? (einfach, schwer...,langweilig etc.)
- Kommuniziert sie/er mit anderen Kindern über die Aufgaben?
- Mit welchen Materialien/Spielen befasst sie/er sich in der Freiarbeits-/Spielphase
- Wie geht sie/er mit dem Material/Spielen um ? (sorgsam, unachtsam, ordnend)
- Wie oft wechselt sie das Material/Spielen ?
- Arbeitet sie/er kreativ oder eher beiläufig unkonzentriert mit dem Material / an den Aufgaben
- Wie geht sie/er mit Wünschen anderer nach dem Material um? (rücksichtsvoll, besitzergreifend, helfend) ?
- räumt sie/er das Material von allein wieder an seinen Platz ?
- sonstiges.....

5. c) Der Schulvormittag gestaltete sich für das Mädchen/den Jungen unter dem Gesichtspunkt

der Aneignung und Nutzung des Raumes

- Wie kommt das Kind morgens in den Lerngruppenraum ? (Abwartend, zögernd/zielstrebig...)
- Was tut sie/er zuerst?
- Wie gestaltet sie/er seinen Platz/Tisch (persönliche Rituale?)
- Wie verhält sie/er sich im Stuhlkreis? (Vorliebe für feste Sitzplätze/Sitznachbarn?)
- Schließt sie/er Türen ?
- Schließt sie/er sie sanft oder laut?
- Was bedeuten die Fenster für sie/ihn? (Kontrollblick, träumerischer Blick)
- Wie ist seine/ihre Sitzhaltung? (versunken, gerade, unruhig, raumgreifend)
- Bewegt sie/er sich schnell/hektisch, gelassen oder eher verhalten im Raum ?
- Wie nutzt sie/er die Funktionsecken? (Allein, mit anderen)
- Gibt es geschlechtsspezifische Vorlieben der Funktionsecken?
- Wie lange verweilt sie/er auf einem Platz / an einem Ort? /
- Wie oft wechselt sie/er den Platz ?
- Wie oft geht sie/er auf die Toilette?
- Bedrängt sie/er andere in ihrer Raumnutzung
- Wie nah dürfen andere Mädchen/Jungen ihr/ihm kommen?
- Sonstiges

5. d) Der Schulvormittag gestaltete sich für das Mädchen/den Jungen unter dem Gesichtspunkt

des Miteinanders, der Kooperation und des Helfens

- Wie begrüßt sie/er morgens die anderen?
- Zu wem stellt sie/er den ersten Sozialkontakt her?
- Wie nimmt sie/er Kontakt zu anderen auf(liebevoll/polterig/ flüchtig)
- Arbeitet/spielt sie/er lieber allein, oder lieber zu zweit oder zu mehreren
- Was wird dann gespielt?
- Werden die Arbeits-/Spielpartner häufig gewechselt?
- Spielt/arbeitet sie/er in geschlechtsgemischten/-getrennten Gruppen ? Wann?
- Wann holt sie/er sich Hilfe? (häufig, selten)
- Kommentiert sie/er die Arbeit/das Verhalten von anderen ? (aner kennend, verächtlich, lobend, denunzierend etc.) ?
- Wobei holt sie/er sich Hilfe?
- Holt sie/er sich Hilfe bei Älteren oder Gleichaltrigen?
- Bedankt sie/er sich für Hilfe?
- Holt sie/er sich Hilfe bei der Lehrerin? (Wann und warum)
- Lehnt sie/er Hilfe ab, um die sie/er nicht gebeten hat?
- Stört sie/er andere bei der Arbeit? Wenn ja warum, falls erkennbar?
- Hört sie/er auf Anweisungen der Lehrerin?
- Wie oft wird Kontakt zur Lehrerin aufgenommen?
- Sonstiges.....

Im folgenden wird aus Platzgründen lediglich ein auf die Kriterien a) – bis d) ausgerichtetes Fazit aus den Einzelbeobachtungen gezogen. Die chronologischen Protokolle sind in dem in der Schule nachzufragenden Materialband nachzulesen.

2. Fazits aus den Einzelbeobachtungen

a) *Rhythmisierung des Schultages und Umgang mit der Zeit*

1. Das Beispiel Sabrina, eine sechsjährige Schülerin (jüngere Gruppe)

Beobachtungszeit: Freitag, den 02.07.99 7.45 Uhr-12.00 Uhr

Sabrina ist ein deutsches Mädchen von 6 Jahren. Sie ist seit einem Jahr in der Lerngruppe. Sie gehört zur jüngeren Gruppe und gilt als sehr lebendig.

Fazit der Beobachtung:

Sabrina ist ein sehr aktives und kommunikatives Mädchen mit einem großen Bewegungsbedürfnis. Es fällt ihr sehr schwer, sich längere Zeit über still zu verhalten oder an einer Sache zu bleiben, besonders, wenn andere Kinder in der Nähe sind. Dann lässt sie sich gerne ablenken und vergisst darüber ihre Arbeit.. Wenn sie keinen Ablenkungen ausgesetzt ist, kann sie jedoch auch ausdauernd und zügig arbeiten. Die Lehrerin scheint dies zu wissen, denn sie führt Sabrina immer wieder, durch kurze Ermahnungen und Hilfestellungen zu ihrer Arbeit zurück. Die zeitliche Struktur des Schultages hat Sabrina noch nicht verinnerlicht. Z. B. beginnt sie kurz vor Ende der Gleitzeit noch mit einer neuen Aktivität, obwohl schon einige Kinder nach der Zeit gefragt haben. Im Sportunterricht ist sie in ihrem Element. Mit viel Kraft und kämpferischem Ehrgeiz beteiligt sie sich an den Bewegungsspielen. Ihr würde es sicherlich gefallen, wenn sie in der Klasse noch mehr körperlichen Bewegungsspielraum hätte. Mit ihrer Lebendigkeit und Unstrukturiertheit, die eher für Kinder der jüngeren Lerngruppen typisch ist, liefe sie bei einer normalen Unterrichtsgestaltung sicher Gefahr, als auffällig zu gelten. In dem rhythmisierten Unterrichtskonzept hat sie jedoch die Möglichkeit, ihr eigenes Tempo zu finden, ohne daß die anderen Kinder dadurch gestört würden.

2. Das Beispiel Tim, ein 7jähriger Schüler (jüngere Gruppe)

Beobachtungszeit: Freitag, der 02. 7. 1999 7:45 bis 12:00

Tim ist ein deutsches Kind, 7 Jahre alt und gehört zu der jüngeren Gruppe. Er besucht die Lerngruppe von Anfang an.

