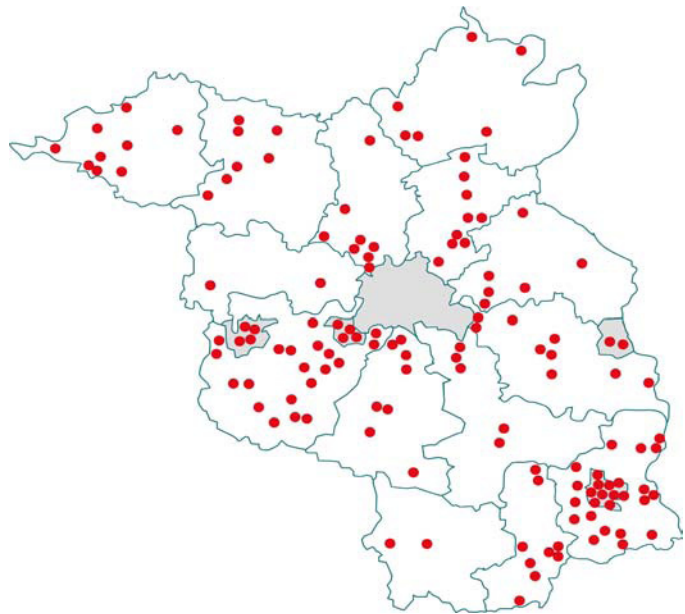




# Flexible Eingangsphase

## Evaluation der flexiblen Schuleingangsphase FLEX im Land Brandenburg in den Jahren 2004-2006

---



## 7 Wie entwickelt sich die FLEX im Land Brandenburg? Projektentwicklungsbeurteilung auf der Basis exemplarischer Videoanalysen zur Unterrichtsqualität der FLEX-Schulen im Land Brandenburg

Ursula Carle, Heinz Metzen, Universität Bremen

*Verwerfen wir das Defizitmodell  
zugunsten einer wissenschaftlichen,  
praktischen und politischen Orientierung,  
die sich zum Transformationsexperiment bekennt.  
Solche Transformationsbestrebungen ... dienen  
den Zwecken der Wissenschaft nach DEARBORNE's Diktum  
'Wenn sie etwas verstehen wollen, versuchen sie, es zu ändern.'*  
Urie Bronfenbrenner (Ökologie der menschlichen Entwicklung 1981)

Urie Bronfenbrenner konstatierte vor gut 25 Jahren mithilfe des lapidaren Zitats eine damals paradigmatische Absage an die objektivistische Perspektive des wissenschaftlichen Verstehens. Nicht die Stippvisite, sondern der gemeinsame Weg erhellt das „Wesen“ pädagogischer Sachverhalte und Prozesse. Die Möglichkeiten der Wissenschaft oder der Schulentwicklungsbegleitung zu einer solchen Weggemeinschaft sind in praxi begrenzt, also nur annäherungsweise realisierbar. Umso wichtiger sind starke Indikatoren für das Verständnis der individuellen Eigenartigkeit des Lernens. So bietet etwa die Frage nach dem äußeren Lebenskontext des Kindes die Möglichkeit zum Einblick in seine Lern- und Entwicklungsgeschichte. Diese erschließt sich vor allem über die Elternarbeit, aber auch über das Wissen der Kinder.

Was für den äußeren Bewegungsrahmen des kindlichen Lernens gilt, gilt genauso für den inneren Kontext und seine Historie: Jede Aktivität und jede Sachfrage des Kindes ruhen auf einer individuellen Lerngeschichte. Lässt man diese Individualität in der Annäherung an eine unterrichtliche Aufgabe zu, zeigen sich schnell – wenn auch keine 20-30 – so doch einige markant unterschiedlichen Lösungswege in jeder Klasse (sehr anschaulich dazu das Fallbeispiel aus einer 3.-4. Klasse im Fach Mathematik bei Darling-Hammond 2006, 190-193).

Die individuelle Lerngeschichte als Richtschnur schulischen Lehrens und Lernens weist aber nicht nur rückwärts, sondern auch weit vorwärts in den zukünftigen Lebensweg („non scholae, sed vitae discimus“). Lernaufgaben sind also Stationen auf diesem Weg in die Zukunft, müssen daher lebenswelttütchtig machen und dürfen nicht zu kleinschrittig ausfallen, damit sie aktuell wie langfristig als sinnvoll erlebt werden können. Dies ist die Erwartung der Kinder, ihrer Eltern und deren Umfeldes an schulisches Lernen. Wie groß ist der Schritt, den die FLEX-Schulen auf dem Weg zu dieser Kindorientierung bis dato zurückgelegt haben?

Zur Grundlegung eines solchen Urteils wurden - vor dem Hintergrund der langjährigen Erfahrungen der Autoren mit der wissenschaftlichen Begleitung der Thüringer Schuleingangsphase (Carle/Berthold 2004) - an vier Schulen, in insgesamt 12 FLEX-Klassen, jeweils 2 Tage lang sowohl Unterrichtsverläufe als auch pädagogische Planungsunterlagen von einem Kamerteam der Universität Bremen dokumentiert. Dies geschah per Unterrichtsmitschnitt, per Lernumgebungsfilm und -fotos sowie per video-dokumentierten Interviews mit den Lehrkräften. Obwohl diese Erhebungsbasis – abgesehen von der winzigen Stichprobe – weit entfernt vom Verstehen durch Begleiten ist, bestand die Hoffnung, dass sich die punktuellen Besuche in den Begleitungserfahrungen aus Thüringen widerspiegeln und so eine gewisse Validität gewinnen.

## 7.1 Auftrag und avisierte Untersuchungen

*Die Welt ist alles, was der Fall ist.  
Die Welt ist die Gesamtheit der Tatsachen, nicht der Dinge.*  
Ludwig Wittgenstein (Tractatus Logico-Philosophicus 1918)

Die Aufgabe dieser Studie war es, an einigen ausgewählten FLEX-Schulen im Land Brandenburg eine exemplarische Videostudie zur Evaluation der Unterrichtsqualität durchzuführen. Aus diesen Vorerfahrungen und dem Anspruch der flexiblen Schuleingangsphase (im Folgenden durch FLEX abgekürzt) in Brandenburg sollte die Studie folgende Fragen klären:

- 1. Wird der beobachtete Unterricht den im Rahmen der FLEX formulierten Ansprüchen gerecht?
- 2. Welche Potenzen und welche Reserven werden offenkundig?
- 3. Welche Weiterentwicklungen sind konzeptionell notwendig?

Für die Untersuchung mussten die drei Fragestellungen kriterial unterfüttert werden. Dazu wurden für die erste Frage die maßgeblichen „Standards“ zusammengestellt, die in den FLEX-Handbüchern bereits ausformuliert sind (Kap. 7.1.1). Um Potenzen und Reserven (Entwicklungsbedarf) zu ermitteln, reichen die Angaben der FLEX-Handbücher allein nicht aus. Vielmehr muss hier der Stand der Unterrichtsforschung ebenfalls Berücksichtigung finden. Da eine Maßgabe ist, dass der jahrgangsgemischte Unterricht in der FLEX vorwiegend dem Üben und Festigen dienen soll, mussten für eine Bewertung der Unterrichtsqualität überdies neben allgemeinen Kriterien guten Unterrichts auch solche qualitativ hochwertige Übungs- und Festigungsaufgaben aus der dazu vorliegenden Forschung zusammengetragen werden (Kap. 7.1.2).

### 7.1.1 Vorüberlegungen zur Beantwortung der ersten Frage: Wird der beobachtete Unterricht den genannten Ansprüchen gerecht?

Zuerst werden die wichtigsten Ansprüche des brandenburgischen Schulentwicklungsvorhabens, wie sie in den FLEX-Standards (FLEX-Handbuch 2003) festgeschrieben wurden, hin-

sichtlich ihrer Übersetzbarkeit in Beobachtungsaufgaben untersucht. So bedeutet nach FLEX-Standards „zielgruppenspezifisch“, dass die Verweildauer dem zeitlichen Bedarf schneller und langsamer lernender Kinder angepasst wird. Gleichermaßen muss der Unterricht die jahrgangsübergreifenden Gruppen und die Inklusion von Kindern mit Förderbedarf im Lernen, Verhalten und in der Sprache so gestalten, dass das Lernen aller Kinder und die Kernaufgabe von Schule dadurch an Qualität gewinnen. Heterogenität sollte folglich im Unterricht der FLEX-Klassen eine das Lernen unterstützende Wirkung entfalten. Zwei Komponenten werden im Untersuchungsauftrag hervorgehoben: das fachliche und das soziale Lernen. Es geht aber nicht allein um Lernen, vielmehr auch darum, inwieweit der Unterricht den individuellen Kompetenzerwerb unterstützt. Dies sollte anhand exemplarischer Unterrichtsanalysen gezeigt werden.

Was in der FLEX unter **zielgruppenspezifischem Lernen** genauer zu verstehen ist, wird im FLEX-Handbuch 1 beschrieben. Hinsichtlich unserer Untersuchung sind nur solche Aspekte relevant, die in Videoanalysen von Unterricht sichtbar werden können. Laut FLEX-Handbuch müsste bei einer Unterrichtsbeobachtung mindestens Folgendes zu sehen sein:

- individuelle Lernpläne bzw.
- spezielle Wochenpläne
- binnendifferenzierende Aufgaben und Angebote, Computerprogramme, Lese-, Experimentier- und Computerecke
- Materialien zur Sinnes- und Wahrnehmungsschulung, zur Unterstützung der Sprachentwicklung und Feinmotorik
- Arbeit am gemeinsamen Gegenstand mit differenzierten/ individualisierten Aufgaben
- „In den jahrgangsstufenübergreifenden Lernphasen dominieren Übungs- und Festigungsphasen“ (S. 11).

Hinsichtlich der **Öffnung des Unterrichts** als einer Grundlage für Binnendifferenzierung in hochheterogenen Klassen erfordert FLEX einen Katalog von Maßnahmen, die ebenfalls in den FLEX-Handbüchern beschrieben sind (FLEX-Handbuch 1, S. 12).

Folgende Öffnungsmaßnahmen können im Rahmen einer videogestützten und reflektierten Beobachtung erschließend erhoben werden:

- Orientierung an den Voraussetzungen, Interessen und Bedürfnissen der Kinder und entsprechende Binnendifferenzierung, Wahlaufgaben,
- offene Unterrichtsformen wie projektorientierter Unterricht, Lernen an Stationen, freie Arbeit, Tages- und Wochenpläne, Werkstätten,
- Strukturiertheit, Reichhaltigkeit und Nutzung der Lernumgebung durch die Kinder

- variabel gestaltete Lernzeit mit individuell angemessenem Zeitrahmen zur Bewältigung der Aufgaben.

Zur **Sozialerziehung** unterstellt das FLEX-Handbuch 1 (S. 13), die soziale Entwicklung werde „durch die natürliche Begegnung mit Kindern anderen Alters unterstützt“. Dazu heißt es:

- Die Unterschiedlichkeit verlangt von den Einzelnen ein höheres Maß an Toleranz und Achtung.
- Es werden regelmäßig Situationen organisiert, in denen die Kinder das Lernen anderer unterstützen und gleichzeitig lernen, selbst Hilfe anzunehmen.
- Partner- und Gruppenarbeit sind regelmäßiger Bestandteil des Unterrichts.
- Die gemeinsam erarbeiteten Klassenregeln sind für alle Kinder gut sichtbar in der Klasse angebracht.
- Es finden mindestens einmal wöchentlich Gespräche zur Auswertung über die Einhaltung bzw. Korrektur der Regeln statt.
- Fester Bestandteil des Wochenablaufes ist der Morgen- bzw. Gesprächskreis.
- Die Übernahme von Verantwortung für die Klassengemeinschaft wird durch regelmäßige Dienste der Kinder gewährleistet.

Wesentlicher als eine beobachtungsgestützte Auflistung dieser oder jener Details im Bereich der Sozialerziehung erschien uns, die **Lernatmosphäre in der Klasse** sowie den **sozialen Umgang** zwischen Kindern und Lehrkräften, schließlich die Art der **Kooperation der Kinder** zu erfassen. Dies vor allem deshalb, weil Videoaufnahmen lediglich die Analyse der aufgenommenen Unterrichtsausschnitte erlauben. D. h., viele in den FLEX-Handbüchern beschriebene Details kommen zufällig im Aufnahmezeitraum nicht vor, obwohl sie zu zahlreichen anderen Zeitpunkten durchaus vorhanden sind. Entsprechend tauchen auch in den durchgeführten Gruppendiskussionen zum Ermitteln der "unsichtbaren" Hintergründe für das gesehene Unterrichtsgeschehen diese zeitlich ausgeschlossenen Phänomene nicht auf. Es müssen folglich Hinweise auf vom Detail abstrahierende Kriterien für Unterrichtsqualität wie Lernatmosphäre, Umgang, Kooperation gesucht werden.

### **7.1.2 Vorüberlegungen zur Beantwortung der zweiten Frage: Welche Potenzen und welche Reserven werden offenkundig?**

Die zweite Frage ist nicht durch eine einfache Auswertung der Videobeobachtungen zu beantworten. Vielmehr müssen auch hierfür die in den FLEX-Handbüchern formulierten Standards einer Ausdifferenzierung unterzogen werden. Da das Üben im jahrgangsgemischten Unterricht der FLEX-Klassen gemäß den FLEX-Kriterien eine Hauptrolle spielt, widmen wir im Folgenden dem Üben eine breitere Abhandlung.

In den Beschreibungen der Formen offenen Arbeitens im FLEX-Handbuch 2 wie auch bei den oben genannten Aspekten von Unterrichtsqualität fällt auf, dass vor allem auf eine

Gestaltung Wert gelegt wird, die es den Kindern ermöglicht, für bestimmte Unterrichtsformate geeignete **Methoden des Arbeitens** zu erlernen. Sie sollen in offenen Unterrichtsformen lernen, ihre Zeit einzuteilen, sich in andere hineinzusetzen (z. B. Rollenwechsel: Führen und Folgen), sich Regeln zu geben und sie zu kontrollieren, selbst Verantwortung in Lernarrangements zu übernehmen. Bei aller Selbstständigkeit der Kinder ist es unerlässlich, dass sie eine Würdigung ihrer Arbeit erfahren. Die in den FLEX-Handbüchern beschriebenen Standards zielen sehr stark auf soziales Lernen, auf Selbstständigkeitserziehung, auf das Lernen des Lernens sowie auf die Steigerung der Lernmotivation. So sehen es auch Schulleitungen laut Abschlussbericht des Schulversuchs FLEX 20 (Liebers 2004a, S. 36) und es bestätigt sich in unseren Videoanalysen. Sie beschreiben aber auch weitere Aspekte wie die **bereichsbezogene, diagnostische Qualität der Arbeit** (vgl. FLEX-Handbuch, Teil 6B, S. 15 ff.).

Die Beantwortung der Forschungsfrage, welche Potenzen und welche Reserven hinsichtlich der Unterrichtsqualität in der FLEX offenkundig werden, kann aber nicht ausschließlich an den genannten FLEX-Standards ausgemacht werden, sondern muss gerade über die Standards hinausweisen und weitere Aspekte der Unterrichtsqualität - auch in ihrer Kopplung in der jeweiligen Unterrichtspartitur – Berücksichtigung finden. Dazu ist es erforderlich, den Stand der Unterrichtsforschung zu befragen – viele der als weitgehend unstrittig ausgewiesenen Kriterien werden in den FLEX-Handbüchern aufgeführt.

Fasst man den Stand der Unterrichtsforschung (Helmke 2003; Wellenreuther 2005) zusammen, so sind über die bereits genannten hinaus noch folgende Aspekte auf der Lehrerseite explizit zu berücksichtigen:

- persönlich sinnvolle und für die Umgebung bedeutsame Aufgaben,
- Adaptivität, Angemessenheit, Passung der Aktionen und Aufgaben, Eingehen auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler ,
- fachwissenschaftliche und fachdidaktische Richtigkeit der Elementarisierung,
- Klarheit bzw. Strukturiertheit der Lernangebote und der Lernunterstützung (bezogen auf die Klasse und auf jedes Individuum),
- effiziente Klassenführung, transparente Steuerung, Ausschöpfen der Lernzeit,
- inspirierende Atmosphäre reflexiven Leistungssogs in der Klasse.

Allerdings ergibt sich erst im **zielorientierten Zusammenspiel aller Faktoren**, d. h. die stimmige Koppelung der Unterrichtsqualitätsaspekte in der jeweiligen Unterrichtspartitur, guter Unterricht (Carle 2003, 1998). Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Ziele der Akteure sich je nach persönlicher Re-Definition der Aufgaben unterscheiden (Carle 1995, 2000). So kann diese Re-Definition darin bestehen, möglichst viele Aufgaben richtig abarbeiten zu wollen, oder darin, sich intensiv mit einer Sache auseinanderzusetzen. Ein Kind kann die gestellte Aufgabe als Auftrag werten, sich daraus eine eigene neue Aufgabe zu formulieren, ein vorgegebenes Pensum zu erfüllen oder ein sich stellendes Problem zu lösen. Es kann eine Übung als Gelegenheit zur Vervollkommnung seiner Fähigkeiten und Fertigkeiten begreifen oder als Möglichkeit aussehen, einen vorgegebenen Plan abzuarbeiten. Das Kind kann in der Aufgabe ein ihm bekanntes Unterrichtsformat erkennen, z. B. Werkstattunterricht, und dieses nach seinem diesbezüglichen Kenntnisstand realisieren.

### **Exkurs zum Üben**

Im jahrgangsgemischten Unterricht der FLEX-Klassen geht es gemäß FLEX-Kriterien wesentlich um Üben. Die Einführung neuer Inhalte geschieht eher im Jahrgangsunterricht. Es stellt sich somit die Frage, was eine gute Übung ist (Ausubel 1968, Helmke 2003, 38). Allgemein sollen Übungsphasen neu erworbene Bedeutungen klären helfen, sie erneut bewusst machen. Sie dienen außerdem dazu, das neue Wissen in vorhandenes Wissen zu integrieren, und gewährleisten damit eine Verankerung und Reproduzierbarkeit des erworbenen Wissens. Weiter sollen die Schülerinnen und Schüler in den Übungsphasen die Möglichkeit erhalten, Wissen anzuwenden und in neuen Situationen einzusetzen (Transferierbarkeit). Zugleich dienen Übungen dazu, weitere Basisfertigkeiten, die für die Bewältigung der Aufgabe benötigt werden, zu verbessern, beispielsweise im Schreiben und Lesen oder im Einsortieren, in der Gestaltung des Arbeitsplatzes, in der Zeiteinteilung u. v. a. m. Der Lerngewinn bei Übungen ist am Anfang besonders hoch.

Es wäre ein Fehler, Übungen abzusetzen, wenn der Lerngewinn abnimmt. Besser ist es, wenn eine Lehrkraft Kinder auch dann noch weiter üben lässt, wenn diese etwas scheinbar schon recht gut, aber noch nicht sehr sicher beherrschen (Wellenreuther 2005, 139 ff.). Die Kunst liegt dabei darin, Übungen vom Anforderungsgrad her abzustufen (durch abgestufte oder offene Aufgaben), sie auf verschiedenen Zielebenen mit Bezug zur Klasse (z. B. lernmethodisch, fachinhaltlich) und zum einzelnen Kind (z. B. bezogen auf Wahrnehmung, Intuitive Theorien, Sinnbezug, Volition, Metakognition, Kooperation) so zu gestalten, dass sie zu einer fortschreitenden Klärung des Gelernten beitragen, zur Transferfähigkeit führen und sich nicht im Wiederholen auf der Fertigkeitsebene erschöpfen: „Lernen ist ein Prozess, in dem der Informationsaufnahme ein wiederholtes Bewusstmachen (Erinnern), ein Herstellen von Verbindungen zu anderen Informationen und ein Anwenden des 'neuen' Wissens folgen

müssen. Gelernt haben wir etwas Neues – ganz gleich, ob es sich dabei um Informationen, Prozeduren, Kompetenzen, oder Einstellungen handelt – erst dann, wenn es uns auch später noch zur Verfügung steht: wenn es uns entweder automatisch präsent ist oder wenn wir darauf, sobald wir es brauchen, bewusst zurückgreifen können" (Heymann 1998, 7ff.). Es geht also gerade beim Üben um eine volitiv, methodisch und inhaltlich gestaltete Auseinandersetzung mit Inhalten, die zu vertieftem Verstehen führt.

Wagenschein beschreibt in seinem Buch „Kinder auf dem Weg zur Physik" (S. 11), wie Kinder im Vorschulalter angeregt durch Widersprüche einen Forschungsprozess aufnehmen „mit Beobachten, Wiederholen, Vergleichen, Vermuten, Eingreifen, planmäßig Verändern, der bemerkenswert ähnlich ist dem wissenschaftlichen Vorgehen. Dabei sind Tun und Denken getragen von der Hoffnung, dass man ‚dahinterkomme‘; das heißt, dass es wieder noch einmal gut gehe, indem das Seltsame ‚verstanden‘ werden könne. Und zwar in dem Sinne, dass es bei näherem Zusehen sich als ein etwas verkleideter ‚alter Bekannter‘ erweist oder doch mit einem solchen ‚zusammenhängt‘, zum mindesten vergleichbar ist." Er widerspricht der Vorstellung, Unterricht sei von der Sache aus *oder* vom Kinde aus zu denken und formuliert das Prinzip: „*Mit dem Kinde von der Sache aus, die für das Kind die Sache ist*".

Lompscher (1997, 254) hebt in seinem kritischen Kommentar zur Darstellung der Ergebnisse zur Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung im SCHOLASTIK-Projekt die Bedeutung des Lerngegenstands für die Lerntätigkeit wie folgt heraus: „Da Tätigkeit immer gegenständlich ist, werden Struktur und Verlauf konkreter Lerntätigkeiten und damit auch ihre Wirkung auf die Entwicklung (der Lernenden) wesentlich durch den jeweiligen Lerngegenstand, seine Anforderungen an die Lernenden in Wechselwirkung mit deren subjektiven Voraussetzungen bestimmt... Dabei geht es auch nicht schlechthin um den ‚Stoff‘ als solchen, sondern um die subjektive Beziehung zu ihm. In diesem Sinne wird der Lerngegenstand im Prozess der Lerntätigkeit konstruiert und ständig verändert."

