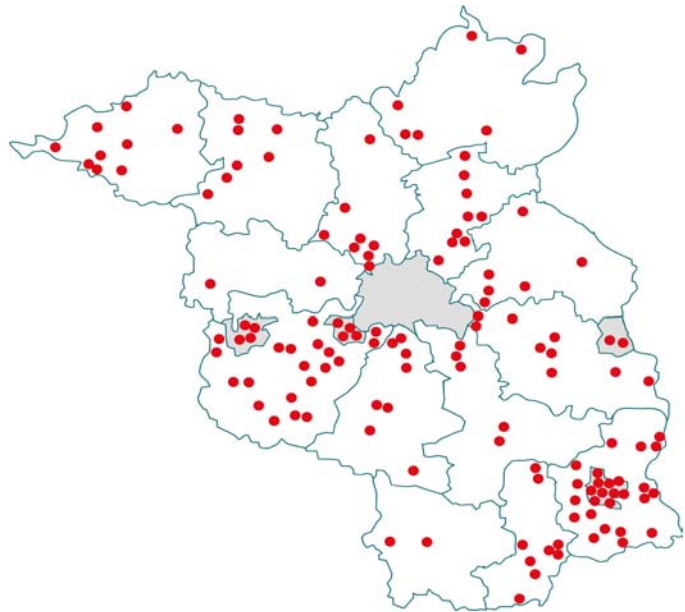




Flexible Eingangsphase

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



Impressum

Herausgeber:

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)
14974 Ludwigsfelde-Struveshof

Katrin Liebers

Tel.: 03378 209-178

Fax: 03378 209-304

Internet: www.lisum.brandenburg.de

Autorinnen und Autoren:

Carola Adelmeier, Götz Bieber, Ursula Carle, Gabriele Faust, Tina Geiling, Ute Geiling, Margarete Götz, Petra Hanke, Jan Krüsken, Katrin Liebers, Heinz Metzen, Annedore Prengel, Anna Schnitzer, Nadja Skale, Maren Thiel

Layout:

Nadine Boyde

© Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM); Mai 2007

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte einschließlich Übersetzung, Nachdruck und Vervielfältigung des Werkes vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des LISUM in irgendeiner Form (Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden. Eine Vervielfältigung für schulische Zwecke ist erwünscht. Das LISUM ist eine Einrichtung im Geschäftsbereich des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBS).

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

Autorinnen und Autoren:

Carola Adelmeier, Götz Bieber, Ursula Carle, Gabriele Faust, Tina Geiling, Ute Geiling,
Margarete Götz, Petra Hanke, Jan Krüsken, Katrin Liebers, Heinz Metzen, Annedore
Prenzel, Anna Schnitzer, Nadja Skale, Maren Thiel

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	11
Kurzfassung der wichtigsten Ergebnisse der FLEX-Evaluation	13
<i>Götz Bieber, Katrin Liebers, LISUM und Annedore Prengel, Universität Potsdam</i>	
A. Vorab die wichtigsten Ergebnisse auf einen Blick:	13
B. Zusammenfassung der Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus dem Evaluationsbericht .	14
1 Einführung in den Bericht zur Evaluation der flexiblen Schuleingangsphase FLEX im Land Brandenburg in den Jahren 2004 – 2006	31
<i>Katrin Liebers, LISUM</i>	
1.1 Einführung	31
1.2 Rahmenbedingungen für die Erstellung des Evaluationsberichts	32
1.3 Konzeptionelle Ausgangsüberlegungen für die Erstellung des Evaluationsberichts	33
2 Die Entwicklung der flexiblen Eingangsstufe im Land Brandenburg im Vergleich der Bundesländer	37
<i>Gabriele Faust, Otto-Friedrich-Universität Bamberg</i>	
2.1 Zur Einführung von neuen Schuleingangsstufen in Deutschland	37
2.2 Die flexible Schuleingangsphase im Land Brandenburg	41
2.3 Entwicklungsperspektiven im Land Brandenburg	44
2.3.1 Stärkere Nutzung der flexiblen Einschulung während des Schuljahrs	44
2.3.2 Bessere Abstimmung von Elementar- und Primarbereich	45
2.3.3 Forschung und Qualitätsentwicklung zur neuen Schuleingangsstufe	45
Teil 1: Evaluation der Wirkungen der flexiblen Schuleingangsphase im Land Brandenburg	
3 Vergleichende Auswertung zum Abschneiden der FLEX-Klassen in den Vergleichsarbeiten Jahrgangsstufe 2 in den Jahren 2004/2005 sowie 2006	47
<i>Jan Krüsken, Ludwig-Maximilians-Universität München</i>	
3.1 Einleitung	47

3.2	Hintergründe und Fragestellungen.....	48
3.2.1	Zu den Vergleichsarbeiten	48
3.2.2	Die flexible Schuleingangsphase „FLEX“ im Land Brandenburg.....	49
3.3	Stichproben, Durchführung und Rücklauf.....	49
3.3.1	Anlage der Erhebungen	49
3.3.2	Stichprobenbeschreibung	52
3.4	Verteilung der Herkunftsmerkmale der Schülerinnen und Schüler in den Stichproben im Land Brandenburg.....	57
3.4.1	Kulturelle Ressourcen	58
3.4.2	Sozioökonomische Ressourcen.....	60
3.5	Schülerleistungen bei den VA in den Jahren 2004 und 2005.....	61
3.5.1	Skalierung Lesen und Mathematik.....	61
3.5.2	VA-Leistungen in den brandenburgischen Stichproben	63
3.5.3	Zusammenhänge zwischen den Testleistungen im Lesen und in der Mathematik	70
3.5.4	Leistungen verschiedener Schülergruppen	72
3.6	Einflüsse der Herkunftsmerkmale auf die Leistungen.....	77
3.7	Ergänzende Angaben aus den Elternbefragungen 2004/2005.....	80
3.8	Ergänzungsbericht zu den Vergleichsarbeiten 2006	84
3.8.1	Durchführung der Begleitstudie 2006.....	84
3.8.2	Stichprobenbeschreibung	85
3.8.3	Leistungen bei den VA 2006 nach FLEX-Status.....	86
3.8.4	Leistungen verschiedener Schülergruppen	90
3.8.5	Verteilung der Herkunftsmerkmale der Schülerinnen und Schüler in den Stichproben im Land Brandenburg.....	95
3.8.6	Einflüsse der Herkunftsmerkmale auf die Leistungen.....	96
3.8.7	Ergänzende Aspekte der Elternbefragung.....	99
3.8.8	Zusammenfassung und Einschätzung der Ergebnisse.....	99
4	Das Erreichen von sozio-emotionalen Zielen des Anfangslernens in FLEX-Klassen	101
	<i>Katrin Liebers, LISUM</i>	
4.1	Einführung und Zielstellung für die Kinderbefragung 2005.....	101
4.2	Anlage und Durchführung der Untersuchung	103
4.2.1	Population, Stichprobenziehung und Beteiligungsquote.....	103
4.2.2	Methodische Herangehensweise und Auswahl der verwendeten Instrumente	107
4.2.3	Praktische Durchführung und Auswertung der Kinderbefragung 2005	111
4.3	Ergebnisse der Kinderbefragung 2005	113
4.3.1	Entwicklung von schulischem Wohlbefinden, Selbstkonzept, Lernfreude, Anstrengungsbereitschaft sowie sozialer Integration von Kindern in FLEX-Klassen	113

4.3.2	Vergleich der Mittelwerte der sozio-emotionalen Entwicklung von Kindern in FLEX-Klassen mit denen von Kindern in regulären Klassen der Jahrgangsstufen 1 und 2 in Hamburg/Schleswig-Holstein	121
4.3.3	Unterschiede in der sozio-emotionalen Entwicklung von Kindern in Abhängigkeit von der Verweildauer in der FLEX, von individuellen Lernbiografiemerkmalen und vom Geschlecht	122
4.3.4	Zusammenhänge zwischen den sozio-emotionalen Variablen und den Ergebnissen in den Vergleichsarbeiten.....	125
4.4	Zusammenfassung.....	126
5	Die Umsetzung verbindlicher pädagogischer Standards der flexiblen Eingangsphase im Spiegel der Schülerzahlstatistik in FLEX-Klassen	129
	<i>Katrin Liebers, LISUM</i>	
5.1	Ziele der Erhebung und methodisches Vorgehen.....	129
5.1.1	Zielstellungen	129
5.1.2	Methodisches Vorgehen	130
5.2	Entwicklung der Klassen- und Schülerzahlen	131
5.3	Einschulung in FLEX-Klassen.....	134
5.3.1	Gesamtüberblick zur Einschulung in flexiblen Eingangsklassen	134
5.3.2	Entwicklung der Zurückstellungen in flexiblen Eingangsklassen.....	135
5.3.3	Entwicklungen der vorzeitigen Einschulung.....	146
5.3.4	Flexible Einschulungen im Lauf des Schuljahrs.....	148
5.4	Individuelle Verweildauer in flexiblen Eingangsklassen.....	149
5.4.1	Entwicklung der kürzeren Verweildauer.....	149
5.4.2	Entwicklung der längeren Verweildauer.....	151
5.5	Kinder mit förderdiagnostischer Lernbeobachtung in FLEX-Klassen	152
5.6	Darstellung eines Kohortenverlaufs	155
5.7	Zusammenfassung.....	157
6	Kommentar zum Teil 1 – Zusammenfassende Stellungnahme zur Evaluation der Wirkungen der flexiblen Schuleingangsphase im Land Brandenburg	159
	<i>Magarete Götz, Julius-Maximilians-Universität Würzburg</i>	

Teil 2: Evaluation der Prozessqualität von Unterricht in der flexiblen Schuleingangsphase im Land Brandenburg

7	Wie entwickelt sich die FLEX im Land Brandenburg? Projektentwicklungsbeurteilung auf der Basis exemplarischer Videoanalysen zur Unterrichtsqualität der FLEX-Schulen im Land Brandenburg.....	167
	<i>Ursula Carle und Heinz Metzen, Universität Bremen</i>	
7.1	Auftrag und avisierte Untersuchungen.....	168
7.1.1	Vorüberlegungen zur Beantwortung der ersten Frage: Wird der beobachtete Unterricht den genannten Ansprüchen gerecht?.....	168
7.1.2	Vorüberlegungen zur Beantwortung der zweiten Frage: Welche Potenzen und welche Reserven werden offenkundig?.....	170
7.1.3	Vorüberlegungen zur Beantwortung der dritten Frage: Welche Weiterentwicklungen sind konzeptionell notwendig?.....	175
7.1.4	Zusammenfassung der Kriterien zur Beurteilung der Unterrichtsqualität.....	175
7.2	Anlage und Verlauf der Videostudie.....	176
7.2.1	Design und Kriterien für die Videostudie.....	177
7.2.2	Fünf-Stufen-Schema zur begrifflichen Fassung von Entwicklungsprozessen.....	179
7.2.3	Anlage der Videodokumentation.....	181
7.3	Die wichtigsten Ergebnisse und ihre Interpretation.....	184
7.3.1	Beeindruckende atmosphärische Impressionen: Schulen des freudigen und ergebnisorientierten Lernens.....	185
7.3.2	Beispiele zu den FLEX-Kriterien im Bereich „Zielgruppenspezifisches Lernen“ und „Öffnung des Unterrichts“.....	188
7.3.3	Beispielhafte Unterrichtsanalyse: Werkstattunterricht.....	196
7.3.4	Eine neue Aufgabenperspektive als Schlüssel zur pädagogischen Weiterentwicklung.....	205
7.4	Einsichten aus dem Evaluationsworkshop.....	209
7.4.1	Die kriteriale Lücke in der Erhebung der Evaluierenden.....	210
7.4.2	Überlegungen zum Beurteilungsbogen der FLEX-Tandems und FLEX-Experten.....	213
7.5	Zusammenfassende Interpretation der Videostudie.....	214
7.5.1	Wird der beobachtete Unterricht den genannten Ansprüchen gerecht?.....	215
7.5.2	Welche Potenzen und welche Reserven werden offenkundig?.....	220
7.5.3	Schlussfolgerungen für die Weiterführung des FLEX-Projekts.....	221
8	Auswertung der landesweiten Schulbesuche der regionalen Steuergruppen in den flexiblen Eingangsklassen im Schuljahr 2005/2006 – Ergebnisse der Analysen der Besuchsbogen.....	223
	<i>Carola Adelmeier, LISUM</i>	
8.1	Ziele der Analyse.....	223

8.2	Methodisches Vorgehen.....	226
8.3	Ergebnisse der Analyse	228
8.3.1	Allgemeine Daten	228
8.3.2	Ergebnisse der Analyse zu Teil 1 des Schulbesuchsbogens: „Erfassung des Dokumentationsstandes in der FLEX-Klasse“	229
8.3.3	Ergebnisse der Analyse zu Teil 2 des Schulbesuchsbogens: „Beobachtungen zu ausgewählten Aspekten der Individualisierung des Unterrichts in der FLEX-Klasse“	229
8.3.4	Ergebnisse der Analyse zu Teil 3 des Schulbesuchsbogens: „Beobachtungsaspekte zur Unterrichtsqualität in der FLEX-Klasse“	232
8.3.5	Ergebnisse der Analyse zu Teil 4 des Schulbesuchsbogens: „Auswertung und Hinweise des Tandems, reflektierendes Auswertungsgespräch und Zielfestlegung“	233
8.4	Zusammenfassung der Ergebnisse	235
9	Umsetzung der pädagogischen Elemente „jahrgangsstufenübergreifender Unterricht“ und „rhythmisierter Tagesablauf“ in den Stundenplänen in flexiblen Eingangsklassen	245
	<i>Carola Adelmeier und Katrin Liebers, LISUM</i>	
9.1	Zielstellung der Erhebung	245
9.2	Methodisches Vorgehen.....	246
9.3	Ergebnisse der Analysen	247
9.3.1	Allgemeine Angaben	247
9.3.2	Umsetzung des jahrgangsstufenübergreifenden Unterrichts.....	248
9.3.3	Fächeranteile im jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht.....	249
9.3.4	Arbeit im Kleingruppen- und Teilungsunterricht.....	250
9.3.5	Organisation der Teilungsstunden in Bezug auf die Jahrgangsstufen	251
9.3.6	Einsatz der Teilungslehrerinnen und Teilungslehrer.....	251
9.3.7	Klassenübergreifende Lernformen.....	252
9.3.8	Einsatz der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen.....	253
9.3.9	Umsetzung der Rhythmisierung des Tagesablaufs	254
9.3.10	Ergebnisse der Analyse zur Begegnung mit Sprache	255
9.4	Zusammenfassung der Ergebnisse	256
10	Evaluation der Wirkungen der förderdiagnostischen Begleitung und der systemischen Auswirkungen auf Grund- und Förderschulen – Ergebnisse der quantitativen Studie	259
	<i>Ute Geiling, Tina Geiling, Anna Schnitzer, Nadja Skale und Maren Thiel, Martin-Luther-Universität Halle</i>	
10.1	Bildungspolitische Einordnung und theoretische Bezugsetzungen	259
10.1.1	Das Modell FLEX im Land Brandenburg	259

10.1.2	Zielstellung des Evaluationsvorhabens.....	260
10.1.3	Zentrale Fragestellungen	264
10.2	Forschungsdesign	265
10.2.1	Befragungsdurchführung.....	266
10.2.2	Stichprobenbeschreibung	267
10.2.3	Erhebungsinstrument	268
10.2.4	Methoden der Datenverarbeitung	269
10.3	Darstellung und Diskussion der Ergebnisse	273
10.3.1	Personelle Ressourcen	273
10.3.2	Einschätzung der Lern- und Arbeitsbedingungen.....	283
10.3.3	Effektivitätsbewertung des jahrgangsstufenübergreifenden Unterrichts.....	288
10.3.4	Präventive Zielsetzung von FLEX: Gelingt die Prävention von sonderpädagogischem Förderbedarf?.....	301
10.3.5	Kompensatorische Wirkungen von FLEX: Wie wird das Recht auf angemessene Förderung für jedes Kind umgesetzt?	310
10.3.6	Aspekte der Entwicklung des professionellen Selbstverständnisses und der Teamarbeit.	322
10.3.7	Anregungen und Kritik.....	352
10.4	Zusammenfassung.....	362
11	Kommentar zum Teil 2 – Zusammenfassende Stellungnahme zur Evaluation der Prozessqualität von Unterricht in der flexiblen Schuleingangsphase im Land Brandenburg	377
	<i>Petra Hanke, Westfälische Wilhelms-Universität Münster</i>	
Literatur	384
Abbildungsverzeichnis.....		389
Tabellenverzeichnis.....		391
Abkürzungsverzeichnis.....		393
Regionale Verteilung der 139 Schulen mit flexibler Schuleingangsphase im Land Brandenburg im Schuljahr 2006/2007.....		394
Anschriftenverzeichnis FLEX-Schulen im Schuljahr 2006/2007		395

Vorwort

Flexible Eingangsklassen haben die Aufgabe, alle Kinder eines Einzugsbereichs ohne Zurückstellungen, Wiederausschulungen oder Überweisungen an Förderschulen aufzunehmen und sie individuell in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen zu fördern. Das Ziel ist die Optimierung des Schulanfangs, um sichere Fundamente für das Weiterlernen aller Kinder ab der Jahrgangsstufe 3 zu legen.

Die Ausweitung der flexiblen Eingangsklassen gehört zu den wichtigen bildungspolitischen Reformvorhaben der Landesregierung, die auch im Koalitionsvertrag beschrieben ist. Aus dem Koalitionsvertrag rührt auch der Auftrag des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport an das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, einen externen Evaluationsbericht zur flexiblen Eingangsphase vorzulegen. Dazu konnten namhafte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus Deutschland gefunden werden, deren Berichte, ergänzt um eigene Untersuchungen des LISUM, in dem hier vorliegenden Bericht vereinigt sind.

Die Evaluationsberichte verdeutlichen den Stand des Erreichten. Sie zeigen, dass sich die überaus heterogen zusammengesetzten FLEX-Klassen bewährt haben. Auch ohne Aussonderung erreichen FLEX-Klassen am Ende der Jahrgangsstufe 2 genauso gute Leistungen in den Vergleichsarbeiten wie Jahrgangsklassen, in einigen Teilbereichen schneiden sie sogar besser ab. Kinder in FLEX-Klassen werden außerdem insbesondere in ihrer sozio-emotionalen Entwicklung wie dem schulischen Wohlbefinden, der Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft gestärkt. Für Lehrerinnen und Lehrer wird der Umgang mit Verschiedenheit zu einer akzeptierten Normalität, für die zunehmend mehr professionelle Routinen ausgebildet wurden.

Zugleich wird aber auch deutlich, dass auf dem Stand des Erreichten nicht stehen geblieben werden kann. Weitere Anstrengungen sind notwendig, um die Entwicklung der Unterrichtsqualität voranzutreiben und Kinder über eine veränderte Aufgabenkultur noch intensiver als bisher in ihrer Rolle als aktiv Lernende zu stärken.

In diesem Sinne soll der vorgelegte Evaluationsbericht dazu beitragen, dass weitere bildungspolitische Entscheidungen datengestützt untersetzt werden können.

Kurzfassung der wichtigsten Ergebnisse der FLEX-Evaluation

Götz Bieber, Katrin Liebers, LISUM; Annedore Prengel, Universität Potsdam

A Vorab die wichtigsten Ergebnisse auf einen Blick

Es ist das erklärte Ziel der Landesregierung, dass kein Kind zurückgelassen werden darf (vgl. Platzeck 2007). Das FLEX-Projekt hat sich dieses Ziel auf seine Fahnen geschrieben. FLEX-Klassen an 139 Grundschulen nehmen in das erste Schuljahr jedes Kind aus ihrem Einzugsbereich auf. Auf Zurückstellungen, Wiederausschulungen oder Überweisungen an Förderschulen wird weitgehend verzichtet. Die Kinder werden in den ersten beiden Schuljahren individuell in jahrgangsstufenübergreifenden Klassen und Kleingruppen gefördert. Aufgabe der FLEX-Klassen ist es, einen gelingenden Schulstart zu sichern und die Fundamente für das Weiterlernen der Kinder in den höheren Schuljahren zu legen.