Fazit der Beobachtung:

Tim ist ein zurückhaltender, an diesem Tag jedoch etwas unkonzentrierter Schüler. Er stört weder das Unterrichtsgeschehen noch die Gespräche im Sitzkreis. Er passt sich an die Zeitstrukturen an, ohne viel nach der Uhr zu fragen. Kein einziges Mal sprach er mit anderen Kindern oder mit der Lehrerin über die Uhrzeit oder schaute selbst auf die Uhr, um sich zu orientieren. Dennoch wurde er während der Arbeitsphasen unruhig und fühlte, wann Zeit für die Pause war. Am Beobachtungstag macht er einen abwesenden Eindruck und wirkt teilweise gelangweilt. Schon morgens schien er etwas unentschieden, womit er sich in der Gleitzeit beschäftigen sollte und die Arbeitsphasen schienen für ihn zumindest an diesem Tag sehr lang zu sein. Bei genauerem Hinsehen wird deutlich, daß er fast ausschließlich vor sich hin träumt. Er arbeitet nur in sehr unregelmäßigen Abständen an seinen Mathematik- und Schreibaufgaben und läßt sich schnell ablenken. Es bedarf der persönlichen Aufforderung seitens der Lehrerin, um ihn zum Arbeiten zu motivieren. Es regt ihn zwar auch zur Konzentration an, wenn er mitbekommt, wie Mitschüler durch die Lehrerin ermahnt werden. Doch sein Ehrgeiz, Aufgaben zu lösen, hält nur kurze Zeit an. Berechnet man sein Arbeitstempo (ca. 7 Aufgaben in 50 Minuten), so hatte er nicht den Ehrgeiz und die Kraft, die Aufgaben in der vorgesehenen Zeit zu beenden. Es scheint fast, als habe Tim in der vorhergehenden Nacht zu wenig Schlaf bekommen.

b) Umgang mit dem Material

1. Das Beispiel Mirko, ein siebenjähriger Schüler (jüngere Gruppe)

Beobachtungszeit: Dienstag 15.6.99 8 Uhr bis 12 Uhr

Mirko ist ein deutscher Junge. Er ist 7 Jahre alt. Mirko ist seit Mai 1998 in der Lerngruppe. Vorher besuchte er eine Vorschulklasse in einem anderen Stadtteil von Bremen. In der neuen Schule gehörte er zunächst zu der damals jüngeren, jetzt älteren Lerngruppe. Ab September lernte er gemeinsam mit den neu eingeschulten Kindern. Mit dieser kam er anfangs nicht zurecht. Auch seine Eltern sind am Anfang mit dem „anderen“ Schulsystem nicht zufrieden gewesen. Sie vermuteten ihr Sohn lerne nicht genug. Die Lehrerin hat Mirko für diese Beobachtung ausgewählt, um den Jungen noch besser kennenzulernen.

Fazit der Beobachtung:

Mirko befasst sich in der Freiarbeit meist konzentriert mit einer Sache. An diesem Tag beschäftigt er sich in der freien Phase nur mit der Knete, an anderen entweder mit Lego oder mit Büchern etc. Zwar zeigt er sich nicht sehr kreativ mit dem Material (hier Knete), jedoch ist er in allen Freiarbeitsphasen sehr emsig am Arbeiten. Wenn er auch einmal ablehnte, als andere Kinder an seinem Tisch mit kneten wollten, ist er sonst zum Teilen und Abgeben bereit. Für das Wegräumen des Materials braucht er ab und zu die Aufforderung der Lehrerin. Wenn Mirko arbeitet, dann macht er es selbständig. Er sieht in seinem Wochenplan, was er für Materialien für seine Aufgaben braucht und holt diese auch ohne Extraaufforderung (außer, wenn er mal wieder zu lange vor sich hin träumt). Er holt sich kaum Hilfe bei Kindern, eher kommen die Mitschüler auf ihn zu, wenn sie sehen, daß er etwas falsch macht. Ab und zu holt er sich Hilfe bei der Lehrerin, um Aufgaben zu verstehen, aber eher, um zu fragen, was er im Wochenplan noch eintragen kann, als daß er um Hilfe bei einzelnen Aufgaben bittet. Er kommentiert das Anspruchsniveau der Aufgaben zwar nicht, dennoch merkt man, daß er häufig Schwierigkeiten gerade beim Verständnis von Mathematikaufgaben hat. Er macht es sich zuweilen unnötig schwer, die Aufgaben zu lösen. Selten kommuniziert er mit anderen Kindern über die Aufgaben, da er neben Schülern der älteren Gruppe sitzt, die an anderen Aufgaben arbeiten. Er schaut sich allerdings gerne die Aufgaben der anderen an. Im Allgemeinen geht er sehr sorgfältig mit den Materialien um und gibt sogar anderen Hilfen (z.B. im Umgang mit Fasermalern) dabei.

2. Das Beispiel Mira, eine siebenjährige Schülerin (jüngere Gruppe)

Beobachtungszeit: Dienstag 1. 6. 1999 8 Uhr bis 11 Uhr 30

Mira gilt als eine durchschnittliche Schülerin mit kleinen sprachlichen Problemen, die darauf zurückzuführen sind, daß Deutsch nicht ihre Muttersprache ist. Die Familie kommt aus der Türkei. Sie ist seit dem ersten Schultag an dieser Schule und nimmt seitdem auch an dem Muttersprachenunterricht teil, der dem Unterricht angegliedert ist.

Fazit der Beobachtung:

Mira ist ein sehr ordnungsliebendes Kind, die weiß, wo die für sie wichtigen Dinge zu finden sind. Sie ist sehr motiviert, ihr übertragene oder von ihr gewählte Aufgaben gut zu lösen, und nimmt vergleichsweise selten die Rückmeldung von Erwachsenen in Anspruch. Sie arbeitet gerne mit den Händen und weist ihm Umgang mit dem Arbeitsmaterial großes feinmotorisches Geschick auf. Das zeigt sich auch in ihrer auffälligen Schönschrift, auf die sie erheblichen Ehrgeiz verwendet. Sie verschafft sich selbständig Zugang zu den benötigten Materialien und wählt diese gezielt nach ihren Interessen aus. Wenn sie Hilfe braucht, holt sie sich diese gezielt. Mit Gegenständen (Plättchen) zu rechnen, verschafft ihr größere Sicherheit bei ihren Rechenoperationen. Sie kommuniziert offen und hilfsbereit mit ihren Sitznachbarn (Mädchen und Jungen) über Lösungswege und Ergebnisse von Aufgaben und schaut sich gerne gemeinsam Bücher aus der Lesecke an. Dafür, daß Mira erst seit einem Jahr in der Schule ist, weist sie ein hohes Maß an Zielstrebigkeit, Sicherheit und sozialer Kompetenz aus. Sie hat schnell gelernt, die Flexibilität des Lernmodells für sich zu nutzen und scheint sich mit dieser Art des Lernens sehr wohl zu fühlen.

c) Umgang mit dem Raum

1. Das Beispiel Ali, ein neunjähriger Schüler (ältere Gruppe)

Beobachtungszeit: Freitag, d. 11.6.1999 8 Uhr 10 bis 11 Uhr 45

Ali ist neun Jahre alt und Kind einer tamilischen Familie. Er spricht gut Deutsch. Er gehört zur älteren Gruppe und wird nach den Sommerferien in die 3. Klasse überwechseln. Ali ist von Anfang an in seiner Lerngruppe.