Eine konstruktivistische Auffassung von Lernen impliziert, dass Übungen diese Neukonstruktion des Lerngegenstands ermöglichen und unterstützen, d. h. aber auch, dass sich der Lerngegenstand durch Übungen verändert, dass Kinder auch in der Übung Neues dazu lernen, quasi eine neue Stufe der Durchdringung des gelernten Sachverhalts erreichen, wodurch dieser selbst ein anderer wird.

Übungen, die zu vertieftem Verstehen führen sollen, müssen eine Aufgabenqualität vorweisen, die Kinder zur Auseinandersetzung mit der Sache anregen, zum Erwägen, zum Fragen stellen und nicht nur zum Beantworten vorgegebener impliziter oder ausformulierter Fragen. Übungen sollten den Kindern ermöglichen, an ihren eigenen Konzepten, ihren Vorstellungen von der Sache anzuknüpfen, und sie auf *ihrem* Weg zur Fachlichkeit unterstützen. Eine solche Praxis des Übens wird auch der Anforderung gerecht, den individuellen Kompe-



tenzerwerb zu unterstützen. Weinert (2001, S. 27 f.) versteht mit Rückgriff auf die Expertiseforschung unter Kompetenzen vor allem kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme in variablen Situationen verantwortungsvoll zu lösen und dabei motivationale, volitionale und soziale Ressourcen einzusetzen. Kompetenzen umfassen somit nicht nur Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung, Motivation, sondern auch Werthaltung.

Einsiedler (1997a, S. 240) interpretiert Befunde, nach denen problemlösender Unterricht für den Lernerfolg leistungsstarker und leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler positiv wirke so: „Man kann diesen Effekt eventuell im Sinne eines kognitiv stimulierenden Klassenkontextes mit **Sogwirkung** interpretieren, bei dem die leistungsschwachen Schüler anspruchsvollere Lösungsmuster erfahren als etwa in Differenzierungsgruppen mit Zuordnung einfacher Lernaufgaben“. Folglich müsste anspruchsvoller, jahrgangsgemischter Unterricht ebenfalls eine solche Sogwirkung erzeugen. Was also jeweils im Unterricht geschieht, hängt nicht allein von den individuellen Lernvoraussetzungen des Kindes ab, auf deren Feststellung in neuerer Zeit auch in der FLEX durch den Einsatz von Beobachtungsverfahren besonderer Wert gelegt wird (FLEX-Handbuch 6b: Förderdiagnostische Lernbeobachtung). Vielmehr ist von wesentlicher Bedeutung, wie die Aufgaben gestellt wurden, wie die Schülerinnen und Schüler vororientiert wurden, wie Kinder das aufnehmen konnten, welche persönlichen Anknüpfungspunkte jedes Kindes bei der differenzierten Arbeit am gemeinsamen Gegenstand zur Sache bestehen, welche Freiheitsgrade die Aufgabe enthält und zugleich, ob ein geeignetes Gerüst zur Verfügung gestellt wird, das dem Kind Verstehen und Strukturieren ermöglicht.

Auf der Seite der Lehrerinnen und Lehrer setzt das voraus, dass sie in der Lage sind, den Inhalt aus fachlicher und aus Sicht der verschiedenen Kinder zu durchdenken. Aus beidem zusammen erst ergibt sich eine didaktische Perspektive, mit der die Anforderungen der Aufgaben eines gemeinsamen Gegenstands auf dem Weg zur Fachlichkeit im Sinne eines Spiralcurriculums modelliert, Differenzierungen gedacht, Schülerleistungen reflektiert werden können und sowohl die sachliche Lernumgebung (die Werkzeuge der Kinder) eingerichtet als auch das Unterrichtsformat ausgewählt werden kann. Schließlich ist die individuelle Lernbegleitung, das gemeinsame Reflektieren mit den Kindern, gerade auch beim Üben zentral. Aus Sicht der Lehrkraft geht es darum zu verstehen, wie das Kind denkt und wie sie als Lehrperson mit dem Kind in eine echte inhaltliche Auseinandersetzung eintreten kann, die seine Denkweise als interessant und bedeutsam für den Lerngegenstand akzeptiert, ihr aber auch inhaltlich entgegnet und verdeutlicht, dass eine gute Arbeitsplanung und eine Überprüfung des schon Gelernten erforderlich ist. Zwischen Lehrangebot und Lernergebnis muss

also ganz besonders der Lerntätigkeit des Kindes Beachtung geschenkt werden, will man die Unterrichtsqualität verbessern.

### 7.1.3 Vorüberlegungen zur Beantwortung der dritten Frage: Welche Weiterentwicklungen sind konzeptionell notwendig?

Weiterentwicklungen der FLEX aus den Befunden der Videostudien allein abzuleiten, wäre kühn. Vor dem Hintergrund weiterer Studien zur Schuleingangsphase macht es jedoch für verschiedene Ebenen Sinn, nach Möglichkeiten von Weiterentwicklungen zu fragen – dies insbesondere deshalb, weil zur Forderung nach **vertieftem Verständnis durch problemorientiertes und bedeutungsvolles Lernen** noch viel zu wenige Ausarbeitungen vorliegen, die Lehrerinnen und Lehrern in der so ausgerichteten Entwicklung des Unterrichts als Gesamtwerk der Lerngemeinschaft Sicherheit geben (ein Beispiel bietet m. E. Lampert 2001). Vielmehr wird in der Literatur oft vorausgesetzt, dass die nötigen Fähigkeiten bei den Kindern für ein solches Lernen schon vorhanden sind.

Sinnvoll könnte es sein, zwischen Weiterentwicklungen der **Strukturen im Unterricht** (Curriculum, Material, Zeit, Regeln, Dokumentationsformen, Steuerungselemente) und der unmittelbaren **Arbeit mit dem Kind** zu unterscheiden, das Verstehen des Kind-Sach-Bezugs und die Lernbegleitung beinhaltet. Für die unterrichtsimmanente Arbeit mit dem einzelnen Kind könnte geprüft werden, inwieweit der Cognitive Apprenticeship Ansatz eine Struktur bereitstellt, die vom Modelllernen bis zum Problemlösen unterschiedliche Vorgehensweisen bewusst macht. Bereits diese Hinweise deuten darauf hin, dass die größte Herausforderung in der begleiteten Umsetzung konzeptioneller Weiterentwicklungen vermutet werden darf.

Da davon auszugehen ist, dass eine Einführung des Modells in der Breite eine konzertierte **Veränderung aller beteiligten Ebenen des Schulsystems** nach sich ziehen muss (Carle 2000), dürfen die Hinweise nicht auf Unterricht als Kernprozess begrenzt bleiben, sondern müssen auch die dafür bereitzustellenden Serviceprozesse umfassen. Nicht zuletzt auch zum fundierten Erörtern dieser Frage wurde – da alle 125 FLEX-Schulen im Land Brandenburg im Schuljahr 2005/2006 einen Besuch von regional zuständigen Schulrätinnen und Schulräten, von Kolleginnen und Kollegen aus dem Schulaufsichtsbereich Förderschulen sowie von geeigneten Schulleitungen erhalten hatten – eine Verknüpfung dieser umfassenden Beurteilung und Strukturexpertise mit den exemplarischen Videoanalysen in einem „Evaluationsworkshop“ angedacht.

### 7.1.4 Zusammenfassung der Kriterien zur Beurteilung der Unterrichtsqualität

Aus den Kernelementen der flexiblen Schuleingangsphase Flexibilisierung des Schulbeginns und der Verweildauer der Kinder sowie altersgemischtes und integratives Lernen ergeben sich grundlegende Voraussetzungen für eine gute Arbeit in der Schule. Der notwendigerweise differenzierte und individualisierte Unterricht kann nur dann gelingen, wenn er so offen

und von einem so guten Sozialverhalten geprägt ist, dass die Lehrkraft auf einzelne Kinder eingehen kann. Jahrgangsgemischtes Arbeiten hat hier den Vorteil, dass sich die Kinder gegenseitig unterstützen können. Fachliches und soziales Lernen soll dabei zugleich verstärkt werden, ebenso wie die individuellen, sozialen und kriterialen Leistungsanreize. Im Einzelnen lassen sich folgende, oben ausgeführte Kriterienbereiche der FLEX-Standards zusammenfassen:

- Kriterien zum zielgruppenorientierten Lernen,
- Kriterien zur Öffnung des Unterrichts,
- Kriterien zur Sozialerziehung,
- Kriterien zur Arbeitsmethodik.

Sie wurden ergänzt durch Kriterien, die aus der aktuellen Unterrichtsforschung gewonnen wurden und zwar bezüglich

- der Lernatmosphäre,
- der Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler,
- der Arbeit der Lehrkräfte,
- der Strukturierung des Unterrichts.

Vertieft wurden solche Kriterien, die sich auf das Üben bezogen, da das als Hauptfunktion des jahrgangsgemischten Unterrichts in der FLEX genannt wird:

- die Qualität der Aufgaben, wie sie gestellt und von den Kindern redefiniert werden,
- die Qualität der Kooperation der Kinder,
- die Unterstützung der Leistungsentwicklung der Kinder.

Aus diesen Kriteriengruppen werden im Folgenden einige zentrale und für die Unterrichtsbeobachtung leicht erschließbare Qualitätsaspekte zur Beurteilung der FLEX-Entwicklung in den von uns besuchten vier Schulen abgeleitet.

## 7.2 Anlage und Verlauf der Videostudie

*The purpose of evaluation is to improve, not to prove.*  
Daniel L. Stufflebeam

Die unterrichtliche Realität, ihre Prozessgeschichte und institutionelle Verankerung lassen sich nicht instrumentell „objektivieren“, denn was für die Beteiligten zählt, lässt sich nur z. T. sehen. Dennoch reflektieren sowohl die Besuchsprotokolle der professionellen Unterrichtsbesucher als auch die punktuellen Videodokumentationen vielerlei Aspekte dieses Gesamtprozesses. Auch die Dokumentation der unterrichtlichen Produkte (sie lassen Schlüsse allerdings nur im Kontext der übrigen Daten zu) wie die der Klassenentwicklung, der Lehr-

Lernplanung und der Unterrichtsvorbereitung ergeben für sich keine schlüssigen Prognosen über die künftige Entwicklung der Klassen.

Selbst Unterrichtsbesuche mit Videoprotokollen und anschließender Besprechung mit den Lehrpersonen können nicht genug Informationen darüber liefern, ob die zentralen Qualitätskriterien guten jahrgangsgemischten, flexiblen und integrativen Unterrichts in Stamm- und Kursgruppen erfüllt sind. Man müsste dazu auch das langfristige Planungsset, darstellbar etwa in einer über Unterricht und kurzfristige Planung verbundenen Doppelhelix vom geplanten und vorbereiteten Unterrichtshandeln, über den verarbeiteten Rahmenplan für die Grundschule, den "Klassenplan", die sächliche Lernumgebung, Konstitution und Nutzung der Lerngemeinschaft, den individuellen Lernplan, das pädagogische Handeln der Lehrperson in der Unterrichtssituation, das Arbeiten der Kinder mit der sächlichen Lernumgebung, die Lernbegleitdokumentation bis hin zur kriterialen Leistungsbeurteilung berücksichtigen.

### **7.2.1 Design und Kriterien für die Videostudie**

Diese tätigkeits- und entwicklungsorientierte Mehrebenenanalyse müsste methodisch erst entwickelt werden. Das FLEX-Projekt kann darauf nicht warten. Was als State-of-the-art-Kompromiss angestrebt werden müsste, wäre die Kombination der ganzheitlichen personalen „Eindrücke“ mit den dokumentierten „Objektivationen“ des aktuellen Unterrichts in den FLEX-Klassen.

Zur Urteilsfindung auf Basis dieser Kombination der Besuchs-Eindrücke mit den videobasierten Unterrichtsanalysen schlugen wir folgendes Vorgehen vor:

- Per teilnehmender Befragung und Video- sowie Dokumentenanalyse werden exemplarische FLEX-Klassen dokumentiert.
- Die besuchten FLEX-Klassen sollten fünf Stufen der Entwicklung zur integrierten und flexiblen Schuleingangsphase repräsentieren, wie sie bereits im thüringischen Schulversuch zur Entwicklungsdiagnose verwendet wurden – zur Erläuterung siehe unten.
- Aus den Aufnahmen und Dokumenten werden Beispiele für die Stufen der FLEX-Klassenentwicklung ausgewählt und videografisch aufgearbeitet.
- Die exemplarischen Stufen-Videos werden in einer kommunikativen Evaluierung mit Expertinnen des brandenburgischen FLEX-Projekts diskutiert und optimiert.
- Dies sollte auf einem gemeinsamen Evaluations-Workshop geschehen, in dem die Unterrichtsbesucher der 125 FLEX-Klassen mit den 5-Stufen-Ankern vertraut gemacht und anschließend gebeten werden, ihr ganzheitliches Besuchs-Wissen auf diesen FLEX-Entwicklungsstufen abzubilden.
- Ebenfalls werden mit diesen Expertinnen die antizipierten Schul- und Personalentwicklungsnotwendigkeiten diskutiert und optimiert.

- Danach werden die Expertinnen gebeten, die entsprechenden Schul- und Personalentwicklungsnotwendigkeiten aus ihren Bewertungen abzuleiten.
- Für jede Entwicklungsstufe wird als Konsequenz ein Schulentwicklungs- und Weiterbildungsangebot formuliert.
- Der Prozess und die Ergebnisse dieses Evaluationsworkshops werden integriert und zu einer Gesamtbeurteilung des FLEX-Entwicklungsstands sowie des daraus folgenden Unterstützungs- und Entwicklungsangebots zusammengefasst.
- Diese Urteile und Konsequenzen werden allen Beteiligten zur kommunikativen Beurteilung vorgelegt und entsprechend deren Ausgang korrigiert.

Insgesamt sollten sich in diesem Prozess die im Thüringer Schulversuch empirisch wie theoretisch fundierten Unterrichts-Entwicklungskategorien und die expertiv-intuitiven wie instrumentell-kategorialen Urteile annähern und hinsichtlich der weiteren Entwicklung der FLEX-Klassen treffen. Dadurch sollte das Förderungs-Know-how im FLEX-Projekt individuell wie instrumentell weitergebracht und die Beurteilung des Projekt-Nutzens auf ein zukunftsrobustes Fundament gesetzt werden.

Wie bereits oben bei den Vorüberlegungen zur Fokussierung der Videostudie gesagt, erschien es uns wichtiger, statt eine beobachtungsgestützte Auflistung dieser oder jener Details im Bereich der Sozialerziehung anzustreben, summarische Hinweise auf vom Detail abstrahierende Kriterien für Unterrichtsqualität zu erfassen:

3. die Lernatmosphäre bzw. die lernbezogene Grundstimmung in den Klassen;
4. den sozialen Umgang zwischen Kindern und Lehrkräften;
5. die Art der Kooperation der Kinder.

In Ergänzung hierzu ergibt die Zusammenfassung der Unterrichtsforschung (Helmke 2003; Wellenreuther 2005), dass über die bereits genannten hinaus noch folgende Aspekte guten Unterrichts auf der Lehrerseite explizit zu berücksichtigen sind – dies auch beim Üben:

6. persönlich **sinnvolle** und für die Umgebung bedeutsame **Aufgaben**;
7. **Adaptivität**, Angemessenheit, Passung der Aktionen und Aufgaben, Eingehen auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler;
8. fachwissenschaftliche und fachdidaktische Richtigkeit der **Elementarisierung**;
9. Klarheit bzw. **Strukturiertheit** der Lernangebote und der Lernunterstützung (bezogen auf die Klasse und auf jedes Individuum);
10. **Effizienz** der Klassenführung, transparente Steuerung, Ausschöpfen der Lernzeit;
11. inspirierende Atmosphäre eines volitiven, reflexiven und methodischen **Leistungssogs** in der Klasse.

Als zusammenfassende lerninhalts- und entwicklungsorientierte Indikatoren für Unterrichtsqualität in hochheterogenen Lerngruppen ergaben sich vor allem die folgenden Auswertungsschwerpunkte:

12. Zugänglichkeit der sachlichen Lernumgebung (Raumgestaltung / Art des Materials / Einrichtungen für selbstständiges Arbeiten / Material für Lernschleifen im Spiralcurriculum etc.);
13. Qualität der Unterrichtsabläufe (Unterrichtsdramaturgie / Informationsfluss / Kooperation / Kommunikation / Kontrolle);
14. Qualität der verwendeten **Unterrichtsformate** (Werkstatt- / Projektunterricht etc.);
15. Qualität der eingesetzten **Steuerungsinstrumente** (Wochenplan / "Ämter"/ Regeln etc.);
16. Qualität der **diagnostisch fundierten Unterrichtsplanung** (Koppelung der Lern- und Leistungsdokumentation (-bewertung) mit der Lernplanung für die Stammgruppe / die Klassenfamilie / das Individuum.

Diese vierzehn mehr oder weniger summarischen Kategorien bildeten den Beurteilungsrahmen – vor dessen Hintergrund die Videodokumente, Fotos, Unterlagen und Interviews hinsichtlich der drei Fragen nach der Bewertung des beobachteten Unterrichts gemäß den FLEX-Ansprüchen, nach den offenkundigen Potenzen und welchen Reserven der FLEX-Schulen und nach den notwendigen konzeptionellen Weiterentwicklungen von FLEX.

### 7.2.2 Fünf-Stufen-Schema zur begrifflichen Fassung von Entwicklungsprozessen

Zur Reflexion von Entwicklungsprozessen ist die Übersetzung der sozialen Komplexität in die unhintergehbare denk-handlungsimmanente Linearität unabdingbar. Kompetenzbasierte Intuition ist zwar komplexitätsmächtiger als solch ein Schema, bleibt dafür aber mit dem Mangel der begrifflichen Nicht-Fassbarkeit und damit der Nicht-Diskutierbarkeit behaftet. Für die gestalterische Diskussion von Entwicklungsprozessen haben wir deshalb ein Fünf-Stufen-Schema für pädagogische Belange adaptiert (Carle 2000: Was bewegt die Schule?, S. 422-425) und erfolgreich auf die Begleitung von Schulversuchen angewandt (Carle / Berthold 2006: Definition grundschulpädagogischer Kompetenzniveaus).

Zentrale Technik dieses Vorgehens ist das inhaltliche und zeitliche Abstufen der Entwicklungsschritte in aggregierte, überschaubare und relativ sichere Einzelschritte. Bewährt hat sich die Unterscheidung von fünf Stufen. Dieses Verfahren fußt also auf zwei Vorgehensweisen, zum einen auf der Auswahl und Ausdifferenzierung eines Entwicklungsfeldes und seiner wichtigsten Strukturmomente, zum anderen auf der empirisch fundierten und logisch konsistenten Abstufung der Distanz zwischen Zielzustand (5) und Anfangszustand (1). So wie wir Grammatiken zur Diskussion von sprachlicher Kommunikation verwenden, ohne zu glauben, die Sprache „folge“ der Grammatik, so glauben wir auch nicht, dass die pädagogische

Kompetenzentwicklung in Schulen unserem Fünf-Stufen-Schema folge. Diesen Vorbehalt im Kopf, erleichtert das Stufenschema die Planung, Unterstützung und (Selbst-) Kontrolle unterrichtlicher und schulischer Entwicklungsvorhaben.<sup>58</sup>

Zur Veranschaulichung dieses Vorgehens und zur ersten begrifflichen Grundlegung der avisierten „FLEX-Entwicklungsstufen“ sollten für den Evaluations-Workshop Stufenformulierungen aus dem Thüringer Schulversuch dienen. Dort wurden diese Stufen für die sieben Entwicklungsschwerpunkte des Schulversuchs „Veränderte Schuleingangsphase“ entwickelt und gewinnbringend angewendet (Carle/Berthold 2006: Definition grundschulpädagogischer Kompetenzniveaus).

Übertragen auf die Situation in der FLEX könnten die fünf Entwicklungsstufen ganz allgemein folgendermaßen umschrieben werden:

### **Allgemeine Formulierung der fünf Stufen**

- Stufe 0    Lehrerinnen und Lehrer setzen sich mit dem Konzept der FLEX auseinander.
- Stufe 1    Die Schule führt zentrale FLEX-Strukturmomente formal ein.
- Stufe 2    Die eingeführten Elemente werden mit den vorhandenen Mitteln angegangen.
- Stufe 3    Für die Strukturmomente ist eine instrumentelle Basis aufgebaut. Die Differenz zwischen Realität und Zielmodell wird zum Entwicklungsmotor.
- Stufe 4    Die Strukturmomente werden pädagogisch gezielt und umfänglich genutzt.
- Stufe 5    Die Strukturmomente sind integriert und ihre Nutzung ist institutionalisiert.