Die FLEX-Klassen wurden in den Jahren 2004 bis 2006 evaluiert. Die Evaluatoren legten insgesamt acht Teilstudien, ergänzt um zwei wissenschaftliche Kommentare, vor. Hier folgen die wichtigsten Evaluationsergebnisse zur

- **Förderung von Kindern unabhängig von ihrer Herkunft und ihren Lernvoraussetzungen:** In FLEX-Klassen werden nahezu alle Kinder eines Schuleinzugsbereichs aufgenommen und weitgehend individuell gefördert. Schulversagen und Überweisungen an Förderschulen können verringert werden;
- **Förderung des kognitiven Lernens:** Obwohl die Lernausgangslagen heterogener sind, lernen Kinder in FLEX-Klassen genauso gut und teilweise besser als in regulären Grundschulklassen. Es gibt gesicherte Hinweise, dass vor allem Kinder der schwachen Kompetenzgruppen erfolgreicher gefördert werden können;
- **Förderung des sozio-emotionalen Lernens:** In den heterogenen Lerngruppen der FLEX-Klassen gelingt alltäglich die soziale Integration der Kinder. Sie machen die Erfahrung von Anstrengungsbereitschaft, Lernfreude und Zugehörigkeit;
- **Gestaltung eines differenzierenden und individualisierenden Unterrichts:** In FLEX-Klassen gehören auf verschiedenen Niveaustufen differenzierende und individualisierende Lernangebote zum Schulalltag der Kinder;
- **Fortbildung und Unterstützung:** Grundschullehrerinnen und Sonderpädagoginnen in den FLEX-Klassen praktizieren eine anspruchsvolle individualisierende Pädagogik, die noch weiter zu verbessern ist. Sie haben im Hinblick auf eine neue Aufgabenkultur Fortbildungs- und Unterstützungsbedarf.

B Zusammenfassung der Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus dem Evaluationsbericht

1 Aufgabe und Gliederung dieser Zusammenfassung

Die folgende Zusammenfassung begründet die bereits vorangestellten „wichtigsten Ergebnisse auf einen Blick“ und kommentiert diese¹. Sie lenkt zunächst den Blick auf die Entwicklungsphasen des FLEX-Projekts und stellt den Evaluationsauftrag vor. Danach fasst sie die wichtigsten Ergebnisse der Evaluation zusammen. Diese Zusammenfassung verdichtet die Ergebnisse zunächst aus der Perspektive der brandenburgischen Rahmenlehrpläne für die Grundschule und anschließend aus der Perspektive von PISA und weiteren bundesweiten Schulleistungsstudien. Im letzten Teil des Textes werden Schlussfolgerungen gezogen, die Maßnahmen zur weiteren Qualitätsentwicklung und -sicherung vorschlagen.

Die dargestellten Befunde in dieser Zusammenfassung werden mit Hinweisen auf die ausführlichen Darstellungen in den entsprechenden Kapiteln bzw. Abschnitten des nachfolgenden Evaluationsberichts belegt.

Die Zusammenfassung gliedert sich im Anschluss an diese Einleitung (1.) in weitere vier Punkte:

2. Phasen der FLEX und Evaluationsauftrag für die Jahre 2004-2006
3. Befunde der FLEX-Evaluation aus der Perspektive der Rahmenlehrpläne für die Grundschule
4. Befunde der FLEX-Evaluation aus der Perspektive von PISA und anderen Schulleistungsstudien
5. Schlussfolgerungen für aktuell notwendige Maßnahmen.

2 Phasen der FLEX und Evaluationsauftrag für die Jahre 2004-2006

Bereits 1992 wurde im Land Brandenburg ein Pilotprojekt zu einer veränderten kindgerechten Schuleingangsphase mit zwei Schulen, in Werneuchen und in Neuzittau, begonnen. Im Jahr 1999 fand ein erster Schulversuch zur Erprobung der flexiblen Schuleingangsphase an ebenfalls zwei Schulen, genannt FLEX 2, in Spremberg und in Forst statt. Ihm folgte ein zweiter Schulversuch FLEX 20 mit zwanzig Schulen in den Jahren 2001 bis 2004. Seit dem Schuljahr 2003/2004 setzte nach § 19 (5) des Brandenburgischen Schulgesetzes (BbgSchulG) eine jährliche Ausweitung der flexiblen Eingangsklassen auf nunmehr 139 Schulen mit 342 FLEX-Klassen im Schuljahr 2006/2007 ein (vgl. Tab. 1).

¹ In dem vorliegenden Evaluationsbericht gibt es zahlreiche weitere diskussionswürdige Ergebnisse. An dieser Stelle können nur ganz zentrale Ergebnisse für die Kurzfassung ausgewählt werden.

Tab. 1: Überblick über die Entwicklung des FLEX-Projekts von 1992 bis heute

Name	Status	Dauer	Anzahl beteiligter Schulen	Evaluationsberichte
Kindgerechte flexible Schuleingangsphase	Pilotprojekt	1992-1995	2	WITZLACK/BURRMANN 1995
FLEX 2	Schulversuch	1999-2001	2	BRANZKE (Hrsg.) 2002
FLEX 20	Schulversuch	2000-2004	20	LIEBERS (Hrsg.) 2004
FLEX 100	§19 BbgSchulG (5)	seit 2003-heute	139	LISUM (Hrsg.) 2007

Evaluationsberichte liegen bereits seit längerer Zeit zu den ersten drei FLEX-Phasen vor, also zum Pilotprojekt (1992-1995), zum Schulversuch FLEX 2 (1999-2001) sowie zum Schulversuch FLEX 20 (2001-2004). Für die letzte Phase, in der die flexible Schuleingangsphase über die Schulversuche hinaus auf 139 Schulen ausgeweitet wurde, fehlte bislang eine Evaluation. Darum ist im Koalitionsvertrag „Vereinbarung zur Zusammenarbeit in einer Regierungskoalition für die 4. Wahlperiode des Brandenburger Landtags 2004-2009“ in Abschnitt 2.1 Bildung (Absatz 2.2.2.1 Grundschule/Zeilen 596 bis 598) eine erneute Evaluation vereinbart worden:

„Der weitere Ausbau des Systems der flexiblen Schuleingangsphase („FLEX-Klassen“) wird angestrebt. Es ist eine externe Evaluation durchzuführen.“

Der Bericht über die im Koalitionsvertrag vereinbarte Evaluation der FLEX im Land Brandenburg in den Jahren 2004-2006 wird nun vorgelegt. Auf der Basis dieser Informationen und Forschungsbefunde werden politische Entscheidungen über die weiteren Schritte der Ausweitung der flexiblen Schuleingangsphase und über Maßnahmen der Qualitätssicherung möglich.

Das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport hatte das Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg mit der Koordinierung der Evaluation sowie der Vorlage des Evaluationsberichts beauftragt. Der Bericht setzt sich aus acht Teilstudien zur Wirkung der flexiblen Schuleingangsphase (Teil 1, Kap. 3-5) sowie zur Prozessqualität von Unterricht in der flexiblen Schuleingangsphase (Teil 2, Kap. 7-10) zusammen. Zu beiden Teilen des Evaluationsberichts wurden Kommentare weiterer Wissenschaftlerinnen (Kap. 6/11) eingeholt. Für die Evaluationen konnten namhafte Spezialisten aus ganz Deutschland gewonnen werden. Zu den externen Evaluatorinnen und Evaluatoren gehören Frau Prof. G. Faust von der Otto-Friedrich-Universität Bamberg (Kap. 2), Herr Dr. J. Krüsken von der Ludwig-Maximilians-Universität München (Kap. 3), Frau Prof. U. Carle und Herr Dr. H. Metzen von der Universität Bremen (Kap. 7) sowie Frau Prof. U. Geiling u. a. von der Martin-Luther-Universität Halle (Kap. 10). Die Kommentare zu den Berichten besorgten Frau Prof. M. Götz von der Julius-

Maximilians-Universität Würzburg (Kap. 6) sowie Frau Prof. P. Hanke von der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (Kap. 11). Zudem wurden einzelne Kapitel, die auf standardisierten Datenerhebungen beruhen, ergänzend von Mitarbeiterinnen des LISUM Brandenburg bearbeitet. Die folgenden Abschnitte fassen die Befunde unter den genannten Perspektiven des Rahmenlehrplans sowie der bundesweiten Schulleistungsstudien zusammen und ziehen Schlussfolgerungen für zukunftsweisendes Handeln.

3 Befunde der FLEX-Evaluation aus der Perspektive der Rahmenlehrpläne für die Grundschule

Die Auswertung der Evaluationsergebnisse zur flexiblen Eingangsphase im Land Brandenburg orientiert sich am Bildungsverständnis der gültigen Rahmenlehrpläne für die Grundschule (MBSJ, 2004), die den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Grundschule in den Ländern Berlin, Brandenburg, Bremen und Mecklenburg-Vorpommern beschreiben. Dabei sind in Einklang mit den erziehungswissenschaftlichen Grundlagen (vgl. Klafki 1994; Prenzel 1999; Lichtenstein-Rother/Röbe 2005; Schorch 2006) fünf für die flexible Schuleingangsphase relevante Bereiche hervorzuheben:

1. Grundschule als „Schule für alle Kinder“
2. Personale und demokratische Grundbildung in der „Schule für alle Kinder“
3. Lernen und Leisten in der „Schule für alle Kinder“
4. Pädagogisches Handeln zwischen Elementar- und Primarstufe
5. Pädagogisches Handeln im Unterricht der „Schule für alle Kinder“.

In den nächsten Abschnitten werden die vorliegenden Evaluationsergebnisse der flexiblen Eingangsphase daraufhin überprüft, inwiefern sie hinsichtlich der Bildungsziele und des pädagogischen Handelns auf der Ebene des Anfangsunterrichts zur Realisierung der Anforderungen der Rahmenlehrpläne für die Grundschule beitragen.

3.1 Grundschule als „Schule für alle Kinder“

„Der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Grundschule bezieht sich auf Schülerinnen und Schüler aus allen Gruppen und Schichten ohne Ansehen ihrer Herkunft, ihres Geschlechts, ihrer Nationalität, ihrer Religion oder ihrer wirtschaftlichen Verhältnisse.“ (Rahmenlehrplan 2004, S. 7)

„Die Grundschule hat den Auftrag, alle Schülerinnen und Schüler umfassend zu fördern. Besondere Begabungen müssen erkannt und gefördert, Benachteiligungen ausgeglichen werden.“ (Rahmenlehrplan 2004, S. 7)

Befund 1:

- 2 % der Kinder in FLEX-Klassen werden schon nach ihrem ersten Schuljahr in die Jahrgangsstufe 3 versetzt. Da sie gemeinsam mit ihren Klassenkameraden aus dem 2. Schuljahr in die Jahrgangsstufe 3 versetzt werden, können sie in ihrem sozialen Umfeld begabungsgemäß gefördert werden. Zum Vergleich überspringen im Landesdurchschnitt 0,3 % der Kinder in dieser Zeit eine Klasse. Neben den 2 % an Kindern, die „überspringen“, lernen weitere 2 % jährlich in einzelnen Fächern nach den Rahmenlehrplananforderungen der nächsthöheren Jahrgangsstufe (Abschnitt 5.4.1, 5.3.4).
- 3,5 % der Kinder in FLEX-Klassen werden vorzeitig eingeschult, landesweit liegt der Anteil bei 2,1 % (Abschnitt 5.3.3). Bislang werden nur wenige Kinder zum Halbjahr bzw. im Laufe des Schuljahrs eingeschult (Abschnitt 5.3.4).
- Die Anzahl der Zurückstellungen beim Schulanfang vermindert sich in FLEX-Klassen erheblich. Vor der Stichtagsregelung wurden in FLEX-Schulen 3,5 % und in Regelschulen ca. 7 % der Kinder zurückgestellt. Nach Vorverlegung des Stichtags für das Einschulungsalter im Land Brandenburg erhöhte sich die Rückstellungsquote. Die Rückstellungsquote beträgt an FLEX-Schulen derzeit 7,7 %, an den anderen Primarschulen 16,6 % (Abschnitt 5.3.2). Auffällig ist, dass es zwischen verschiedenen Schulen sehr große Unterschiede hinsichtlich der Zurückstellungen gibt.
- 7-10 % der Kinder verweilen ein drittes Jahr, also ein Jahr länger als regulär, in FLEX-Klassen (Abschnitt 5.4.2).
- 17-18% der Kinder wurden während des Besuchs der FLEX-Klassen von förderdiagnostischen Lernbeobachtungen erfasst (Abschnitt 5.5).
- Während der ersten beiden FLEX-Grundschuljahre kann die Überweisung in Förderschulen weitgehend vermieden werden (Abschnitt 5.7).
- In FLEX-Klassen halbiert sich die Anzahl der Sonderschulüberweisungen im Vergleich zu Regelschulen. Während 1 % der Kinder nach dem Schulbesuch in der FLEX in Allgemeine Förderschulen oder Förderschulen mit den Förderschwerpunkten emotionale und soziale Entwicklung/Sprache wechselt, wechseln aus regulären Schulen im Schnitt 2 % eines Jahrgangs in Förderschulen (Abschnitte 5. 5, 10.3.4).

Kommentar zum Befund 1:

Diese Evaluationsbefunde belegen, dass es das FLEX-Modell ermöglicht, nahezu jedes Kind eines Jahrgangs in die Grundschule aufzunehmen und dort zu halten. Rückstellungen und Förderschulüberweisungen werden erheblich vermindert. Schneller lernende Kinder werden ihrer Begabung entsprechend und zugleich wohnortnah sowie im Kontakt mit der vertrauten

Kindergruppe in ihrer Grundschule gefördert. FLEX trägt dazu bei, die Grundschule im Sinne ihres Bildungsauftrags als „Schule für alle Kinder“ zu realisieren, besondere Begabungen zu fördern sowie Benachteiligungen auszugleichen. Die bei einzelnen Schulen auffällig unterschiedliche Anzahl zurückgestellter Kinder deutet auf Fortbildungsbedarf für Lehrkräfte und regionalen Steuerungsbedarf hin.

3.2 Personale und demokratische Grundbildung in der „Schule für alle Kinder“

„Für das Lernen in der Grundschule hat eine Atmosphäre der Geborgenheit und Lebensfreude eine große Bedeutung. Bildung und Erziehung sind stets als Einheit zu betrachten.“ (Rahmenlehrplan 2004, S. 7)

„In der Grundschule lernen sie durch aktives Mitwirken demokratisches Handeln, das heißt im Unterricht und im Schulleben mitzugestalten, mitzubestimmen und Mitverantwortung zu übernehmen.“ (Rahmenlehrplan 2004, S. 7)

Befund 2:

- In den FLEX-Klassen herrscht ein sehr gutes Klassenklima (Abschnitt 7.3.1). Wichtige sozio-emotionale Ziele des Anfangslernens wie der Aufbau einer gefestigten Schuleinstellung, die Ausprägung von Anstrengungsbereitschaft und Lernfreude gelingen in FLEX-Klassen auf sehr hohem Niveau (Abschnitte 4.3.1, 4.3.2). Lehrerinnen, Sonderpädagoginnen und Schulleitungen bestätigen übereinstimmend das hohe Potenzial des FLEX-Modells für soziales Lernen (Abschnitt 10.3.3.4).
- Das gemeinsame Lernen in der altersgemischten Gruppe fördert die Fähigkeit zur Selbstachtung und zur Anerkennung der anderen, d. h. zur Toleranz (Abschnitte 7.3.2, 4.3.1.5).
- Kinder in FLEX-Klassen können in der Regel während der individualisierenden Unterrichtsteile über bestimmte Aspekte ihrer Lerntätigkeit, u. a. Zeiteinteilung, Reihenfolge der Aufgabenbewältigung, Kooperationspartnerwahl, Klassendienste, mitbestimmen (Abschnitt 7.3.2).
- In einigen inhaltlichen Bereichen des schulischen Lernens ist die Einbeziehung der Lerninteressen von Kindern noch wenig ausgeprägt (Abschnitte 7.3.3 und 7.3.2).

Kommentar zum Befund 2:

Die Evaluationsbefunde bestätigen die Annahme, dass das FLEX-Modell Voraussetzungen schafft, die für eine gelingende kindliche Entwicklung unverzichtbare Geborgenheit und Lebensfreude kultivieren, dass Kinder Gelegenheit erhalten, bestimmte Aspekte im Lernprozess mitzubestimmen, und dass sie eine grundlegende Einführung in demokratisches Zusammenleben als Teil der grundlegenden Bildung erhalten. Die von der Gewaltpräventions-

forschung geforderte frühe soziale Integration in die Klasse ist hier gegeben. Ein im Hinblick auf intrinsisches Lernen notwendiges Einbeziehen der inhaltlichen Lerninteressen der Kinder, z. B. ihrer eigenen Wissensfragen, ist noch relativ wenig ausgeprägt (s. u.) – das allerdings ist ein äußerst hoher Anspruch, der im Bildungssystem nur von wenigen Schulen erfüllt wird.

3.3 Lernen und Leisten in der „Schule für alle Kinder“

„Zu den Aufgaben der Grundschule gehört es, systematisches Lernen und den Erwerb grundlegender Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu ermöglichen, die in den Schulen des Sekundarbereichs weiterentwickelt werden.“ (Rahmenlehrplan 2004, S. 7)

„In den Rahmenlehrplänen beschreiben Standards, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler in den Fächern bis zum Ende der Grundschulzeit entwickelt haben müssen.“ (Rahmenlehrplan 2004, S. 10)

Befund 3:

- Die Vergleichsarbeiten am Ende von Jahrgangsstufe 2 belegen, dass die Schulleistungen in FLEX-Klassen genauso gut und teilweise besser ausfallen als in regulären Grundschulklassen, obwohl die Leistungsheterogenität in FLEX-Klassen größer ist (Abschnitte 3.5.2, 3.8.3).
- Tendenziell fällt der Anteil der schwächeren Kinder geringer aus als in Regelklassen, vor allem in Deutsch und Mathematik (Abschnitt 3.5.2).
- Auch in anderen Bundesländern mit vergleichbaren Modellen der neuen Schuleingangsstufe wird der Befund bestätigt, dass sich die Leistungen der Kinder in FLEX-Klassen gut entwickeln (Abschnitt 2.1).

Kommentar zum Befund 3:

Die FLEX-Klassen haben sich bewährt (Kapitel 6). Die Evaluationsbefunde belegen, dass Kinder in den altersgemischten Klassen des FLEX-Modells kognitive Lernziele genauso gut und teilweise besser erreichen als Kinder in Regelklassen (vgl. hierzu ausführlicher Abschnitt 4.1 in dieser Zusammenfassung).

3.4 Pädagogisches Handeln zwischen Elementar- und Primarstufe

„Aus der Vorschulzeit bringen die Schülerinnen und Schüler vielfältige Erwartungen, Einstellungen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse mit. (...) Dabei wird an ihr vorhandenes Weltverstehen angeknüpft und ihr Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit gestärkt. Sie entwickeln dabei ihre Individualität weiter. In diesem Prozess unterstützt sie die Schule bei

der Erhaltung bzw. Herausbildung eines positiven Selbstwertgefühls und eines Selbstkonzepts.“ (Rahmenlehrplan 2004, S. 7)

Befund 4:

- FLEX-Pädagogik öffnet sich für Kinder unterschiedlichster Leistungsstände durch das Modell des jahrgangsstufenübergreifenden Unterrichts (Abschnitte 8.3.3, 9.3.2, 10.3.3, 10.3.5).
- Lernziendifferente Individualisierung wird im Unterricht verwirklicht (Eva B, Abschnitt 5.3.3). An einigen Schulen ist allerdings der Kompetenzstand von Lehrkräften oder auch von Schulleitungen noch nicht ausreichend entwickelt (Abschnitte 7.3.2, 8.3.5, 10.3.6).
- Ein für das Lernen grundlegendes positives Selbstkonzept wird von Kindern ausgebildet (Abschnitt 4.3.1.2).
- Die frühe und die flexible Einschulung erlauben es, junge Kinder mit entsprechenden Fähigkeiten eher in den Genuss schulischen Lernens kommen und erfolgreich lernen zu lassen (Abschnitte 3.8.4.3, 4.3.3.2, 5.3.3).
- Eine bessere Verzahnung der beiden Bildungsbereiche Kita und Schule und eine bessere Abstimmung in den Bildungsbereichen sollten angestrebt werden. Dazu gehört auch, dass die Bildungspläne der jeweils anderen Einrichtung vorliegen und von allen Beteiligten gekannt werden (Abschnitt 2.3).
- Ein stufenübergreifendes Diagnosesystem könnte schon frühzeitig eine fachliche Dauerbeobachtung schulrelevanter Fähigkeiten sowie frühe Fördermaßnahmen sichern (Abschnitt 2.3).