Fazit der Beobachtung:

Ali macht einen sehr aufgeweckten Eindruck. Er ist ein guter Schüler und kann ohne Probleme seinen Willen durchsetzen, ohne daß er dabei laut oder aggressiv würde. Er bewegt sich in den verschiedenen Funktionsecken des Klassenzimmers gelassen und souverän. Wenn er etwas für seine Arbeit benötigt, holt er es sich, ohne viel um Hilfe zu bitten oder andere dabei zu stören. Von Hilfsbereitschaft und Einfühlungsvermögen zeugt, daß er anderen hilft, die am Betreten des Raumes gehindert werden und daß er noch einmal aufsteht, um sein Frühstücksbrot in der Küchenecke für seinen Tischnachbarn mit dem Messer aufzuteilen. Wenn etwas mal nicht nach seinem Willen geht, so wie er es gerne hätte, (wie am Morgen bei der Sitzordnung im Stuhlkreis) wird er zwar ärgerlich, verliert aber schnell seinen Groll und findet sich dann schnell mit der Situation ab.

2. Das Beispiel Ayse, eine siebenjährige Schülerin (jüngere Gruppe)

Beobachtungszeit: Freitag d. 25.6.99 7 Uhr 45 bis 11 Uhr 30

Ayse ist ein achtjähriges Mädchen aus dem Libanon mit drei Geschwistern. Sie kam vor drei Jahren nach Bremen, konnte am Anfang in der Schule kaum Deutsch und sprach kaum. In der Familie ist sie auf sich gestellt, da die Mutter sich mit vielen Familienaufgaben überfordert fühlt. Die Familie ist gläubig muslimisch. Ayse erzählt stolz, daß sie ein Kopftuch tragen wird, wenn sie 8 Jahre alt geworden ist.

Fazit der Beobachtung:

Ayse kann sich gut in Gruppen einfügen. An diesem Tag macht sie jedoch einen in sich versunkenen Eindruck – es scheint, als lebe sie in einer Traumwelt, in der sie sich so verlieren kann, daß sie kaum noch etwas um sie herum bemerkt. Sie hat keine Berührungsängste, sucht jedoch nicht offensiv den Kontakt zu anderen Kindern. Sie spricht wenig, ist sehr ordnungsliebend und liebt es in der Nähe ihrer Lehrerin zu sein. Gerne und ausdauernd tut sie etwas mit den Händen. Sie verhält sich nicht raumgreifend, bewegt sich aber mit großer Selbstverständlichkeit zwischen den Räumen und ihren Funktionsecken hin und her. Sie weiß, wo die Materialien zu finden sind, die sie für ihre Arbeit braucht, holt sie ohne Hilfe und bringt sie selbständig zurück. Sie muss zu keiner Tätigkeit aufgefordert werden, außer dazu, ihre Arbeit zu unterbrechen, um zu frühstücken und die Pause wahrzunehmen. Sie hat selbständig auf dem Flur die Aufgaben in ihrem Matheheft zu Ende gerechnet und ihren "Rechenmeister" mit einem selbst entworfenen Zählstrichsystem am Heftrand gemacht. Sie hat die Kenntnis von drei Liedtexten durch Mitsingen vertieft; während sie gebastelt hat, sie hat einen Text durch Lesen und Nachsingen neu gelernt, sie hat ihre Fingerfertigkeit durch Ausschneiden und Stanzen geübt und sie hat im Sportunterricht bei einem neuen Spiel ihre Teamfähigkeit bewiesen und weiter entfaltet. Obwohl sie sehr mit sich selbst und ihrer Bastelarbeit (Ausstanzen von kleinen Papierfiguren) beschäftigt scheint, hat Ayse an diesem Tag dennoch viel Leistung gezeigt und gelernt.

d) Miteinander, Kooperation und Helfen

1. Das Beispiel Albert, ein achtjähriger Schüler (ältere Gruppe)

Beobachtungszeit: Dienstag, den 29.6.1999 7 Uhr 45 bis 11 Uhr 30

Albert ist von Anfang an in dieser Lerngruppe und gehört der älteren Gruppe an. Er kommt aus Ghana. Das Elternhaus ist streng religiös. Nach Aussage der Lehrerin ist Albert ein guter Schüler und in die Gemeinschaft gut integriert.

Fazit der Beobachtung:

Albert ist ein sehr ernsthafter Schüler. Er ist bei den andern Kindern sehr beliebt und anerkannt, er teilt gerne, gibt gerne von seinen Sachen ab und hilft andern. Er zeigt ein hohes Maß an Einfühlsamkeit, wenn er sich z.B. darum sorgt, wie die Einzelbetreuung eines Jungen zu gewährleisten ist, wenn dessen Betreuerin geht.

Sehr diplomatisch geht er mit Hänseleien anderer zur Schwangerschaft seiner Mutter um, wenn er sich dann z.B. gemeinsam mit diesen Mitschülern Informationen zum Thema "Aufklärung" in der Lesecke aneignet.

In keiner Situation fallen irgendwelche Aggressionen sei's von andern, sei's von ihm auf. Fast könnte der Eindruck entstehen, Albert habe an diesem Tag einen besonders guten Tag gehabt. Sein Leistungs- und Sozialverhalten kann als vorbildlich beschrieben werden. Aber laut Aussagen der Lehrerin ist das ein ziemlich durchgängiges Verhalten bei ihm.

2. Das Beispiel Axel, ein siebenjähriger Schüler (jüngere Gruppe)

Beobachtungszeit: Freitag, 25.06.1999 7.45 Uhr bis 11.30 Uhr

Axel ist ein siebenjähriger Junge (Aussiedlerkind aus Russland) und wegen Zuzugs erst seit ca. drei Monaten in der Klasse. Er gehört der jüngeren Lerngruppe an. Die Lehrerin hat ihn für die Beobachtung ausgewählt, weil sie wissen möchte, inwieweit Axel sich innerhalb der kurzen Zeit eingelebt hat und in die Klassengemeinschaft integriert ist.