Wählt man nun aus den FLEX-Kriterien beispielsweise den Entwicklungsaspekt der Unterrichtsöffnung aus, dann lauten die fünf Stufen entsprechend:

### **Formulierung der Stufen für das Entwicklungsfeld „Offene Unterrichtsformen“**

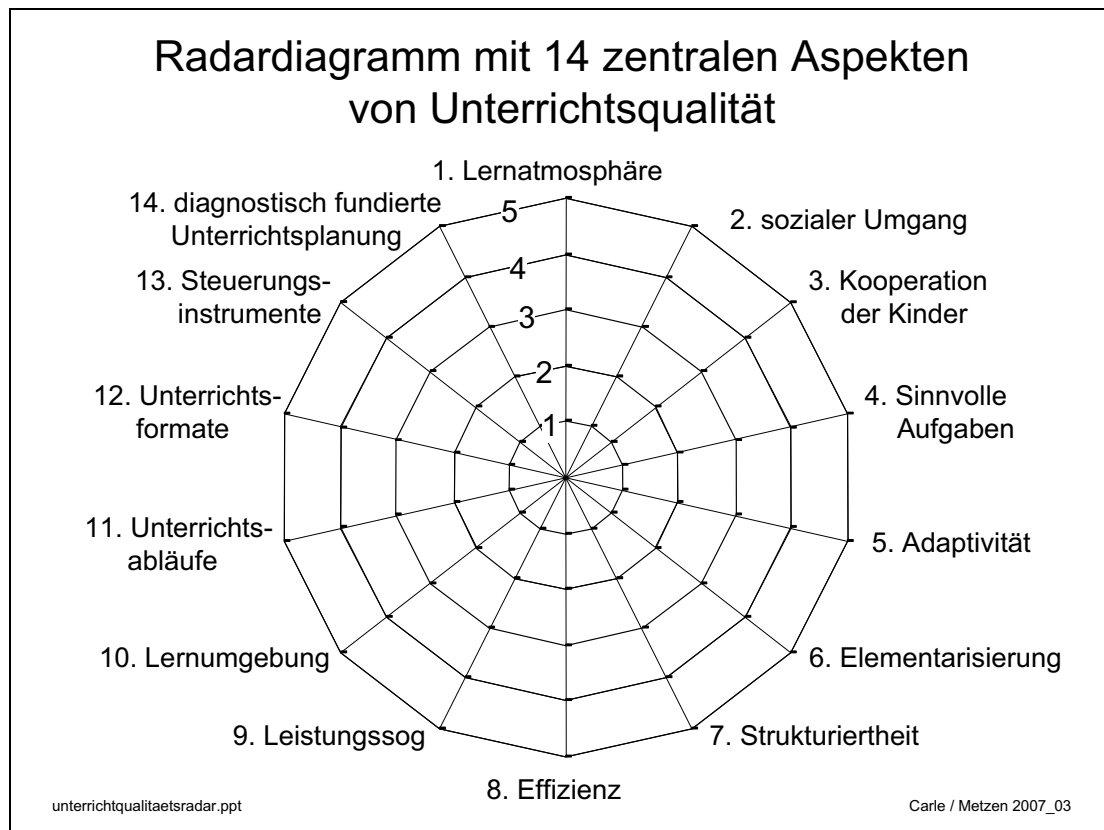
- Stufe 0    Die Unterrichtsentwicklung nach den FLEX-Kriterien wird diskutiert.
- Stufe 1    Offene Unterrichtsformen sind formal eingeführt.
- Stufe 2    Offene Unterrichtsformen werden mit den Mitteln eines eher geschlossenen Unterrichts umgesetzt.
- Stufe 3    Für die Öffnung des Unterrichts sind personelle und sächliche Strukturen aufgebaut. In der Auseinandersetzung mit dem Zielmodell der FLEX wird der Unterricht systematisch weiterentwickelt.
- Stufe 4    Offene Unterrichtsformen werden pädagogisch gezielt und umfänglich genutzt und erzeugen eine hohe Unterrichtsqualität.
- Stufe 5    Die Arbeit in der FLEX mit offenen Unterrichtsformen sind Alltag.

---

<sup>58</sup> Ein Beispiel hierfür, ausformuliert zur Entwicklung schulischer Teamarbeit, findet sich in Carle 2000: Was bewegt die Schule?, (S. 423, Abbildung 10-19).

Die Arbeit mit dem Fünf-Stufen-Schema setzt voraus, dass die weiter oben genannten 14 Aspekte (vgl. Abb. 7.1) der Unterrichtsqualität jeweils einzeln oder in affinen Bündeln hinsichtlich ihrer Entwicklung betrachtet werden müssen, um sich ein umfassendes Bild zu machen.

**Abb. 7.1:** Radardiagramm mit den 14 ausgewählten Qualitäts-Aspekten zur Einstufung der Unterrichtsentwicklung in FLEX-Klassen



### 7.2.3 Anlage der Videodokumentation

Dramaturgisch lehnte sich die Videodokumentation an das Vorgehen in Thüringen an, das die Unterrichtsverlaufsdokumentation aus der Totalen mit der Aufnahme des Lernumfeldes sowie mit den exemplarischen Lernsequenzen einzelner Kinder in diesem Setting (Videoaufnahme und Befragung der Schülerinnen und Schüler zu der speziellen Aufgabe) verband. Hinzu kamen die Interviews mit den Lehrerinnen vor und nach der Unterrichtsdokumentation sowie Fotografien des Lernumfeldes und der Planungsdokumente.

Im Detail sah das „Drehbuch“ wie folgt aus:

- Ein bis zwei Wochen vor der Erhebung: Ermitteln der Basisdaten zur Schule und zur ausgewählten Klasse (Schülerzahl, Jungen/Mädchen, Anzahl 1., 2., 3. Schulbesuchsjahr, seit wann FLEX, Stundenplan mit Ausweis jahrgangsgemischter und jahrgangsgleicher Stunden, Förderplanung, förderliche und hinderliche Bedingungen der Ar-



beit), Besprechung, was genau gezeigt werden wird, welche Lehrpersonen beteiligt sein werden (Teamteaching oder Solo).

- Am Vortag der Erhebung fand mit den beteiligten Lehrpersonen ein Treffen an der Schule statt. Es begann mit einem Vorgespräch mit der maßgeblichen Lehrerin der Klasse über den Unterricht, den sie präsentieren will (Ziel, Methode, geplante Differenzierung, auf was sollen wir bei der Aufnahme Wert legen), Information für die Lehrperson, wie die Aufnahme erfolgen wird; gemeinsame Planung der Erhebung in der Klasse (was wann wer wie wo präzisieren).
- Foto-Aufnahmen am Vortag beim Rundgang durch die Schule und die speziellen Klassen sowie gelegentlich zusätzliche Aufnahmen nach der Filmarbeit: Schuleingang, Klassenzimmertür, Klassenzimmer aus der Totalen, Details der Lernumgebung: Regale, Materialien, Arbeitsplätze der Kinder, Ordnungsmittel, Informationsmittel, Planungsmaterial vom Spiralcurriculum – Klassenplan – bis zum Wochenplan und Tagesplan, Medien der Lern- und Leistungsdokumentation, Förderpläne, Produkte mehrerer Kinder, die ihre Entwicklung dokumentieren (Portfolio).
- Da nicht davon auszugehen ist, dass die Lehrerinnen diese Unterlagen alle in der Schule parat haben, werden sie eine Woche vor der Erhebung sensibel darauf vororientiert. Die Fotos der Materialien müssen den im Film im Detail beobachteten Kindern zuordenbar sein.
- Videoaufnahmen mit zwei Kameras und zwei Personen für die Aufnahmen, Sicherung vor allem der Tonaufnahme, Fotos:
  - Kamera 1: Aufnahme aus der Totalen (Kamera vom Fenster weg gerichtet, gut gegen herumlaufende „Kinder“ gesichert auf dem Stativ, Arbeit mit Stromanschluss, zuständige Person regelt den Wechsel der Kassetten/CDRs, lädt den Akku für Kamera 2). Ziel: Gesamtablauf festhalten. Sicherung: Tonaufnahme und Szenefotos (Person 1);
  - Kamera 2: Aufnahme von längeren Arbeitssequenzen einzelner Kinder bzw. der Lehrperson(-en) (Person 2). Person 2 muss „lohnende“ Sequenzen erkennen, d. h. in der Analyse von Unterricht in der Schuleingangsphase sehr geübt sein.
- Nach den Videoaufnahmen fand eine Besprechung des Unterrichts mit der Lehrperson statt. Auch diese Sequenzen wurden aufgezeichnet, fanden aber vereinbarungsgemäß keinen Eingang in die Präsentationsvideos.

Wie belastbar sind die Ergebnisse unserer Videoanalysen? - Wir haben am Unterricht in 12 Klassen (4 Schulen) teilgenommen, Unterrichtssequenzen aufgezeichnet und intensiv mit den Lehrerinnen diskutiert. Damit haben wir das metrologische Bandbreiten-Genauigkeits-

Dilemma<sup>59</sup> in Richtung Genauigkeit aufgelöst. Unser Evaluationsbeitrag bietet also vertiefte Einblicke, eher Einzelfallaussagen, aber keine Repräsentativität hinsichtlich aller FLEX-Klassen im Land Brandenburg. Damit lassen unsere Beobachtungen, Schlussfolgerungen und Bewertungen allein auch keinen Schluss auf den Stand des gesamten FLEX-Projekts zu. Auf welcher Position des vorhandenen Leistungsspektrums sich diese 12 Klassen auch immer befinden, wir argumentieren im weiteren Verlauf so, als ginge es nur um diese vier Schulen.

Die folgende Abbildung 7.2 zeigt einen Aufnahmezeitplan für zwei Schulen in der Übersicht:

**Abb. 7.2: Zeitplanung Unterrichtsaufnahmen 6. - 7. Kalenderwoche 2006**

		Samstag	Sonntag	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag		
<b>Rüst- und Vorbereitungs-Tage</b>									
Anreise Schulort Team-Vorbesprechung	Vormittag	Anreise GS A	Vorbe- sprechung		Anreise GS B		Rückreise Bremen		
Schul-Besprechung Schul-Begehung Klassen-Aufnahme 1 Vorbesprechung Unterricht Klasse 1 Vorbesprechung Unterricht Klasse 2 Vorbesprechung Unterricht Klasse ...	Nachmittag		Vorstellung GS A		Vorstellung GS B				
Dokumentations-Vorauswertung 1 Aufnahme-Planung nächste Schule	Abend		Planung GS A		Planung GS B				
<b>Aufnahme-Tage</b>									
Geräte-Aufbau Klasse 1 (vor Unter.) Aufnahmen Klasse 1 Aufbau Klasse 2 (gros.Pause) Aufnahmen Klasse 2	Vormittag				Dokumen- tation GS A			Dokumen- tation GS B	
Nachbesprechung Lehrer Klasse 1 Nachbesprechung Lehrer Klasse 2 Nachbesprechung Lehrer Klasse ... weitere Aufnahmen + Kinderprodukte	Nachmittag				Dokumen- tation GS A			Dokumen- tation GS B	
Dokumentations-Vorauswertung 2 Aufnahme-Planung nächste Schule	Abend				Sicherung GS A			Sicherung GS B	

Eine große Herausforderung stellte die Auswertung des ca. 35-stündigen Videomaterials, der einigen hundert Fotos und der sonstigen Dokumente mit den verfügbaren finanziellen und zeitlichen Ressourcen dar<sup>60</sup>.

Die Auswertung der Videoprotokolle erfolgte in mehreren Schritten, deren Inhalte im Folgenden kurz skizziert werden:

1. Transfer des Rohmaterials in digital bearbeitbare Formate, Vervielfältigung und Versand der Filme an die untersuchten Schulen,

<sup>59</sup> Aus erhebungswirtschaftlichen Gründen, kann man nie „alles“ messen, sondern muss sich in diesem Dilemma entweder für die Erhebung weniger Daten von vielen Datenträgern (Bandweite) oder für die Erhebung vieler Daten (Genauigkeit) von wenigen Datenträgern entscheiden.

<sup>60</sup> Die angestrebte Videoanalyse sämtlicher Filme mit dem Programm "Hannoveraner Unterrichtsbilder (HANUB) – Mühlhausen 2005 - konnte wegen der fehlenden Mittel (noch) nicht durchgeführt werden

2. exemplarische Sequenzierung der Unterrichtsaufnahmen (Totale, Fokus, Szenen),
3. Entwicklung eines passenden Auswertungsrasters für die Videoanalyse,
4. Auswertung der Unterrichtsfilme einer Klasse mithilfe des Auswertungsrasters,
5. Klärung strittiger Einschätzungen mithilfe der Interviewaufnahmen und der Materialfotos
6. Verdichtung der vielfältigen Einschätzungen zu inhaltlich und theoretisch konsistenten Hypothesen über Stärken und zentrale Engpässe der Unterrichtsentwicklung in der Klasse,
7. Überprüfung der Hypothesen durch nochmalige Analyse der Unterrichts-Materialien und Videosequenzen,
8. verkürzte Auswertung der Unterrichtsfilme und -materialien der übrigen Klassen,
9. Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse; Erstellen von Stufenmodellen für jene unterrichtlichen Aspekte, in denen zentrale Engpässe der Unterrichtsentwicklung besonders deutlich werden,
10. Entwicklung einer Präsentation für den Evaluationsworkshop mit fotografischen und filmischen Ankerbeispielen zu den Stufenmodellen.

Auch wenn dieses Vorgehen angesichts der Dokumentenfülle relativ spartanisch wirkt, half es doch, die persönlich gewonnenen Unterrichtseindrücke reflexiv zu klären und zuzuspitzen. Im Folgenden werden nun die wichtigsten Ergebnisse in summarischer Form dargestellt. Zuerst geben wir unseren hervorstechendsten atmosphärischen Eindruck wieder, dann erläutern wir unseren wichtigsten Befund zur Aufgabenqualität - auch anhand exemplarischer Unterrichtsbeispiele und wenden uns schlussendlich in summarischer Form den drei Kernfragen unseres Untersuchungsauftrags zu: Wird der beobachtete Unterricht den genannten Ansprüchen gerecht? Welche Potenzen und welche Reserven werden offenkundig? Welche Weiterentwicklungen sind konzeptionell notwendig?

### **7.3 Die wichtigsten Ergebnisse und ihre Interpretation**

*Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners.*  
Heinz von Foerster (Buchtitel 2001)

Schulische Bildung ist mehr als die systemimmanente Vorbereitung auf Prüfungen bzw. auf die nächste Ausbildungsstufe. Kinder und Jugendliche müssen zwar mehr denn je auch schulisch weiterkommen, sie brauchen dabei aber möglichst viele und herausfordernde Gelegenheiten, ihre lebensweltlichen Kompetenzen und individuellen Stärken zu erkennen und auszubauen. Dazu gehören zwei Dinge: eine Schule, die Freude macht und ein Lernen, das zur persönlichen und kollektiven Leistung anspornt.

### 7.3.1 Beeindruckende atmosphärische Impressionen: Schulen des freudigen und ergebnisorientierten Lernens

Fasst man unsere Eindrücke summarisch zusammen, dann können die von uns besuchten FLEX-Schulen und -Klassen durchaus als Beispiele dafür gelten, dass die

- FLEX-Schulen das Leben der Kinder positiv beeinflussen, vielleicht sogar die lebenslange Freude am Lernen grundlegen,
- FLEX-Schulen den Kindern helfen, ihre Selbstwahrnehmung und ihr Selbstbewusstsein positiv zu ändern, und sie anregt, Veränderungen und Innovationen flexibel und kreativ aufzugreifen,
- FLEX-Schulen nach außen als Modell für kooperative Einrichtungen der Gemeinde sowie nach innen als Muster koproduktiver und partnerschaftlicher Gemeinschaft von Eltern, Lehrerinnen, Klassen und Schülern wirken,
- FLEX-Schulen die Überzeugung leben, das Leben jedes Kindes bereichert und erfüllt zu gestalten, und diese Überzeugung auch den Kindern als Lebensphilosophie mit auf den Weg gegeben wird.

In den FLEX-Klassen erlebten wir Kinder, in deren Lernen, Arbeiten und Spielen erkennbar war, dass sie

- Individuen sind und ihr Lernen sowie Leben je nach Bereich unterschiedliche Richtungen und Dynamiken zeigen,
- zu Hause, in der Nachbarschaft, der Schule und der Gemeinde an ähnlichen, sie interessierenden Fragen arbeiten und wachsen,
- ihr Lernen und ihre persönlichen Erfahrungen ernst nehmen und als Beitrag zur Entwicklung einer lebensfrohen Persönlichkeit erleben,
- vor allem durch praktisches Probieren lernen und dass konstruktive Kritik ihnen dabei weiterhilft,
- sich für alles interessieren dürfen und dass es keine wichtigen oder unwichtigen Fragen gibt, dass Interessenunterschiede sogar eine Quelle der Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung sind.

Summarisch gesehen erlebten wir diese Ausprägungen in mehr oder weniger ausgeprägten Ansätzen. Was wir auch vorfanden, entspricht der populärwissenschaftlichen Funktionsbeschreibung von Schuleingangsphase hinaus: „Die flexible Schuleingangsphase ist ein Modellversuch für die Einschulung in der Grundschule. Es werden jahrgangsübergreifende Klassen eingerichtet, die die Kenntnisse und Fertigkeiten der Jahrgangsstufe 1 und 2 vermitteln und in der die Schülerinnen und Schüler mindestens ein und maximal drei Jahre verbleiben. Innerhalb dieser Klassen lernen die Schüler weitgehend individuell, sind aber trotzdem in einen Klassenverband integriert. Das ermöglicht ein schnelleres oder langsames Lernen

ohne den Verlust der sozialen Kontakte."<sup>61</sup> Das individuelle, zeitlich relativ flexible Lernen der Kinder fand sich in allen 12 FLEX-Klassen. Was demgegenüber weniger deutlich ausgeprägt schien, war die Freude der Kinder am **unterrichtsbezogenen Wissensaustausch**, insbesondere an

- der Reflexion und Prüfung ihrer Lernerfahrungen – allein, mit den (Paten) Partnern oder in der Klasse, mündlich, schriftlich oder künstlerisch,
- der Präsentation ihres Wissens, Könnens und Verständnisses als Vorträge, Schaubilder, Arbeitsergebnisse oder Computer-Produkte,
- der interessen- bzw. lernzielbezogenen Selbst- und Fremd-Bewertung des erreichten Leistungsniveaus, des erarbeiteten Produkts / Wissens.

Die freudvolle Verbindung von Fremd- und Selbstbeurteilung (Evaluation) ist nach unserem stichprobenartigen Einblick noch zu gering ausgeprägt, gerät noch nicht zum eigenständigen Bedürfnis der Schülerinnen und Schüler. Hier ergibt sich eine merkwürdige Parallele zum übergeordneten FLEX-Projekt. Dies wurde sowohl bei den Gesprächen mit den FLEX-Lehrkräften, aber auch bei den Auseinandersetzungen mit den FLEX-Experten im Evaluationsworkshop deutlich. Ohne die Verbindung des externen Blicks auf die Entwicklung der Schulteams mit dem internen Blick der Lehrerinnen auf ihr Fortkommen sind für die Außenstehenden die internen Entwicklungsbedingungen kaum wahrnehmbar.

Gleiches gilt umgekehrt: Das sprichwörtliche „Schmoren im eigenen Saft“ kann nur durch den Anschluss der internen Sicht an die externe Perspektive überwunden werden. Engagiertes, forschendes Lernen will die erwarteten wie die unerwarteten Befunde austauschen, vergleichen, reflektieren. Wir haben das mit dem Evaluationsworkshop auf der Ebene des Unterstützungssystems probiert, leider nicht mit dem erhofften Erfolg. Der dafür notwendige Paradigmenwechsel erschien der Mehrheit der Workshop-Teilnehmer offensichtlich noch zu wenig aussichtsreich.

Es kann als akzeptiert gelten, dass sich Leistungsfreude und realistische Selbsteinschätzung ohne Ringen um sachliche Qualitätskriterien wie um Anerkennung durch die relevante Umgebung genauso wenig entwickeln können wie ein deutlich besseres Abschneiden in schulischen Vergleichsarbeiten. Dies vorausgesetzt, stellt sich die Frage nach den Gründen für das noch wenig verbreitete Nutzen dieser Art Leistungsreflexion in den von uns besuchten FLEX-Klassen. Vielleicht erleben sich Lehrkräfte wie Schülerinnen und Schüler bei dem Versuch, diese Form der Qualitätsspiegelung für die eigene Kompetenzentwicklung zu nutzen, zumeist als Gefangene einer immer noch dominierenden schulischen Aufgabentradition, die faszinierende Aufgabenstellungen zugunsten der Lösungswahrscheinlichkeit zurückdrängt.

---

<sup>61</sup> Wikipedia (DE) unter dem Stichwort "Flexible Schuleingangsphase"(Stand 2007\_02):  
[http://de.wikipedia.org/wiki/Flexible\\_Schuleingangsphase](http://de.wikipedia.org/wiki/Flexible_Schuleingangsphase)

Auch wenn in den von uns besuchten FLEX-Klassen die Aufgabenbearbeitung sichtbaren Spaß bereitete, schien das **fesselnde Interesse an der Sache** eher die Ausnahme zu bilden. Die Schülerleistung bestand vorwiegend im Abarbeiten interessant gemachter Kleinaufgaben. Auf unsere Fragen nach der aktuellen Tätigkeit erhielten wir zumeist Verrichtungsbeschreibungen anstelle von Forschungs- bzw. Schöpfungszielen. Die Gegenstände, Werkzeuge, Bearbeitungsziele und Methoden der Sacharbeit orientierten sich überwiegend an den üblichen Klassenmaterialien und nur wenig am kindlichen Interesse bzw. an der Gegenstandsbedeutung für das kindliche Leben.

So dominierten Arbeitsblätter mit folgenden Aufgaben: Abschreiben, Lückentexte füllen, Wort-Bild-Zuordnungen, algorithmisierte Zahlenoperationen, Ausschneiden, Aufkleben und Ausmalen.

Auch die Übungsaufgaben am PC hatten ein ähnlich einfaches Anspruchsniveau. Weniger häufig sahen wir Lernspiele, die dann meist mit geschlossenen Aufgaben operierten. Gelegentlich – mit deutlich höherem Leistungs- und Kooperationsanreiz - wurde Montessorimaterial eingesetzt. Nur einmal gab es einen Kaufladen zu sehen. Wenn auch unter dem Vorbehalt des nur punktuellen und kurzfristigen Austauschs über diese Frage, stand doch nach unserem Eindruck bei den meisten der befragten Schülerinnen und Schüler das Motiv des „Fertig-werdens“ vor dem des inhaltlichen und methodischen Durchdringens.

Trotzdem befinden sich die Individualisierung, das selbstständige Lernen, die soziale Kompetenz<sup>62</sup> sowie die Entwicklung der Klassen zu Lerngemeinschaften in den besuchten FLEX-Klassen deutlich über dem uns bekannten schulischen Durchschnitt. Diese hervorgehobene Niveaueinschätzung kann aber nicht über die individuelle, sachbezogene Leistungsförderung (herausfordernde Suchprobleme, Reflexion von Lösungen, Ko-Konstruktion von Konzepten...) und die kritische Selbsteinschätzung (Selbstevaluation) konstatiert werden. Die meisten Kinder hinterließen den Eindruck, dass sie die Bedeutung der Lernaufgabe in ihrer eigenen Lernentwicklung nicht kannten. Auf die Frage, warum sie gerade diese Arbeit gewählt hätten, antworteten die meisten Kinder: „Weil die Lehrerin mir das gesagt hat“, oder „Weil ich das machen möchte. Es kommt dann in mein Werkstattheft“.