Kommentar zum Befund 4:

Die Evaluationsbefunde verweisen darauf, dass die Pädagogik des FLEX-Modells eine große Stärke darin hat, die problematischen Auswirkungen der Trennungen zwischen Bildungsstufen zu mindern. FLEX erleichtert die Übergänge vor allem hinsichtlich des Schrittes vom Elementar- in den Primarbereich und darüber hinaus vermutlich auch hinsichtlich des Schrittes vom Primar- in den Sekundarbereich. Denn indem durch individuelle Förderung und eine ggf. dreijährige Verweildauer sichergestellt wird, dass Kinder grundlegende Kompetenzen in den elementaren Kulturtechniken erwerben können, hat FLEX über die Grundschule hinaus das Potenzial, zur Prävention von Schulversagen in der Sekundarstufe beizutragen.

3.5 Pädagogisches Handeln im Unterricht der „Schule für alle Kinder“

„Im Spannungsfeld zwischen den unterschiedlichen Lernausgangslagen und Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler gilt es, ihre Verschiedenheit anzunehmen und durch Diffe-

renzung im Unterricht jede einzelne Schülerin und jeden einzelnen Schüler in ihrer bzw. in seiner Lernentwicklung individuell zu fördern. Dazu gehört auch, die Mädchen und Jungen in ihrer unterschiedlichen Individualität zu stärken, ihre Unterschiede im Lernen zu berücksichtigen sowie gleichzeitig tradierte Rollenfestlegungen zu öffnen. Erfolgreiches Lernen wird durch vielfältige Unterrichtsformen unterstützt. Schülerinnen und Schüler lernen verschiedene Lern- und Arbeitsformen kennen, in denen sie allein und auch mit anderen gemeinsam lernen können.“ (Rahmenlehrplan 2004, S. 7)

Befund 5:

- In den FLEX-Klassen werden vielfältige didaktische Formen individualisierenden Lernens genutzt, dazu gehören Freiarbeit, Wochenplanarbeit, Projektunterricht. Zugleich finden instruierende Formen des Lernens in Lehrgängen ihren Platz (Abschnitte 7.3.2, 7.3.3, 8.3.8, 8.3.9, 9.3.3, 9.3.4, 10.2.3.4, 8.3.5).
- Die pädagogische Handlungskompetenz der Lehrkräfte ist dahingehend weiterzuentwickeln, dass die Kinder über ein recht eigenständiges, schnelles und gut organisiertes Abarbeiten von Routineaufgaben hinauskommen hin zum Interesse an inhaltlichen Fragen. Ebenso ist die Materialausstattung hinsichtlich komplexerer, mehr Kreativität zulassender und Denken herausfordernder Angebote zu verbessern, z. B. durch Ausstattung mit naturwissenschaftlichen Experimentiermaterialien, mit Kaufläden, mit anspruchsvollen Aufgabensammlungen usw. (Abschnitte 2.3, 7.3.2, 8.3.5, Kapitel 11).

Kommentar zum Befund 5:

Die Evaluationsbefunde zeigen, dass das FLEX-Modell geeignet ist, eine förderliche individualisierende Didaktik für heterogene Lerngruppen zu realisieren, bei der individuell angemessene Lernbiografien unterstützt werden. Einige Aspekte, wie zum Beispiel die Einbeziehung inhaltlicher kindlicher Lerninteressen, sind in einem Teil der Klassen bzw. Schulen noch verbesserungsbedürftig, vor allem mithilfe von Anerkennung, Fortbildung und Stärkung der Teamstrukturen. Zugleich gibt es auch Hinweise darauf, dass die Didaktik der Fächer im jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht einer Weiterentwicklung im Hinblick auf anspruchsvollere Aufgabenformate bedarf (vgl. hierzu auch Abschnitt 11 sowie ausführlicher Abschnitt 4.2 in dieser Zusammenfassung).

3.6 Zusammenfassung der Bewertungen

Aus der Perspektive des Rahmenlehrplans ergibt sich eine positive Bilanz des FLEX-Projekts. Diese wird durch eine höhere Elternzufriedenheit bestätigt (Abschnitt 3.7). „Insgesamt stellt sich FLEX als Erfolgsmodell in der Wahrnehmung der Akteure dar“ (Abschnitte 10.3.7.1, 10.3.7.6, 10.4). Aber zugleich gilt: „Die in FLEX tätigen Kolleginnen sind hohen Erwartungen und Belastungen ausgesetzt“ (Abschnitte 8.4, 10.3.7.6). Die Erfolge von FLEX

gehen darum einher mit Verbesserungsbedürftigkeit in einigen Punkten, vor allem hinsichtlich der Unterrichtsqualität (Abschnitt 7.4, Kapitel 11). Ein wesentliches Ergebnis der Erhebungen ist, dass die erfahrenen FLEX-Schulen bessere Ergebnisse zum Beispiel hinsichtlich der Leistungen erzielen als die neu hinzugekommenen (Abschnitt 3.8.3). Das verweist einmal mehr darauf, dass die Verbreitung des FLEX-Modells ausreichend Entwicklungszeit, Unterstützung und Fortbildung benötigt. Wechselseitigen Hospitationen und der Entwicklungsarbeit im Team vor Ort kommt dabei besondere Bedeutung zu (vgl. Abschnitt 5 in dieser Zusammenfassung).

4 Befunde der Evaluation von FLEX aus der Perspektive von PISA und anderen Schulleistungstudien

Seit der Veröffentlichung der ersten Ergebnisse der TIMS-Studie 1997 bestimmen empirisch gewonnene Daten über Leistungen von Schülerinnen und Schülern die Diskussion um die Qualität von Schule und Unterricht. Seit dieser Zeit müssen sich Entwicklungsvorhaben, wie auch die FLEX, der Frage nach ihren Wirkungen stellen. Die Wirkungen lassen sich in zwei wesentliche Komponenten unterscheiden,

1. die der Ergebnisse und
2. die der Prozessgestaltung von Unterricht.

Deshalb soll im Folgenden versucht werden, die Ergebnisse der Evaluation von FLEX aus diesen beiden Richtungen zu betrachten.

4.1 Die Sicht auf Ergebnisse von Schülerinnen und Schülern

Sowohl für die FLEX-Schülerinnen und -Schüler als auch für die Schülerinnen und Schüler im regulären Unterricht im Land Brandenburg gelten die in den Rahmenlehrplänen beschriebenen Anforderungen für die Jahrgangsstufen 1 und 2 als Zielperspektive, die als Standards aufgefasst werden können (vgl. hierzu auch Abschnitt 3.3 in dieser Zusammenfassung).

Ein Instrument zum Erfassen von Ergebnissen von Schülerinnen und Schülern sind die u. a. im Land Brandenburg durchgeführten Vergleichsarbeiten in der Jahrgangsstufe 2 (Abschnitt 3.1 ff.). In der Untersuchung der Universität München liegen dazu Daten aus den Jahren 2004 bis 2006 vor.

Befund 6:

- Die Mittelwerte der Leistungen der FLEX-Schülerinnen und -Schüler liegen 2004/2005 sowohl im Lesen als auch in Mathematik geringfügig über denen der Schülerinnen und Schüler in der regulären Stichprobe (Abschnitt 3.5.2). Für 2006 stimmen die Befunde zu den Leistungen mit denen der vorherigen Erhebungsjahre im Wesentlichen überein. Die Schülerinnen und Schüler aus den FLEX 100 (inkl. FLEX 20)-Klassen schneiden im Le-

severstandnis nicht schlechter ab als regulär unterrichtete Klassen, in Mathematik schneiden sie tendenziell etwas besser ab.

Kommentar zum Befund 6:

Die bisherige Umsetzung des FLEX-Konzepts führt nach diesem Ergebnis mindestens zu vergleichbaren mittleren Leistungen der beiden Stichproben. Zu berücksichtigen ist allerdings, dass es hinsichtlich der Laufzeit des Projekts an den Schulen verschiedene Gruppen gibt.

Befund 7:

- Schulen, die erst seit zwei Jahren im FLEX-Programm sind, erzielen die o. g. Erfolge (tendenziell) nicht. Die Ursachen werden aus den vorliegenden Daten nicht deutlich (Abschnitt 3.8.8).

Kommentar zum Befund 7:

Entwicklungsprojekte – wie die Einführung der flexiblen Schuleingangsphase – zeigen auf der Seite der Ergebnisse erst nach einigen Jahren nachweisbare Effekte (Prenzel u. a. 2005, S. 540 ff.). Eine Ursache dafür liegt wohl darin begründet, dass das in Rahmenlehrplänen und Handbüchern fixierte intendierte Curriculum erst durch ein intensives Verarbeiten durch die Lehrerinnen und Lehrer zu einem implementierten Curriculum werden muss und erst dann Effekte in Form von Leistungen durch die Schülerinnen und Schüler erkennbar werden können. Insofern erscheinen zum einen die Ergebnisse der verschiedenen FLEX-Gruppen nachvollziehbar. Zum anderen ist aus dieser Sicht auch das Maß des bisherigen Erfolgs der FLEX-Schülerinnen und -Schüler plausibel.

Befund 8:

- Hinsichtlich der *Streuung der Leistungen* lässt sich feststellen, dass tendenziell der Anteil der FLEX-Schülerinnen und -Schüler sowohl im Lesen als auch in der Mathematik in der unteren Leistungsgruppe kleiner ist als bei den Schülerinnen und Schülern der regulären Klassen. Der Anteil der FLEX-Schülerinnen und -Schüler in der oberen Leistungsgruppe ist mit dem in den regulären Klassen mindestens vergleichbar (Abschnitt 3.5.2).

Kommentar zum Befund 8:

Eines der zentralen Probleme, das aus Schulleistungsstudien wie PISA oder auch IGLU erkennbar wurde, ist der hohe Anteil an Schülerinnen und Schülern in der so genannten Risikogruppe bzw. den unteren Leistungsgruppen/Kompetenzgruppe I.

„Die Grundschule als diejenige Einrichtung, die als einzige für die Förderung aller Schülerinnen und Schüler unabhängig von sozialer Herkunft und Vorleistungen zuständig ist, hat eine Funktion, die gerade im Rahmen der derzeitigen Gesamtarchitektur des deutschen Schulsystems von herausragender Bedeutung ist. Was auf der Ebene der Grundschule nicht gelingt, lässt sich auf der Ebene der Sekundarstufe I, wenn überhaupt, nur noch schwer nachholen. [...] Es steht zu befürchten, dass Schülerinnen und Schüler, die im Rahmen von IGLU zur unteren Leistungsgruppe gehören, den Anschluss an das Lernen der Sekundarstufe I nur mit Mühe finden und mit hoher Wahrscheinlichkeit gegen Ende ihrer Pflichtschulzeit zur ‚Risikogruppe‘ zählen werden und sich infolge dessen nur schwer im Berufsleben orientieren werden.“ (Bos u. a, 2004, S.188 f.)

Ausgehend von dieser Zusammenfassung von IGLU-Ergebnissen erscheinen die Ergebnisse der FLEX-Schülerinnen und -Schüler hinsichtlich der Streuung der Leistungen tendenziell in die richtige Richtung zu weisen.

Befund 9:

- Bei den bisherigen Erhebungen in 2004 und 2005 zeigte sich, dass die Schülerinnen und Schüler mit einer Lese-Rechtschreibschwäche (*LRS-Schüler*) in den damaligen FLEX-Stichproben etwas bessere Leseleistungen und deutlich bessere Mathematikleistungen erzielten als LRS-Schüler in den regulären Klassen. Beim Lesen ließ sich der leichte Leistungssprung aufgrund der kleinen Gruppenstärke der FLEX-Stichprobe 2004 nur in der größeren Stichprobe 2005 statistisch absichern. Die Leseverständnisleistungen der LRS-Schüler 2006 unterscheiden sich wiederum nur geringfügig in Abhängigkeit des FLEX-Status. In der Mathematik haben LRS-Schüler in FLEX-Klassen etwas bessere Mathematikleistungen als in regulären Klassen. Werden die FLEX-Schulen differenzierter betrachtet, so zeigt sich, dass dieser Effekt auf die FLEX 20-Schulen und die FLEX 100-Schulen (Stichproben 2004 und 2005) zurückgeht und weniger in den neu in 2006 hinzugekommenen FLEX-Klassen zu finden ist (Abschnitt 3.8.3).

Kommentar zum Befund 9:

Dieses Ergebnis bestätigt noch einmal für eine spezielle Gruppe von Schülerinnen und Schülern die Befunde 6 bis 8 bezüglich der Leistungen von Kindern in FLEX-Klassen.

Befund 10:

- Aufgrund der erklärten Zielsetzungen der FLEX-Schulen, sich stärker an den individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu orientieren, kann man vermuten, dass die Fachleistungen in den verschiedenen Domänen am Ende der

FLEX-Phase nach einer solchen individualisierten Lernphase weniger stark korrelieren als es in regulären Klassen zu beobachten ist. In diesem Fall würden sich die Kompetenzbereiche Lesen und Mathematik entsprechend unabhängiger voneinander als in den regulären Klassen entwickeln. Tatsächlich zeigt sich in den beiden FLEX-Stichproben von 2004 und 2005 ein konsistent geringerer Zusammenhang zwischen den Testleistungen im Lesen und in der Mathematik als in den regulären Stichproben (Abschnitt 3.5.3, vgl. hierzu auch 4.3.4).

Kommentar zum Befund 10:

Dieser Befund kann als Indiz dafür gewertet werden, dass sich eine intendierte stärkere Berücksichtigung der Individualität der Kinder sich im Unterricht niederschlägt. Bestätigung dafür findet sich im Bericht u. a. im Abschnitt 7.3.1, in dem dort formuliert wird: „Trotzdem befinden sich die Individualisierung, das selbstständige Lernen, die soziale Kompetenz sowie die Entwicklung der Klassen zu Lerngemeinschaften in den besuchten FLEX-Klassen deutlich über dem uns bekannten schulischen Durchschnitt.“ Das sollte aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass weiterhin Entwicklungsarbeit zu leisten ist.

4.2 Die Sicht auf die Prozessgestaltung von Unterricht in der FLEX

Eine der immer wieder aus Schulleistungsstudien hervorgegangenen Forderungen an die Schule ist die nach der individuellen Förderung möglichst aller Schülerinnen und Schüler (vgl. hierzu auch 3.4 in dieser Kurzfassung).

„Generell sind [...] innerhalb und über Schulformen hinweg Jugendliche mit unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen zu finden. Diese zum Teil erheblichen Unterschiede zum einen innerhalb der Schulformen zwischen Schulen und zum anderen innerhalb der Schulen zwischen Schülerinnen und Schülern stellen eine große Herausforderung dar. Es ist wichtig, den lernfördernden Umgang mit all diesen Jugendlichen weiter zu verstärken. Eine wirksame Förderung muss der Heterogenität von Ausgangsvoraussetzungen sowohl innerhalb der Schulen als auch innerhalb der Schulformen Rechnung tragen.“ (PISA-Konsortium 2003, S. 368) Die KMK beschreibt deshalb im Handlungsfeld 6 die Forderung nach „Maßnahmen zur Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit, insbesondere im Hinblick auf diagnostische und methodische Kompetenz als Bestandteil systematischer Schulentwicklung“.

Ausgehend von diesen Forderungen wurde neben dem Vergleich der Leistungen von FLEX-Schülerinnen und Schülern mit Schülerinnen und Schülern regulärer Klassen auch die Prozessgestaltung von Unterricht evaluiert.

Befund 11:

- „Beeindruckende atmosphärische Impressionen: Schulen des freudigen und ergebnisorientierten Lernens.“ (Abschnitte 7.3.1 und 4.3.1)
- „Die besuchten FLEX-Schulen und -Klassen gelten als Beispiele, dass die FLEX-Schulen das Leben der Kinder positiv beeinflussen, vielleicht sogar die lebenslange Freude am Lernen begründen, FLEX-Schulen den Kindern helfen, ihre Selbstwahrnehmung und ihr Selbstbewusstsein positiv zu ändern, und sie anregen, 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.“ (Abschnitt 7.3.1)
- „In den FLEX-Klassen erlebten wir Kinder, in deren Lernen, Arbeiten und Spielen erkennbar war, dass sie Individuen sind und ihr Lernen und 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 weiter hilft, sich für alles interessieren dürfen und dass es keine wichtigen oder unwichtigen Fragen gibt, dass Interessenunterschiede sogar eine Quelle der Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung sind.“ (Abschnitt 7.3.1)

Kommentar zum Befund 11:

Diese Beschreibung macht deutlich, was sich nach der Überschrift vermuten lässt: Sowohl Kinder als auch Lehrerinnen und Lehrer arbeiten in einer dem Lernen förderlichen Umgebung. Damit korrespondiert die im Abschnitt 4.4 dargestellte Zusammenfassung, in der es heißt: „Die Kinderbefragung konnte zeigen, dass Kinder in FLEX-Klassen ihr schulisches Wohlbefinden, ihre Lernfreude und ihre Anstrengungsbereitschaft selbst als sehr hoch einschätzen.“

Dass dies in Deutschland nicht selbstverständlich ist, zeigen Untersuchungen zur Unterrichtsqualität, z. B. im Rahmen von PISA:

„Im Fach Mathematik erleben sich die Schülerinnen und Schüler aller Schulformen wesentlich häufiger als überfordert als im Fach Deutsch. Durchgängige Schulformunterschiede in der unterrichtlichen Überforderung sind nicht auszumachen. Bemerkenswert ist allerdings,

dass die individuellen Unterschiede bei der erlebten Überforderung in einem konsistenten Zusammenhang zu den fachlichen Leistungen (Lesen, Mathematik) stehen: Je stärker der Unterricht als überfordernd wahrgenommen wird, desto schlechter die Leistungen. Dies verweist auf die Notwendigkeit, in allen Schulformen noch häufiger als bisher Formen des bindendifferenzierten und individualisierten Unterrichts zu praktizieren und die Lehrerfortbildung, Curriculumentwicklung und Lehrbuchgestaltung stärker darauf auszurichten.“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 500)

Befund 12:

- „Die [...] Verbindung von Fremd- und Selbstbeurteilung (Evaluation) ist nach unserem stichprobenartigen Einblick noch zu gering ausgeprägt und gerät noch nicht zum eigenständigen Bedürfnis der Schülerinnen und Schüler.“ (Abschnitt 7.3.1)

Kommentar zum Befund 12:

Mit diesem Ergebnis wird eine Entwicklungsrichtung deutlich, die an deutschen Schulen generell zu bearbeiten ist. Vor allem externe, aber auch interne Evaluationsverfahren werden bezogen auf den Unterricht nicht bewusst gepflegt. „Hier besteht traditionell eine starke Zurückhaltung gegenüber standardisierten Leistungsmessungen, die häufig als Übergriff der Bildungsverwaltung, als Angriff auf die professionelle Verantwortung der Lehrkräfte empfunden werden.“ (Klieme, 2003, S. 83 ff.) Das scheint sich zugleich auf die Reflexion von Arbeitsformen und Ergebnisse direkt im Unterricht zu übertragen.