Fazit der Beobachtung:

An Axels Lern- und Sozialverhalten fällt auf, daß er noch nicht lange in der Lerngruppe ist. Einen wirklich festen Bezugspartner/Freund scheint er noch nicht gefunden zu haben, so bewegt er sich etwas ziellos im Raum. Bei seiner Arbeit benötigt er noch sehr das Feedback der Erwachsenen, denn er ist sich seiner eigenen Leistungsfähigkeit gegenüber in diesem neuen Verband noch nicht sicher. Zurechtweisungen irritieren ihn und bringen ihn dazu, sich zurückzuziehen. Mit den freien Lernmethoden kann er noch nicht so gut umgehen, auch ist ihm die Anlauttabelle (die in den Lerngruppen eingesetzte Methode des Schriftspracherwerbs nach Jens Reichen) noch recht fremd. Gleichzeitig scheint es ihm sehr wichtig zu sein, gute Leistungen zu bringen, sonst würde er nicht so lautstark in einem Gruppengespräch von sich verkünden, er sei "der Beste" in der Klasse.

Die selbstverständliche Hilfe anderer Kinder tut ihm sichtlich gut. Sie stellt für ihn mit Sicherheit eine Ermutigung dar, die ihn auf die Dauer dazu veranlassen wird, stärker darauf zurückzugreifen und weniger Bestätigung bei der Lehrerin einzufordern.

3. Das Beispiel Jana, eine siebenjährige Schülerin (jüngere Gruppe)

Beobachtungszeit: Freitag 25.6.1999 8 Uhr 15 bis 12 Uhr

Jana ist von Anfang an in der Lerngruppe. Sie gehört zur jüngeren Gruppe. Sie gilt zuweilen als schwieriges, da in ihrem Verhalten unberechenbares und sehr impulsives Kind.

Fazit der Beobachtung:

Laut Berichten von anderen neige Jana dazu, auszuflippen, schreie dann, werfe sich auf den Boden und sei kaum zu beruhigen. Ein derartiges Verhalten war an dem Beobachtungstag nicht auszumachen: Sie wirkte eher zurückhaltend, arbeitete zumeist still und konzentriert und hatte keinen auffälligen Kontakt zu ihren Mitschülern und Mitschülerinnen. Sie störte zwar zuweilen den Unterricht, aber nicht besonders laut oder böse und war nach ein oder zwei Ermahnungen wieder ruhig. Sie hörte gut zu, arbeitete meistens gut mit, schien interessiert und motiviert. Morgens begrüßte sie ihre Mitschülerinnen, indem sie mit ihnen spielte, sich gemeinsam in die Leseecke zurückzog oder mit ihnen Witze machte. Sie sprach mit ihrer Lehrerin - zeigte sich mal nett und hilfsbereit, mal redete sie in eher gröberen Worten. Ähnlich verhielt sie sich auch im Umgang mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern. Auffällig war, daß sie stets Bestätigung bei der Lehrerin oder der Protokollantin suchte. Es schien, daß sie sich hauptsächlich bemerkbar machte, weil sie Zuwendung brauchte, und nicht, weil sie wirklich Hilfe benötigte. Meistens konnte sie die Aufgaben ohne Probleme lösen. Wenn sie doch einmal Schwierigkeiten hatte und sie sich die Aufgaben erklären ließ, verstand sie schnell und vervollständigte die Aufgaben dann eigenständig. Dennoch ging sie immer wieder zu den Erwachsenen, um ihre Lösungen noch einmal "absegnen" zu lassen. Dieses Ritual war bei Jana sehr ausgeprägt und offenbar von großer Bedeutung für ihre Selbstsicherheit. Förderlich für ihre Entwicklung wird sein daß ihr dieses Verhalten von anderen Kindern nicht zum Nachteil angerechnet wird.



Schulbegleitforschung

Fragen an die Mitarbeiterinnen des Kindertagesheims am Pfälzer Weg im Februar 1999

Seit 1993 hat sich zwischen dem Kindertagesheim und der Schule am Pfälzer Weg im Rahmen der Veränderung des Schulanfangs eine standortbezogene Form der Zusammenarbeit entwickelt. Im Rückblick auf diese Zeit soll die Kooperation und deren Wirkung auf die pädagogische Arbeit, die Kinder und die Elternarbeit von den Mitarbeiterinnen des Kindertagesheims betrachtet und eingeschätzt werden.

1. Einschulung

Wie wird der Übergang Kindergarten/Schule von den Mitarbeiterinnen des Kindergartens gestaltet?

Welche Erfahrungen sind bezogen auf die Einschulung in die jahrgangsgemischten Lerngruppen der Schule am Pfälzer Weg besonders festzuhalten?

Welche Rückmeldungen über den Schulanfang kommen von den Eltern?

Hat sich die Schulvorbereitung im Vergleich zu früher verändert?

2. Kooperation der Institutionen

Wie bewerten die Mitarbeiterinnen des Kindergartens den Umfang und die Gestaltung der Kooperation?

Was hat sich in der Zusammenarbeit im Vergleich zu früheren Jahren verändert?

Gibt es weitere Wünsche/Anregungen zur Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen Kindertagesheim und Schule?

3. Kinder

Wie reagieren die Kinder nach den Beobachtungen des Kindergartens auf den Übergang in die Schule am Pfälzer Weg?

Gibt es dabei Veränderungen im Vergleich zu früher?

Hat die Zusammenarbeit mit der Schule Auswirkungen auf die pädagogische Arbeit mit den Kindern im Kindergarten?

3. Elternarbeit

Gibt es bezogen auf die Schule Rückmeldungen von Eltern?
Wenn ja welche?

Hat die Zusammenarbeit mit der Schule die Elternarbeit im Kindergarten
beeinflusst?
(Vergleich mit der Elternarbeit in vorherigen Einrichtungen)