Dass trotz dieser Einschränkungen eine auffällige Arbeitsfreude hervorstechendes Merkmal der besuchten 12 Klassen war, liegt wohl an dem sehr positiven sozialen Klima in den Klassen und an dem hohen Aufwand, den die Pädagoginnen leisten, um das Lernumfeld und die einzelnen Aufgaben ansprechend und unterhaltsam zu gestalten. Höchstwahrscheinlich liegt es auch an der relativen Offenheit und Selbstbestimmung des unterrichtlichen Arbeitens auf operativer Ebene, das aus Sicht der Schülerinnen und Schüler eine wertvolle Bereicherung ihres schulischen Lernens darstellt. Auf die Frage: „Was machst du da gerade?“ lautete eine

---

<sup>62</sup> siehe Urteile der FLEX-Unterrichtsbesucher im Kapitel 5

typische Antwort etwa so: „Schreiben, also das ist die Winterwerkstatt, da muss ich das lernen und dann kann ich das hier abheften, dann kann ich hier den Schneemann ausmalen, dann bin ich fertig.“ Wie schon oben erwähnt, betrafen viele Äußerungen der Kinder auf die Frage nach dem Warum ihrer Tätigkeit das Ziel Fertigstellung. „Ich will das fertig machen!“, „Ich will abgeben!“, „Ich will das jetzt erledigen!“, „Weil ich gestern nicht fertig geworden bin, möchte ich das jetzt fertig machen!“, diese Aussagen deuten darauf hin, dass die Kinder sehr daran interessiert sind, ihre Arbeiten zu vollenden, und sie bekommen die nötige Zeit dazu. Fertig werden, etwas geschafft haben, ist ein hoher Wert für die Kinder.

In allen Klassen (mit graduellen Unterschieden) sahen wir ein ungewöhnlich hohes Niveau der Arbeitsorganisation. Die Kinder beherrschen in aller Regel die geforderten Arbeitstechniken gut und erleben daher beim zügigen Lösen ihrer Aufgaben schnelle Erfolge. Insbesondere können sie Ordnung herstellen, aufräumen, ihren Arbeitsplatz geschickt einrichten und sie beherrschen Kontrolltechniken.

### **7.3.2 Beispiele zu den FLEX-Kriterien im Bereich „Zielgruppenspezifisches Lernen“ und „Öffnung des Unterrichts“**

Die Kinder bekamen in allen von uns gefilmten Klassen differenzierte Aufgaben oder holten sie sich. „Wir haben Plus- und Minusaufgaben für Drittklässler rausgesucht und haben fast alle richtig“, beschrieben zwei Jungen ihre Arbeit. In allen 12 besuchten Klassen lagen individuelle Lernpläne bzw. unterschiedliche Wochenpläne mit binnendifferenzierende Aufgaben bzw. Angeboten vor. Computerprogramme wurden zur Differenzierung eingesetzt.

Die Regale enthielten Material zum Lesen, Lernspiele und Übungsmaterialien, die in den meisten Klassen/Schulen von den Kindern zumindest beim offenen Schulanfang am Morgen genutzt wurden. Nirgendwo fanden wir Experimentierecken, wohl aber in einigen Klassen Montessorimaterialien, die auch von einigen wenigen Kindern für Experimente genutzt wurden. Spezielle Materialien zur Sinnes- und Wahrnehmungsschulung setzten die Lehrerinnen und Lehrer während unserer Anwesenheit kaum ein. Allerdings waren in einzelnen Fällen in „Werkstätten“ Aufgaben zu beobachten, die zugleich der Sinnes- und Wahrnehmungsschulung dienten (z. B. die Herstellung einer Faschingsmaske).

In einem Falle wurden drei „Integrationskinder“ aus dem Unterricht genommen und separat frontal im Stil des erarbeitenden Unterrichts unterrichtet.

Zur Unterstützung der Sprachentwicklung wurde vorgelesen, nacherzählt und rhythmisch geklatscht, kreativere Übungen wären durchaus denkbar – überhaupt wurde Mündlichkeit eher ein geringer Stellenwert in den von uns besuchten Stunden beigemessen. Übungen zur Feinmotorik fanden sich in den Übungsaufgaben integriert wieder, etwa beim Schneiden und Kleben, bei der Arbeit mit dem Wortfächer, beim Bauen von Türmen, beim Anlegen von Karten, beim Einfügen von Perlen oder bei dem exakten Ausmalen. Sie gingen aber über diese

üblichen Arbeitsblatt- und Lernspieltätigkeiten in den von uns gesehenen Stunden nicht hinaus. Die Arbeit am gemeinsamen Gegenstand mit differenzierten/ individualisierten Aufgaben war insofern sichtbar, als es öfter ein Motto oder ein „Thema“ gab, welches der Klasse einen Rahmen zur Verfügung stellte, beispielsweise eine Winter- oder eine Frühlingswerkstatt. Allerdings ist kritisch anzumerken, dass die Inhalte oftmals wenig mit dem gewählten Thema zu tun hatten. Die Kinder identifizierten jedoch mit der jeweiligen Werkstatt das gerade zu diesem Zeitpunkt ausliegende Set an Arbeitsblättern der Fächer Deutsch und Mathematik. Wie in den FLEX-Kriterien gefordert, dominierten im jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht Übungs- und Festigungsphasen.

Die Binnendifferenzierung schien sich an den Voraussetzungen, Interessen und Bedürfnissen der Kinder zu orientieren. Es gab in einigen Klassen auch Wahlaufgaben. Ebenso offene Unterrichtsformen – vor allem freie Arbeit, Tages- und Wochenpläne und Werkstätten wurden eingesetzt. Die Klassen konnten eine strukturierte und oftmals reichhaltige Lernumgebung vorweisen, die meistens auch durch die Kinder genutzt wurde, wenn die Aufgaben es erforderten. In vielen Klassen waren Regeln eingeführt, die den Lehrerinnen und Lehrern ermöglichten, auf einzelne Kinder einzugehen. Beispielsweise war in mehreren Klassen geregelt, dass Kinder zuerst Kinder fragten und wenn das erfolglos blieb, der Lehrerin mit ihrer Namensklammer an einer Tafel anzeigten, dass sie Hilfe benötigten (Abb. 7.3).

**Abb. 7.3: Beispiel für ein Hilfsmittel zur Beratung durch die Lehrerin**





In fast allen Klassen zeigten die Kinder eine hohe operative Eigenbestimmtheit. Sie konnten auswählen, waren sich sicher, Fehler machen zu dürfen, alles zu probieren, unabhängig vom Lehrer. Sie durften Aufgaben liegen lassen und später fertigstellen. Fast alle Kinder zeigten in der Bearbeitung der Arbeitsblätter eine erstaunliche Ausdauer. Allerdings war auch der heimliche Lehrplan nicht zu verheimlichen. So konnten einige Kinder sehr geschickt die eigentliche Aufgabe umgehen und sich die Arbeit erleichtern (z. B. indem sie das Rechenpuzzle nach den Bildern legten und nicht rechneten oder gegenseitig die Ergebnisse abschrieben). Dieses Schummeln ist ein Indiz dafür, dass es den Kindern vor allem um das Fertigwerden ging und nicht um den eigenen Lernprozess. Sie nutzen die operative Freiheit, um schnell mit den Pflichtaufgaben (Abb. 7.4) fertig zu werden, damit sie dann durch scheinbar interessantere Wahlaufgaben (Abb. 7.5) belohnt würden. Wenn die Öffnung nur auf dem beschriebenen Niveau geschieht, hat das den Nachteil, dass Kinder gerade nicht für gutes Nachdenken, eigene Erfindungen, persönliche Ziele belohnt werden, sondern für schnelles Fertigwerden.

**Abb. 7.4: Formate des Übungsmaterials (Pflicht)**

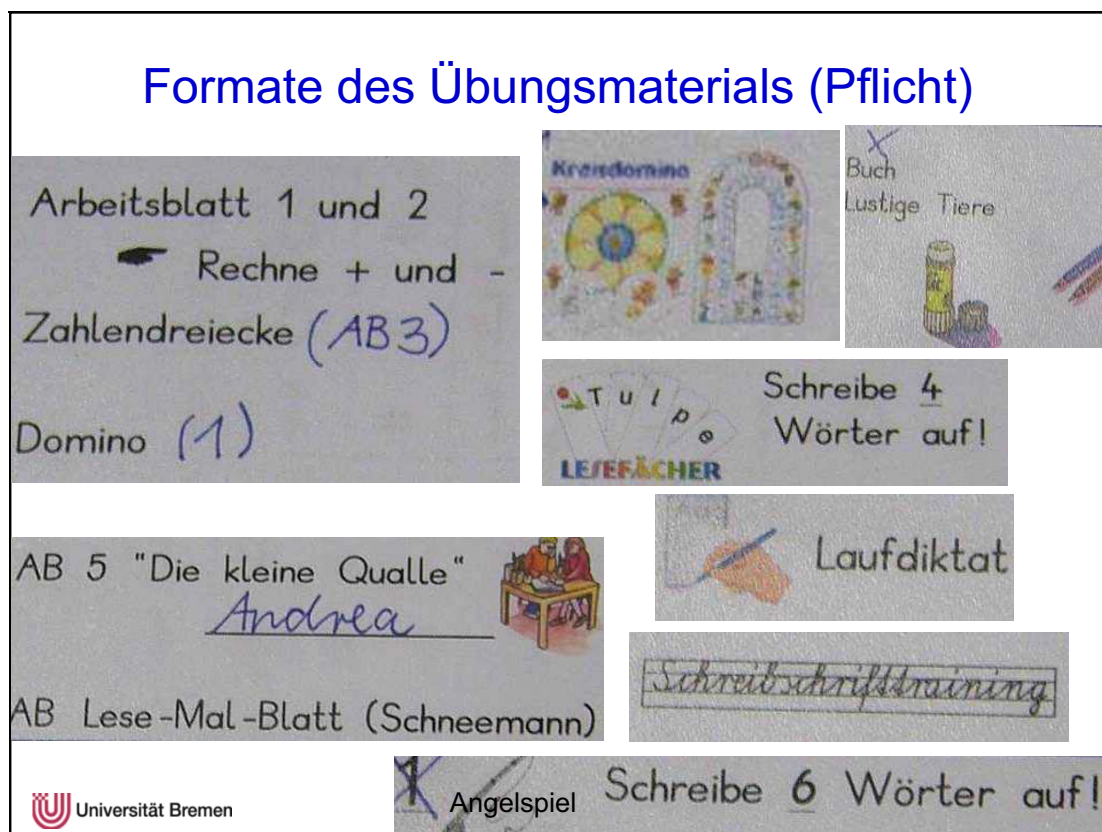
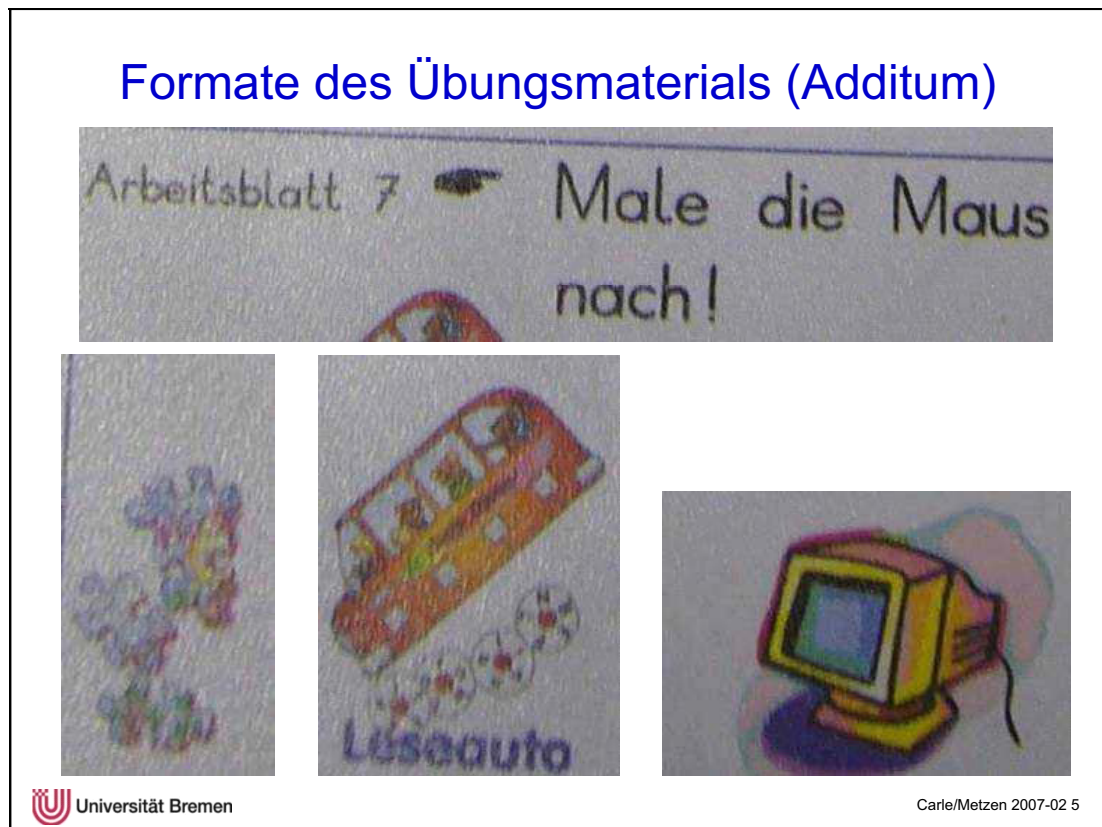


Abb. 7.5: Formate des Übungsmaterials (Additum)



Binnendifferenzierung setzt nicht nur Aufgaben verschiedenen Schwierigkeitsgrades voraus, sondern auch, dass die Lehrerinnen und Lehrer auf die Kinder eingehen, ihren Lernwegen auf die Spur kommen und sie in ihren Lernprozessen mit Impulsen und kritischen Fragen begleiten. Die Lehrerinnen in den FLEX-Klassen, die wir beobachten durften, waren alle sehr freundlich zu den Kindern – jeweils auf ihre Art, selten in einem kommandierenden Stil. Man konnte sehr gut sehen, dass sie fast alle eine gute Beziehung zu den Kindern aufgebaut hatten. Aber es zeigte sich auch, dass sich die meisten Lehrerinnen nicht wirklich auf die Kinder einließen. Sie schienen sehr häufig die Lernbedürfnisse, die Fragen der Kinder, ihre Anmerkungen nicht ernst genug zu nehmen, um sich mit den Kindern auf ein Lerngespräch in der Sache einzulassen. Oft endete die Interaktion durch Erklären der Lehrerin oder durch eine Anweisung, was als Nächstes zu tun sei.

Abb. 7.6: Beispiel für einen differenzierten Wochenplan

Wochenplan von Lisa		Datum: 10.2.	
RECHNEN	Arbeitsblatt + ++ +++ Triomino Domino	1 ① 2 ② 3 ③	
LESEN	Schreibe 4 Wörter auf! LESEFÄCHER Klammerkarten A P. 01-04 + ++ Marie	1 ① 2 ② 3 ③	
SCHREIBEN	Schreibe 6 Wörter auf! Laufdiktat Schreibschriftübung	1 ① 2 ② 3 ③	
SACH-UNTERRICHT	Buch Lustige Tiere	1 ①	
ANGEBOT	Leseauto	1 ① 2 ② 3 ③	

Wochenplan von Christian		Datum: 10.2.	
RECHNEN	Arbeitsblatt ⊕ ++ +++ Partner: _____ Triomino 3 Domino	1 ① 2 ② 3 ③	
LESEN	Schreibe 4 Wörter auf! LESEFÄCHER Klammerkarten FF 01-03 + ++ Eric	1 ① 2 ② 3 ③	
SCHREIBEN	Schreibe 6 Wörter auf! Laufdiktat Schreibschriftübung	1 ① 2 ② 3 ③	
SACH-UNTERRICHT	Buch Lustige Tiere	1 ①	
ANGEBOT	Leseauto	1 ① 2 ② 3 ③	

Wie das obige und die weiteren Beispiele (Abb. 7.6, Abb. 7.7) verdeutlichen, wird der von uns besuchte Unterricht durchaus dem Anspruch der formalen Zielgruppenspezifität gerecht – wenn auch nicht thematisch, methodisch oder medial, sondern nur auf dem Papier. Die Öffnung des Unterrichts kann so nur oberflächlich auf die fachlichen Lerninteressen der einzelnen Kinder eingehen, ihre sozialen Vorlieben und ihre außerschulischen Bezüge aufgreifen und weiterführen, geschweige denn das Lernen von den Kindern selbst mehr als nur operativ regeln lassen.

Abb. 7.7: Vier verschiedene Schwierigkeitsgrade der Übungsaufgaben im Wochenplan

**Wochenplan von Christian**  
Datum: 10.2.

RECHNEN  $5+7=10-6$

Arbeitsblatt (+) ++ +++

Partner: \_\_\_\_\_

3 Triomino 3 Domino

1 ①  
2 ②  
3 ③

**Wochenplan von Kell**  
Datum: 10.2.

RECHNEN  $5+7=10-6$

Arbeitsblatt (+)(+) +++

Partner: Kell

3 Triomino A 3 Domino A

1 ①  
2 ②  
3 ③

**Wochenplan von Lisa**  
Datum: 10.2.

RECHNEN  $5+7=10-6$

Arbeitsblatt (+)(+)(+) +++

Partner: \_\_\_\_\_

2 A  
3 Triomino 3 Domino

1 ①  
2 ②  
3 ③

## Wochenplanarbeit

**Deutlich:**  
4 verschiedene Schwierigkeitsgrade der Übungsaufgaben

Carle/Metzen 2007-02 3

In Einzelfällen zeigten sich in Bezug auf Individualisierung und Öffnung sogar negative Verhaltensweisen bei Lehrerinnen. Beim Unterrichten von Kindern mit besonderem Förderbedarf konnten wir mehrfach beobachten, dass die Aufgaben auf minimale Operationen eingengt waren (Abb. 7.8). Es schien, als wollte man den Kindern den Stoff in winzigen Häppchen einflößen und dann durch simples, häufiges Wiederholen in nur äußerlich verschiedenen Medienvarianten „festklopfen“ – eine mediale Variante des exzessiven Auswendiglernens.

Abb. 7.8: Additionsübung von Lisa

++

○○○○○○○○○○  
○○○○○○○○○○

Lege und rechne

5 + 6 = 11	3 + 8 = 11	9 + 3 = 12
6 + 7 = 13	4 + 7 = 11	9 + 4 = 13
7 + 8 = 15	5 + 6 = 11	9 + 5 = 14
8 + 9 = 17	6 + 5 = 11	9 + 6 = 15
9 + 10 = 19	7 + 4 = 11	9 + 7 = 16

5 + 5 = 10	5 + 7 = 12	5 + 10 = 15
6 + 6 = 12	6 + 7 = 13	5 + 9 = 14
7 + 7 = 14	7 + 7 = 14	7 + 10 = 17
8 + 8 = 16	8 + 7 = 15	7 + 9 = 16
9 + 9 = 18	9 + 7 = 16	10 + 9 = 19

Finde selbst Plusaufgaben.  
Das Ergebnis soll 14 sein.

10 + 4 = 14	plus	10 + 9 = 19
10 + 10 = 20	+	10 + 6 = 16
10 + 3 = 13	+	10 + 8 = 18
10 + 4 = 14	+	10 + 11 = 21
10 + 7 = 17	+	11 + 3 = 14

## Additionsübung von Lisa

Carle/Metzen 2007-02 2

In diesen Kontext einer zu geringen Achtung gegenüber der eigenständigen Arbeit der Kinder gehört auch, dass sie bei der Aufgabenkonstruktion nicht beteiligt sind und ihre Werke offenbar auch nicht weiterverwendet werden. Nach Abheften werden sie der Sache nach wertlos. Demgegenüber profitiert eine bedeutungsorientierte Leistungsdokumentation nicht nur von der öffentlichen Wertschätzung, sondern auch von der Möglichkeit zur erfahrungsbasierten, lern diagnostischen Retrospektive bzw. lernmotivierenden Zielvereinbarung und kann bei Übergängen in neue Lernfelder als Portfolio mitgenommen werden. Als Vorstufe zu solch einer „natürlichen“ Leistungsdokumentation kann die im Folgenden abgebildete – beinahe als exzessiv anzusehende – diagnostische Feinstbuchhaltung (Abb. 7.9) angesehen werden.