Befund 13:

- „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 kam insgesamt kaum über das Abarbeiten interessant gemachter Klein-Aufgaben hinaus.“ (Abschnitt 7.3.1)

Kommentar zum Befund 13:

Dieser Befund weist auf ein Problem hin, das schon mit der Expertise zum BLK-Modellversuchsprogramm „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“ (SINUS) im Jahr 1997 für die Sekundarstufe I herausgearbeitet wurde (BLK 1997). Es kann kurz mit dem Wort „Aufgabenkultur“ überschrieben werden. In neueren Forschungsvorhaben, wie z. B. der PISA 2003 I-Plus-Studie, stellte sich heraus, dass der Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I in Deutschland nach wie vor in einem hohen Maße lehrergeleitet und variationsarm ist. Das Wechselspiel von lehrergesteuertem Unterrichtsgespräch und anschließender Stillarbeit scheint den Unterrichtsalltag zu prägen. Erweiterte Lehr-Lernformen, individuelle Arbeitspläne oder neuere mathematikdidak-

tische Ansätze sind in der Unterrichtspraxis die Ausnahme und keineswegs die Regel (PISA-Konsortium 2003, S. 11).

Im FLEX-Unterrichtsmodell scheint das kognitive Potenzial der Aufgaben von besonderer Bedeutung zu sein. Insofern werden auch weiterhin Entwicklungsarbeiten zur Veränderung der Aufgabenkultur notwendig sein, wie es etwa das Projekt „SINUS-Grundschule“ anstrebt. Ein Verknüpfen mit FLEX-Schulen, wie im Land Thüringen, könnte die Entwicklung weiter vorantreiben.

Befund 14:

- „In allen 12 besuchten Klassen lagen individuelle Lernpläne bzw. unterschiedliche Wochenpläne mit binnendifferenzierenden Aufgaben bzw. Angeboten vor. [...] 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.“ (Abschnitt 7.3.2)

Kommentar zum Befund 14:

Dieser Befund zeigt, dass sich Lehrerinnen und Lehrer an FLEX-Schulen hinsichtlich der Veränderung der Aufgabenkultur schon auf den Weg gemacht haben. Er lässt auf eine weitere positive Entwicklung hoffen. Dass individuelle Lernpläne und differenzierende Aufgaben nicht alltäglich sind, zeigen die Befunde aus der IGLU-Studie (Bos et al. 2004), nach der mehr als vier Fünftel der Kinder in Deutschland und ebenso in Brandenburg Differenzierungsaufgaben erhalten, die gleiches Material bei unterschiedlicher Geschwindigkeit beinhalten, wohingegen nur eine kleine Minderheit der Schulen Material auf unterschiedlichen Niveaustufen anbietet.

Hervorzuheben ist ebenfalls die Feststellung, dass die Kinder sich sicher waren, Fehler machen zu dürfen. Dass das im deutschen Unterricht nicht selbstverständlich ist, zeigen die beiden Expertisen zu den SINUS-Programmen sowohl für die Sekundarstufe I als auch für die Grundschule (BLK 2004).

4.3 Zusammenfassende Bewertung der Befunde

Insgesamt kann hinsichtlich der Ergebnisse der FLEX-Schülerinnen und -Schüler sowie der Prozessgestaltung von Unterricht in den FLEX-Schulen auch im Kontext von Schulleistungstudien festgestellt werden, dass mit diesem Konzept eine bedeutsame Entwicklung für die Schuleingangsphase realisiert wurde, die es sich lohnt weiterzuführen. Die Ergebnisse weisen neben allen positiven Befunden auch darauf hin, dass die weitere Einführung kein „Selbstläufer“ ist, sondern der intensiven Betreuung der neu einsteigenden Schulen bedarf.

5 Schlussfolgerungen

Fasst man die vorangehenden zentralen Befunde und Bewertungen zusammen, so lassen sich fünf zentrale Schlussfolgerungen im Hinblick auf mögliche Weiterentwicklungen des FLEX-Systems ziehen:

Schlussfolgerung 1:

Für die Weiterentwicklung von Unterrichtsqualität in den FLEX-Schulen können durch schul-spezifisch angemessene Unterstützungsmaßnahmen wirkungsvolle Hilfen gegeben werden. Eine Anerkennung der erreichten Leistungen, eine verstärkte Unterstützung der Lehrkräfte-teams sowie vernetzende Fortbildungen und Hospitationsmöglichkeiten können die Lehrkräfte in ihrer Weiterentwicklung befördern.

Schlussfolgerung 2:

Für die Qualitätssicherung in den vorhandenen FLEX-Schulen sind entsprechende Systeme wie zum Beispiel regionale Steuergruppen, Arbeitskreise und Fachberatungen eingerichtet worden. Zu prüfen wäre, wie diese Systeme für eine Ausweitung auf mehr Schulen und im Hinblick auf schulindividuellere Beratungsprozesse weiterentwickelt werden können. Dabei könnte auch diskutiert werden, wie die regionalen FLEX-Tandems und FLEX-Experten für ihre Beratungsarbeit, speziell unter dem Aspekt der Aufgabenqualität, aber auch für die Verabredung von Zielen weiter geschult und inwieweit Synergieeffekte mit anderen Unterrichtsentwicklungssystemen, z.B. den Sinus-Schulen, geschaffen werden können.

Schlussfolgerung 3:

Bislang hat die Projektsteuerung für FLEX in der Hand einer zentralen Steuergruppe gelegen. Für die gesamte Projektorganisation könnte es sich als förderlich erweisen, wenn auch in der Ausweitung die Qualitätsentwicklung weithin zentral gesteuert würde. Hilfreich dafür wären klare Strukturen auf den verschiedenen Systemebenen, die auch bislang den Prozess gefördert haben. Regionale und schulspezifische Ziel- bzw. Qualitätsvereinbarungen, die abrechenbare Schritte und zugleich Hilfen beinhalten, können die Qualitätsentwicklung unterstützen.

Schlussfolgerung 4:

Die Wurzeln für das FLEX-Unterrichts-Modell gehen auf bildungspolitische und wissenschaftliche Empfehlungen aus der Mitte der neunziger Jahre zurück (Witzlack 1993, Faust-Siehl u.a. 1996, KMK-Empfehlung 1997). Die internationalen und nationalen Vergleichsstudien haben neue fachdidaktische Akzentuierungen für die Unterrichtsentwicklung erbracht, die sich gewinnbringend für das FLEX-Unterrichts-Modell auswirken können. Für eine inhaltliche

Weiterentwicklung der Methodik des jahrgangsstufenübergreifenden Arbeitens in der FLEX könnte sich die Integration einer veränderten, fachdidaktisch legitimierten Aufgabenkultur als zukunftsweisend herausstellen.

Schlussfolgerung 5:

Mit der FLEX wurde im Land Brandenburg ein Schuleingangsphasenmodell geschaffen, das bundesweit Beachtung findet. FLEX ist zudem als Unterrichtsmodell speziell auf bildungspolitische Zielstellungen des Landes Brandenburg zugeschnitten. Die bislang erfolgte Entwicklung von FLEX könnte gestärkt werden durch eine zur Veröffentlichung dieses Berichts zeitnah getroffene Entscheidung darüber, wie der angestrebte weitere Ausbau realisiert werden kann. Für ein zukunftsweisendes Schuleingangsmodell, das sich grundsätzlich bewährt hat, wäre ein klares Bekenntnis der Landesregierung vorteilhaft, um so auch in der Öffentlichkeit und bei Eltern das Vertrauen in offenere Systeme und in individuellere Lernverläufe unterstützen zu können.

1 Einführung in den Bericht zur Evaluation der flexiblen Schuleingangsphase FLEX im Land Brandenburg in den Jahren 2004 – 2006

Katrin Liebers, LISUM

1.1 Einführung

Bereits 1992 wurde im Land Brandenburg ein Pilotprojekt zu einer veränderten kindgerechten Schuleingangsphase mit zwei Schulen in Werneuchen und Neuzittau begonnen. Im Jahr 1999 fand ein erster Schulversuch FLEX 2 an ebenfalls zwei Schulen in Spremberg und Forst zur Erprobung der flexiblen Schuleingangsphase statt. Ihm folgte ein zweiter Schulversuch FLEX 20 mit zwanzig Schulen in den Jahren 2001 bis 2004. Alle drei Schulversuche zielten auf eine Optimierung des Schulanfangs für alle Kinder durch das Schaffen einer Organisationsform, die die individuelle Kompetenzentwicklung unterstützt. Seit dem Schuljahr 2003/2004 setzte nach § 19 (5) des Brandenburgischen Schulgesetzes (BbgSchulG) eine jährliche Ausweitung der flexiblen Eingangsklassen von anfangs zwanzig Schulen mit 47 Klassen auf nunmehr 139 Schulen mit 342 FLEX-Klassen (Schuljahr 2006/2007) ein.²

Verbindliche pädagogische Standards zur Unterstützung der individuellen Kompetenzentwicklung aller Kinder stellen einen Kernbestand dessen dar, was die flexible Schuleingangsphase im Land Brandenburg auszeichnet. Die pädagogischen Standards sind im Rahmen der Konzeptualisierung von FLEX (LAMBRICH/LIEBERS/SIEGER 1997) beschrieben und im Schulversuch FLEX 2 (1999-2001) mit konkret beobachtbaren Indikatoren unterlegt worden. Im Schulversuch wurden diese Indikatoren FLEX 20 (2001-2004) auf ihre Realisierbarkeit und Gültigkeit unter unterschiedlichen regionalen und schulinternen Bedingungen erprobt und überprüft. Notwendige Veränderungen und Weiterentwicklungen sind in die Standards eingeflossen, die nach den „Grundsätzen zur Arbeit in flexiblen Eingangsklassen“ (RS 14/03, MBSJ 2003) für alle FLEX-Klassen verbindlich sind.

Folgende pädagogische Standards sollen sichern, dass das Ziel der Optimierung des Schulanfangs in jeder Schule in „guter“ pädagogischer Qualität erreicht werden kann (vgl. dazu FAUST-SIEHL u. a. 1996, KMK-Bericht 1997):

- Aufnahme aller schulpflichtigen Kinder ohne Zurückstellung, Wiederholung und Ausschulung,
- Unterstützung der vorzeitigen Schulaufnahme,
- flexible Schulaufnahmetermine zum Schulhalbjahr,
- individuelle Verweildauer der Kinder von ein bis drei Jahren in der Schuleingangsphase (Nichtanrechnung des dritten Verweiljahres),

² vgl. hierzu auch den Statistikeil in diesem Bericht sowie die Standortübersicht im Anhang.

- zielgruppenspezifische Förderung von schneller und langsamer lernenden Kindern,
- Lernen in jahrgangsstufenübergreifendem Unterricht mit einer individualisierenden Lernkultur (Prinzipien und Methoden eines geöffneten Unterrichts, Sozialerziehung als prägender Bestandteil, rhythmisierter Tagesablauf),
- Kinder mit Förderbedarf im Bereich Lernen, Verhalten und Sprache erhalten kein Feststellungsverfahren – es gibt eine förderdiagnostische Lernbeobachtung und Förderung durch multiprofessionelle Teams,
- pädagogischer Kompetenztransfer in multiprofessionellen Teams,
- verbesserte Zusammenarbeit von Kita und Schule im Vorfeld.

Zugleich wurde die Implementierung durch FLEX-Handbücher (LISUM 2003), verbindliche Fortbildungen und regionale Steuergruppen unterstützt. Seit dem Schuljahr 2006/2007 lernen 16 % aller Schulanfängerinnen und Schulanfänger im Land Brandenburg in FLEX-Klassen.

1.2 Rahmenbedingungen für die Erstellung des Evaluationsberichts

Zu allen drei früheren Schulversuchen, zum Pilotprojekt „Flexible kindgerechte Schuleingangsstufe“ (1992-1995), zu den Schulversuchen FLEX 2 (1999-2001) sowie zu den Schulversuchen FLEX 20 (2001-2004) liegen Evaluationsberichte unter Beteiligung externer Forschungseinrichtungen vor (WITZLACK/BURRMANN 1995, BRANZKE 2002, LIEBERS 2004).

Für die Ausweitung der flexiblen Schuleingangsphase über die Schulversuche hinaus fehlt bislang eine Evaluation. Im Koalitionsvertrag „Vereinbarung zur Zusammenarbeit in einer Regierungskoalition für die 4. Wahlperiode des Brandenburger Landtags 2004-2009“ ist im Abschnitt 2.1 Bildung (Absatz 2.2.2.1 Grundschule/Zeilen 596 bis 598) dementsprechend festgelegt worden: *„Der weitere Ausbau des Systems der flexiblen Schuleingangsphase (FLEX-Klassen) wird angestrebt. Es ist eine externe Evaluation durchzuführen.“*

Als Zielstellung ergibt sich daraus eine zeitnahe Vorlage des Evaluationsberichts zur flexiblen Schuleingangsphase im Land Brandenburg, auf dessen Basis politische Entscheidungen über die weiteren Schritte der Ausweitung der flexiblen Schuleingangsphase sowie erforderliche Maßnahmen der Qualitätssicherung abgeleitet werden können.

Für das Evaluationsprojekt sind folgende vier Eckpunkte (a-d) verabredet worden:

- (a) Das LISUM Bbg legt bis zum Dezember 2006 einen ersten (vorläufigen) Evaluationsbericht zur Ausweitung von FLEX vor. Die Gesamtverantwortung für die sach- und termingerechte Vorlage des Berichts liegt beim LISUM Bbg. Es erhält damit den Auftrag für die Gesamtprojektleitung und ein Budget zur Wahrnehmung der Aufgaben.
- (b) Für die Berichterstattung wird vom LISUM Bbg die Expertise von Forschungseinrichtungen aus anderen Bundesländern eingeholt. Das bedeutet, dass Evaluationsaufträge sowohl extern als auch intern realisiert werden. Der Bericht des LISUM Bbg besteht damit aus den Teilberichten der externen Wissenschaftler, eigenen Berichten, einer Zusammenfassung sowie Expertisen zu einzelnen Berichtsteilen.
- (c) Der vorzulegende Bericht enthält Evaluationsergebnisse zu folgenden Schwerpunkten:
 - Schwerpunkt 1: Auswirkungen von FLEX
 - Schwerpunkt 2: Konzeptualisierung des FLEX-Ansatzes
 - Schwerpunkt 3: Umsetzung der pädagogischen Standards der flexiblen Schulingangsphase im Rahmen der Implementierung
- (d) Am Schuljahresende 2006/2007 erfolgt eine abschließende Bewertung aller vorliegenden Ergebnisse in einer Anhörung unter Einbeziehung des MBS, der beteiligten externen Wissenschaftler, des Instituts für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg (ISQ), des LISUM Bbg sowie der interessierten Öffentlichkeit.

1.3 Konzeptionelle Ausgangsüberlegungen für die Erstellung des Evaluationsberichts

Ausgehend von HELMKEs Vortrag zur Erfassung und Bewertung des Grundschulunterrichts auf der Tagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DgE) in Münster (2006) kann konstatiert werden, dass seit der „empirischen Wende“ in der pädagogischen Forschung relativ viele Daten über die „Produkte“ des Bildungssystems zum Beispiel durch länderübergreifende Vergleichs- und Orientierungsarbeiten vorliegen, jedoch noch wenig über die Prozesse bekannt ist, die zu diesen Leistungsergebnissen geführt haben. HELMKE (a.a.O.) mahnt eine Rückbesinnung auf den Unterricht als das „Kerngeschäft“ der Schule und dementsprechende Untersuchungen zur Qualität des Unterrichts an. Damit ergeben sich nach seinen Darlegungen für die Evaluation in der Grundschule zwei Perspektiven für die Untersuchung der Qualität des Unterrichts:

- Perspektive 1: „Methodenorientierung (Prozess): Bestimmung der Qualität durch Merkmale der Lehr-Lern-Prozesse: Gegenstand ist die Inszenierung von Unterricht“;

- Perspektive 2: „Wirkungsorientierung (Produkt):Bestimmung der Qualität durch die Wirkungen des Unterrichts: Gegenstand ist die Erreichung zentraler Bildungsziele, insbesondere der Kompetenzerwerb“ (a.a.O., Folie 3).

Das Evaluationskonzept nimmt auf die von HELMKE beschriebenen zwei Perspektiven Bezug und präsentiert dementsprechend Evaluationsergebnisse zu beiden Perspektiven im hier vorgelegten Evaluationsbericht.

Ein *erster Berichtsteil* umfasst in den Kapiteln 3 bis 5 Evaluationsberichte zur Darstellung der Qualität der Wirkungen der flexiblen Eingangsphase. Das Erreichen zentraler Bildungsziele am Ende der flexiblen Eingangsphase wird mithilfe der Auswertung der länderübergreifenden Vergleichsarbeiten in der Jahrgangsstufe 2 durch den Bericht von Jan KRÜSKEN von der Ludwig-Maximilians-Universität München untersucht (Kap. 3). Die Vergleichsarbeiten beziehen sich im Wesentlichen auf Sach- und Methodenkompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik. Zu ebenso wichtigen Zielen des Lernens im Anfangsunterricht, wie das Erreichen von personalen und sozialen Kompetenzen (vgl. RAHMENLEHRPLÄNE 2004), waren bislang erst nur eingeschränkte Aussagen möglich. In Kapitel 4 werden die Ergebnisse einer Kinderbefragung von Katrin LIEBERS vorgestellt, die die Selbsteinschätzungen von Kindern im Hinblick auf das sozio-emotionale Lernen in FLEX-Klassen untersucht. Zu den Wirkungen werden auch die landesinternen statistischen Erhebungen zu den Schülerzahlentwicklungen gezählt, die normative Einblicke dazu ermöglichen, inwieweit durch das Organisationsmodell der FLEX die erhofften Individualisierungseffekte eingetreten sind (Kap. 5). Die Zusammenfassung der Ergebnisse im Teil 1 und der Kommentar erfolgt von Magarete GÖTZ von der Julius-Maximilians-Universität Würzburg (Kap. 6).

Ein *zweiter Berichtsteil* vereint in den Kapiteln 7 bis 10 vier Evaluationsberichte zur Bestimmung von Qualität anhand von Merkmalen der Lehr-Lern-Prozesse. Dazu zählen zum einen die Ergebnisse zur Untersuchung ausgewählter Ansprüche der Unterrichtsgestaltung in FLEX-Klassen mithilfe der Videostudie von Ursula CARLE und Heinz METZEN von der Universität Bremen (Kap. 7). Ergänzend folgen zwei landesinterne Berichte (Kap. 8 und 9) von Carola ADELMEIER (u. a.) zu den Auswertungen der Schulbesuchsprotokolle der regionalen Steuergruppen sowie der Studentafeln in den FLEX-Klassen. Zur Bestimmung der Qualität der Unterrichtsprozesse, insbesondere der förderdiagnostischen Lernbeobachtung in FLEX-Klassen, trägt die Auswertung der Lehrkräftebefragung von Ute GEILING u. a. von der Martin-Luther-Universität Halle im Kap. 10 bei. Zusammengefasst wird dieser zweite Berichtsteil durch den Kommentar von Petra HANKE von der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster im Kapitel 11.

Vorangestellt wird diesen beiden Berichtsteilen das Kapitel 2 von Gabriele FAUST von der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, die die Entwicklung der flexiblen Schuleingangsphase im

Land Brandenburg im Kontext der Entwicklungen in den Bundesländern untersucht und Entwicklungsperspektiven aus der vergleichenden Betrachtung ableitet.

Für den eiligen Leser ermöglicht eine knappe Zusammenfassung am Anfang des Berichts den schnellen Überblick über die wichtigsten Befunde und Schlussfolgerungen aus dieser Evaluation. Die Kurzfassung ist von Annedore PRENGEL (Universität Potsdam), Götz BIEBER und Katrin LIEBERS (beide LISUM) erstellt worden sind.

An dieser Stelle soll allen Autorinnen und Autoren gedankt werden, die durch ihre Evaluationen und Kommentare einen sehr detaillierten Einblick in das Entwicklungsvorhaben FLEX ermöglichen. Ein besonderer Dank gilt den Kindern, Lehrerinnen³ und Schulleitungen, die diese Evaluation ermöglicht und unterstützt haben.

³ Da wir bei den Evaluationen in den FLEX-Klassen fast ausschließlich auf Lehrerinnen getroffen sind, behalten wir die weibliche Form der Berufsbezeichnung aus Gründen der besseren Lesbarkeit bei.