4. Wünsche/Kritik/Resümee

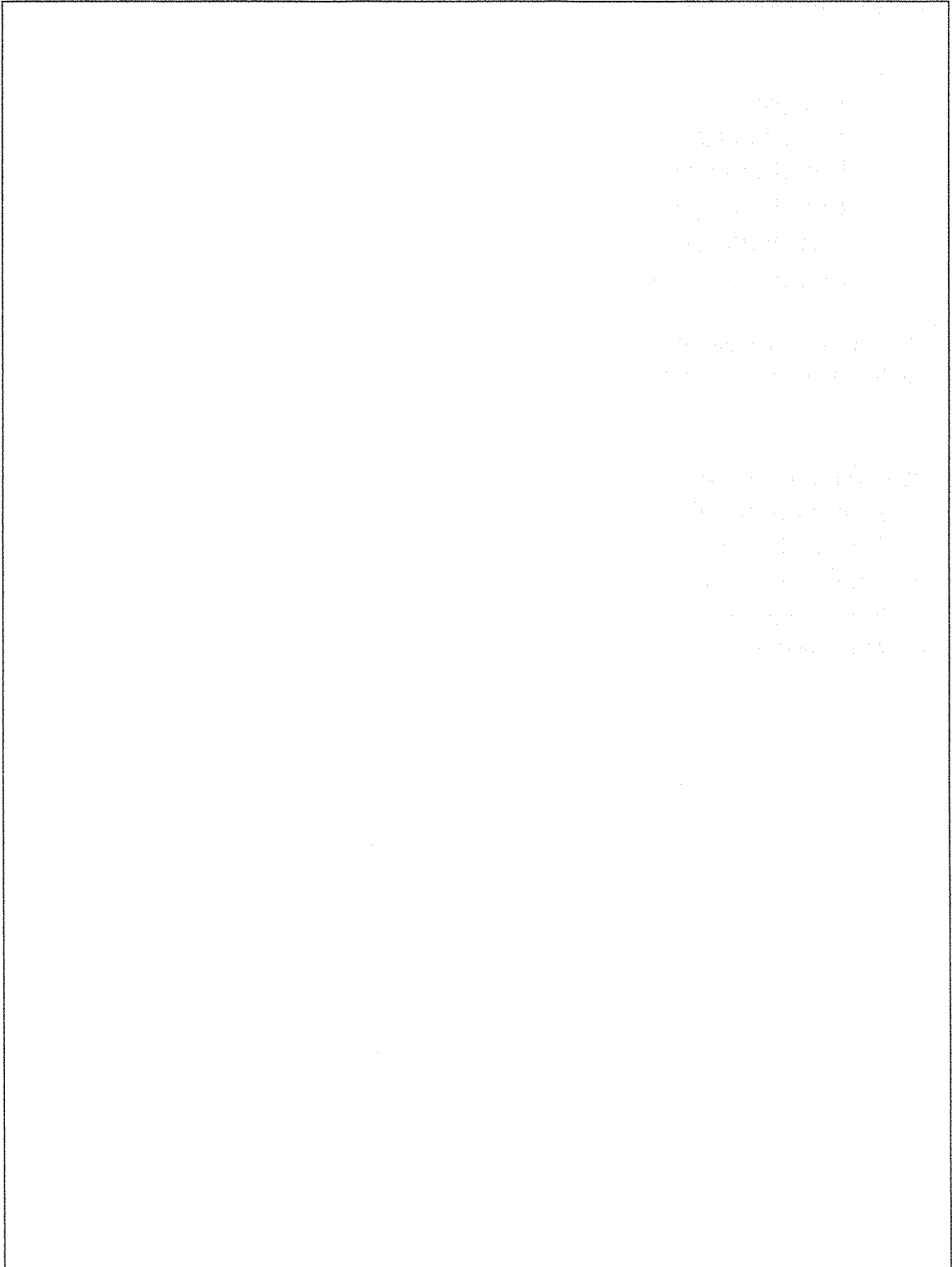
Die Schule am Pfälzer Weg hat die Einschulung verändert. Wie wird dieser Weg von den Mitarbeiterinnen des Elementarbereichs eingeschätzt? Gibt es Kritik, Anregungen, weiterführende Ideen usw.?

DANKE FÜR DIE MITARBEIT!

Schülerbeobachtung und Lernstandsermittlung 1999

Wie und wodurch stellst du Entwicklungen bei den Kindern fest?

Welche Rolle spielen die Beobachtungshefte und andere Dokumentationsformen?



Fragebogen zu Kindern mit längerer Verweildauer in der Lerngruppe

(Seiteneinsteiger werden in diesem Fragebogen nicht mitgezählt.)

Zeitpunkt der Befragung: _____

Lerngruppe: _____

1a) Wie viele Kinder sind seit Bestehen der Lerngruppe in die Sonderschule übergegangen?

	Jungen	Mädchen	So.schul- art	Termin
Übergangs				
Einschulungsjahr 93				
Einschulungsjahr 94				
Einschulungsjahr 95				
Einschulungsjahr 96				
Einschulungsjahr 97				

1b) Wie viele Kinder blieben in der Grundschule, weil die Eltern eine Überweisung in die Sonderschule ablehnten? _____

2a) Kinder mit längerer Verweildauer in der Lerngruppe

A. Einschulungsjahr 95:

Wie viele Kinder sind das 3. Jahr in der Lerngruppe? _____

B. Einschulungsjahr 96:

Wie viele Kinder werden 3 Jahre in der LG bleiben? _____

C. Einschulungsjahr 97:

Wie viele Kinder werden voraussichtlich 3 J. bleiben? _____

2b) Bei wie vielen Kindern hat sich der Anfangseindruck, dass sie ein 3. Lerngruppenjahr brauchen werden, nicht bestätigt? B.: _____

C.: _____

3) Zu welchem Zeitpunkt wurde deutlich, dass eine verlängerte Lernzeit nötig sein würde?

in den ersten 4 Wochen im 1. Schulbes.jahr im 2. Schulbes.jahr

Gruppe A.

Gruppe B.

Gruppe C.

4) Wie haben die Eltern bei dem 1. Hinweis reagiert?

zustimmend / gelassen ablehnend erschrocken, nicht drauf gefasst

Anzahl

Die folgenden Angaben betreffen nur Kinder, bei denen im 1. Lerngruppenjahr deutlich ist, dass sie voraussichtlich 3 Jahre brauchen werden:

Ich denke dabei an _____ Kinder.

5) Wie viele dieser Kinder haben im 1. Schulbesuchsjahr in der jahrgangsübergreifenden Lerngruppe Probleme mit:

Anzahl

_____ Zeitstruktur des Schulvormittags

_____ Ordnungsformen

_____ Arbeit

_____ Lernmaterialien fürs 1. Schuljahr

_____ sozialen Kontakten (angemessene Partnerschaften)

_____ Wechsel der Bezugspersonen

6) Gestaltung der Lernsituation für diese Kinder:

6a) Sollen die Kinder grundsätzlich an gemeinsamen Arbeitsphasen teilnehmen?

- immer
- überwiegend
- manchmal
- selten
- Das Kind darf selbst entscheiden
- Das Kind entzieht sich.

6b) Lernmaterialien für diese Kinder:

selten überwiegend teilweise

VK-Materialien
Materialien für handelndes Lernen
(z. B. Bausteine, Knete, Wasser, Puppen)
dieselben Lernmaterialien wie die übr. Ki.
(mit reduziertem Anspruch)

6c) Lerninhalte (Was wird diesen Kindern angeboten?)

c1) Beschäftigung mit Schrift:

überwiegend teilweise selten

Bücher anschauen

Umgang mit Buchstaben

Umgang mit der Anlauttabelle

Lautgebärden kennenlernen

lautierend schreiben

c2) Beschäftigung mit Zahlen und Mengen

überwiegend teilweise selten

zählen

Zuordnung Ziffer - Menge

Ziffern schreiben

Beginn von Arithmetik

6d) Welche Förderung der grundlegenden Lernvoraussetzungen (Wahrnehmung, Motorik, Sprache) erhalten diese Kinder innerhalb der Lerngruppe?