Abb. 7.9: Leistungs-Buchhaltung

Langfristige „Buchhaltung“

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
1																	
2			2.WP	3.WP	4.WP	5.WP	6.WP	7.WP	Igel		8. WP	9.WP	10.WF	11.WP	13.WP	14.WP	
3	1		7/9	3/8	6/9	9/10	7/8	6/8	6		8/8	10/10	6/11	12/12	5/11	8/8	
4	2		9/9	7/8	11/9	8/10	5/8	6/9	5		4/8	7/10	8/11	10/10	5/12	8/8	
5	3		5/9	5/8	8/9	9/10	5/8	3/9	4		4/8	7/10	6/9	9/10	5/11	4/7	
6	4		5/9	6/8	5/9	4/10	5/8	8/8	6		4/8	9/10	5/11	8/11	3/11	8/8	
7	5		5/9	3/8	10/9	6/9	3/8	3/6	3		2/8	3/7	4/8		6/7	5/7	
8	6		7/9	10/8	10/9	11/10	11/8	13/12	6		9/8	11/10	12/11	11/11	12/12	9/8	
9	7		6/9	7/8	8/9	9/10	8/8	8/8	6		6/8	6/10	5/9	10/8	8/9	3/7	
10	8		6/9	5/8	9/9	9/10	5/8	4/8	5		5/8	7/10	k	9/11	4/10	6/7	
11	9		7/9	2/8	3/9	7/10	3/8	6/8	6		6/8	8/8	6/9	6,5/7	5/9	6/7	
12	10		5/9	6/8	9/9	5/10	7/8	8/8	6		8/8	10/10	11/11	k	11/11	8/8	
13	11		9/9	6/8	9/9	10/10	7/8	7/8	6		9/8	10/10	12/11	12/11	9/8	8/8	
14	12		5/9	k	10/9	8/10	5/8	5/8	6		2/8	6,5/10	7/10	8/11	8/11	7/7	
15	13		6/9	5/8	7/9	9/10	4/8	7/8	6		3/8	8/10	k	7/10	3/11	2/7	
16	14		6/9	4/8	7/9	6/9	6/8	7/8	6		8/8	4/8	3/10	9/9	5/10	6/8	
17																	
18																	
19			9/10	5/8	6/8	8/10	7/10	4/10	5		6/8	8/8	7/8			8/8	
20			k	1/8	2/6	6/9	2,5/10	1/8	5		2/8	5,5/7	7/6			7/7	
21			5/10	2,5/8	6/8	6/9	6/10	5/10	5		6/8	7/8	7/8			7/7	
22			3/10	3/8	6/5	6/9	4,5/10	4/9	2		3/8	7/7	6,5/7			4/7	
23			7/10	4/8	9/8	6/10	9/10	10/10	5		6/8	9/8	9/9			8/8	
24			8/10	5/8	8/5	5/9	6,5/10	4/9			2/8	3/7	1,5/6			4/7	
25			6/10	4,5/8	8/8	5/10	5/10	3/10	6		6/8	9/8	9/7			9/8	
26			3/10	4/8	7/5	3/8	3/10	3/9	5		4/8	6/6	6/6			7/7	
27			3/10	4/8	5/5	4/9	5/10	2/9	4		3/8	5/7	7/6	6/6		5/7	
28			2/10	1/8	6/8	3/6	5/10	3/10	3		4/8	7/7	6/6			6/6	

\ schreiben \ laute \ Silben \ MatheLK \ Kapitane \ diktat \ Anlauttabelle \ lesen \ LK \ Lese\_Mal-Blatt \ WP

Universität Bremen Carle/Metzen 2007-02 6

Zur Öffnung des Unterrichts gehört auch die Öffnung für soziale Formen, die den Kindern individuell wie altersspezifisch zu eigen sind. Hier bieten die von uns besuchten Klassen besonders positiven Anschauungsunterricht. Gegenseitige Toleranz und Achtung der Kinder waren in allen Klassen in sehr hohem Maße zu beobachten. Kinder geben und nehmen regelmäßig Hilfe. Sie arbeiten zwar häufig allein, wir konnten aber auch Partner- und Gruppenarbeit beobachten. Die Kooperation der Kinder gestaltete sich ähnlich wie das Bearbeiten der Aufgaben auf operativer Ebene sehr frei. Sie konnten Teile austauschen, abschreiben, einander etwas vormachen usw. Nur selten war zu sehen, dass sich Kinder zusammen ein Ziel setzten und dieses dann auch gemeinsam verfolgten.

In allen Klassen war zu spüren, dass Klassenregeln bedeutsam sind und kontrolliert werden, auch durch die Schüler selbst. Austausch fand ebenfalls im regelmäßigen Morgen- bzw. Gesprächs- oder Arbeitsrückschaukreis statt. Dabei könnten diese Kreisformen noch qualitativ ausgebaut werden, sodass die Kinder nicht nur berichten, sondern dass dort auch ihre Arbeiten gemeinsam geplant werden und im Abschlusskreis rückblickend von den Kindern die Ergebnisse ihrer Arbeit vorgestellt werden. Auch Zweitklässler sind in der Lage, kleine Referate über eine inhaltliche Arbeit zu halten. Ein weiterer wichtiger Punkt in diesem Zusammenhang sind regelmäßige Klassendienste der Kinder, auch diese konnten wir überall erkennen.

### 7.3.3 Beispielhafte Unterrichtsanalyse: Werkstattunterricht

Was in der FLEX unter Werkstattunterricht verstanden wird, ist im FLEX-Handbuch 2 (S. 10) formuliert und kann als Standard angesehen werden, der in der Arbeit der FLEX-Schulen erfüllt werden soll (Hervorhebungen d. d. V.):

„Ausgehend von **Themenfeldern** des Sachunterrichts oder eines anderen Faches bietet Werkstattlernen die Möglichkeit, ein sehr **individualisiertes Lernen** für alle Kinder zu planen, welches gleichzeitig die **Entwicklung von Sozialbeziehungen** in der jahrgangsstufenübergreifenden Klasse fördert. Mögliche Themen können hier unter anderen Haustiere, Jahreszeiten, Gesundheit, Märchen, Malfolgen sein. Der **fächerverbindende Aspekt** stellt ein wichtiges Prinzip bei der Planung der Werkstatt dar. Unterschiedliche Aufträge werden so formuliert, dass sie von den Kindern **selbstständig in Einzel- oder auch in Partnerarbeit** zu lösen sind. So werden neben Aufträgen mit Übungs- und Festigungscharakter die rechtschreibliche Sicherung von Merkwörtern, die Lösung von Sachaufgaben oder auch das Lernen kleiner Gedichte und Lieder geplant, die inhaltlich an das Thema der Werkstatt anknüpfen. Auch sportliche Übungen bereichern das Angebot, berücksichtigen den erhöhten Bewegungsdrang der Altersgruppe und lassen den Erfahrungsraum außerhalb des Klassenraums für die Kinder zu. Um den unterschiedlichen Lernausgangslagen aller Kinder gerecht zu werden, stehen ein **'Überangebot' an Aufträgen** sowie **differenzierte Aufgabenstellungen** zur Verfügung. Für jedes Lernangebot zeichnet ein Kind verantwortlich (**Chefsystem**). Dabei zeigt sich die Verantwortung auf der einen Seite darin, das entsprechende Material zu verwalten und darauf zu achten, dass alles wieder an seinen Platz gelangt. Auf der anderen Seite liegt die Verantwortung des Kindes darin, inhaltlich für die anderen Kinder als Ansprechpartner bei Fragen zu dienen, die Lösungen nach Beendigung zu kontrollieren sowie die richtige Bearbeitung mit der eigenen Unterschrift auf dem Werkstattpass zu bestätigen. Die Kinder können während der Werkstatt entsprechend ihrem **eigenen Lerntempo** arbeiten. Somit werden schneller lernende Kinder stark gefordert, aber ebenso die Kinder mit besonderem Förderbedarf haben die Chance, entsprechend ihren Voraussetzungen Lernerfolge zu erzielen. Der geschickten Vergabe der Verantwortung für die verschiedenen Lernangebote an die Kinder durch die Lehrkraft kommt eine Bedeutung zu. Die Verteilung kann auch auf der Grundlage der individuellen Besonderheiten und Interessen geschehen. Für die sinnvolle Entwicklung der **sozialen Kontakte** in der Klasse liegen hier große Potenzen. Das Selbstbewusstsein langsam lernender Kinder kann dadurch gestärkt werden, anderen das eigene Lernangebot zu erklären und Hilfe bei der Erfüllung zu geben, um anschließend die Richtigkeit zu überprüfen. Unterstützt wird die Arbeit durch **regelmäßige Rückmeldungen zum Stand der Arbeit und zur Ein-**

**haltung der Regeln in Form von Kreisgesprächen.** Dabei haben die Kinder die Möglichkeit, Probleme und aufgetretene Fragen anzusprechen und gemeinsam nach Lösungen zu suchen. Kinder, die alle Lernangebote der Werkstatt erfolgreich gelöst haben, erhalten am Ende einen „Meisterbrief“ oder eine andere Form der **Würdigung ihrer Leistung.**

Die Standards des Werkstattunterrichts in der FLEX nennen einige für Unterrichtsqualität besonders relevante Kriterien nicht explizit. Zudem würden wir eine Trennung zwischen Standards für das Lehrerhandeln und solchen für das Schülerhandeln vornehmen, auch wenn beide aufeinander verweisen. Im FLEX-Handbuch nicht speziell ausgewiesen sind auf der Lehrerseite die Bedeutung des Kind-Sache-Bezugs in der Planung der Werkstatt und die sachlich-fachliche Strukturierung der Aufgaben im Zusammenhang mit einem systematischen Wissensaufbau – die sachliche Kohärenz also. Wenn es sich um eine Übungs- oder Festigungswerkstatt handelt, dann ist es außerdem erforderlich, dass der Inhalt in den zu übenden Sachverhalt für die Kinder transparent eingeordnet ist. Dass die Aufgaben im Sinne der didaktischen Elementarisierung fachlich korrekt sind, ist zwar selbstverständlich, sollte dennoch explizit geprüft werden, selbst wenn die Lehrkraft fertige Arbeitsblätter einsetzt. Verständlichkeit der Aufgaben und ein hohes Anspruchsniveau jenseits der Abstufung für unterschiedliche Ausgangslagen der Kinder sind weitere Kriterien für eine gute Vorbereitung. In den FLEX-Standards wird die Wichtigkeit des Chefsystems hervorgehoben. Erforderlich ist jedoch auch eine gute Ausbildung der Chefs (Johnson/Bailey 1974, Carle/Berthold 2004). Schließlich hat die Werkstatt im Gesamtgefüge des Unterrichts eine bedeutende Wirkung für die Arbeitsplanung der Lehrkraft selbst. Sie kann wie in der Freiarbeit Arbeiten in die Vorbereitung verlagern, um sich im Unterricht speziell für einzelne Kinder Zeit nehmen zu können.

Auf der Schülerseite ist uns der Aspekt der Arbeitsplanung ebenfalls bedeutsam. So können Kinder nicht nur lernen, ihre Arbeit einzuteilen und ihren Arbeitsplatz zu gestalten. Wenn die Werkstatt gut aufgebaut ist, können sie zudem zusammengehörige Arbeitspakete identifizieren und mehrere Aufgaben zueinander in Beziehung setzen. Damit die Kinder die Fülle der Aufgaben selbstständig nutzen können ohne den inhaltlichen roten Faden zu verlieren, sollten sie das Werkstattthema in seinen Facetten überblicken können. Unterrichtsqualität hat sehr viel damit zu tun, wie sehr sich die Kinder ein Thema zu eigen machen, wie tief sie sich mit den Inhalten befassen, sie durchdringen, reflektieren, Gelerntes auf Neues anwenden. Sicherlich ist das abschließende Kreisgespräch, die Arbeitsrückschau, wie in den FLEX-Standards vorgeschlagen, dazu eine gute zusammenfassende Möglichkeit. Die oft zweistündigen Arbeitsphasen, in denen jeder ausreichend Zeit zur Verfügung hat, böten sich für eine vertiefte und reflektierende Auseinandersetzung an, die über einfache Wiederholungsaufgaben hinausgeht und den Transfer des Gelernten auf neue Fragestellungen leistet.



**Abb. 7.10: Qualitätsindikatoren für Werkstattarbeit**

<b>Bewertungskriterien für Werkstattarbeit</b>		1	2	3	4
<b>LehrerIn...</b>					
a.	organisiert mit der Werkstatt differenzierte Arbeit in der Klasse				
b.	definiert für die Werkstatt Arbeitspakete				
c.	sichert dabei den thematischen Zusammenhang und die tiefere Strukturierung des Wissensaufbaus				
d.	gestaltet den fachlichen Aufbau als Erfahrungs-/Informationswerkstatt zu Einstieg / Übung / Transfer				
e.	klärt bei der Planung die fachliche Korrektheit der Aufgaben und Materialien				
f.	formuliert die Aufgaben eindeutig und verständlich				
g.	sichert durch die Aufgabenqualität vertiefte Auseinandersetzung mit dem Thema (nicht bloßes Verrichten)				
h.	bildet beim Chefsystem „Chefs“ als Tutoren aus, die vertieftes Bearbeiten beurteilen können				
i.	verlagert Arbeiten aus dem Unterricht in die Vorbereitung				
j.	erhält dadurch im Unterricht Zeitgewinn für Lernbegleitung				
k.	sorgt abschließend für eine anspruchsvolle, das Thema zusammenführende Präsentation der Ergebnisse				
<b>SchülerIn lernt...</b>					
a.	Arbeitspakete in eigener Regie zu bearbeiten				
b.	die thematische Einheit mehrerer Arbeitspakete zu erkennen				
c.	ein Werkstattthema in seinen Facetten zu überblicken				
d.	sich vertieft und mehrperspektivisch mit einem Thema auseinander zu setzen				
e.	Arbeitsergebnisse selbst zu kontrollieren				
f.	im Team und in Gruppen zu arbeiten				
g.	sich gegenseitig zu beraten, ohne die Lehrkraft einzuschalten				
h.	die Lehrerrolle zu übernehmen (Chefsystem)				

Auf der Basis der oben zitierten allgemeinen FLEX-Kriterien, der Kriterien für die Werkstattarbeit und unter Hinzunahme weiterer Kriterien auf Basis unserer Ausführungen zur Unterrichtsqualität entwickelten wir für den Werkstattunterricht das Kriterienraster (Abb. 7.10) und legten es unserer Analyse zugrunde. Anhand einer beispielhaften Unterrichtsanalyse im Werkstattunterricht soll gezeigt werden, worin wir noch Entwicklungsreserven der FLEX-Schulen vermuten. Es handelt sich um das Beispiel einer Schule, die zum Untersuchungszeitpunkt bereits seit fünf Jahren nach dem FLEX-Modell arbeitete. Die FLEX erfüllte fast alle durch die Schulbesuchstandems im Jahre 2005 erfragten Kriterien bestens und zwar in allen FLEX-Klassen. Diese Einschätzungen allein nach den FLEX-Standards bestätigten sich in vollem Umfang auch durch die Videoanalysen.

Das FLEX-Team arbeitet sehr reflektiert, selbstkritisch und kooperativ an der ständigen Verbesserung seiner Arbeit. Derzeit versucht das Team, mit Unterstützung der Schulleitung die Orientierung an reformpädagogischen Modellen auszubauen. Die Lehrerinnen versprechen sich davon einen für die Schülerinnen und Schüler noch anregenderen Unterricht.

Zum Zeitpunkt der Untersuchung hatte die Schule ca. 260 Schülerinnen und Schüler. In den vier FLEX-Klassen waren es 80 Kinder, davon 56 im ersten, 33 im zweiten und vier im dritten Verweiljahr. Es handelte sich aufgrund der Vorverlegung des Stichtags für die Einschulung in diesem Schuljahr um eine unausgewogene Jahrgangsmischung. In der Klasse, auf die sich diese Auswertung bezieht, war ein Kind mit förderdiagnostischer Beobachtung und deutlich

erkennbarem Förderbedarf. Auch ein weiteres Kind musste besondere persönliche Unterstützung erhalten.

Im Werkstattunterricht (Abb. 7.11) lag das Material am Fenster übersichtlich bereit. Über jedem Paket hingen Plakate mit den Fotos der Chefs, die für diese Aufgaben zuständig sind.

**Abb. 7.11: Materialablage, Chefs**

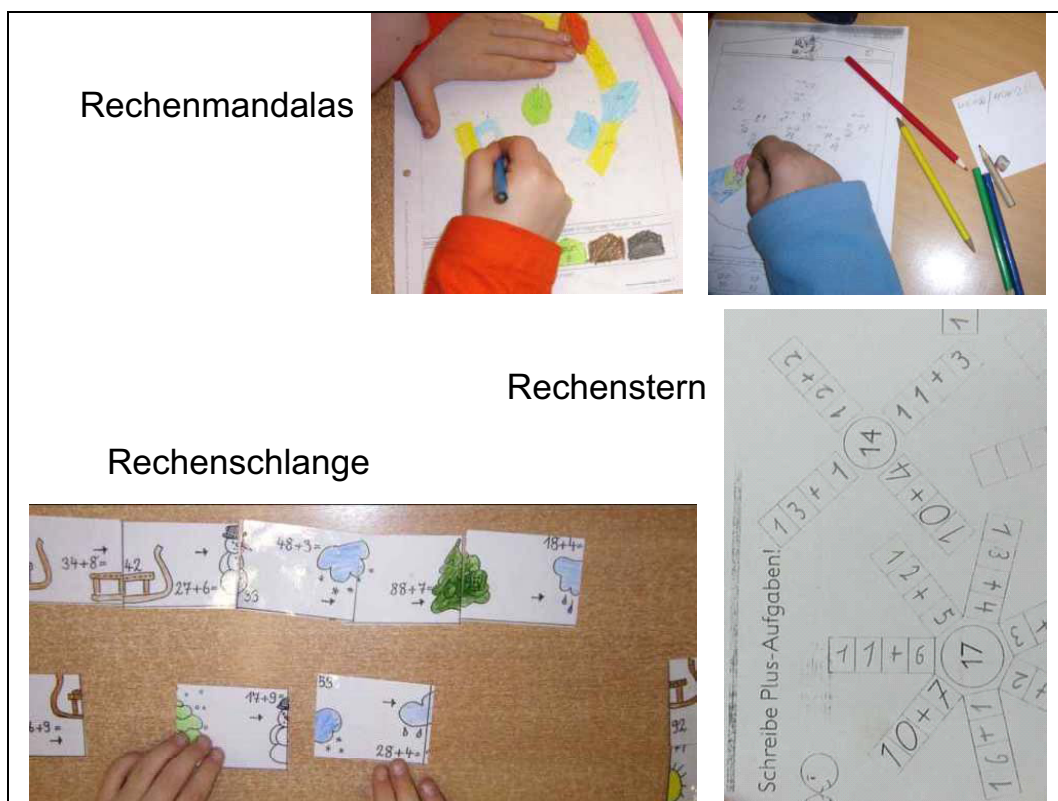


Es geht im Beispiel um eine Winterwerkstatt. Zwar war draußen kaum Schnee zu finden, doch das ganze Schulhaus war winterlich geschmückt. Die Winterwerkstatt fand also in einem Rahmen statt, der den Kindern das Thema nahebringen sollte, auch wenn der persönliche, erlebnisangereicherte Sinn der Werkstatt ohne Schnee nicht unmittelbar deutlich wurde.

Alle Aufgaben hatten einen Bezug zum Winter. Nicht erkennbar war für uns als Außenstehende, welchen sachlichen Zielen zum Thema „Winter“ die Aufgaben folgten. Vielmehr handelte es sich mit einer Ausnahme um einfache Übungen aus dem Bereich Schriftspracherwerb und Grundrechenarten für die Jahrgangsstufen 1 und 2. Hilfsmittel, z. B. Rechenplättchen oder Abakus, standen zur Verfügung. Wir befragten die Kinder zu den Aufgaben. Kein Kind ordnete die Aufgabe, die es bearbeitete, in einen größeren Lernkontext ein. Vielmehr waren alle daran interessiert, möglichst zügig damit fertig zu werden. Zwei Aufgaben, die in Abbildung 7.12 dargestellte Rechenschlange und das Wörter-Suchsel forderten die Kinder zum Mogeln heraus.

Sämtliche, im operativen Schwierigkeitsgrad gemäß den beiden Jahrgängen verschiedenen Rechenaufgaben der Werkstatt waren stark algorithmisiert und nur hinsichtlich ihrer medialen Gestaltung unterschiedlich. Neben den hier abgebildeten gab es die gleiche Aufgabenart auch als Rechenpuzzle und Rechenrätsel. Einen inhaltlichen Bezug zur Winterwerkstatt, also zur Bearbeitung des Themas „Winter“ in der Werkstatt, hatten die Aufgaben nicht, obwohl dies leicht möglich gewesen wäre. Böte doch das Thema „Winter“ eine ganze Reihe „natürlicher“ Rechenanlässe. So war der Zusammenhang nur durch die aufgabenfremden Verzierungen erkennbar. Aus den Äußerungen der Kinder über die Werkstatt ist deutlich geworden, dass sie den Begriff „Winterwerkstatt“ nicht mit dem Lern-Thema „Winter“ in Verbindung bringen, sondern mit der Aufgabenreihe, die „Winterwerkstatt“ heißt. Diesem Sachverhalt ist es mit geschuldet, dass Werkstattarbeit in der Klasse (wie in allen anderen von uns besuchten Klassen) für die Kinder vor allem damit zu tun hat, viele Aufgaben möglichst schnell abzuarbeiten.

**Abb. 7.12: Auswahl einiger Rechenaufgaben der Winterwerkstatt**



Dabei tritt der thematische Bezug zwischen Kind und Werkstattthema in den Hintergrund. Die obige Übersicht (Abb. 7.12) stellt nur einen kleinen, aber hinsichtlich der Aufgabenarten exemplarischen Ausschnitt dar und gibt einen Eindruck von der Fülle der Aufgaben, die zur Verfügung stehen.

Ein Beispiel: Zwei Buben bearbeiteten die Rechenschlange. Sehr schnell merkten sie, dass man sich das Rechnen sparen und die Lösung auch nach den Bildern legen kann. Sie ko-

operierten, schoben sich gegenseitig die passenden Teile zu und waren dadurch unschlagbar schnell fertig. Hatten sie eine passende Karte angelegt, taten sie so, als ob sie rechneten. Sie lasen die Aufgabe und das Ergebnis vor, nachdem sie die (bildnerische) Lösung angelegt hatten. Befragt, was sie gerade tun, antwortete Tim<sup>63</sup>: „Wir müssen da so rechnen und dann hier oben die Nummer ranlegen.“ Sein Partner ergänzte: „Also das rechnet man und dann guckt man, hier steht immer das Ergebnis auf einer anderen Karte und wenn das Ergebnis passt, muss man ranlegen.“ Auf die Frage „Und warum macht ihr gerade das jetzt?“ antworteten beide: „Das ist doch die Winterwerkstatt.“

An diesem Beispiel wird zweierlei deutlich. Zum einen kommt es auch bei Aufgaben der beschriebenen Art sehr darauf an, ob die Kontrollmöglichkeiten zugleich zum Schummeln genutzt werden können. Dann ist es sehr wahrscheinlich, dass sich einige Kinder, um schnell fertig zu werden, die Arbeit erleichtern. Zum anderen wäre anzunehmen, dass die beiden Jungen bei einer anderen Aufgabenstellung ihre Energie auch in produktivere Arbeiten investiert hätten, z. B. dann, wenn man die Aufgabe umgedreht hätte: Erstelle eine schwierige Rechenschlange für unsere Spielesammlung.