2 Die Entwicklung der flexiblen Eingangsstufe im Land Brandenburg im Vergleich der Bundesländer

Gabriele Faust, Otto-Friedrich-Universität Bamberg

2.1 Zur Einführung von neuen Schuleingangsstufen in Deutschland

Seit 1992 wird in Deutschland ein neues Konzept für den Schulanfang und die Organisation und Pädagogik der ersten zwei Schulklassen erprobt und zunehmend breiter eingeführt, das als „neue Schuleingangsstufe“ bekannt geworden ist. Es ist charakterisiert durch die Einschulung aller schulpflichtigen und der vorzeitig in die Schule kommenden Kinder ohne vorherige Feststellung der Schulfähigkeit, den (weitgehenden) Verzicht auf Zurückstellungen, eine flexible Verweildauer zwischen einem Jahr und drei Jahren in den ersten beiden Jahrgangsstufen und die Integration von Unterstützungsmaßnahmen wie z. B. sozialpädagogische Förderung in der Grundschulklasse. Die sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen erfordern zudem einen Unterricht mit ausgeprägter Individualisierung und Differenzierung. Dieses Konzept greift Merkmale auf, die schon in der Bildungsreformzeit die damaligen Schuleingangsstufen kennzeichneten, u. a. die jahrgangsübergreifende Gruppenbildung und die Zusammenarbeit mit sozialpädagogischem Fachpersonal (Götz 2005). Im Unterschied dazu sind neue Schuleingangsstufen allerdings keine Brückeninstitutionen zwischen Elementar- und Primarbereich, da die Veränderung der Einschulung erst mit der Jahrgangsstufe 1 einsetzt und sich auf die Schule beschränkt.

Aus der Forschung zu den Eingangsvoraussetzungen von Schulanfängern (z. B. das KILIA-Projekt, Martschinke & Kammermeyer 2003, auch Moser u. a. 2005) ist bekannt, dass sich Schulanfänger in ihren Persönlichkeits- und Lernvoraussetzungen sehr stark unterscheiden. Neue Schuleingangsstufen antworten auf die Heterogenität nicht mit letztlich wenig erfolgreichen Selektionsmaßnahmen wie z. B. Zurückstellungen, durch die die Homogenität in der Lerngruppe gesichert werden soll, sondern mit einer veränderten Organisation des Schulanfangs und der Lerngruppe. Die flexible Verweildauer und die Integration von Fördermaßnahmen insbesondere für schwächere Schulanfänger folgen dabei unmittelbar aus dem Verzicht auf Zurückstellungen: Über die Dauer der ersten beiden Jahrgangsstufen wird auf der Basis der Lernfortschritte entschieden. Schneller lernende Kinder können schon nach kürzerer Zeit in die Jahrgangsstufe 3 aufrücken; Kinder, die länger zum Erreichen der Ziele brauchen, erhalten durch ein drittes Jahr mehr Lernzeit. Zusätzlich werden u. a. sozialpädagogische Fördermaßnahmen, die in Bundesländern bzw. an Schulen mit traditioneller Einschulung für die zurückgestellten Schulpflichtigen vorgesehen sind, durch die Mitarbeit von entsprechend qualifizierten Pädagoginnen und Pädagogen in der Schulanfangsklasse angeboten. Falls erforderlich, wird auch sonderpädagogisch gefördert.

Das Arbeiten im Team ist einerseits eine weitere Herausforderung, andererseits werden dadurch pädagogische Aktivitäten möglich, die sich in einer erfolgreichen Förderung der gesamten Lerngruppe niederschlagen könnten: Beobachtungen im Unterricht, Diagnosemaßnahmen und Fallbesprechungen, Aufstellen von Förderplänen, Dokumentation von Lernfortschritten sowie individuelle Zuwendung zu Problemschülern und Arbeit mit einzelnen Kindern oder kleinen Gruppen.

Wenn neue Schuleingangsstufen als Jahrgangsklassen geführt werden, zwingen die Verkürzung der Verweildauer zum „Springen“, die Verlängerung zum „Sitzenbleiben“. Deshalb ist die Flexibilisierung der Verweildauer nur unter der Bedingung jahrgangsübergreifender Lerngruppen vertretbar. Gleichgültig, ob der Schulanfänger ein Jahr oder zwei oder drei Jahre in der Lerngruppe bleibt, wechselt er stets mit einer Gruppe von Mitschülern in die Jahrgangsstufe 3. Wenn es nicht gerade einen Lehrerwechsel gibt, wird das Kind zudem von der gleichen Lehrkraft bzw. von einem konstanten Team unterrichtet, das auch für schwache Schülerinnen und Schüler zuständig bleibt, bis die Ziele der Jahrgangsstufe 2 erreicht sind und auf diese Weise die Basis für die weitere Schullaufbahn gelegt ist. Da das Kind in seiner Lerngruppe bleibt, ist das längere Verweilen nach außen hin weniger offensichtlich, als es eine Klassenwiederholung wäre. Dies reduziert die Gefahr einer Stigmatisierung und erleichtert die Akzeptanz der Eltern. Insbesondere in Flächenstaaten mit zahlreichen kleinen Grundschulen und bei zurückgehenden Schülerzahlen ist die jahrgangsübergreifende Lerngruppenbildung außerdem ein Instrument, um Kleinklassen zu vermeiden und Ressourcen effektiv einzusetzen. Allerdings stellt diese Lernorganisation besonders hohe Anforderungen an die Kompetenz der Lehrkräfte und ist in der Vorbereitung vor allem zu Beginn zeitaufwendig.

Bislang fanden mit Ausnahme des Saarlands in allen Bundesländern Schulversuche statt. Einige Versuche sind noch nicht abgeschlossen, z. B. in Mecklenburg-Vorpommern, das erst 2005 begann. Am breitesten wurde die neue Schuleingangsstufe neben Brandenburg in Baden-Württemberg erprobt (82 Schulen im so genannten „Modell A“). Mehr als 20 Schulen waren in Bayern, Berlin, Hessen, Sachsen und Thüringen beteiligt (aktuelle Übersicht in Faust 2006a, S. 334 f.). Die Länder gehen dabei unterschiedliche Wege.

Obwohl das Konzept begründetermaßen sowohl jahrgangsübergreifende Lerngruppen als auch integrierte Förderung vorsieht, gewährleisten dies nicht alle Bundesländer und realisieren neue Schuleingangsstufen in vier Typen (Stand: Mai 2006):

Typ I: Berlin, Brandenburg, Bremen, Hessen, Niedersachsen und Thüringen führen neue Schuleingangsstufen mit beiden Merkmalen (außerdem zwei Schulen in Hamburg).

Typ II: In Bayern und Baden-Württemberg sind zwar noch die jahrgangsübergreifende Lerngruppenorganisation und damit die Voraussetzung für die flexible Verweildauer vorhanden.

Aber zusätzliche Personen für die Arbeit mit förderbedürftigen Kindern sowie Kleingruppen und zur Beobachtung, Diagnose und Förderung der gesamten Lerngruppe fehlen.

Typ III: In Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz und teilweise auch in Sachsen-Anhalt arbeitet zwar sozialpädagogisches Personal in der Lerngruppe mit, aber die neue Schuleingangsstufe wird in Jahrgangsklassen realisiert. Flexible Verweildauern sind daher nicht möglich, nur „Sitzenbleiben“ und „Springen“.

Typ IV: In Sachsen und teilweise auch in Schleswig-Holstein wird die neue Schuleingangsstufe in Jahrgangsklassen und ohne Zusatzpersonal erprobt. Für einige Schulanfänger werden damit von vornherein Klassenwiederholungen einkalkuliert, und es fehlt die sozialpädagogische Förderung, was die Frage aufwirft, worin sich dieser Schulanfang von einem herkömmlichen unterscheidet.

In Nordrhein-Westfalen kommen während des Schulversuchs 1999 bis 2004 nebeneinander die Typen I, III und IV vor.

Die Schulversuche werden zwar in der Mehrzahl wissenschaftlich begleitet, was teilweise in Erfahrungsberichte mündet, aber nicht systematisch auf die beabsichtigten Effekte hin erforscht oder gar bundesweit vergleichend evaluiert (ausführlicher Faust 2006a, S. 336 ff.). In der einzigen deutschen Wirksamkeitsuntersuchung werden drei baden-württembergische Modellvarianten teilweise bis zum Ende der Jahrgangsstufe 4 hinsichtlich der kognitiven und motivationalen Entwicklung, des Sozialverhaltens und der Lernleistungen in Deutsch und Mathematik mit Kontrollklassen verglichen. Auch die Eltern sowie Lehrerinnen und Lehrer werden befragt. Insgesamt zeigt sich, dass die jahrgangsübergreifende neue Schuleingangsstufe mit den Kontrollklassen mithalten kann und in einzelnen Aspekten trotz wesentlich schwierigerer Schülerzusammensetzung sogar Vorteile aufweist, z. B. in der Lernentwicklung Deutsch und für Risikokinder Vorteile in Deutsch und Mathematik. Zudem sind die Schülerinnen und Schüler am Ende der Grundschulzeit signifikant jünger als in den Kontrollklassen. Die Lehrerinnen und Lehrer sehen die wichtigsten Vorteile in der Förderung der Sozialerziehung und der gesteigerten Eigenaktivität der Kinder sowie in der Erweiterung ihres eigenen didaktisch-methodischen Repertoires, jedoch den größten Nachteil im höheren Vorbereitungsaufwand (Arbeitskreis Wissenschaftliche Begleitung „Schulanfang auf neuen Wegen“ 2006, insb. S. 122 ff.).

Parallel zur Erprobung und zunehmenden Verbreitung der neuen Schuleingangsstufe stellen die Bundesländer im letzten Jahrzehnt durch Veränderungen der gesetzlichen Schulpflicht Weichen in zwei Richtungen:

- (1.) Beschränkung und Reduzierung der Zurückstellungen,
- (2.) Einschulung jüngerer Kinder.

In den „Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zum Schulanfang“ (KMK-Beschluss vom 24.10.1997) vereinbarten die Länder, Zurückstellungen auf Ausnahmen zu beschränken und die Eltern zu vorzeitigen Einschulungen zu ermutigen, auch bei Kindern, die erst nach dem 31.12. des Einschulungsjahrs ihr sechstes Lebensjahr vollenden. Dazu können sie den Stichtag zwischen dem 30.6. und 30.9. festlegen und zusätzliche Einschulungsmöglichkeiten während des Schuljahrs vorsehen. Zur Begründung wird auf das im internationalen Vergleich hohe durchschnittliche Einschulungsalter der Kinder in Deutschland verwiesen. Seither verlegen sechs Länder den Stichtag für die Einschulung (davon Berlin, Bayern und Baden-Württemberg kurz- bzw. langfristig auf den 31.12.), fünf Länder führen die „Stichtagsflexibilisierung“ ein, bei der die Eltern nach dem Stichtag geborene Kinder zur Einschulung anmelden können und das Kind dadurch schulpflichtig wird; und auf breiter Front fällt die untere Grenze für die vorzeitige Einschulung (Übersicht in Faust 2006, S. 339, Stand Mai 2006). Die Flexibilisierung und vorzeitige Einschulung erleichtern die Wahl eines auf die individuellen Voraussetzungen abgestimmten Einschulungszeitpunkts und senken das durchschnittliche Einschulungsalter (was besonders in Baden-Württemberg angestrebt wird). In Berlin steht demgegenüber der Aspekt der frühen Diagnose und der darauf aufbauenden individuellen schulischen Förderung im Vordergrund (Keil 2006, S. 2 f.).

Erstmals ziehen zwei bzw. drei Länder nur noch das Alter als Kriterium der Einschulung heran und sehen keine Zurückstellungen mehr vor (Berlin und Brandenburg, ähnlich Sachsen-Anhalt). Weitere sechs Länder wollen die Zurückstellungen erheblich reduzieren (Bremen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Thüringen und Saarland). Mit Ausnahme von Rheinland-Pfalz und dem Saarland sind in den Schulgesetzen dieser Länder auch keine speziellen schulvorbereitenden Einrichtungen für zurückgestellte Kinder mehr vorgesehen. Dies ist letztlich konsequent, denn wenn es keine oder kaum noch Zurückstellungen geben soll, werden die entsprechenden Einrichtungen nicht mehr benötigt, was auf längere Sicht Ressourcen einsparen kann.

Bemerkenswert ist, dass die Eltern den Trend zur Einschulung jüngerer Kinder mittragen. Zwischen 1995 und 2004 steigen die Raten der vorzeitigen Einschulung im Bundesdurchschnitt von 2,5 % auf über 9 %, während die Zurückstellungen von über 8 % auf unter 6 % zurückgehen. 2002 werden sogar erstmals mehr Kinder vorzeitig eingeschult als zurückgestellt (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 43 f.).

Für die bildungspolitischen Ziele, Zurückstellungen zu reduzieren und jüngere Kinder einzuschulen sowie das durchschnittliche Einschulungsalter in Deutschland zu senken, bieten neue Schuleingangsstufen das geeignete Einschulungskonzept. Eng verbunden damit sind die pädagogischen Zielsetzungen, nämlich die Ausrichtung der Einschulung an den individuell unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und der angestrebte Chancenausgleich durch Förderung, nicht durch Selektion. Vor allem Letzteres erscheint für das deutsche Bildungs-

wesen mit seiner allzu engen Kopplung zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg bedeutsam und wünschenswert.

Im Schuljahr 2005/2006 ist die neue Schuleingangsstufe in vier Bundesländern Regeleinrichtung (Berlin, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt und Sachsen), in sechs weiteren Ländern ist sie nach den Aussagen der Grundschulreferenten zwar Regeleinrichtung, aber dies wird nicht überall umgesetzt (Einzelheiten in Faust 2006a, S. 342 ff.). In Hessen wird der Erfolg des dortigen Schulversuchs anerkannt, die Einführung jedoch daran gebunden, dass die Schule ein Konzept vorlegt und die personellen, räumlichen und materiellen Ressourcen vorhanden sind. Baden-Württemberg will dieses Konzept auf freiwilliger Basis einführen. In Bayern ist die jahrgangsübergreifende Lerngruppenbildung auch am Schulanfang möglich, angesichts zurückgehender Schülerzahlen aber wohl häufiger des Standorterhalts wegen als aus pädagogischen Gründen.

In den derzeit zwölf Ländern mit neuer Schuleingangsstufe kommen alle vier Typen vor:

Typ I (jahrgangsübergreifende Lerngruppe mit Zusatzpersonal zur integrierten Förderung) in Brandenburg, Hessen und Sachsen-Anhalt und teilweise in Nordrhein-Westfalen, in Berlin mit steigender Tendenz, weil dort nach einem festgelegten Fahrplan zunehmend mehr Schulen zur Jahrgangsmischung übergehen sollen;

Schulen ohne sozialpädagogische Fachkraft (Typ II) in Niedersachsen und Bayern bzw. ohne Jahrgangsmischung (Typ III) in Rheinland-Pfalz, wo im Allgemeinen Jahrgangsklassen geführt werden, teilweise auch in Nordrhein-Westfalen.

In Sachsen sind beide Konzeptmerkmale nicht gegeben (Typ IV).

Darüber hinaus sind kaum Aussagen möglich, weil in den meisten Bundesländern die Jahrgangsmischung nur „möglich“, aber nicht verbindlich ist (Bremen, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein und Thüringen) und das Vorhandensein zusätzlichen Personals in der Schulanfangsklasse von der örtlichen Situation abhängt.

2.2 Die flexible Schuleingangsphase im Land Brandenburg

In der ehemaligen DDR konnte der Kindergarten aufgrund der flächendeckenden Versorgung und der altershomogenen Kindergartengruppen die Aufgabe der Schulvorbereitung übernehmen. Der Bildungs- und Erziehungsplan legte präzise „Beschäftigungen“ u. a. in der Muttersprache, Mathematik und in den Lernbereichen Natur und Gesellschaft fest, an die die Anforderungen des Anfangsunterrichts unmittelbar anschlossen (Geiling 1999, S. 177 f.). Kinder mit Entwicklungsverzögerungen blieben ein weiteres Jahr im Kindergarten. Als nach der Wende mit den neuen Schulgesetzen die Schulpflichtregelungen der alten Bundesländer übernommen wurden, fehlten in den neuen Bundesländern die schulvorbereitenden Einrich-

tungen. Da die Kindergärten parallel dazu die Altersheterogenität einführten, entfiel zudem die bisherige Basis für die Schulvorbereitung im Kindergarten.

In dieser Situation entschied sich das Land Brandenburg nicht für den Aufbau von speziellen schulvorbereitenden Einrichtungen für schulpflichtige, aber nicht schulfähige Kinder (wie z. B. Mecklenburg-Vorpommern, wo es derzeit sogar zwei verschiedene Arten dieser Einrichtungen gibt), sondern begann mit Eingangsstufenversuchen, von Anfang an mit jahrgangsübergreifenden Lerngruppen. Das Pilotprojekt in den beiden Grundschulen Neu Zittau und Werneuchen in den Schuljahren 1992/1993 bis 1994/1995 wurde wissenschaftlich begleitet und ausgewertet (Witzlack & Burrmann 1994 und 1995). 1999/2000 begann der Landesmodellversuch FLEX 2 an zwei Grundschulen (Branzke 2002), der noch während der Laufzeit 2001/2002 auf 20 Schulen ausgeweitet wurde (FLEX 20, Liebers 2004a, Kaiser u. a. 2004). Über 100 Schulen („FLEX 100“) erweiterte sich die Zahl auf aktuell 384 Schulanfangsklassen im Schuljahr 2006/2007. Die jahrgangsübergreifende Lerngruppe wird als eine „Caring Community“ verstanden, in der die Kinder sich gegenseitig unterstützen und füreinander sorgen sollen (Lambrich 1997). In didaktisch-methodischer Hinsicht wird herausgearbeitet, dass der Unterricht in der flexiblen Schuleingangsphase zwei Zielgruppen gerecht werden muss, nämlich den schneller und den langsamer lernenden Kindern. Die Entwicklung soll und kann hier nicht im Einzelnen nachgezeichnet werden.

Systematisch sind am Vorgehen im Land Brandenburg neben der von Anfang an konsequenten bildungspolitischen Ausrichtung folgende Punkte festzuhalten:

- Brandenburg führt Schuleingangsstufen vom Typ I, d. h., alle vom Konzept her gefordert und für die Wirkungen voraussichtlich verantwortlichen Bestandteile werden berücksichtigt. Die Lerngruppen werden jahrgangsübergreifend gebildet, und der Unterricht wird von einem multiprofessionellen Team erteilt, was Beobachtung, Diagnosemaßnahmen und individuelle Förderung unterstützt. Neben der Klassen- und der Teilungslehrkraft, die für den zielgruppenspezifischen Unterricht zuständig sind, arbeitet eine Lehrkraft mit sonderpädagogischer Kompetenz mit. Deren Aufgaben liegen sowohl in der direkten Arbeit mit Kindern oder Kindergruppen als auch im Wissenstransfer in das FLEX-Team, außerdem beteiligen sie sich an der Elternarbeit, teilweise auch an der Vorbereitung der Einschulung im Rahmen des Kontakts mit den Kindertagesstätten. Angesichts der hohen Förderschulraten im Land Brandenburg (Liebers 2004a, S. 14) wird die Mitarbeit von Sonderpädagogen in der flexiblen Schuleingangsphase für unabdingbar gehalten, zumal so die Förderung sofort nach Schulanfang einsetzen und auch präventiv ausgerichtet sein kann. Die personellen Ressourcen und die inhaltlichen Hilfen (FLEX-Handbücher, s. unten, 3.) flankieren die zahlreichen neuen Anforderungen und erleichtern so den Lehrkräften die Zustimmung und die Arbeit.