(z. B. Fingerspiele)

7) Bitte vergleiche deine Beobachtungen zur Entwicklung dieser Kinder mit entsprechenden Kindern, die du früher in Schulen mit VK und Jahrgangsklassen erlebt hast!

8) Vergleiche bitte auch die entsprechende Beratungssituation (Elterngespräch) in unserem Modell mit früheren Erfahrungen!

Roswitha Kremin

1 Beobachtungshilfen für Schulanfänger/Schuljahr 1998/99

Schüler/in..... geb..... LG.....

Grobmotorik

- * Treppensteigen (wird ein Fuß nachgezogen?)
- * auf der umgedrehten Langbank balancieren
- * Schlußsprung vom Kasten
- * auf Zehenspitzen auf einer Linie balancieren
- * auf dem rechten/linken Bein 10x hüpfen

Feinmotorik

- * Perlen auffädeln
- * Faltübungen mit Papier
- * Schneiden (Figur/Linie)
- * Fingerspiele

1.1 Lateralität

- * Welche/r Hand/Fuß wird bevorzugt?
- * Gelingen Überkreuzübungen?

1.2 Sprache

- * Werden Laute ersetzt/weggelassen?
- * Ist der Satzaufbau richtig?
- * Ist das Sprachverständnis vorhanden?
z.B. „Lege den großen, roten Ball vor den schwarzen Teddy.“

1.3 Farben

- * Kennt (nicht) alle Farben ?

1.4 Wahrnehmung

- * Kann ein Geräusch zuordnen (Richtung/Ort).
- * Geräusche unterscheiden
- * Gegenstände/Bilder ordnen
- * Einzelabbildungen herausfinden
- * Gegenstände ertasten/gleiches herausfinden

Diese Beobachtungen sind außerdem beachtenswert:

..... (Unterschrift der Lehrerin)

Interviewleitfaden

für die Gespräche mit den Lehrerinnen und Lehrern, die ein drittes Schuljahr übernehmen (1995/96/97)

1. Emotionale Ebene

Wie kommen die Lehrerinnen und Lehrer mit den Kindern in den Lerngruppen zurecht?

Welche Gefühle haben die Lehrerinnen und Lehrer?

Welche Gefühle sind bei den Kindern zu beobachten?

2. Vorerwartungen / Vorerfahrungen

Bestanden Vorerwartungen und wenn ja, welche?

Sind Vorerwartungen eingetroffen?

Was ist nicht eingetroffen?

Welche Vorerfahrungen wurden umgesetzt?

3. Beobachtungen bezogen auf die Kinder:

- Lernverhalten
- Selbstständigkeit und Arbeitsverhalten
- Lernstand in den Fächern Deutsch und Mathematik
- Sozialverhalten

4. Wechsel der sozialen Gruppierung – Beobachtungen der Lehrerinnen und Lehrer

- Zurechtkommen mit der neuen Lehrkraft
- Gruppenverhalten der Kinder
- Jahrgangsguppe und Positionsbestimmung

5. Arbeitsweisen

Wurden Arbeitsweisen aus der Lerngruppenarbeit übernommen?

Wurden eigene Arbeitsweisen bewusst verändert?

Gab es Teamarbeit?

6. Probleme und Anmerkungen

Interviewleitfaden für die Lehrerinnen und Lehrer der 4. Klassen (1997)

1. Emotionale Ebene

Welche Gefühle sind bei den Kindern zu beobachten?

Was empfinden die Lehrerinnen und Lehrer der vierten Klassen?

Wie ist das Verhältnis zwischen Lehrerinnen / Lehrern und Kindern?

2. Erwartungen

Welche Erwartungen hast du an die Kinder deiner Klasse?

Haben sich deine Erwartungen bestätigt?

Was ist nicht eingetroffen?

3. Beobachtungen der Kinder

Was kannst du berichten im Hinblick auf

- die Selbstständigkeit / das Arbeitsverhalten
- die Unterrichtsfächer
- den Lernstand
- das Sozialverhalten?

4. Arbeitsweisen

Haben sich im Verlauf des Schuljahres Methoden, Rituale verändert?

Wenn ja, wie ist es dazu gekommen?

5. Teamarbeit

Wie hat sich die Zusammenarbeit mit den Parallelklassen entwickelt?

Welche Vorteile / Schwächen kannst du benennen?

6. Welche besonderen Erfahrungen und Wünsche möchtest du noch mitteilen?

Fragebogen

für ehemalige Schülerinnen und Schüler der Schule am Pfälzer Weg

Ich bin ein Mädchen

Ich bin ein Junge

Ich gehe jetzt zur
Gesamtschule Ost

Schule Koblenzer Straße

Wie viele Jahre warst du in der Schule am Pfälzer Weg? Jahre

Denkst du gerne an die Schule am Pfälzer Weg zurück ?

Ja

Geht so

Nein

Woran Erinnerst du dich?

.....

.....

.....

.....

Fragebogen für ehemalige Schülerinnen und Schüler der Schule am Pfälzer Weg

Seite 2

**Hast du deiner Meinung nach in der Grundschule so gelernt,
dass du in der 5. Klasse zurecht kommst?**

Wie kommst du zurecht, wenn du im Unterricht folgende Aufgaben erfüllen sollst?

	Die Aufgaben sind oft zu schwierig	Die Aufgaben sind manchmal zu schwierig	Die Aufgaben sind manchmal leicht	Die Aufgaben sind fast immer leicht
Lesen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rechtschreibung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rechnen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hat dir das Lernen in der Grundschule Freude gemacht?

immer meistens kaum überhaupt nicht

Macht dir das Lernen in der 5. Klasse Freude?

immer meistens kaum überhaupt nicht

Fragebogen für ehemalige Schülerinnen und Schüler der Schule am Pfälzer Weg

Seite 3

Was hast du deiner Meinung nach
in der Grundschule gut gelernt?

.....

.....

.....

Was hast du in der Grundschule zu wenig gelernt ?

.....

.....

.....

4 . . . 5

Wie war für dich die Umstellung von der 4. Klasse zur 5. Klasse?

sehr
schwierig

etwas
schwierig

eher
einfach

sehr
einfach

In der 5. Klasse bekommst du zum ersten Mal Noten.
Welche Note würdest du, wenn du jetzt zurückdenkst, deiner Grundschule insgesamt geben?

sehr gut

gut

befriedigend

ausreichend

mangelhaft

ungenügend

Welche Note würdest du deiner neuen Schule geben?

sehr gut

gut

befriedigend

ausreichend

mangelhaft

ungenügend

Fragebogen für ehemalige Schülerinnen und Schüler der Schule am Pfälzer Weg

Seite 5

**Wie zufrieden waren
deine Lehrerinnen und Lehrer in der Grundschule mit dir?**sehr
zufriedeneinigermaßen
zufriedenweniger
zufriedengar nicht
zufrieden**Wie zufrieden sind
die Lehrerinnen und Lehrer in der 5. Klasse mit dir?**sehr
zufriedeneinigermaßen
zufriedenweniger
zufriedengar nicht
zufrieden

Freunde oder Freundinnen zu finden war in der Grundschule ...

sehr leicht

leicht

schwierig

sehr schwierig

Freunde oder Freundinnen zu finden ist in der OS ...

sehr leicht

leicht

schwierig

sehr schwierig

**Wenn du Ärger hattest,
wer half dir in der Grundschule?**

Mitschüler
Mitschülerinnen

Lehrerin
Lehrer

Freunde
Freundinnen

Niemand

Wenn du Ärger hast, wer hilft dir in der OS?