Tim und sein Partner wandten sich bald von der Rechenschlange ab und holten sich das Wörter-Suchsel. Genauer gesagt: Tim's Partner holte sich sein fertig gelöstes Blatt und Tim ein neues Blatt. Nun ging das Spiel ähnlich wie vorher weiter. Tim erhielt genaue Anweisungen, wo die zu markierenden Wörter zu finden sind und legte die Markierung an. Auch dieses Blatt war schnell „gelöst“ und die beiden holten sich die nächste Aufgabe.

Auch wenn es für Mathematik oft schwierig zu sein scheint, dem Werkstattthema immanente „natürliche“ Aufgaben zu formulieren, fällt es offensichtlich im Fach Deutsch leichter, Bezüge zu jedwedem Inhalt zu finden. So war ein wesentlicher Baustein der Winterwerkstatt das Gedicht „Der Winter“, allerdings ohne dass der Autor genannt wurde (Abb. 7.13). Ob zu einem früheren oder späteren Zeitpunkt über das Gedicht und seine Interpretation gesprochen wurde, lässt sich nicht mit Sicherheit sagen. Das Gedicht stand außerdem als Text zur Verfügung, den die Kinder auswendig lernen konnten. Schließlich wird das Gedicht noch für eine weitere Abschreibübung genutzt, deren Ziel außerdem in einer Überprüfung des sinnerfassenden Lesens zu suchen sein könnte. Ob die Abschreibübungen das Auswendiglernen unterstützen sollten oder ob es sich dabei um eine der vielen Abschreibaufgaben handelte, die wir in verschiedensten Werkstätten finden konnten und für die es keinen ersichtlichen Grund gab, ist nicht interpretierbar.

Außerhalb des Gedichtskontextes gab es Lese- bzw. Worterkennungsübungen (Suchsel), Blätter zum sinnverstehenden Lesen mit Selbstkontrolle durch Ausmalaufgaben, Lesetexte in Großbuchstaben. Bildern sollten aus ausgeschnittenen Wörtern zusammengefügte Sätze

---

<sup>63</sup> Namen geändert

zugeordnet werden. Ein anderes Blatt zeigte verschiedene Wortarten. Es sollten die Eigenschaftswörter markiert werden (Abb. 7.14).

Eine Aufgabe fiel aus dem Rahmen. Es sollte eine Faschingsmaske ausgeschnitten und mit Glitzersternchen geschmückt werden (Abb. 7.15). Für die vielen Kinder, die diese Aufgabe bearbeiteten, stellte sie eher eine willkommene kurze Abwechslung als eine starke Herausforderung dar, andere hatten feinmotorisch erhebliche Schwierigkeiten zu bewältigen.

**Abb. 7.13: Winterwerkstatt mit Gedichtübungen**



The image is a composite. On the left is a worksheet titled 'ARBEITSBLATT 1' with a drawing of a bearded man in a hat. The worksheet contains two poems about winter and several illustrations of winter activities like playing in the snow, building a snowman, and skiing. On the right is a photograph of three children sitting at a table, looking at a worksheet and working with pink paper. Below the photograph is a white box with blue text.

ARBEITSBLATT 1  
Arbeitsaufträge:  
1. Schreibe zu jedem Bild einen Satz.  
2. Schneide das Blatt einmal längs durch, falte es nach den gestrichelten Linien in Form einer Ziehharmonika und klebe beide Teile untereinander zusammen (Laporello).

Der Winter  
Der Winter ist ein **strenger Herr** mit einem weißen Bart. Und Frost und Eis erfreu'n ihn sehr, schaut grimmig drein und hart.

Der Winter ist ein **lieber Freund** mit einem Zipfelhut. Wenn er vom Schneegestöber träumt, ist er den Kindern gut.

Kleberand

Arbeitsblätter zum lernenden Gedicht

Abb. 7.14: Satzbildungs- bzw. Worterkennungsübungen



Abb. 7.15: Ausschneiden und Schmücken einer Faschingsmaske



Nina<sup>64</sup> z. B. konnte die ausgeschnittene Papiermaske geschickt mit Klebstoff bestreichen und war auch in der Lage, die bestrichene Fläche mit den Glitzersternchen zu bestreuen. Die Lehrerin saß neben ihr und ging ihr zur Hand. Nebenbei verwickelte sie Nina in ein Gespräch über die Arbeit. Als sie sich abwandte, fragten wir Nina, was sie gerade mache. Sie setzte ihre Maske auf und sagte etwas verwaschen, aber verständlich: "Dann sehe ich was. Sehe ich jetzt was? Ich sehe jetzt was". Die Lehrerin liebevoll: „Und jetzt hast Du auch noch ein Sternchen auf der Nase". Anschließend beginnt Nina, ihren Platz aufzuräumen. Sie streicht die kleinen Teile zusammen, holt sich einen feuchten Lappen, um die Unterlage vom Klebstoff zu reinigen. Anschließend legt sie die Maske zur Seite und holt sich die nächste Aufgabe. Für Nina entfaltete sich in der Arbeit mit der Lehrerin zugleich eine wichtige therapeutische Phase. Durch einen für die Klassensituation natürlichen Anlass konnte sie ein gutes Sprachvorbild erleben und selbst Sprechen üben.

Gemäß unserem in Tabelle 7.10 abgebildeten Kriterienkatalog sind in der hier exemplarisch vorgestellten Werkstatt die Kriterien a, b, e, f, i und j für die Lehrerarbeit in besonderem Maße erfüllt. Für die Arbeit der Schülerinnen und Schüler sind es die Kriterien a, b, e, f, g und h. Deutlicher Entwicklungsbedarf ist bei den Kriterien c, g, und h auf der Lehrerseite und d auf der Schülerseite festzustellen. Es ist sinnvoll, dass die Aufgabenqualität unter die Lupe genommen wird. Ansätze sind an der Schule schon weit gediehen und müssen lediglich ausgebaut werden – hier einige Beispiele. Wir beobachteten zwei Jungen, die sich in der Freiarbeit mit Perlenmaterial daran machten, große Zahlen zu addieren (Abb. 7.16). Sie legten Einer, Zehner, Hunderter und dazu mit Kärtchen die entsprechenden Zahlen. Andere trugen sich die Aufgaben in ihr Heft ein, die sie vorher gelegt hatten. In der Arbeit diskutierten und reflektierten die Kinder über das Zahlensystem.

Es kommt bei der Arbeit in einer vorbereiteten Lernumgebung, ob im Werkstattunterricht oder in der Freiarbeit wesentlich auf den Anregungsgehalt der Aufgaben an. Erst wenn es gelingt, dass die Kinder sich über die Aufgabe ein Thema aktiv und reflexiv erschließen, kann von einer gelungenen Lernumgebung gesprochen werden.

---

<sup>64</sup> Name geändert

Abb. 7.16: Reflexionsanlässe beim Rechnen



#### 7.3.4 Eine neue Aufgabenperspektive als Schlüssel zur pädagogischen Weiterentwicklung

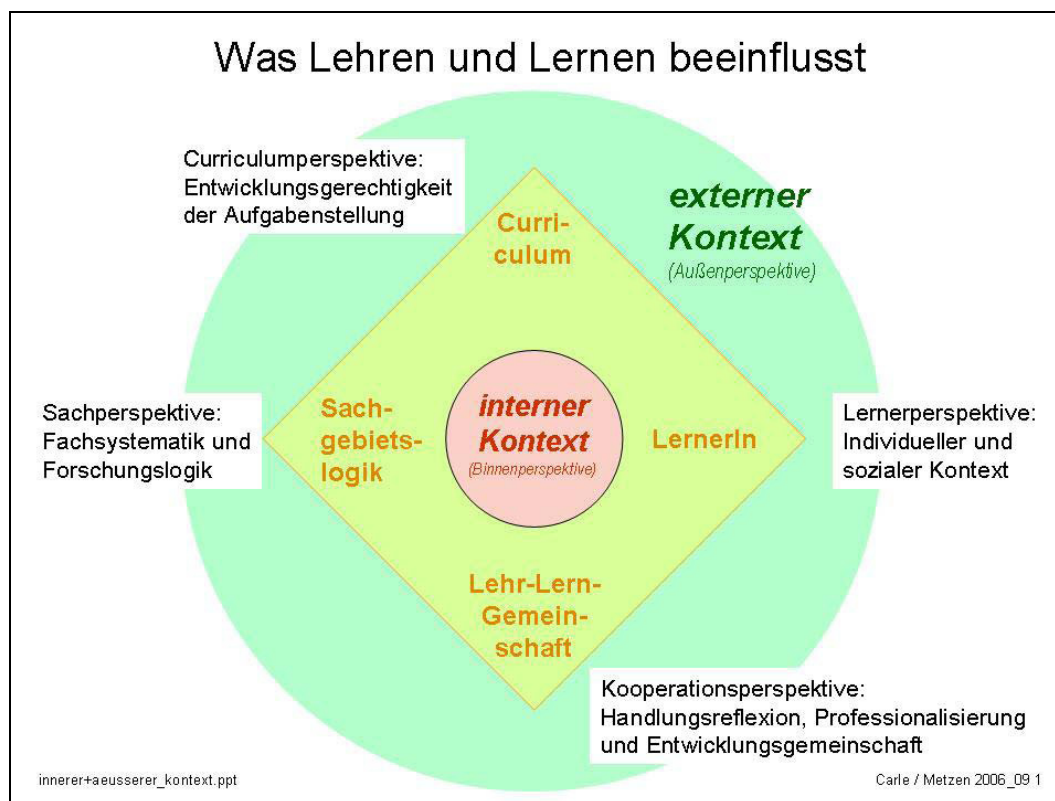
Die Pioniere der FLEX-Schulen schöpften bei ihrem Engagement zur Entwicklung einer individualisierenden, flexiblen und integrativen Lernumgebung aus ihrer bisherigen schulischen Aufgaben-Erfahrung. Auf etwas anderes konnten sie nicht zurückgreifen. Eine wirksamere Lernförderung durch anspruchsvollere Aufgaben war ihnen – entsprechend unserem Stufen-schemata – damit noch nicht möglich. Um aber das individuell herausfordernde Lernen der Kinder angemessen verstehen und fördern zu können, müssen mindestens – wie die folgende Abbildung 7.17 veranschaulicht – vier Perspektiven eingenommen und integriert werden: die individuelle Perspektive des Kindes, die curriculare Entwicklungsperspektive, die fachsystematische Sachperspektive und die Perspektive der Lehr-Lerngemeinschaft in deren Medium Reflexion und Ko-Konstruktion gelingt. Diese vier Aspekte des Lernens stehen ihrerseits vor zwei unterschiedlichen Kontexten: dem sozialen und lebensweltlichen, äußeren Kontext und dem inneren, geistig-körperlichen Kontext des Kindes<sup>65</sup>.

Zum Gestalten von Lernaufgaben, die solch ein anspruchsvolles Lernen fördern, braucht es allerdings eine komplexere und aufwendigere Lernumgebungs- und Aufgabenentwicklung als wir sie in den von uns besuchten FLEX-Klassen vorfanden.

<sup>65</sup> Zu dieser ökosystemischen Sichtweise siehe Carle 2000: Was bewegt die Schule?, 288ff



Abb. 7.17: Vier mal zwei Hauptperspektiven auf Lehren und Lernen



Zurück zur ersten Herausforderung anspruchsvoller Aufgaben, zur integrierten Mehrperspektivität (Abb. 7.17): Die *Curriculumperspektive* vereinigt die Sachgebietslogik mit dem aktuellen Entwicklungsprozess des Kindes und sucht nach Aufgaben, Medien und Methoden, die dem Kind eine angemessene und interessante (inter esse) Begegnung mit neuen Sachfragen ermöglicht. In Ermangelung einer besseren Alternative präsentieren Lehrerinnen den Kindern aber nur überlieferte und sehr allgemeine Sachstände – wenn auch in teilweise artistischer Aufbereitung. Den meisten Lehrerinnen ist aufgrund ihrer Vorbildung ein tiefer gehender und individueller Zugang zu den unterrichtlichen „Sachen“ verwehrt.

Die *Sachperspektive* und die ihr zugrunde liegende Sachgebietskompetenz schließen Organisations- und Methodenkompetenz mit ein. Organisations- und Methodenkompetenz können sich allerdings nur allmählich in einem verschränkten (Bootstrapping) Prozess<sup>66</sup> mit der Sachgebietskomplexität entwickeln. Hierzu bedarf es sowohl der Weiterbildung als auch der gemeinsamen Entwicklung neuer, anspruchsvollerer und tragfähigerer Aufgabenpakete einschließlich Materialien, Medien und Werkzeugen mit externen Sachkundigen (Wissenschaftlern, Praktikern...) bzw. deren partiellen Integration in den schulischen Unterricht.

<sup>66</sup> „Bootstrapping“ (englisch für Stiefelschlaufe; sinngemäß: sich an den eigenen Stiefeln [aus dem Sumpf] herausziehen; englisches Gegenstück für an den eigenen Haaren aus dem Sumpf ziehen) oder Münchhausen-Methode bezeichnet einen Vorgang, bei dem ein einfaches System ein komplexeres System startet - hier: komplexe Sachgebietskompetenz entwickelt sich erfahrungsgemäß, aber logikwidrig per kleinschrittiger Nutzung von einfachen Gestaltungsinstrumenten – in der Freinet-Pädagogik nennt sich dies „tastendes Versuchen“.

Die *Lernerperspektive* erscheint eine der Stärken des FLEX-Konzepts zu sein. Die bereits angesprochene positive Arbeits- und Sozialhaltung der Kinder deuten jedenfalls in diese Richtung. Trotzdem erschien die unterrichtliche Individualisierung häufig als Vereinzeln und weniger als individueller Beitrag zu einem kollektiven Forschungs- oder Gestaltungsvorhaben (eines Kindes, einer Kindergruppe oder der Klasse). Auch hier bildet die Engführung der unterrichtlichen Aufgaben eine Individualisierungsgrenze, hinter der erst das volle individuelle Vermögen erscheint – in qualitativer wie in quantitativer Hinsicht. Ähnlich stellte es sich bei den besuchten FLEX-Lehrkräften dar. Auch sie erschienen relativ vereinzelt – gemessen an den Möglichkeiten einer gemeinsamen Unterrichts- und Schulentwicklung, nicht gemessen an den Egg-Crate-Existenzen<sup>67</sup> der „normalen“ Schule.

Lerner- und *Kooperationsperspektive* scheinen damit enger verflochten, als wir es auf den ersten Blick vermuten. Schöpferische Kooperation ist eine Bedingung für die Ausbildung individueller Kompetenzen und Charakteristika, denn nur die gelingende Lern-, Lebens- und Arbeitsgemeinschaft bieten der/dem Einzelnen genügend ökologische Möglichkeiten zur Spezialisierung und Nischenbildung. Hierfür spielen Prozesse der Leistungsmessung, der Weg-Ziel-Vergleiche, der Beurteilungen, Rückmeldungen und Konfrontationen eine große Rolle für die Förderung des gemeinschaftlichen wie des individuellen Lernens. Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte entwickeln sich in diesem Prozess zu Meisterinnen und Meistern des reflexiven Handlungsdiskurses, die Lernen und Lehren genau beobachten, untersuchen, planen und bewerten und dabei die Binnen- wie die Außenperspektive ebenso deutlich unterscheiden wie verbinden können. In dem von uns beobachteten Unterricht kam diese Art von Lehr-Lern-Reflexion zwischen Kindern wie zwischen Kindern und Erwachsenen kaum vor.

Wahrscheinlich ist dies auch eine Mitursache für die von uns beobachtete, wenig didaktische Hilfestellung der „Paten“. Auf situative Nachfrage im Unterricht wurde deutlich, dass sie für ihre Aufgabe nicht ausgebildet worden waren. Damit schließt sich der logische Zirkel, der sich durch die Frage nach der unterentwickelten Leistungsorientierung öffnete: Anspruchsvolle Aufgaben erfordern eine erweiterte und vertiefte Curriculumperspektive – Sachperspektive – Lernerperspektive – Kooperationsperspektive. Wo anfangen, beim „Sprengen“ eines (Teufels-) Kreises? – am besten beim (logischen) Engpass, der Gestaltung und Beurteilung von Aufgaben hinsichtlich individueller Schwierigkeit, interessierender Sachlichkeit und sozialem Integrationspotenzial. Dafür brauchen die FLEX-Lehrkräfte konkrete Hilfen, eine langfristige Weiterbildung und ein förderndes Unterstützungssystem.

Auch für das FLEX-Projekt ergibt sich daraus eine neue Aufgabe: Entwicklung einer neuen Leistungskultur und Aufgabenkompetenz für schulisches Lernen. Das erreichte pädagogisch-

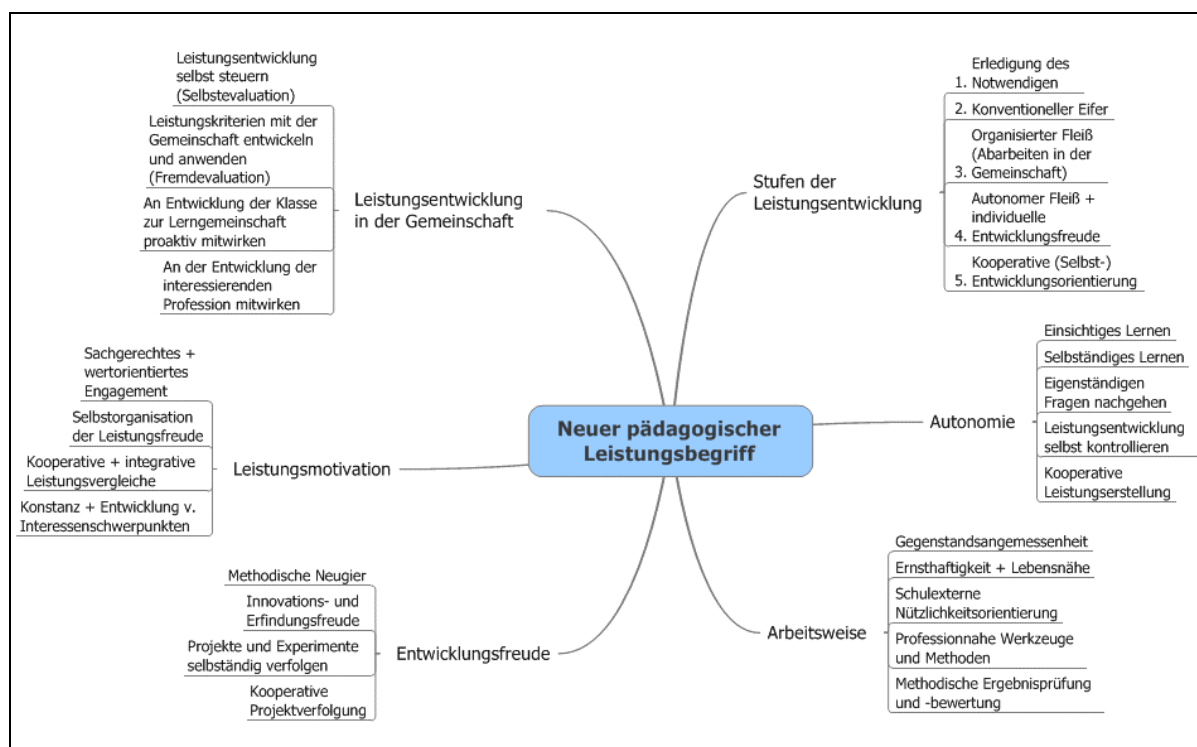
---

<sup>67</sup> Egg-Crate heißt Eierschachtel – die Egg-Crate-Metapher wird in der angelsächsischen Literatur als Sinnbild für die Isolierung der Lehrerinnen in ihrer schulischen Arbeit verwendet.

didaktische Niveau der FLEX-Klassen und -Schulen bildet dafür eine notwendige, wenn auch offensichtlich noch keine hinreichende Voraussetzung. Die zu beachtenden Aspekte werden durch die Abbildung 7.18 veranschaulicht.

So steht es in der Einleitung zu den FLEX-Handbüchern: „Differenzierung wird als der Schlüssel betrachtet, um mit Heterogenität in der Grundschule umgehen zu können. Das Anknüpfen an den individuellen Lernausgangslagen der Kinder erfordert in der Grundschule vor allem eine binnendifferenzierende Herangehensweise, die eine zielgleiche, aber niveaudifferenzierende Unterrichtsplanung, Förderung und Leistungsbewertung nach sich zieht.“ – Dieses FLEX-Hauptziel haben die von uns besuchten FLEX-Klassen alle erreicht, allerdings mit der Einschränkung, dass sich Verständnis und Praxis der „Lernausgangslagenanknüpfung“, „Niveau-“ und „Binnendifferenzierung“ vor einem noch nicht weit genug entwickelten Aufgabenhintergrund und Lernverständnis entwickeln mussten. Hinsichtlich des bereits explizierten neuen Verständnisses guter Lehr-Lernprozess-Gestaltung eröffnet sich hier die nächste Stufe der FLEX-Entwicklung. Einige Lehrerinnen haben sich schon mit ihren Schülerinnen und Schülern auf diesen Weg gemacht.

**Abb. 7.18: Fünf Kernelemente für einen neuen pädagogischen Leistungsbegriff**



## 7.4 Einsichten aus dem Evaluationsworkshop

*Die Natur einer Beziehung ist durch die Interpunktionen der Kommunikationsabläufe seitens der Partner bedingt.*

Paul Watzlawick 1985 (3. Kommunikationsaxiom)

In diesem Workshop sollten exemplarische Unterrichts-Videos mit den Tandems und anderen Expertinnen des brandenburgischen FLEX-Projekts kommunikativ validiert, d. h. überprüft, korrigiert und optimiert werden. Die Unterrichtsbesuchenden der 125 FLEX-Klassen sollten mit dem schon skizzierten 5-Stufen-Schema der Unterrichtsentwicklung und den ihm zugeordneten Video-Bild-Ankern vertraut gemacht und anschließend gebeten werden, ihr ganzheitliches Besuchs-Wissen auf diesen FLEX-Entwicklungsstufen abzubilden. Der geplante Workshopverlauf sah wie folgt aus – siehe die folgende Tabelle 7.19.