- Brandenburg hat die flexible Schuleingangsphase behutsam ausgebaut. Die Ausweitung erfolgte stufenweise (FLEX 2 -> FLEX 20 -> FLEX 100 -> 342 Schulanfangsklassen). Schulen, die nach dem neuen Konzept einschulen wollen, müssen neben der Stellungnahme der Schulkonferenz und des Schulträgers im Herbst vor der Einführung eine inhaltliche Konzeption, die erforderlichen räumlichen und organisatorischen Bedingungen sowie Planungen für den Personaleinsatz vorlegen. Die Lehrkräfte müssen bereits fortgebildet sein (Ministerium für Bildung und Sport des Landes Brandenburg, Rundschreiben 14 vom 31.7.2003, Nr. 12). Auf diese Weise wird wirkungsvoll verhindert, dass die Schulen in die flexible Eingangsphase „hineinstolpern“, und die Qualitätsmaßstäbe werden abgesichert.
- Die schrittweise Ausweitung wurde durch umfangreiche Fortbildungsmaßnahmen abgestützt, auch für die Schulverwaltung, die Schulleitungen und die beteiligten Sonderpädagogen. Für die Lehrkräfte der FLEX-Teams sind 40 Stunden verpflichtend. Daneben existiert ein Hospitationservice. Seit 2003 liegt eine ausführliche pädagogische Handreichung vor, die auch als Basis der Fortbildungen dient. Die acht FLEX-Handbücher bieten Grundlageninformation, organisatorische und bürokratische Hilfestellungen (z. B. Zeitpläne, Protokollblätter) sowie Beispiele und Erfahrungsberichte zu den zahlreichen neuartigen Aufgaben und Herausforderungen der FLEX (Hofmann 2003).
- Vom Pilotversuch an waren neben einer internen Begleitung externe Wissenschaftler einbezogen. Der Landesschulversuch FLEX 20 wurde mit qualitativen und quantitativen Methoden erforscht und ebenso statistisch ausgewertet. U. a. waren alle FLEX-Klassen in die Orientierungsarbeiten einbezogen, was sich als eine Überprüfung der Wirksamkeit dieses Einschulungskonzepts interpretieren lässt. Die Begleitforschung war breit angelegt und bezog sich u. a. auch auf die Akzeptanz der flexiblen Schuleingangsphase bei Lehrkräften, Kindern und Eltern.
- Die Regelungen der Schulpflichtbestimmungen sind diesem Konzept angepasst. Brandenburg ist eines von zwei Ländern bundesweit, die in ihren Schulgesetzen nur noch das Alter für das Schulpflichtig-Werden heranziehen und keine Zurückstellungen mehr vorsehen. Das Land hat den Stichtag moderat verlegt (30.9.). Die Erziehungsberechtigten können außerdem bis zum 31.12. das sechste Lebensjahr vollendende Kinder bei der Grundschule anmelden; dadurch wird das Kind ohne weitere Überprüfung schulpflichtig („Flexibilisierung“). Dies gilt im Ausnahmefall auch für Kinder, die bis zum 30.7. des Folgejahrs sechs Jahre alt werden, aber möglichst mit dem Nachweis der Schulfähigkeit. Diese Möglichkeiten für die Einschulung von Fünfjährigen passen sich den bundesweit recht weitgehenden Weichenstellungen an. Regelungen für vorzeitige Einschulungen sind im Schulgesetz nicht vorgesehen. Der Anteil der Zurückstellungen in Brandenburg entspricht im Schuljahr 2004/2005 mit 7,7 % recht genau dem Durchschnitt der östlichen

Flächenländer und liegt damit höher als in den westlichen Flächenländern und im Bundesdurchschnitt. Zudem ist noch kein Absinken zu beobachten. Im Hinblick auf die vorzeitige Einschulung steigen die Zahlen von 1995 bis 2004 demgegenüber kontinuierlich an (von 1,4 % auf 7,3 %). Brandenburg ist in der Bundesrepublik das einzige östliche Flächenland mit dieser Tendenz und übertrifft erheblich die anderen östlichen Flächenländer (zu diesen Zahlen Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 235 f.).

2.3 Entwicklungsperspektiven im Land Brandenburg

Auf der Basis des bisher schon Erreichten könnten folgende drei Maßnahmen den Schulanfang in Brandenburg weiter optimieren:

2.3.1 Stärkere Nutzung der flexiblen Einschulung während des Schuljahrs

Während ca. 3 bis 3,5 % der Kinder der FLEX 20 zeitweilig nach den Anforderungen der nächst höheren Jahrgangsstufe lernten, wurden sowohl die Möglichkeiten einer kürzeren Verweildauer als auch einer flexiblen Einschulung während des Schuljahrs bislang selten genutzt (Branzke 2002, S. 36ff., Liebers 2004a, S. 39f.). Dies könnte so interpretiert werden, dass zwar mehr Kinder anspruchsvollere Lernaufgaben bewältigten und stärker gefordert werden konnten, der doppelt so schnelle „Durchlauf“ durch die ersten beiden Jahrgangsstufen aber ein allzu schwieriges Unterfangen war. Die Öffnung der Schulanfangsklassen nicht nur einmal jährlich könnte schneller lernenden Schulanfängern individuellere Lösungen anbieten. Gleichzeitig könnten Zurückstellungsentscheidungen korrigiert werden, z. B. auch solche aufgrund des neuen Stichtags 30.9., der für die Eltern noch ungewohnt ist. Voraussetzung sind allerdings eine intensivere Öffentlichkeitsarbeit vor allem gegenüber den Eltern in Bezug auf die besonderen Lernbedingungen in FLEX-Klassen und mehr Beratung im Vorfeld des Schulanfangs. Möglicherweise sind außerdem Veränderungen in der Anlage des Unterrichts notwendig. Es könnte sein, dass der zielgruppenspezifische Unterricht in der geteilten Lerngruppe den Schuleintritt während des Schuljahrs zu wenig unterstützt, da die neu eintretenden Kinder weder den Erst- noch den Zweitklässlern direkt zugeordnet werden können.

In Hessen und Baden-Württemberg, wo die Möglichkeit der Einschulung zum Halbjahr besteht, stieg die Zahl der Schulen mit zweitem Einschulungstermin während der Schulversuche von einer Schule auf zwölf (Hessen) bzw. von 19 auf 44 Schulen (Baden-Württemberg). Diese Zahlen zeigen, dass die Schulen und Klassen damit nicht überfordert sind. Gleichzeitig sinkt dadurch das Schuleintrittsalter, den Kindern und Eltern werden individuellere Lösungen angeboten, und es werden Ressourcen eingespart. Der Schuleintritt zum Halbjahr ist ein flexibles Instrument, mit dem der Schulanfang auf die Lernvoraussetzungen der Schulanfänger abgestimmt werden kann. Gut geförderten Kindern gelingt die Verkürzung der ersten beiden Jahrgangsstufen dadurch leichter. Kinder mit schlechteren Startvoraussetzungen

können die zusätzlichen Monate zu Beginn ihrer Schulzeit zur Eingewöhnung in die Schule und in das schulische Lernen nutzen. Mehr als ein Schuleintrittstermin jährlich entspricht darüber hinaus besser der Verteilung der Geburten über das Jahr hinweg.

2.3.2 Bessere Abstimmung von Elementar- und Primarbereich

Im FLEX-Handbuch 8 zur Zusammenarbeit mit der Kindertagesstätte (S. 7 f.) wird unter den Maßnahmen aus der Sicht des Elementarbereichs die gezielte Förderung der Vorläuferfähigkeiten für den Schriftspracherwerb und Mathematik als Teil der Schulvorbereitung im letzten Jahr vor der Einschulung genannt und anerkannt. Die „Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg“ vom Juni 2004 gehen zwar nicht direkt auf die Schulvorbereitung und die Begleitung der Kinder und Familien beim Übergang in die Grundschule ein, sehen aber doch die Kindertagesstätte als eine der Schule vor- und nebengelagerte Bildungsstätte mit der Aufgabe der Schulvorbereitung, an die die Grundschule anknüpft und mit ihren Möglichkeiten fortführt (S. 1). Vor allem die Ausführungen zu den Bildungsbereichen „Sprache, Kommunikation und Schriftkultur“ und „Mathematik und Naturwissenschaft“ enthalten zahlreiche Anregungen zur Verzahnung der beiden ersten Bildungsstufen. Die persönliche Kooperation von Lehrkräften und Erzieherinnen sowie Erziehern sollte dadurch abgesichert werden, dass die Bildungspläne für die jeweils andere Stufe in den Einrichtungen vorhanden sind und von allen Beteiligten gekannt werden.

Eine weitergehende Perspektive könnte im Aufbau von stufenübergreifenden Diagnosesystemen liegen, die schon während der Kindergartenzeit die Entwicklung der Kinder begleiten, sodass bereits sehr früh mit Fördermaßnahmen auf Verzögerungen reagiert werden kann. Mithilfe des PIPS-Testverfahrens („Performance Indicators in Primary Schools“), das vom Curriculum, Evaluation and Management Centre (CEM) in Durham entwickelt wurde, werden weltweit in mehreren Staaten mit einer computergestützten adaptiven Testung die Lernvoraussetzungen und Einstellungen von Kindern im Vor- und Grundschulalter erhoben. In England setzt dieses fachliche Dauerbeobachtungssystem mit den Vier- bzw. Fünfjährigen ein (Tymms & Wylde 2004). In der ehemaligen DDR waren zwei schulärztliche Untersuchungen vorgesehen, von denen die erste etwa eineinhalb Jahre vor Schuleintritt und damit so rechtzeitig erfolgte, dass Kinder mit Rückständen noch gefördert werden konnten. Vor allem Kindergarten und Elternhaus setzten die Förderempfehlungen um (Geiling 1999, S. 186 ff.).

2.3.3 Forschung und Qualitätsentwicklung zur neuen Schuleingangsstufe

Bei der Teilnahme der Schulversuchsklassen an den landesweiten Orientierungsarbeiten in Brandenburg am Ende des Schuljahrs 2003/2004 stellte sich heraus, dass sich die FLEX-Klassen im Leseverständnis, in der Lesegeschwindigkeit und in Mathematik trotz schwierigerer Zusammensetzung nicht signifikant von einer landesweiten repräsentativen Stichprobe von Regelklassen unterschieden. Auch bei den FLEX-Klassen lagen ein Teil über und ein

Teil unter den jeweiligen Erwartungswerten. Dies belegt, dass es nicht allein vom Konzept abhängt, wie viel die Kinder in den Klassen profitieren (Liebers 2004b). Entscheidend sind vermutlich auch bei der flexiblen Eingangsphase die Qualität des Unterrichts und die Kompetenz der Lehrkräfte.

Die Unterrichtsqualität ist über Lehrer- und Schülerbefragungen, Unterrichtstagebücher u.Ä. nur begrenzt zu erheben, sondern erfordert Videountersuchungen mit aufwendigen Analysen, die bislang nur in der Sekundarstufe abgeschlossen wurden (z. B. TIMSS-Video, die naturwissenschaftlichen Untersuchungen des IPN und der Essener Forschergruppe in der empirischen Bildungsforschung, das deutsch-schweizerische Pythagoras-Projekt, die Videountersuchungen im Rahmen von DESI, kürzlich wurde von Helmke eine Studie zum Leseunterricht in Jahrgangsstufe 4 begonnen). Der Anfangsunterricht und damit auch die Unterrichtsqualität in der jahrgangsübergreifenden Lerngruppe sind bislang weitgehend unerforscht. Fragestellungen könnten sich aus den vorliegenden Unterrichtsbeschreibungen in Verbindung mit Erkenntnissen zur Unterrichtsqualität in der Sekundarstufe ergeben. So wäre z. B. auch im Anfangsunterricht zu untersuchen, ob vornehmlich repetitive Übungen wenig und abwechslungsreiche sowie anspruchsvolle Übungen, bei denen Struktureinsichten vertieft werden können, viel zum Lernfortschritt beitragen. Sollte dies zutreffen, wäre eine Unterrichtsgestaltung anzustreben, in der die Übungsphasen in enger Verbindung mit der Erarbeitung neuer Lernschritte organisiert werden. Die Trennung von Neueinführung im zielgruppenspezifischen Teilungsunterricht und differenzierter bzw. individualisierter Übung in der jahrgangsübergreifenden Lerngruppe wäre dann eher dysfunktional.

Eine vergleichende Evaluation der verschiedenen Typen der neuen Schuleingangsstufe ist bislang ebenfalls vernachlässigt worden. In den meisten Ländern werden in den jahrgangsübergreifenden Lerngruppen routinemäßig keine Sonderpädagogen eingesetzt, sondern nur bei festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf. Deren Aufgaben werden von Personal mit sozialpädagogischer Ausbildung übernommen. Daher könnte es u. a. für das Land Brandenburg besonders interessant sein zu klären, von welcher professionellen Zusammensetzung die besten Fördererfolge ausgehen.

3 Vergleichende Auswertung zum Abschneiden der FLEX-Klassen in den Vergleichsarbeiten Jahrgangsstufe 2 in den Jahren 2004/2005 sowie 2006⁴

Jan Krüsken, Ludwig-Maximilians-Universität München

3.1 Einleitung

Zum Ende des Schuljahrs 2004/2005 wurden an allen brandenburgischen Grundschulen Vergleichsarbeiten (VA) geschrieben, am 3. Mai 2005 im Bereich Lesen und am 1. Juni 2005 in Mathematik. Im Land Berlin wurden ebenfalls an allen Grundschulen Vergleichsarbeiten mit der Bezeichnung „Orientierungsarbeiten (OA)“ in der Jahrgangsstufe 2 durchgeführt.

Die VA/OA wurden in beiden Bundesländern bereits 2005 als Vollerhebung eingesetzt. In Brandenburg erfolgte die Durchführung 2004 zunächst in einer Zentralstichprobe von 100 Schulen, für die übrigen Schulen bestand 2004 dort die Möglichkeit, freiwillig an den VA teilzunehmen.

Begleitend zu den Vergleichsarbeiten wurden in beiden Ländern 2004 und 2005 in Stichproben repräsentativ ausgewählter Grundschulen ergänzende Befragungen von Eltern und Lehrkräften durchgeführt, um Einflüsse von Hintergrundmerkmalen auf die Leistungen bei den VA untersuchen zu können. Die Befunde der Begleitstudien beider Länder sind an anderer Stelle dokumentiert (Ditton & Krüsken 2005, 2006).

Im Land Brandenburg wurde in beiden Erhebungsjahren die Kernstichprobe regulärer Schulen erweitert um Schulen, die am Schulversuch zur flexiblen Schuleingangsphase, genannt „FLEX“ teilnahmen. Dies geschah mit dem Ziel, die Leistungen dieser Schulen bei den VA in Relation zu den regulär arbeitenden brandenburgischen Grundschulen setzen zu können, und zwar auch unter Berücksichtigung der Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, die in den begleitenden Erhebungen erfasst wurden. Im vorliegenden Bericht erfolgt dieser Vergleich unter Einbeziehen der verfügbaren Daten aus beiden Erhebungsjahren für die beiden Schulformen im Land Brandenburg unter Einschließen der Erhebungsdaten aus den beiden Jahren 2004 und 2005.

Als Ergänzungsbericht sind die Erhebungsdaten für das Jahr 2006 dokumentiert. Seit dem Schuljahr 2005/2006 ist das Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg für die Auswertung der Vergleichsarbeiten in Brandenburg zuständig. Durch den Wechsel der auswertenden Institution innerhalb des hier betrachteten Zeitraums von 2004-2006 ist die gewählte Berichtsform begründet.

⁴ Der Ergänzungsbericht 2006 entstand in Kooperation mit Peter Harych aus dem Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg (ISQ), das die Durchführung und Auswertung der Vergleichsarbeiten 2006 administrierte.

3.2 Hintergründe und Fragestellungen

3.2.1 Zu den Vergleichsarbeiten

Für das Programm der OA/VA in der Jahrgangsstufe 2 besteht eine Kooperation zwischen den Ländern Bayern, Berlin und Brandenburg. Das Programm der OA wurde in Bayern entwickelt, dort bereits vor einigen Jahren eingeführt und seitdem kontinuierlich weiterentwickelt. OA werden in den bayrischen Grundschulen in den Jahrgangsstufen 2 und 3 durchgeführt. Es bestehen weitere Länderkooperationen bezüglich des Einsatzes der OA mit Thüringen und dem Saarland in der Jahrgangsstufe 3. Die Aufgaben der OA der Jahrgangsstufe 2 sind spezifisch für die Jahrgangsstufe zugeschnitten und erfassen zentrale, altersgemäße Kompetenzen in den Bereichen Lesen und Mathematik. Die Aufgaben der Vollerhebung 2005 im Bereich Lesen wurden vom Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung in München (ISB) unter wissenschaftlicher Begleitung des Instituts für Pädagogik der Universität München entwickelt und in einer Pilotierungsstudie mit insgesamt 78 Klassen der Jahrgangsstufe 2 aus allen drei Bundesländern im Jahr 2003 auf ihre Eignung für den landesweiten Einsatz erprobt und überarbeitet. Die Mathematikaufgaben wurden vom ISB in einer neuen Stichprobe im Jahr 2004 erprobt, dabei wurden auch einige der Leseverständnisaufgaben weiteroptimiert.

Im Unterschied zum Einsatz der OA in Bayern erfolgte in Brandenburg seit Einführung der OA/VA die (anonymisierte) zentrale Erfassung der Schülerleistungen auf Individualebene. Dieses Vorgehen ermöglicht nicht nur ein angemesseneres Rückmeldeverfahren für die Schüler- und Klassenergebnisse, sondern ist auch eine wichtige Voraussetzung zur Durchführung von ergänzenden Begleitstudien, in denen die Abhängigkeit der Schülerleistungen von weiteren Merkmalen untersucht werden soll.

Im Land Brandenburg wurden die Stichproben der Begleitstudien 2004 um 20 FLEX-Schulen und 2005 um 75 FLEX-Schulen erweitert, in denen ebenfalls die lehreradministrierten VA ergänzt wurden, um die Angaben aus der Elternbefragung und somit den vorliegenden Vergleich mit den regulären Klassen in Brandenburg zu ermöglichen. In Bezug auf die VA ist bei einem solchem Vergleich natürlich zu berücksichtigen, dass diese in erster Linie für die Verwendung als Vergleichsarbeiten mit primär diagnostischer Zielsetzung konzipiert worden sind. Es ist natürlich möglich, auch ergänzende Informationen zu evaluativen Fragestellungen, wie zum vorliegenden Schulformvergleich, aus diesen Daten zu entnehmen. Allerdings ergeben sich bspw. aus der begrenzten Testlänge und der Tatsache, dass es sich notwendigerweise um lehreradministrierte Tests handelt, einige Einschränkungen im Vergleich zu aufwendiger angelegten Studien mit entsprechend differenzierterer Leistungserfassung.

Kurz gesagt, das Heranziehen von vergleichenden Informationen aus den Vergleichsarbeiten ist eine wichtige und ergänzende Information zur Beurteilung der verschiedenen Schulfor-

men, kann aber weitere und andere Evaluationsformen bzw. Studien nicht ersetzen, sondern nur ergänzen.

3.2.2 Die flexible Schuleingangsphase „FLEX“ im Land Brandenburg

Das Programm FLEX – flexible Schuleingangsphase im Land Brandenburg wurde innerhalb von etwa 10 Jahren im Land Brandenburg weiterentwickelt und erprobt. Es bezieht sich auf die Unterrichtsgestaltung der ersten zwei Schuljahre.

Zielsetzung von FLEX ist es, auf die Heterogenität der Lernvoraussetzungen, die die Schülerinnen und Schüler zum Schulanfang mitbringen, flexibel einzugehen, um möglichst allen Kindern einen erfolgreichen Schulstart zu ermöglichen. In FLEX-Klassen erfolgt daher ein an den individuellen Lernständen orientierter ein-, zwei- oder dreijähriger Unterricht in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen. Danach erfolgt der Übergang in die (reguläre) Jahrgangsstufe drei.

Für die Begleitstudie 2004 wurden 20 Schulen, die seit dem Jahr 2001 im Schulversuch FLEX 20 arbeiten, ausgewählt. Mit Beginn des Schuljahres 2004/2005 bieten über 100 Grundschulen im Land Brandenburg die flexible Schuleingangsphase an, 75 davon bieten FLEX seit zwei Schuljahren an und befinden sich in der vorliegenden Stichprobe. Die übrigen Schulen haben im Schuljahr 2004/2005 FLEX neu eingeführt und werden deshalb nicht berücksichtigt.