Mitschüler
Mitschülerinnen

Lehrerin
Lehrer

Freunde
Freundinnen

Niemand

Fragebogen für ehemalige Schülerinnen und Schüler der Schule am Pfälzer Weg

Seite 7

Was machte dir in der Grundschule Probleme?				
	sehr stark	stark	ein wenig	überhaupt nicht
Die Mitschülerinnen, die Mitschüler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
einige Lehrer/Lehrerinnen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
der Stundenplan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Hofpause	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Art des Unterrichts	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
der Lernstoff	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Hausaufgaben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Was macht dir in der 5. Klasse Probleme?				
	sehr stark	stark	ein wenig	überhaupt nicht
Die Mitschülerinnen, die Mitschüler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
einige Lehrer/Lehrerinnen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
der Stundenplan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Hofpause	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Art des Unterrichts	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
der Lernstoff	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Hausaufgaben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Was gefällt dir in der neuen Schule besonders gut?

.....

.....

.....

.....

.....

Was gefiel dir in der Grundschule besonders gut?

.....

.....

.....

.....

.....

Vielen Dank für deine Mithilfe!

Befragung der Lerngruppenlehrerinnen zu Effekten der Altersmischung

Welche Beobachtungen machst du bei den Kindern hinsichtlich Altersrolle, Geschlechterrolle, Akzeptanz, Gruppengefühl usw.?

ELTERNFRAGEBOGEN zur Schulanmeldung

Überarbeitete Fassung nach 1997

1. Mein Kind ist

ein Mädchen ein Junge

2. Welche der folgenden Angaben treffen für Ihr Kind und Sie selbst zu:

a) Mein Kind freut sich auf die Schule

ja weiß ich nicht nein

b) Ich sehe dem Schulbeginn mit Bedenken entgegen

ja weiß ich nicht nein

3. Von wem haben Sie schon etwas über die Schule gehört?

a) Kindergarten Nachbarn Bekannte von der Schule Sonstiges

b) Wenn ja, was haben Sie gehört?

4. Worauf sollte Ihrer Meinung nach in der Grundschule besonders geachtet werden?

	sehr wichtig	wichtig	weniger
wichtig			
Toleranz gegenüber Anderen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selbständiges Arbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lesen, Schreiben, Rechnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Künstlerisches und handwerkliches Können	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kritisches Denken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Disziplin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elternbeteiligung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Betreuung nach dem Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Allgemeinwissen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vernünftiger Umgang miteinander	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Haben Sie darüber hinaus Wünsche an unsere Schule?

6. Welchen Schulabschluß wünschen Sie für Ihr Kind?

Hauptschule Realschule Abitur / Hochschulreife

7. Haben Sie bereits Kinder an der Schule?

a) wenn ja, wie viele? eins zwei drei mehr als drei

b) Wenn ja, wie beurteilen Sie die Arbeitsweise der Schule?

sehr gut gut befriedigend ausreichend mangelhaft

8. Zum Schluß bitten wir Sie noch um einige Angaben zur Ihrer Person.

a) Ich bin: weiblich männlich

b) Welche der folgenden Angaben treffen auf Sie zu?

- Ich bin berufstätig
- Meine Partnerin / mein Partner ist berufstätig
- Ich bin nicht berufstätig
- Meine Partnerin / mein Partner ist nicht berufstätig
- Ich bin alleinerziehend

9. a) **Haben Sie einen Schulabschluß** Ja Nein

b) **Welche Schule haben Sie besucht?**

- Sonderschule
- Hauptschule
- Realschule
- Gymnasium (Abitur)
- Hochschule
- Sonstiges (z.B. in einem anderen

Land)

10. Wieviel Personen leben in Ihrer Familie (in einer Wohnung)?

_____ Personen

11. Wie lange leben Sie schon in Deutschland?

- Ich bin hier geboren
- 0 - 2 Jahre
- 2 - 5 Jahre
- 5- 10 Jahre
- 10 -20 Jahre
- über 20 Jahre

Schule am Pfälzer Weg

im Januar 1999

Liebe Eltern!

Vor 2 Jahren, bei der Anmeldung Ihres Kindes zur Schule, haben wir Sie um die Beantwortung eines Elternfragebogens gebeten.

Nun interessiert uns, ob sich Ihre Meinung geändert oder bestätigt hat.

1. Eine Frage vorweg: Wie lange geht Ihr Kind in die Schule am Pfälzer Weg?

- Mein Kind geht von Anfang an in diese Schule.
 Mein Kind geht seit dem in diese

Schule.

**2. Vor 2 Jahren haben wir gefragt:
 Worauf sollte Ihrer Meinung nach in der Grundschule besonders geachtet werden?**

Kreuzen Sie bitte nochmals mit Ihrer *heutigen* Sicht an !

	sehr wichtig	wichtig	weniger wichtig
Toleranz gegenüber anderen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selbständiges Arbeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lesen, Schreiben, Rechnen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Künstlerisches und handwerkliches Können	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kritisches Denken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Disziplin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elternbeteiligung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Betreuung nach dem Unterricht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Allgemeinwissen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vernünftiger Umgang miteinander	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**3. Wir haben Sie darüber hinaus nach Erwartungen an unsere Schule gefragt.
 Inwieweit sind Ihre Erwartungen an unsere Schule - was Ihr Kind betrifft -
 in den letzten 1 ½ Jahren erfüllt worden ?**

voll zum Teil kaum überhaupt nicht

4. Wir haben Sie gefragt, wie Sie die Arbeitsweise dieser Schule beurteilen.

Wie beurteilen Sie *heute* die Arbeitsweise dieser Schule?