Das gesteckte Ziel konnte nicht erreicht werden, da es nicht gelang, das Anliegen der Referenten und die Erwartungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf einen tragfähigen Nenner zu bringen. Über die Gründe für diese unüberbrückbare Diskrepanz können an dieser Stelle nur Vermutungen angestellt werden. So hätte vielleicht eine Vorabsprache mit einigen Vertreterinnen und Vertretern der FLEX-Experten die wichtigsten gegenseitigen Vorbehalte und Fehlerwartungen ausgeräumt - etwa die, dass die Bremer Wissenschaftler mit ihrer punktuellen Videostudie ein Bewerten der vieljährigen FLEX-Entwicklungsarbeit leisten könnten. Wie auch immer, es gelang in den beiden Workshoptagen nicht, sich auf die vorgesehene Schwerpunktsetzung sowie auf das zusätzliche Kriterium der „Aufgabenqualität“ einzulassen. Abweichend von dem o. a. Plan verlief der Workshop eher wie eine Vortragsveranstaltung, an dessen Ende die Teilnehmerinnen in Kleingruppen das ihnen auf den Nägeln brennende Instrument „Beobachtungsbogen“ behandelten sowie einige Gedanken zum neuen Thema „Aufgabenqualität“ formulierten.

Abb. 7.19: Verlaufsplan des Evaluationsworkshops

Zeit	Ref./Mod.	Thema	Medien/Form
Mittwoch 21. Juni 2006			
14:00 – 14:15	Liebers	Begrüßung + Tagungsziel + Ablauf	
14:15 – 15:00	Carle	Schuleingangsphase (Sinn, Entwicklung, Kriterien...)	Vortrag (Beamer)
15:00 – 15:30	Metzen	Diskussion zum Vortrag	Diskussion, Mind-map-Dokumentation
15:30 – 16:00	P a u s e		
16:00 – 16:30	Carle	Ergebnisse der Unterrichtsbesuche (Erstbewertung)	Vortrag
16:30 – 17:00	Carle	Diskussion der Erstbewertung	Diskussion, Mind-map-Dokumentation
17:00 – 18:00	P a u s e		
18:00 – 18:45	Carle	Exemplarische Unterrichtssituationen in FLEX-Klassen – Anker für Entwicklungsstände	Vortrag
18:45 – 19:30	Carle, Metzen	Diskussion der Idee der Ankerbeispiele	Diskussion, Mind-map-Dokumentation
19:30 – 20:00	Carle	Erläuterung des Verfahrens der (Neu-) Bewertung einzelner Aspekte der Unterrichtsbesuche	Vortrag (Beamer) Diskussion, Mind-map-Dokumentation
Donnerstag 22. Juni 2006			
09:00 – 09:15	Liebers	Begrüßung + Tagesziel + Ablauf	Vortrag (???)
09:15 – 10:45	Teilnehmer	(Neu-) Bewertung ausgewählter Aspekte der Unterrichtsbesuche	Formulare
10:45 – 11:00	P a u s e		
11:00 – 11:45	Metzen	Präsentation der Neubewertung; Vergleich mit Erstbewertung	Vortrag (Beamer)
11:45 – 12:30	Metzen	Diskussion der Befunde	Diskussion
12:30 – 13:30	P a u s e		
13:30 – 14:00	Carle, Metzen	Erarbeitung von Konsequenzen in Kleingruppen	Workshop
14:00 – 14:15	P a u s e		
14:15 – 15:00	Teilnehmer	Präsentation der Gruppenergebnisse	Präsentation
15:00 – 15:45	Carle	Zusammenfassung der Tagungsergebnisse	Vortrag (Beamer)
15:45 – 16:00	Liebers	Abschluss der Tagung	Vortrag

Konzipiert als Entwicklungswerkstatt, in der mit den Tandems und anderen Expertinnen des brandenburgischen FLEX-Projektes ihre stark vorstrukturierten, individuellen Beurteilungen auf eine gemeinsame Einstufung des FLEX-Entwicklungsstandes beziehen sollten, geriet der Evaluations-Workshop zur Konfrontationsplattform zwischen dem rückblickenden, stolzen Selbstbewusstsein der FLEX-Pionierinnen und dem vorwärtsblickenden, kritischen Blick von der nächsten Stufe der FLEX-Entwicklungspotenziale. Dieses unfreiwillige Missverständnis erwies sich dennoch als doppelt lehrreich.

#### 7.4.1 Die kriteriale Lücke in der Erhebung der Evaluierenden

Die regional zuständigen Schulpädagoginnen und Schulpädagogen, die Kolleginnen und Kollegen aus dem Schulaufsichtsbereich Förderschulen sowie die geeigneten Schulleiterinnen – unter ihnen auch einige der Mitbegründerinnen der FLEX im Land Brandenburg - benutzten einen Evaluierungsbogen, der die in der folgenden Abbildung 7.20 aufgeführten Aspekte der Unterrichtsqualität fokussiert. Schon die folgende Aufzählung der Beobachtungskategorien macht deutlich, dass hier insbesondere ein unterrichtliches Moment fehlte: die *Aufgabenqualität*.

Abb. 7.20: Erhebungsbogen der FLEX-Tandems – Kategorien

<p><b>Kategorien des Erhebungsbogens für FLEX- Schulbesuche</b></p> <p><b>Teil 1: Erfassung des Dokumentationsstandes in der FLEX-Klasse</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Erfassung der Lernausgangslage</li> <li>2. individuelle Lernpläne für Kinder</li> <li>3. Förderpläne für Kinder mit förderdiagnostischer Lernbeobachtung</li> <li>4. Stundentafel der Klasse aus der ersichtlich wird, dass mindestens zwei Drittel des Unterrichts in jahrgangsstufenübergreifend unterrichtet werden)</li> </ol> <p><b>Teil 2: Beobachtung zu ausgewählten Aspekten der Individualisierung des Unterrichts in der FLEX-Klasse .....</b></p> <p>Methoden zur Differenzierung im Unterricht</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tages- und Wochenpläne</li> <li>▪ Lehrgang</li> <li>▪ Freiarbeit</li> <li>▪ Lernen an Stationen</li> <li>▪ Werkstätten</li> <li>▪ Projektorientierter Unterricht</li> </ul> <p>Zeitbegrenzte thematische Angebote</p> <p>Verschiedene Settings</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Kleingruppenarbeit</li> <li>▪ Partnerarbeit</li> <li>▪ Einzelförderung</li> <li>▪ Klassenübergreifende Angebote</li> </ul> <p>Jahrgangsübergreifende Angebote</p> <p>Sonderpädagogische Förderung innerhalb des Klassenverbandes einschließlich förderdiagnostischer Begleitung</p> <p><b>Teil 3: Beobachtungsaspekte zur Unterrichtsqualität in der FLEX-Klasse</b></p> <p>Zielorientierung des Unterrichts</p> <p>Lernpsychologischer Aufbau</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Motivierung</li> <li>▪ Klarheit der Instruktionen</li> <li>▪ Aufgabenverständnis</li> <li>▪ Aktivierung</li> <li>▪ Erfolgssicherung</li> <li>▪ Lebensweltorientierung</li> <li>▪ Anschaulichkeit</li> <li>▪ Altersspezifik</li> </ul> <p>Unterrichts- und Erziehungsstil des Lehrers</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lernatmosphäre</li> <li>▪ Arbeitsklima</li> <li>▪ Soziale Kompetenz</li> <li>▪ Reflexion der Schülerleistung</li> <li>▪ Umgang mit Störungen</li> <li>▪ Zeitmanagement im Unterricht</li> <li>▪ Fördernde Unterrichtssprache</li> </ul>
---

Was im Erhebungsinstrument fehlt, fehlte natürlich auch in den Beobachtungsbefunden<sup>68</sup> der FLEX-Experten. Dennoch eignen sich diese Befunde als Hintergrundfolie für unsere Studie, zeigen sie doch (zu den Details siehe Kapitel 8), dass in den besuchten Schulen – auf jeden Fall aus Sicht der Schulbesuchenden – die FLEX-Kriterien weitestgehend erfüllt werden:

- Der Dokumentationsstand ist überwiegend (94 %) vollständig.
- Die vorgesehenen Möglichkeiten zur Individualisierung des Unterrichts in FLEX-Klassen werden umfassend genutzt.
- Die Unterrichtsqualität und Lernatmosphäre werden überwiegend hoch eingeschätzt.

Bei den in Teil 2 des FLEX-Erhebungsbogens festgehaltenen Beobachtungen ist in allen Auswertungen (siehe Kapitel 8) deutlich erkennbar, dass Methoden zur Binnendifferenzierung des Unterrichts in FLEX-Klassen genutzt werden, wobei der Anteil der Arbeit mit Wochenplan und Tagesplan am höchsten ist. Die in Teil 3 erfasste Unterrichtsqualität und Lernatmosphäre werden überwiegend hoch eingeschätzt. Besondere Anerkennung finden hierbei in 114 (von 130) Erhebungsbogen

- für die Schüler verständliche Arbeitsanweisungen und Aufgabenstellungen,
- Möglichkeiten der Selbstkontrolle,
- Erfolgssicherung durch Auswahl der Materialien und Differenzierung.

Ist also alles bestens? – Die Auswertung der videogestützten Untersuchung in 12 Klassen ergab folgende Übereinstimmungen:

- Bestätigung zum Teil 2: Unterrichtsmethoden lassen prinzipiell Differenzierung zu.
- Bestätigung zum Teil 3: Eingeschätzte Unterrichtsqualität stimmt bei den zugrunde gelegten Aspekten des Erhebungsbogens mit dem überein, was wir gesehen haben.

Es gibt allerdings auch Widersprüche: In den Bogen wird die Berücksichtigung der „Zielgruppen“ nur in 50 % der Bogen eindeutig ausgewiesen, obwohl überall Differenzierung sichtbar ist. Kann es sein, dass die „Zielgruppen“ bei einer pädagogisch guten Umsetzung der Jahrgangsmischung irrelevant sind? – Um eine Differenz zwischen Kindern und zwischen unterschiedlichen Aufgaben für ein Kind machen zu können, brauchen Lehrerinnen – wie bereits ausgeführt – ein anspruchsvolleres Aufgabenverständnis, das die ‚Gestaltung und Beurteilung von Aufgaben hinsichtlich individueller Schwierigkeit, interessierender Sachlichkeit und sozialem Integrationspotenzial‘ zu leisten vermag. Eine Analyse dieser Aspekte wurde von den FLEX-Tandems und -Experten nicht gefordert.

---

<sup>68</sup> zu den Befunden der Unterrichtsbesucher siehe im Anhang das Kapitel „Auswertung der Erhebungsbogen für die FLEX-Schulbesuche“

Die Teilnehmerinnen des Evaluations-Workshops sahen sich dazu mehrheitlich außerstande, sowohl inhaltlich als auch zeitlich. Der Versuch, die diesbezügliche Kompetenz in einem zweitägigen Workshop nachzuholen, musste natürlich scheitern. Hier fehlte weniger die beiderseitige Bereitschaft als eher die gegenseitige Anschlussfähigkeit – Zielgruppenkenntnis.

Das Gestalten anspruchsvoller und interessierender Aufgaben braucht ein entwickeltes Niveau an Sachwissen und Adressatenkunde – ebenfalls auf Klassen- wie auf Landes-Projekt-ebene. Unterrichtsentwicklung braucht auf der nächstübergeordneten Ebene des Unterstützungssystems die identischen pädagogisch-didaktischen Kompetenzen, wenn auch dort mit zusätzlichen fachlichen und personalen Fähigkeiten. Anders formuliert: Sollen angemessener Evaluationen durch die Tandems erfolgen, so müssen diese dafür ausgebildet werden. Ansonsten besteht die Gefahr, dass sie Entwicklungen an den Schulen nicht erkennen und fördern können.

Das Arbeiten mit Skalen oder Stufen in diesem Kontext kann natürlich nicht gelingen, wenn dazu die entsprechenden Entwicklungsvorstellungen nicht ausgebildet sind. Was an sich nur das Gespräch über anstehende Entwicklungsaufgaben erleichtern soll, gerät ohne dieses Verständnis in einen formalen Bewertungs- und Selektionskontext. Wer die komplexen Lern- und Entwicklungsprozesse nicht oder anders versteht, kann mit einem abstrakten Kategorienschema nur Unheil anrichten. Dann ist ebenso nicht zu verstehen, dass das Sprechen über Stufen überhaupt keine Bewertungen enthält, da ja nicht die Stufe, die „erklommen“ wurde, die Bewertung verdient, sondern das Klettern. Dieses Denken und dieses Sprechen fallen vielen Lehrerinnen aufgrund ihrer angestammten Bewertungsrolle schwer. Die pädagogisch notwendig zu erwerbende Trennung von Bewertungs- und Beschreibungsfunktion sowie von Bewegungs- und Statusbeschreibung kann allerdings auch in Stufen gedacht werden. Doch sich darüber zu verständigen, war das konfrontative Klima nicht dienlich. Ein zweiter, besser vorbereiteter Versuch wäre dafür nötig.

#### **7.4.2 Überlegungen zum Beurteilungsbogen der FLEX-Tandems und FLEX-Experten**

Der derzeitige Protokollbogen für die alten Schulen (Abb. 7.20) enthält unklare Fragen – z. B. im Teil 1:

1. Was bedeutet „Erfassung der Lernausgangslage“<sup>69</sup>?
2. Was ist ein guter individueller Lernplan?
3. Wie erfasst man dabei die Güte der Förderpläne?
4. Was wird getan bei der förderdiagnostischen Lernbeobachtung?

---

<sup>69</sup> siehe dazu auch den Leitfaden von Prengel/Liebers u. a., LISUM 2005: ILeA 1. Individuelle Lernstandsanalysen 1. (Stand 2006\_12): <http://www.bildung-brandenburg.de/2405.html>



Bevor diese Fragen für die Schulbesuchenden nicht geklärt sind, können ihre Antworten eigentlich nicht verglichen werden bzw. kann die statistische Verteilung dieser Antworten nicht sinnvoll interpretiert werden. Mit dem vorliegenden Beobachtungsbogen wird vor allem der persönliche Wahrnehmungsausschnitt der Tandems erfasst. Für eine wissenschaftliche Auswertung erbringt der Tandembogen zu wenig reichhaltige Beschreibungen und damit zu wenig aussagekräftige Kriterien für eine externe Evaluation. Man kann das Ergebnis nicht einmal auf die Gruppe der Schulversuchstandems verallgemeinern.

Auch das Verfahren selbst ist revisionsbedürftig: Wenn es Zielvereinbarungen mit Schulen gibt, die geprüft werden sollen, dann müsste die Überprüfung exakt an diese Zielvereinbarungen anschließen. Dafür ist der Tandembogen in der vorliegenden Form ungeeignet. Vielmehr müsste für jede Schule ein eigenes Instrument zum Erfassen der Differenz zwischen letzter Ausgangslage und vereinbartem Ziel erstellt werden. Für das Überarbeiten des Evaluationsbogens schlagen wir daher folgende Punkte vor:

- Einordnen in das Gesamtset der Evaluations- und Zielführungsbemühungen,
- Unterscheiden des allgemeinen Teils von einem gesonderten schulspezifischen Teil, der die Zielvereinbarungen erfasst,
- zusätzlich beigefügte Checklisten zur Beobachtung, Beurteilung und Protokollierung der Unterrichtsqualität, die außer den Methoden insbesondere die Aufgabenqualität berücksichtigen,
- Einführen von Bewertungsskalen zu den Checklisten, deren Felder mit Ankerbeispielen<sup>70</sup> unterfüttert sind.

Zusätzlich zu diesen instrumentellen Verbesserungen müsste die Erhebung des FLEX-Fortschritts künftig die Entwicklung der Zielvereinbarungen im Längsschnitt erfassen. Dies könnte etwa durch Befragungen derjenigen Tandems/Experten geschehen, die die Zielführungsarbeit machen.

### **7.5 Zusammenfassende Interpretation der Videostudie**

In einer abschließenden zusammenfassenden Auswertung muss daher ein Weg gefunden werden, der einerseits die Komplexität der Entwicklung nicht zu sehr reduziert, andererseits aber auch nicht wiederholt, was im ausführlichen Text bereits ausgebreitet wurde. Wir haben daher den Weg gewählt, zwei Schulbesuche besonders detailliert auszuwerten und unsere Beobachtungsergebnisse anhand der oben genannten Kriterien zu bewerten. Wir gehen davon aus, dass die beiden gewählten FLEX-Klassen das in FLEX vorhandene Spektrum in etwa kennzeichnen. Auch in den anderen untersuchten Klassen stellte sich die Gewichtung der einzelnen Entwicklungsbereiche ähnlich dar.

---

<sup>70</sup> Diese Ankerbeispiele müssen allerdings in der schulischen Realität eingeübt werden.

### 7.5.1 Wird der beobachtete Unterricht den genannten Ansprüchen gerecht?

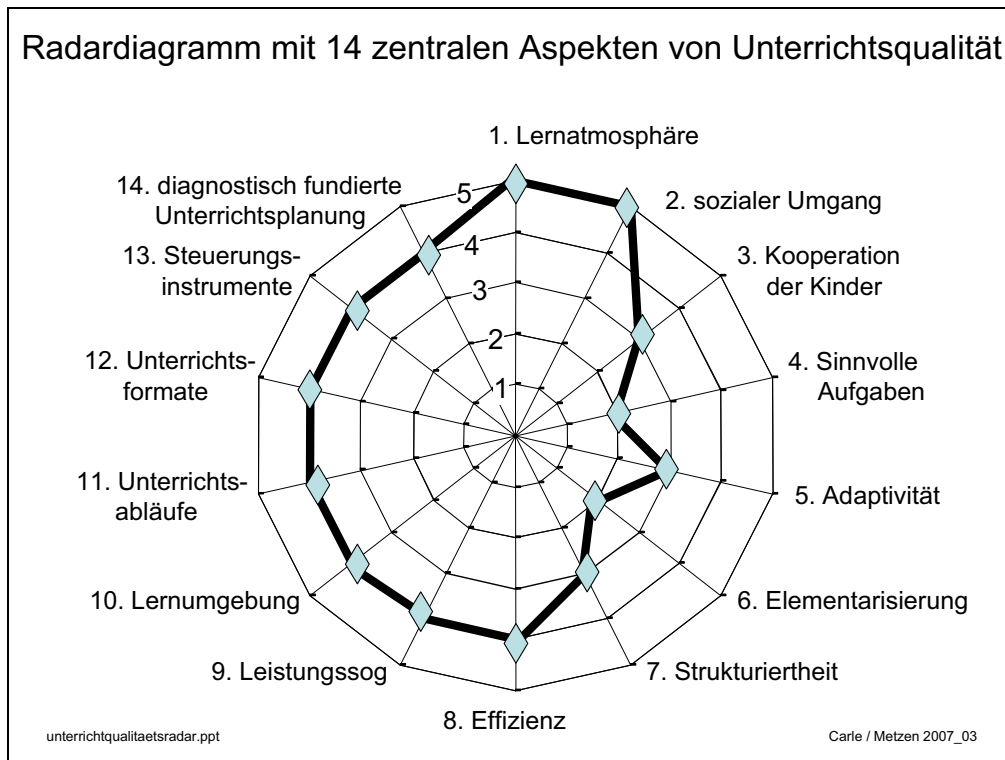
Die Auswertung (Abb. 7.21) hat deutlich gezeigt, dass die von uns besuchten Schulen trotz erheblicher Unterschiede untereinander den Ansprüchen der FLEX im Großen und Ganzen gerecht werden. In jeder Schule haben wir alle FLEX-Klassen besucht und den Unterricht dort videografiert. Ebenso in ein und derselben Schule zeigten sich Unterschiede in der Unterrichtsqualität. Allerdings waren diese erstaunlich gering, was darauf hinweist, dass in der FLEX in der Regel geeignete Personen eingesetzt werden und dass durch die Arbeit im FLEX-Team ein gewisser Know-how-Transfer erfolgt, der zu einem grundlegend ähnlichen Arbeiten in der Schule beiträgt.

Die Unterrichtsqualität, eingeschätzt anhand der in Abbildung 7.21 genannten Auswahl wichtiger Qualitätsaspekte, lässt sich in einer Klasse, in der die meisten der FLEX-Kriterien gut umgesetzt werden, wie folgt beschreiben:

Herausragende Ergebnisse zeigten sich in der Beispielschule vor allem hinsichtlich der Lernatmosphäre und im sozialen Umgang miteinander. Die Kinder fühlen sich offensichtlich wohl, arbeiten ausdauernd und lustvoll, wollen viel lernen. Sie können aus verschiedenen Materialien wählen, alles ausprobieren, Fehler machen, allein oder mit Freunden zusammen arbeiten. Operativ, also in der Ausführung ihrer Lernaufgaben, haben die Kinder eine hohe Autonomie. Das wissen sie und betonen es. Offensichtlich haben sie gelernt, dass sie diese Freiheiten nur um den Preis eines wertschätzenden und liebevollen Umgangs bekommen können. Auch das gute Sozialverhalten ist ganz offensichtlich. Auf Regeln muss nicht mehr hingewiesen werden. Kinder halten sie ein.

Die Kooperation der Kinder ist in der erfahrenen FLEX-Klasse ein wesentliches, schon gut funktionierendes Unterrichtselement und bereits in den Aufgabenstellungen verankert – entweder, indem Kooperation bei einzelnen Aufgaben explizit vorgesehen ist, oder indem eine offene Aufgabe den Raum dafür lässt. Die Zusammenarbeit der Kinder wirkt natürlich. Aber ihre Qualität ist sehr von der Art der Aufgabe abhängig und beim Werkstattunterricht mit seinen tutoriellen Chef-Aufgaben zugleich von der Ausbildung der Chefs im Erklären und Fragenstellen.