Aus methodischer Sicht ergibt sich aus dem vorgestellten Programmpunkten wiederum eine Einschränkung zum vorliegenden Vergleich bzw. zur Interpretation der Daten der VA aus den letzten beiden Jahren. Dies sind querschnittliche Erhebungen, d. h. Momentaufnahmen am Ende der Schuljahre. Gerade ein Schulversuch mit einem so starken zeitlichen Bezug wie FLEX lässt sich aber umfassend nur analysieren durch begleitende längsschnittliche Studien. Die Wirkung der Aspekte wie längere Verweildauer, vorzeitige Einschulung und des Überspringens ist an den vorliegenden Daten natürlich nicht untersuchbar. Diese können auch aus diesem Grund nur als ergänzende Anhaltspunkte – neben weiteren, kontrollierten Erhebungen - berücksichtigt werden.

3.3 Stichproben, Durchführung und Rücklauf

3.3.1 Anlage der Erhebungen

In den Begleitstudien 2004 und 2005 wurden die Ergebnisse der VA (die individuellen Schülerlösungen der Aufgaben) aller teilnehmenden Schülerinnen und Schüler per Interneteingabe durch die Lehrkräfte erfasst. Die Klassen der Begleitstudien nahmen ganz regulär am vorgesehenen Programm der VA (Testungen, Auswertungen, Datenerfassung der Testergebnisse) teil. Daneben wurde in den ausgewählten Klassen ein Elternfragebogen (EFB) von

den Lehrkräften verteilt – mit den Schülernummern versehen – die auch bei der Erfassung der Leistungsdaten eingesetzt wurden.

Die Ziehung der Stichproben erfolgte im Land Brandenburg durch das Referat für schulische Qualitätsentwicklung, Schulforschung und pädagogische Schulentwicklung des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport unter Leitung von Herrn Hans-Jürgen Kuhn. Die Untersuchungsmaterialien und die erforderlichen Durchführungsinstruktionen wurden ebenfalls von den Ministerien direkt an die ausgewählten Schulen weitergeleitet. Die Verteilung der Elternfragebogen in den Klassen und deren Rücksendung wurden dann durch die Klassenlehrkräfte vor Ort durchgeführt. Diese erhielten eine Anweisung zum Erstellen einer Codeliste, um die eindeutige Zuordnung von Schülerleistungen zu den Testwerten zu ermöglichen⁵. Die Materialien zur Begleitstudie wurden nach dem 1. Testtag den Klassen zugesandt, sodass ausreichend Zeit für den Fragebogenrücklauf bis zum 2. Testtag vorhanden war. Die ausgefüllten Elternfragebogen wurden in verschlossenen Umschlägen von den Schülerinnen und Schülern in die Klassen zurückgebracht, und von den Lehrkräften ungeöffnet zur Dateneingabe zurückgesandt. Schließlich erfolgte die Dateneingabe durch die Firma Datenwerk, die die Fragebogen mithilfe eines Scanverfahrens in elektronische Form brachte. Die Aufbereiten der Fragebogendaten und das Zusammenspielen mit den Interneteingaben erfolgten schließlich an der Universität München durch die Arbeitsgruppe am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik, Erziehungs- und Sozialisationsforschung unter Leitung von Prof. Hartmut Ditton. Eine Übersicht zum Einbetten der Begleitstudie in das „reguläre“ Programm der VA, sowie der zusätzlich erforderlichen Arbeitsschritte durch die Klassenlehrkräfte, gibt die nachfolgende Abbildung 3.1 im Überblick.

⁵ Diese Codelisten dienten nur zur korrekten Zuteilung der Schülernummern auf den Fragebogen und der richtigen Austeilung des Materials an die Schülerinnen und Schüler, anschließend wurden sie dort aus Datenschutzgründen vernichtet.

Abb. 3.1: Übersicht zu den Erhebungsmodalitäten der Begleitstudien im Land Brandenburg
Ablauf der Begleitstudien und Verknüpfung mit den Vergleichsarbeiten

Durchführung Vergleichsarbeiten Lesen (festgelegter Testtag im Mai)

<i>Zeitbedarf in Minuten</i>	Gesamt	Instruktion	Bearbeitung
Leseverständnistest	25	5	20
Pause	5		
Lesegeschwindigkeit („Lesespiel“)	10	5-6	4
Auswertung und Dateneingabe (Interneteingabe der Testergebnisse durch die Lehrkraft)			

Zeitraum zwischen den Testtagen: Erhebung der Kontextmerkmale der Begleitstudie

Aufgabe der Lehrkräfte der ausgewählten Klassen:
Anlegen der (Codeliste) analog zum Interneteingabeformular
Austeilen der codierten Elternfragebogen anhand der Codeliste
Sammlung und Rücksendung der Elternfragebogen

Durchführung Vergleichsarbeiten Mathematik (festgelegter Testtag im Juni)

<i>Zeitbedarf in Minuten</i>	Gesamt	Instruktion	Bearbeitung
Mathematikaufgaben	45	5	40
Auswertung und Dateneingabe (Interneteingabe der Klassenergebnisse durch die LK)			

Datenaufbereitung und Zusammenfügung sowie Auswertung
 2004: querschnittlich; 2005 Integration der Begleitdaten für Kohortenvergleiche

Die in beiden Erhebungsjahren eingesetzten Tests der VA beinhalten bis auf das Verfahren zur Erhebung der Lesegeschwindigkeit jeweils verschiedene Aufgaben; für den vorliegenden Vergleich wurden diese Testwerte anhand von vorliegenden Eichstichproben auf eine gemeinsame Metrik gebracht. Daneben wurden in beiden Erhebungen Elternfragebogen eingesetzt, die in den wichtigsten Merkmalen identische Formate und Fragen enthielten. Es gab aber auch einige Unterschiede zwischen den Erhebungen, zum einen dadurch, dass neue Fragebereiche hinzukamen, zum anderen entfielen einige der Fragebereiche aus dem Elternfragebogen des Vorjahres. Der wichtigste Unterschied zwischen den Erhebungen be-

steht darin, dass die 2004 noch eingesetzte Klassenliste, auf der auf die einzelnen Schülerinnen und Schülern bezogene Urteile durch die Lehrkräften erhoben wurden, im Folgejahr nicht mehr eingesetzt wurden. Darauf bezogene Analysen sind daher mit den vorliegenden Daten nicht durchführbar. Eine Übersicht zur Datenstruktur zeigt Tab. 3.1.

Tab. 3.1: Übersicht zu den Erhebungsinstrumenten und Datenstruktur der Begleitstudien zu den VA

	2004		2005	
	reguläre Stichprobe	Erweiterung FLEX-Klassen	reguläre Stichprobe	Erweiterung FLEX-Klassen
VA Lesen	x	x	x	x
VA Lesegeschwindigkeit	x	x	x	x
VA Mathematik	x	x	x	x
Interneteingabe Leistungsdaten + Angabe zu LRS*, NDH**, Geschlecht, Alter	x	x	x	x
Elternfragebogen	x	x	x	x
Klassenlisten mit Angabe zu Notenteilen, Einschulungszeitpunkt	x	x	-	-
Angabe zu Klassenwiederholung.	x	-	-	-
Angabe zur längeren Verweildauer in FLEX, sonderpädagogischer Förderung, Überspringer nach 3	-	x	-	-
Lehrerbefragung	x	x	-	-

*Lese-Rechtsschreibschwäche; **nicht deutsche Herkunft

3.3.2 Stichprobenbeschreibung

Die Stichprobengröße in den brandenburgischer Datensätzen aus 2004 und 2005 ist in Tabelle 3.2 dargestellt. Hier ist insbesondere auf die verhältnismäßig kleine FLEX-Stichprobe aus dem Jahr 2004 hinzuweisen, bei der zwar die ergänzenden Daten aus der Klassenliste vorliegen, aber zudem auch der Rücklauf der Elternfragebogen besonders niedrig war. Dadurch verringert sich nochmals die Zahl der vollständigen Datensätze. Die FLEX-Stichprobe aus dem Jahr 2005 ist wesentlich breiter angelegt und hat mit 71 % auch eine akzeptable Rücklaufquote bei den Elternfragebogen aufzuweisen, diese liegt aber wiederum unter dem Wert in den regulären Klassen Brandenburgs (2005: 77 %).

Tab. 3.2: Stichprobengröße und Ausschöpfungsquoten der Begleitstudien im Land Brandenburg 2004 und 2005

	Erhebung 2004		Erhebung 2005	
	Regulär	FLEX	Regulär	FLEX
Schulen	99	20	115	74
Klassen	101	51	117	158
Schüler	1989	587	2348	1850
Leistungsdaten Deutsch	1852	519	2260	1722
Leistungsdaten Mathematik	1875	504	2250	1712
Elternfragebogen	1647	348	1818	1325
Rücklaufquote EFB bezogen auf die Gesamtstichprobe	83 %	59 %	77 %	71 %
EFB + Leistungsdaten in D und / oder M	1630 82 %	344 59 %	1814 77 %	1307 71 %

Tabelle 3.3 zeigt einige Kennwerte der FLEX-Stichproben im Vergleich zu den regulären Klassen. Hier wurden beide Erhebungsjahrgänge zusammengefasst. Ein Kennzeichen der FLEX-Schulen sind die kleineren Klassen im Vergleich zu den regulären Schulen. Die mittlere Klassenstärke lag in den regulären Klassen im Land Brandenburg bei knapp 20 Schülern, in den FLEX-Klassen bei etwa 11,5 Zweitklässlern pro FLEX-Klasse. Nicht erfasst sind bei der genannten Klassenstärke in FLEX-Klassen die ebenfalls in den Klassen integrierten Erstklässler. Das Durchschnittsalter ist in beiden Gruppen gleich, die Altersverteilung ist aber in den FLEX-Klassen etwas breiter als in den regulären Klassen (s. Abb. 3.2 und Tab. 3.3).

Die Quote von Schülerinnen und Schülern mit LRS-Angabe liegt in den FLEX-Klassen laut Angabe aus der Interneteingabe minimal über der Quote der regulären Klassen, mit der Angabe zur Muttersprachlichkeit (NDH) verhält es sich genau umgekehrt; in den regulären Klassen sind anteilig geringfügig mehr NDH-Schüler vertreten. Ergänzend ist in der Tabelle bereits die Angabe zur Migration aus der Elternbefragung aufgeführt. Die Anteile von Schülerinnen und Schülern mit einfachem und doppeltem Migrationshintergrund sind in beiden Stichproben identisch. Insgesamt ist zu berücksichtigen, dass die Quoten von NDH-Schülern bzw. Schülern mit Migrationshintergrund in beiden Stichproben äußerst gering sind.

Daneben wird von den Eltern der FLEX-Schüler ein etwas längerer Besuch verschiedener vorschulischer Einrichtungen berichtet als von Eltern mit Schülerinnen und Schülern der regulären Klassen. Da in 2005 nicht mehr erfasst wurde, ob das Kind vorzeitig oder verspätet eingeschult worden ist, kann nicht überprüft werden, wie dies in Zusammenhang mit den Möglichkeiten des flexiblen Einschulungszeitpunkts zu sehen ist.

Tab. 3.3: Stichprobenkennwerte beider Begleitstudien im Land Brandenburg

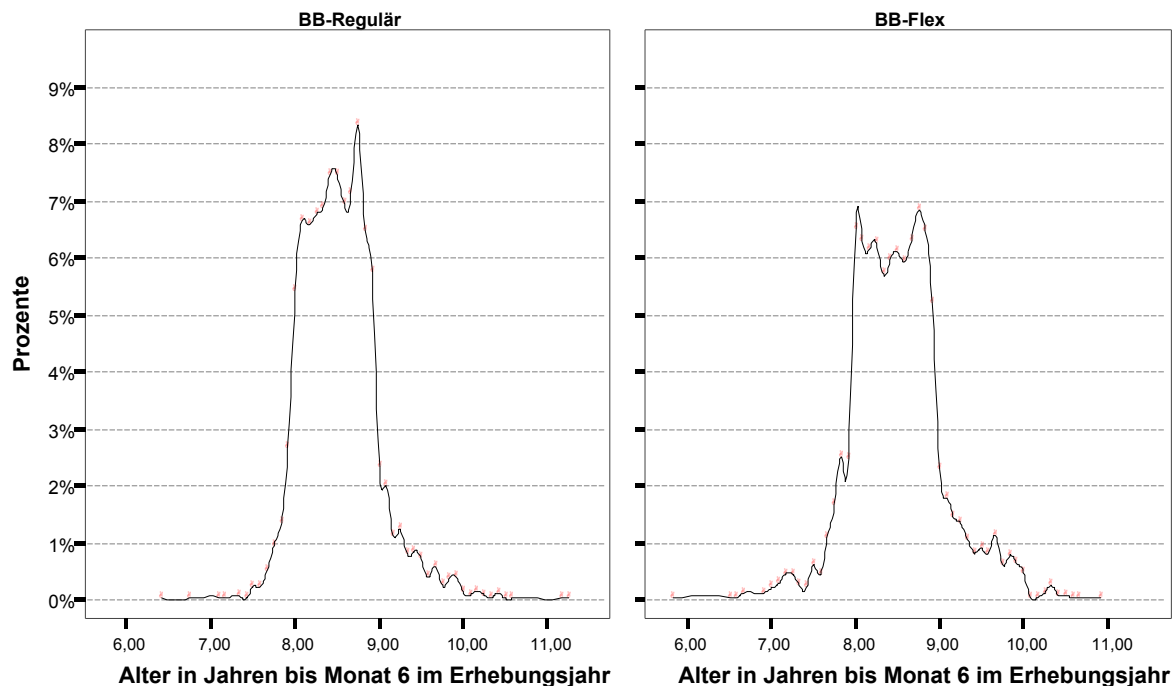
<i>Interneteingaben</i>	Reguläre Klassen	FLEX
Klassengröße	$M = 19.89$ $SD = 4.35$; Median = 21 (<i>Min.</i> = 7; <i>Max.</i> = 28)	$M = 11.66$ $SD = 4.16$; Median = 11 (<i>Min.</i> = 5; <i>Max.</i> = 27)
Gesamtzuschülerzahl (beide Erhebungen)	4337	2437
davon Jungen davon Mädchen	2179 (50.3 %) 2150 (49.7 %)	1257 (51.7 %) 1175 (48.3 %)
Alter der Schüler in Jahren zum Erhebungszeitpunkt (Interneteingabe)	$M = 8.53$ $SD = 0.44$; Median = 8.50 Min = 6.42; Max. = 11.25	$M = 8.51$ $SD = 0.56$; Median = 8.50 Min = 5.83; Max. = 12.42
LRS	201 (4.6 %)	135 (5.6 %)
NDH	159 (3.7 %)	58 (2.4 %)
<i>Angaben aus den EFB der Erhebungen</i>		
kein Migrationshintergrund	3206 (92.9 %)	1554 (93.2 %)
einfacher Migrationshintergrund*	126 (3.7 %)	63 (3.8 %)
doppelter Migrationshintergrund**	120 (3.5 %)	51 (3.1 %)
Summe Vorschulzeiten	$M = 4.00$ ($SD = 1.65$)	$M = 4.20$ ($SD = 1.50$)

* einfach = ein Elternteil im Ausland geboren; **doppelt = beide Eltern im Ausland geboren

Die Verteilung des Alters der Schülerinnen und Schüler zum jeweiligen Erhebungszeitpunkt nach FLEX-Status ist in Abbildung 3.2 dargestellt, nicht getrennt ausgewiesen sind die Erhebungsjahre.

Die Altersverteilung innerhalb der FLEX-Klassen ist erwartungsgemäß etwas breiter als innerhalb der regulären Klassen, dafür sind anteilig etwas weniger Schülerinnen und Schüler im Altersbereich um die 9 Jahre in den FLEX-Klassen vertreten (abgebildet ist die berechnete Variable Alter der Schülerinnen und Schüler in Monaten/12 aus den Interneteingaben).

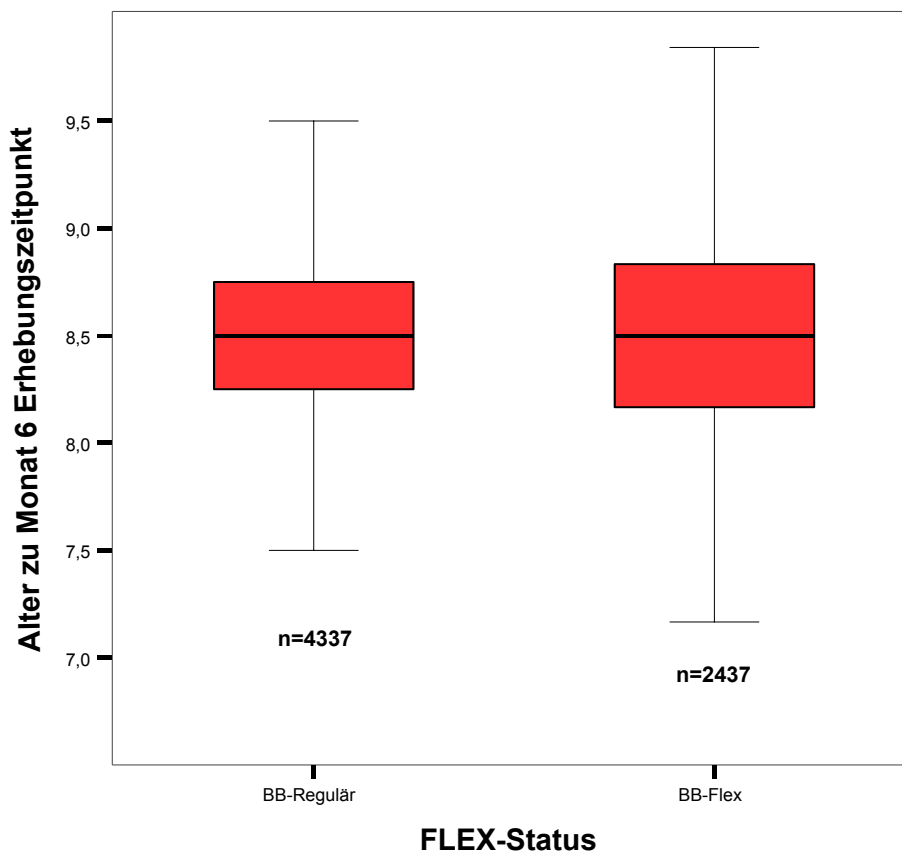
Abb. 3.2: Altersverteilung nach FLEX-Status in beiden Erhebungen.



In etwas anderer Form veranschaulicht diesen Sachverhalt auch der folgende Box-Plot (Abb. 3.3) der Altersangaben. Der Mittelwert ist identisch in beiden Stichproben, das Band vom 25. bis 75. Perzentil sowie der Bereich vom 5. – 95. Perzentil fallen auf eine breitere Altersspanne in den FLEX-Stichproben.

Trotz dieser unterschiedlichen Verteilungsform gibt es in der FLEX-Stichprobe keine anderen Zusammenhänge vom Schüleralter und von der Leistung als in der regulären Stichprobe. So sind die Korrelationen in beiden Stichproben zuverlässig, aber sehr gering ausgeprägt und liegen in etwa in der gleichen Größenordnung (in der regulären Stichprobe $r = .08$ bzw. FLEX $r = .09$). Alternativ dazu wurden Alters-Quintile in der Gesamtstichprobe der brandenburgischen Schülerinnen und Schülern beider Erhebungen gebildet und die Leistungen der Altersgruppen in den FLEX- und regulären Klassen verglichen. Dabei ergab sich nur ein Haupteffekt der Altersgruppe (ansteigender Verlauf mit zunehmendem Alter, bis auf die Gruppe der über 9-jährigen Schülerinnen und Schülern, die dann wieder zurückfiel in den Leistungen). Dieser Verlauf war in beiden Schulformen zu finden. Das bedeutet, es gab keine zuverlässige Interaktion von Altersgruppe und FLEX-Status in der Form, dass eine der Altersgruppen in der FLEX-Stichprobe anders abschnitt als in der regulären Stichprobe (bspw. das die jüngeren Schülerinnen und Schülern in den FLEX-Klassen besser abschnitten als in den regulären Klassen).