sehr gut gut befriedigend ausreichend mangelhaft

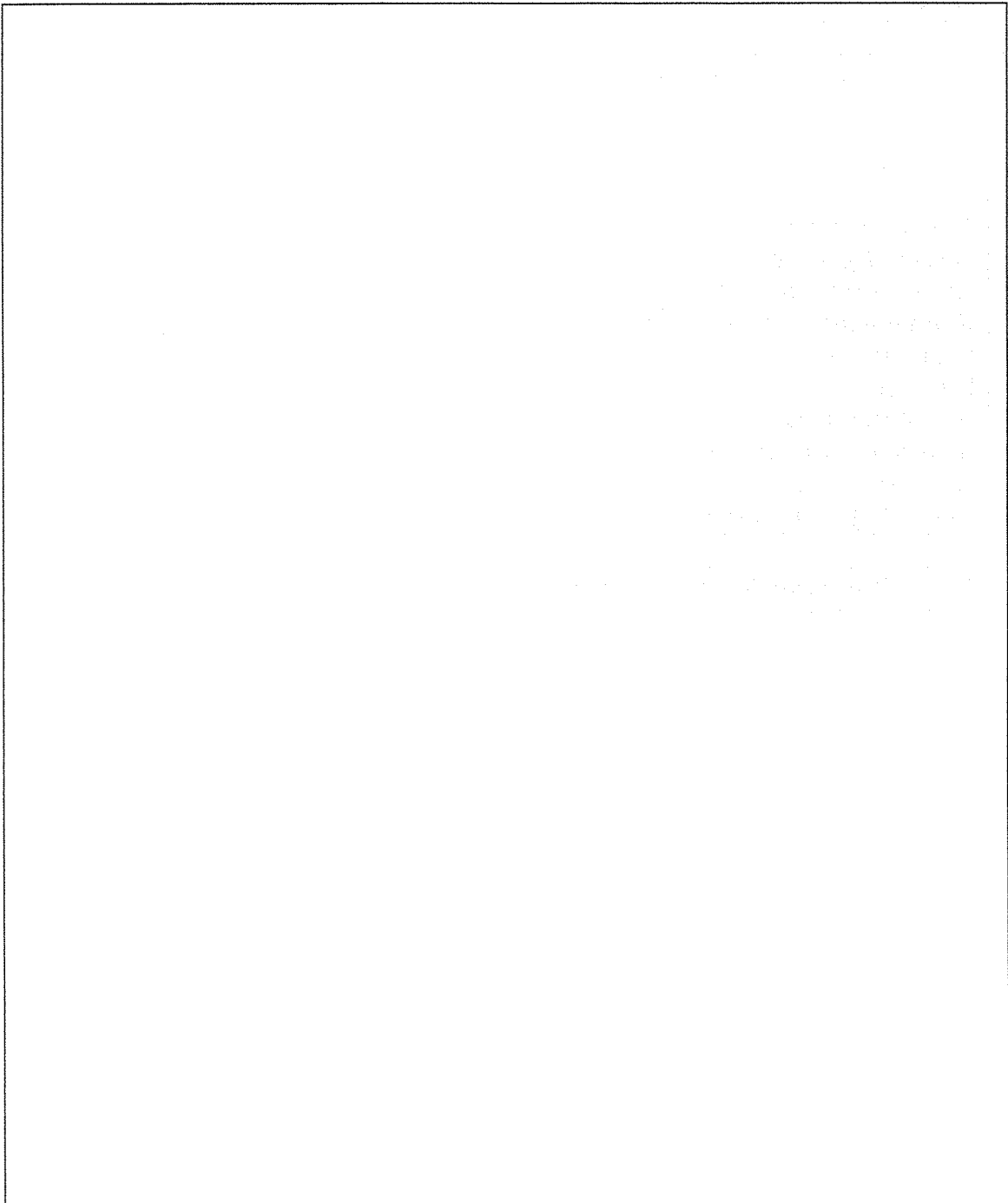
5. Was möchten Sie zu unserer Schule noch sagen?

Vielen Dank für Ihre Mithilfe.

Befragung der Lerngruppenlehrerinnen zur 1999
Rolle der Lehrerin in der altersgemischten Gruppe

Welche Beobachtungen machst du?

Welche Veränderungen fallen dir auf?



Wirkungen des Konzepts

Fragen zu Wirkungen unseres Lerngruppenmodells und unserer Lerngruppenarbeit 1999

Seite 1

1. Welche Wirkungen wollten wir mit unserem Projekt erzielen?

1a) Welche Probleme sollten gelöst werden?

1b) Welche Innovationen haben wir angestrebt?

2. Welche beabsichtigten oder unbeabsichtigten positiven Wirkungen wurden erzielt?

a) bei den Projektbeteiligten?

b) bei den Schülerinnen und Schülern?

c) bei den anderen Kolleginnen und Kollegen der Schule?

d) im sonstigen Umfeld der Schule (Eltern, Kindertagesheime, Stadtteil usw.)?

3. Welche negativen oder störenden Wirkungen sind eingetreten?

a) bezogen auf die Projektbeteiligten?

b) bezogen auf die Schülerinnen und Schüler?

c) bezogen auf die anderen Kolleginnen und Kollegen?

d) im sonstigen Umfeld (Eltern, Kindertagesheime, Stadtteil usw.)?

4. Welche der gewünschten Wirkungen wurden nicht erreicht?

5. Was hat den Wirkungsgrad positiv beeinflusst?

6. Was hat den Wirkungsgrad negativ beeinflusst?

7. Welche Wirkungen/Auswirkungen der jahrgangsübergreifenden Arbeit am Schulanfang sind bei einzelnen Kolleginnen und in der Schule zu erkennen?

Schulbegleitforschung (SBF)

Abschlussberichte einzelner Forschungsberichte

SCHULBEGLEITFORSCHUNG

ist im Wesentlichen empirische Bildungs- und Schulforschung; sie ist angewandte praxisnahe Forschung; sie ist prozessbegleitende Handlungsforschung. Prozesse in der Schule, mit der Schule und für die Schule stehen im Mittelpunkt.

SCHULBEGLEITFORSCHUNG

ist ein Instrument zur Entwicklung und Evaluation von Schule und Unterricht. Schulbegleitforschung unterstützt die Schulen, den im Bremer Schulgesetz formulierten Entwicklungsauftrag auf qualifizierte Weise zu erfüllen.

SCHULBEGLEITFORSCHUNG

entfaltet sich in Projekten, die in enger Kooperation zwischen Schulen, Universität, Schulbehörde und Landesinstitut für Schule initiiert, geplant, realisiert, evaluiert und dokumentiert werden.

SCHULBEGLEITFORSCHUNG

wurde 1992 beim Senator für Bildung, Wissenschaft, Kunst und Sport gegründet und ist seit 1999 ein Referatsbereich in der Abteilung ‚Curriculumentwicklung und Innovationsförderung‘ beim Landesinstitut für Schule.

© **Herausgeber und Vertrieb**
Landesinstitut für Schule (LIS)
Am Weidedamm 20
28 215 Bremen

Redaktionelle Betreuung
Dr. Ingrid Kernade
und das
Koordinierungsgremium Schulbegleitforschung