Abb. 7.21: Zum Stand der Unterrichtsentwicklung in einer erfahrenen FLEX-Schule



Die Aufgaben erinnern trotz Einsatz von Lernspielen in ihrem Kern noch sehr an traditionelle Schulbuchaufgaben. Insbesondere bieten sie den Kindern zu wenige persönliche Sinnbezüge. Das wird sichtbar in der Art und Weise, wie die Kinder mit den Aufgaben umgehen. Es hat den Anschein, als bearbeiteten sie die Arbeitsblätter mit Lust an der Menge und mit Freude über die liebevolle Aufmachung und spielten die Spiele des Spielens wegen. Die Lust am Medium scheint die Lust an der Sache zu überlagern. Die Kinder wollen den Sachen nicht auf den Grund gehen, eher ihre Aufträge erledigen.

Anders als im traditionellen Unterricht bemühen sich die Lehrerinnen und Lehrer darum, den Unterricht in vielfältigen Facetten den Bedürfnissen der einzelnen Kinder anzupassen, sei es in der Rhythmisierung, den Bewegungsmöglichkeiten, den Pausen oder in der Begleitung einzelner Kinder. Das zeigt sich nicht nur in den differenzierten Arbeitsaufträgen, bereitstehendem Handlungsmaterial und einer gut ausgestatteten Lernumgebung, sondern auch in der Begleitung der Kinder. Jedes Kind kommt zum Zuge. Das Kind darf eine freundlich zugewandte Lehrerin erwarten, die ihm in allen seinen Fragen Unterstützung anbietet. Gleichzeitig sind die Lehrerinnen bemüht, die Adaptivität des Unterrichts noch zu erhöhen, und arbeiten beispielsweise gezielt an neuen Begabungen übersteigenden Fördermöglichkeiten, um Kinder in der Leistungsspitze noch besser herauszufordern.

Elementarisierung meint didaktische Rekonstruktion. Fachliche Richtigkeit bedeutet in diesem Zusammenhang, dass, um dem Kind etwas erklären zu können, hinzugezogene Modelle graduell mit einer sachbezogenen Theorie übereinstimmen, aber in diese Richtung erwei-

terbar sein sollen. Es kommt also bei der Elementarisierung darauf an, den Kern eines Sachverhalts den Kindern zugänglich zu machen und dabei ihre Alltagstheorien gelten zu lassen. In den eingesetzten Materialien wird meistens den Dingen nicht auf den Grund gegangen, sondern eher an der Oberfläche formal geübt. Ein qualitativ hochwertiger Unterricht muss hier neue Wege gehen bzw. ausprobieren.

Der Unterricht in der Beispielklasse ist auf den ersten Blick sehr gut strukturiert, allerdings ist diese Struktur vor allem in den Operationen zu erkennen. So gibt es sehr klare Vorstellungen bei den Kindern über Aufgabenarten und deren Bearbeitung, über den Tagesablauf und über ein anstehendes Pensum. Demgegenüber bleiben die Zielstruktur des Unterrichts, etwa die Frage nach einer begründeten Auswahl der Inhalte aber auch die eingesetzten Vermittlungsstrategien Kindern und Hospitanten im Wesentlichen verborgen.

Das Kriterium der Effizienz zielt auf die Frage, wie das Classroom-Management funktioniert. Ein wesentliches Kriterium ist das Nutzen der Lernzeit. Wie in allen von uns besuchten FLEX-Klassen, zeigt ebenfalls die Beispielklasse typische Vorteile. Der Unterricht beginnt mit einem offenen Anfang. Die Kinder nutzen die Zeit von Anfang an aus. Es entstehen keine Leerläufe und keine Störungen, was zugleich dem guten Sozialverhalten geschuldet ist. Sie haben Zugriff auf Material, das sie brauchen. Selbst die Unterstützung der Lehrerin erhalten sie ohne Verzögerung dank der gut funktionierenden Steuerungsmechanismen (z. B. Warteliste). Zu verbessern wäre die Effizienz nur dann, wenn die Aufgabenqualität steigen würde, dann müssten allerdings einige neue Regeln und Verfahrensweisen eingeführt werden.

In FLEX-Klassen entsteht – auf dem Niveau der gestellten Aufgaben – ein enormer Leistungssog. Die Kinder kennen ihr Pensum im Voraus. Sie sehen, wie weit die anderen sind. Mit Wochenplänen lernen sie ihre Arbeitszeit zu gestalten. Durch die Jahrgangsmischung erhalten die Jüngeren Anregungen, lernen durch Zuschauen und Nachmachen. Für die älteren Kinder enthält der Klassenfundus der Beispielklasse auch Aufgaben, die regulär erst in Jahrgangsstufe drei oder vier zur Verfügung stünden. Der Leistungssog wird also auch durch die Möglichkeit erzeugt, schwierigere als vorgesehene Aufgaben zu wählen. Allerdings könnte hier eine Verbesserung der Aufgabenqualität (über den operativen Schwierigkeitsgrad hinausgehend) noch Reserven hervorbringen.

Die Lernumgebung der Beispielklasse ist geprägt von Übersichtlichkeit und zugleich Reichhaltigkeit. Sie ist den Kindern zugänglich und wird genutzt. Zu finden sind neben den im Pensum verankerten Aufgaben u. a. Materialien für Lernschleifen, auf die die Kinder selbstständig zurückgreifen können. Computer mit Lernsoftware sind vorhanden und der Computerarbeitsplatz ist ergonomisch akzeptabel. Der Inhalt der Lernumgebung passt zu den Lernaufgaben. Logischerweise fehlen Experimentierecken und Experimentiermaterial fast völlig.

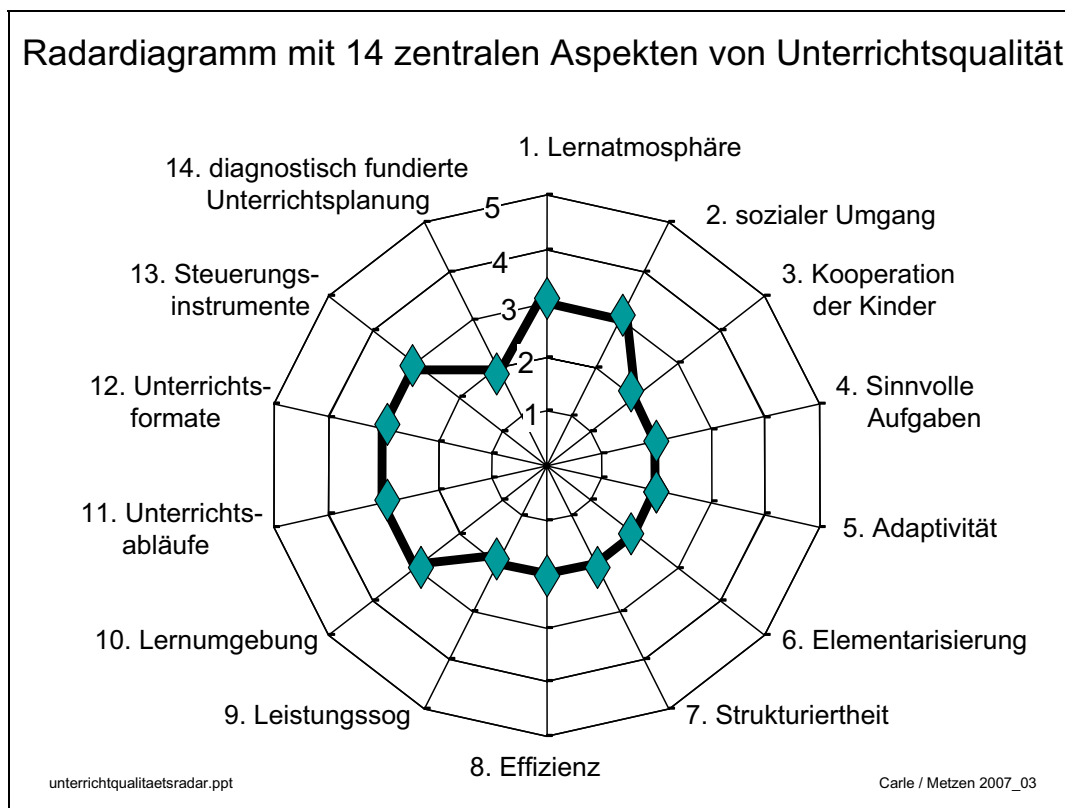
Alle Unterrichtsabläufe sind den Kindern transparent. Der hohe Grad an operativer Autonomie ist nur dadurch möglich. Sobald allerdings die Kinder stärker in die Zielfindung eingebunden werden oder sobald sie ihre Angelegenheiten demokratischer regeln, ihre Freiheitsgrade also qualitativ ausgeweitet würden, müssten sich auch die Unterrichtsabläufe verändern. Ähnlich verhält es sich mit den Unterrichtsformaten, wie bereits am Beispiel des Werkstattunterrichts gezeigt wurde. Offene Unterrichtsformen sind vorhanden und werden pädagogisch sinnvoll eingesetzt sowie umfänglich genutzt. Sie müssten allerdings verändert werden, wenn die Kinder noch stärker an ihrer eigenen Sache arbeiten, problemorientiert und experimentierend vorgehen würden.

Steuerungsinstrumente des Unterrichts, die vor allem der Selbststeuerung dienen, sind neben Wochenplan, Werkstattunterricht, Chefsystem, Selbstkontrollmöglichkeiten, Ablagemappen z. B. das Wartesystem (Klammerscheibe) oder Klänge, die einen Wechsel der Unterrichtsphase anzeigen. Alle Steuerungsinstrumente fügen sich harmonisch ein und werden gut angenommen. Bei einem Verändern der Aufgaben müssten auch sie angepasst werden.

Die Unterrichtsplanung fußt nach Auskunft der Lehrerinnen und Lehrer auf einer systematischen Beobachtung der Kinder, ihrer Protokollierung und der Umsetzung in Förderpläne und/oder Differenzierungsmaterial. Das Auswerten der Arbeiten aller Kinder ist dabei ein wesentliches Element. So weit das bei einem so kurzen Besuch richtig eingeschätzt werden kann, scheint uns im Falle der Beispielschule eine enge Verbindung zwischen diagnostischem Handeln und Unterrichtsplanung zu bestehen. Die Passung der Aufgaben spricht außerdem dafür.

Anders sieht die Situation in einer Klasse aus, in der deutlich weniger FLEX-Kriterien umgesetzt werden. Das Radardiagramm Abbildung 7.22 zeigt, dass sich hier weniger große Differenzen zwischen der Aufgabenseite und den übrigen Bereichen ergeben.

Abb. 7.22: Stand der Unterrichtsentwicklung in einer wenig erfahrenen FLEX-Schule



Auch hier sind Lernatmosphäre und sozialer Umgang vergleichsweise recht gut entwickelt. Die Lehrerinnen bemühen sich, eine gute Lernatmosphäre herzustellen, geben den Kindern zumindest in einigen Unterrichtsstunden die Möglichkeit operativer Eigenbestimmtheit, z. B. in Freiarbeitsstunden. Allerdings sind wegen der noch nicht so umfangreich eingeführten Öffnung noch recht häufig Disziplinierungen der Klasse oder einzelner Kinder erforderlich. Dennoch gehen die Kinder recht gut mit einander um, im Unterschied zur eingangs vorgestellten Klasse allerdings weniger selbstverständlich. Die Kooperation der Kinder ist noch schwach ausgeprägt und noch keineswegs selbstverständlich, obwohl jahrgangsgemischte Klassen eingeführt sind. Die gestellten Aufgaben unterscheiden sich hinsichtlich Anregung vertieften und reflektierten Lernens, problemorientierten und experimentierenden Arbeitens nicht wesentlich von der deutlich erfahreneren Klasse. Allerdings dürfte wegen der anderen Bereiche der Entwicklungsweg der Klasse hier noch sehr weit sein.

Die Adaptivität des Unterrichts ist nur knapp auf Stufe 2 zu werten, denn die Sonderschullehrerin nimmt die Kinder aus der Klasse, um sie separat zu unterrichten, und die Kinder erhalten eindeutig hauptsächlich nach Jahrgängen differenzierte Arbeitsblätter. D. h., Jahrgangsmischung und inklusive Förderung aller Kinder sind zwar formal eingeführt, die Lehrerinnen und Lehrer kommen aber darüber bislang nicht hinaus. Ähnlich stellt sich die Lage bei einer Beurteilung der Elementarisierung dar.

Der Unterricht – insbesondere in den offenen Unterrichtsformen – macht den Eindruck, dass die nötigen Strukturen für einen reibungslosen Verlauf noch nicht aufgebaut sind. Folglich kommt es zu Verzögerungen beim Lernbeginn, zu Staus und zu unharmonischen Verläufen. Ohne eingeführte Strukturen leidet bei offenem Unterricht ebenso die Effizienz. Der im Modell der FLEX angelegte Leistungssog kommt nicht in Schwung.

Schon recht gut sichtbare Erfolge zeigen sich in der Lernumgebung. Hier steht bereits Material für die Kinder zur Verfügung, wenn auch deutlich weniger reichhaltig. Es sind bereits pädagogisch sinnvolle Abläufe zu sehen, ohne die eine Öffnung gar nicht möglich wäre, die aber angestrebt wird, wie die eingesetzten Formate des Werkstattunterrichts anzeigen. Dennoch zeigt sich z. B., dass das Chefsystem noch nicht funktioniert. Auch andere Steuerungselemente sind sichtbar, Regeln hängen an der Wand, es gibt an der Tafel Hinweise auf den Wochenplan u. v. a. m.

In der Klasse ist zwar klar, dass Lernbeobachtung erfolgen soll. Die bisherige dient aber viel mehr der Leistungsbeurteilung als der Vorbereitung einer diagnostisch fundierten Binnendifferenzierung, die auch noch nicht in das vorhandene System passt. Besonders schwierig in der aktuellen Situation ist es, dass die Sonderschullehrerin für die Kinder mit Förderbeobachtung ein eigenes Programm außerhalb des Unterrichts absolviert. Hierbei arbeitet sie sehr frontal und überwiegend mit traditionellen Aufgaben. Es kommt ihr offensichtlich darauf an, den Kindern möglichst kleine Häppchen zu verabreichen.

### **7.5.2 Welche Potenzen und welche Reserven werden offenkundig?**

Nehmen wir an, die hier vorgestellten beiden Klassen stellen in etwa das Spektrum der Unterrichtsqualität von FLEX-Schulen im Land Brandenburg dar, dann ist deutlich, dass die Potenzen des Modells je nach Entwicklungsstand unterschiedlich aussehen. Schulen, die in ihrer Entwicklung noch nicht weit gekommen sind, werden es deutlich schwerer haben, die Aufgabenqualität schnell zu steigern. Entgegen stehen vor allem zu geringe Adaptivität des Unterrichts, also noch Schwierigkeiten, mit dem unterrichtlichen Setting auf die Kinder so einzugehen, dass sie individuell gut gefördert werden. Besonders drastisch wird der Entwicklungsbedarf dann, wenn die Schule schon lange Zeit FLEX-Schule ist und ihre Entwicklung an den Einstellungen bzw. subjektiven Theorien zentraler Personen scheitert. So ist es kontraproduktiv, die Kinder mit Förderbeobachtung aus der Klasse zu nehmen. Vielmehr sollten Möglichkeiten der Binnendifferenzierung und der unterrichtsimmanenten Therapie gefunden werden, in die andere Kinder mit einbezogen werden können.

Demgegenüber dürften Schulen, die auf der einen Seite des Radardiagramms bereits eine sehr fortgeschrittene Entwicklung zeigen, kaum Probleme haben, in absehbarer Zeit mit etwas Unterstützung sogar die Aufgabenqualität anzuheben, also weg von nachvollziehenden Aufgabenstellungen hin zu stärker problemorientiertem und experimenthaltigem Arbeiten.

Allerdings darf nicht übersehen werden, dass nahezu alle anderen Bereiche bei einer Verbesserung der Aufgaben mitentwickelt werden müssen. Ein Unterrichtssystem, das für operative Freiheitsgrade im Lernen der Schülerinnen und Schüler taugt, ist noch lange nicht geeignet, auch für ziel- und inhaltsoffene, das sachliche Interesse und die Reflexion betonende Aufgaben eine geeignete Infrastruktur zu stellen.

### **7.5.3 Schlussfolgerungen für die Weiterführung des FLEX-Projekts**

Die FLEX Brandenburg ist geeignet, in vielen Bereichen Vorbild zu sein. Insbesondere die Lernfreude der Kinder ist sehr auffallend. Die Unterschiede zwischen den beiden ausgewerteten Unterrichtshospitationen haben zudem gezeigt, dass sich die Investition in eine Schule lohnt. Bei recht weitentwickelten FLEX-Schulen sind die Bedingungen für einen gravierenden nächsten Entwicklungsschritt sehr gut.

Das Weiterführen des FLEX-Projekts wird aber zwangsläufig immer mehr Schulen einschließen, die in ihren Voraussetzungen sehr weit vom Zielmodell einer flexiblen, integrativen und jahrgangsgemischten Schuleingangsphase entfernt sind. Auch wenn die von uns besuchten Lehrerinnen dazu keinen Anschauungsunterricht lieferten, wendet sich im Zusammenhang mit der Frage nach Überwinden der immer noch stark verbreiteten Lehrer- und Buch- bzw. Arbeitsblattzentrierung fast zwangsläufig der Blick auf diejenigen Lehrerinnen und Lehrer, die mit dieser überkommenen Art Unterricht sehr zufrieden sind. Hier stellt sich eine sehr schwierige Aufgabe für die Weiterentwicklung der FLEX:

Wie können selbst solche Lehrerinnen für FLEX gewonnen werden, die von der Güte ihres lehrerzentrierten Unterrichts – vielleicht auch völlig zu recht - überzeugt sind, andererseits aber den FLEX-Standards in keiner Weise genügen können. Für sie bietet das FLEX-Lernen gegenüber ihrer bisherigen Routine und Wirksamkeit im angestammten Unterricht erst einmal nicht mehr als große Unsicherheiten und den wenig verlockenden Status des Anfängers.

Mit Blick auf die Weiterentwicklung der FLEX muss in diesem Zusammenhang gefragt werden, ob vereinzelte Lehrkräfte und kleine Kollegien allein überhaupt in der Lage wären, der thematischen und medialen Vielfalt kindlicher Interessen und Praxen gerecht werden zu können. Die Vermutung liegt auf jeden Fall nahe, dass es auch künftig eines sehr guten Unterstützungssystems bedarf, um die FLEX weiter voranzubringen.

Wer jetzt den – je nach Perspektive – überraschend positiven oder notwendig unbefriedigenden Entwicklungsstand der flexiblen Schuleingangsphase im Land Brandenburg unterbricht, beraubt das Land jeder weiteren Entwicklungsmöglichkeit im Bereich der Schuleingangsphase auf Jahre hinaus. Denn das umfängliche Wissen und der reiche Praxisfundus zu diesem innovativen Schulentwicklungsbereich werden sich auch in absehbarer Zeit fast ausschließlich über die persönliche Erfahrung transportieren lassen.



Dass die bisherigen FLEX-Schulen schon so weit/nicht weiter sind, entspricht der realen Bürde ihrer Entwicklungsaufgaben. Dass aber das bisherige Entwicklungstempo in Zukunft nicht weiter eingehalten werden kann und selbst den Pionierschulen nicht weiter zugemutet werden sollte, ist eine der wichtigsten Einsichten in die Entwicklungsprozesse der begleiteten und untersuchten Schuleingangsphasen.

Der eingeschlagene Weg, die FLEX-Schulen künftig schulindividueller und lehrkraftindividueller zu unterstützen, erscheint nicht nur angesichts vorhandener Entwicklungsunterschiede sinnvoll. Ziel muss es sein, die Schulen und ihre Lehrerinnen für eine entspanntere und zugleich ambitioniertere Entwicklungsarbeit zu gewinnen und zu befähigen.

Kern der künftigen Entwicklungsarbeit sollten die Steigerung der Aufgabenqualität und eine veränderte Vorstellung vom Lernprozess der Kinder sein. Die Aufgaben müssen so beschaffen sein, dass vertieftes Lernen möglich ist und ein Ringen um persönlich interessierende Sachfragen, allein aber vor allem in der Kooperation mit anderen Kindern, angeregt wird – siehe Kapitel 7.3.2. Entsprechend sollten Lehrerinnen noch mehr dem Lernen der Schülerinnen und Schüler nachspüren, um passende und ehrgeizige Aufgaben stärker mit ihnen zusammen entwickeln zu können. Grob gesagt: Die Zeit der Beschäftigung der Kinder mit Vorgefertigtem (insbesondere Arbeitsblätter) muss deutlich reduziert werden – z. B. in Projekten mit Ernstcharakter. Damit sinkt der Anteil von nachvollziehendem Üben zugunsten des Anteils von Transferlernleistungen. Kinder sollten ihre Lernprozesse benennen, bewerten und reflexiv verbessern können. Dann würde sich auch die Wahrnehmung ihrer eigenen Entwicklung, ihres Lernfortschritts verbessern und machte sich nicht mehr vorwiegend an der Zahl der ausgefüllten Blätter oder der vollendeten Spiele fest.

Damit ein solcher Wandel geschehen kann, sollten:

1. Planungssicherheit für die Schulen hergestellt werden (z. B. Versetzungen),
2. mit den Schulen Zielvereinbarungen getroffen werden, die auf Landesseite die Planungssicherheit und ausreichende Lernzeit für Fortbildungen, planvolles Entwickeln mit einer gesunden Veränderungsgeschwindigkeit garantieren,
3. die FLEX-Tandems und die FLEX-Experten für ihre Unterstützungs- und Zielführungsaufgabe (einschließlich der Evaluationsaufgabe) geschult werden,
4. sich gleichfalls die weiteren Ebenen der Projektorganisation und des Bildungssystems in die gleiche Richtung bewegen und den Qualitätsentwicklungsprozess in ihrem Handlungsbereich konsekutieren.

Mit einem solchen System des Unterstützens und des vertieften Lernens auf allen Ebenen ist zu erwarten, dass das gut bestellte Feld der flexiblen Schuleingangsphase bald auch hinsichtlich der Leistungsentwicklung der Kinder größere Früchte trägt, an der Spitze der FLEX-Schulen ist das bereits in vier Jahren denkbar.