Abb. 3.3: Altersverteilung nach FLEX-Status in beiden Erhebungen (Box-Plots)



Ergänzend zur Stichprobenbeschreibung sind in Tabelle 3.4 einige Angaben, die nur in der Stichprobe 2004 erfasst wurden, dargestellt. Diese könnten trotzdem für zukünftige Vergleiche von FLEX-Schulen interessant sein, auch wenn sie nur auf der damaligen FLEX-Stichprobe von 20 Schulen beruhen.

Zunächst ist in den FLEX-Klassen 2004 – verglichen mit den regulären Klassen – die Quote der frühen oder späteren Einschulungen nur geringfügig erhöht gewesen. Möglicherweise haben die Lehrkräfte damals nur extrem verzögerte Aufnahmen angegeben, oder aber von der Möglichkeit der flexiblen Aufnahme wurde recht wenig Gebrauch gemacht. Hier wäre es interessant, mehr Vergleichszahlen mit zu erfassen, um auch dies in Relation zu den VA-Leistungen auswerten zu können.

Der Aspekt der Verweildauer der Schülerinnen und Schüler in der FLEX-Klasse und der Klassenwiederholung in den regulären Klassen ist 2005 ebenfalls nicht mehr erhoben worden, da die Klassenliste nicht mehr eingesetzt wurde. Etwa 16 % der FLEX-Schüler waren in der ersten Erhebung für eine längere Verweildauer in der FLEX-Phase vorgesehen. Als Vergleichswert wurde dagegen der Wert von 5 % Schülerinnen und Schülern in den regulären Schulen gelegt, die für eine Klassenwiederholung vorgesehen waren. Dieser Vergleich ist

natürlich nur bedingt möglich. Wichtig wäre es u. a. zusätzlich zu erfassen, auf welche Dauer sich die längere Verweildauer bezieht und inwieweit ein Verlassen des FLEX-Bereichs im laufenden Schuljahr der Jahrgangsstufe 3 möglich ist. Vermutlich wird die Schwelle für die Entscheidung einer längeren Verweildauer insgesamt etwas niedriger angesetzt sein als die Entscheidung zur Klassenwiederholung in den regulären Klassen. Ebenfalls interessant wäre es, die Möglichkeit des vorzeitigen Überwechselns nach Jahrgangsstufe 3 näher untersuchen zu können. Hierfür ist allerdings das Konzept der Begleitstudien zu den Vergleichsarbeiten wenig geeignet, da die meisten „Überspringer“ zu einem fixen Testzeitpunkt am Ende des Schuljahrs die FLEX-Klasse schon verlassen haben dürften. Zur Untersuchung dieser beiden Aspekte wären damit längsschnittlich angelegte Erhebungen angezeigt.

Das Vorliegen einer sonderpädagogischen Förderung wurde 2004 ebenfalls auf der Klassenliste zusammen mit fachbezogenen Leistungsbeurteilungen der Lehrkräfte erfasst. Nach den gültigen Angaben auf der Klassenliste erhielt immerhin ein Viertel der Schülerinnen und Schüler sonderpädagogische Fördermaßnahmen. Ob diese hohe Quote zuverlässig ist, lässt sich nicht genau abschätzen, da bei den Klassenlisten viele fehlende Angaben vorlagen. Dieser Bereich sollte aber in kommenden Erhebungen zur Thematik erfasst werden – und dann auch in den regulären Klassen – u. a. um Umfang und Effektivität dieser Maßnahmen abschätzen zu können.

Tab. 3.4: Ergänzende Angaben zur Stichprobe, die nur 2004 erhoben wurden

	Reguläre Klassen	FLEX-Klassen
Einschulungszeitpunkt früh zurückgestellt	53 (3.1 %) 73 (4.2 %)	19 (5.3 %) 25 (6.6 %)
Klassenwiederholung (nur in regulärer Stichprobe erhoben)	75 (5 %)	-
Längere Verweildauer* Gültige Angaben (N=315)	-	50 (15.9 %)
Sonderpädagogische Begleitung* Gültige Angaben (N=215)	-	68 (24 %)

* Nur in den FLEX-Klassen 2004 erhoben, Prozentangaben beziehen sich hierbei nur auf gültige Angaben.

3.4 Verteilung der Herkunftsmerkmale der Schülerinnen und Schüler in den Stichproben im Land Brandenburg.

In den Begleitstudien zu den Vergleichsarbeiten wurden u. a. Merkmale der Herkunftsfamilien der Schülerinnen und Schüler in der Elternbefragung erhoben, die sich als leistungsrelevante Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler erwiesen haben. Diese lassen sich einteilen in kulturelle und sozio-ökonomische Ressourcen des Elternhauses. Bevor deren Einflüsse auf die Schülerleistungen untersucht werden, soll der Frage nachgegangen werden, ob die Schülerschaft der FLEX-Schulen hinsichtlich der Hintergrundmerkmale an-

ders zusammengesetzt ist als die Schülerschaft der regulären Schulen im Land Brandenburg.

Neben zufälligen Unterschieden in der Zusammensetzung sind auch systematische Effekte hierfür denkbar. So könnte es sein, dass das Angebot der FLEX-Schulen in bildungsferneren Schichten weniger Zuspruch findet oder umgekehrt, dass gerade Schülerinnen und Schüler aus schwierigeren Elternhäusern eher für eine Anmeldung in einer FLEX-Klasse vorgeschlagen werden. Für die folgenden Vergleiche wurden die Stichproben von 2004 und 2005 gemeinsam betrachtet, da nicht von systematischen Jahrgangsunterschieden ausgegangen wird.

3.4.1 Kulturelle Ressourcen

Die elterlichen Bildungsabschlüsse sind in beiden Stichproben exakt identisch verteilt (s. Abb. 3.4 und Abb. 3.5). Allerdings gibt es in den FLEX-Stichproben mehr Haushalte mit einem sehr hohem Buchbestand von über 200 Büchern (24 % vs. 17 %; vgl. Abb. 3.6). Der Anteil der Haushalte mit weniger als 100 Büchern ist allerdings identisch in beiden Gruppen.

Abb. 3.4: Schulisches Qualifikationsniveau der Eltern nach FLEX-Status in beiden Begleiterhebungen

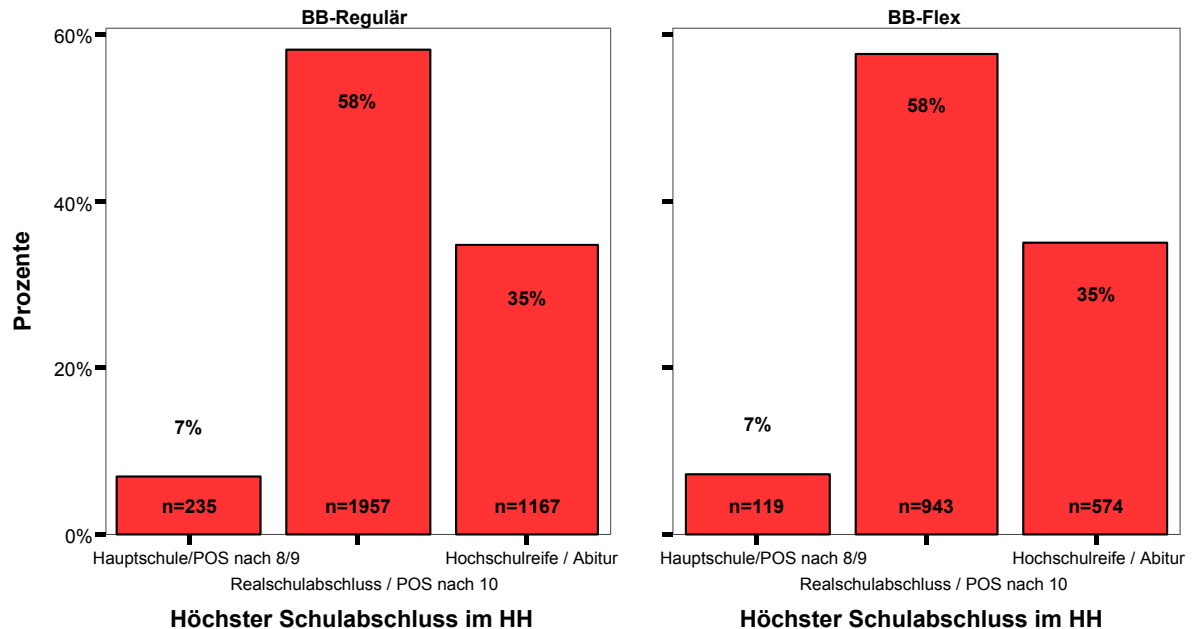


Abb. 3.5: Berufliches Qualifikationsniveau der Eltern nach FLEX-Status in beiden Begleiterhebungen

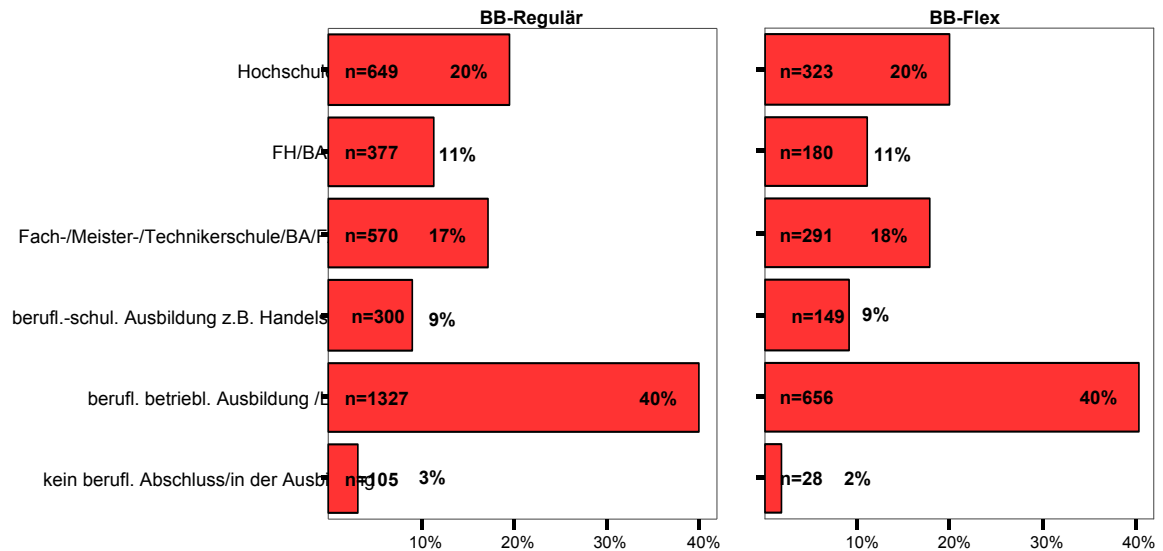
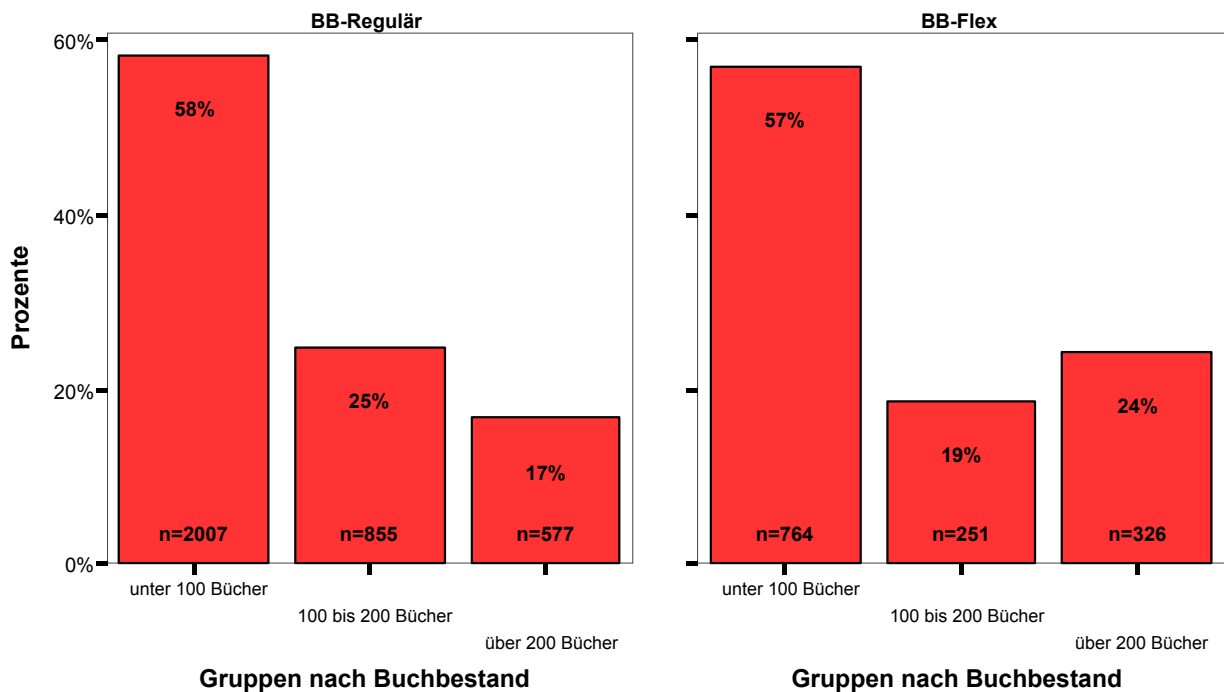


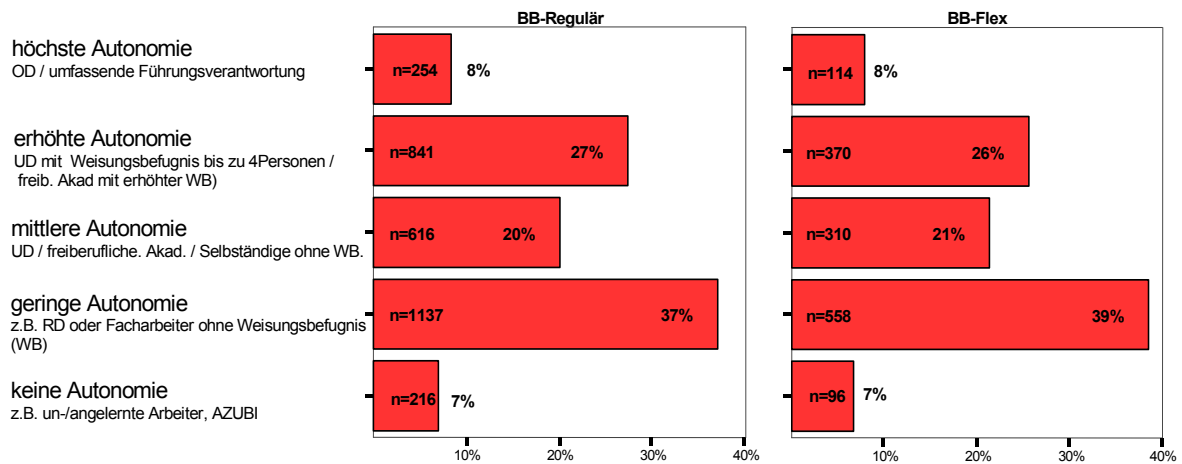
Abb. 3.6: Buchbestandsangabe der Eltern nach FLEX-Status in den Begleiterhebungen



3.4.2 Sozioökonomische Ressourcen

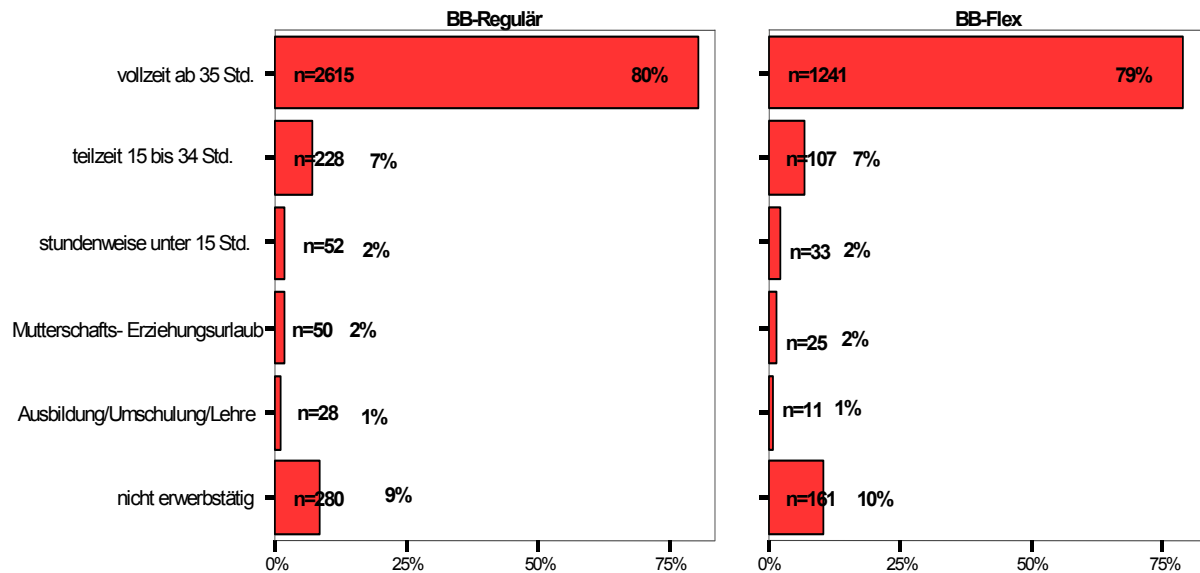
Es zeigen sich keine Hinweise auf Stichprobenunterschiede in der Verteilung des Einkommens, der beruflichen Stellung der Eltern und des Beschäftigungsumfangs im Haushalt in Abhängigkeit des FLEX-Status. Beispielhaft wird die wiederum fast identische Verteilung der beruflichen Stellung in beiden Stichproben in Abbildung 3.7 und die Angaben zum Beschäftigungsumfang der Eltern in Abbildung 3.8 dargestellt.

Abb. 3.7: Berufliche Stellung der Eltern nach FLEX-Status in beiden Begleiterhebungen



Abkürzungen: OD / UD / RD = Obere Dienstklasse / Untere Dienstklasse / Routinedienstleistungen.

Abb. 3.8: Höchster Beschäftigungsumfang der Eltern nach FLEX-Status in beiden Begleiterhebungen



Insgesamt zeigt sich eine erstaunlich hohe Übereinstimmung in der Verteilung der Hintergrundmerkmale in den FLEX-Klassen mit den regulären Klassen im Land Brandenburg. Oben wurde bereits erwähnt, dass sich auch keine nennenswerten Unterschiede bei den Bereichen Migration und Muttersprache zeigen. Einzig die Angaben zum Buchbestand unterscheiden sich geringfügig zwischen den Stichproben, es kann aber vorweggenommen werden, dass dies nicht zu einer Änderung der nachfolgend berichteten Leistungsbefunde führt. Die Annahme möglicher (Selbst- oder Fremd-) Selektionseffekte des Schulversuchs FLEX hinsichtlich der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler bestätigt sich bei den untersuchten Merkmalen daher nicht.

3.5 Schülerleistungen bei den VA in den Jahren 2004 und 2005

3.5.1 Skalierung Lesen und Mathematik

Um die Testwerte der verschiedenen Leseverständnistests aus 2004 und 2005 auf eine gemeinsame Skala zu bringen, wurde der Pilotierungsdatensatz aus dem Jahr 2003 verwendet. Damals hatten etwa 1800 Schülerinnen und Schüler aus 78 Klassen der Länder Bayern, Berlin und Brandenburg die in den darauffolgenden beiden Jahren eingesetzten Lesetests nacheinander im Rahmen der Pilotierung bearbeitet. Zwar wurden einige der Fragen zu den beiden Lesetexten für die Vollerhebungen etwas abgeändert oder entfielen gänzlich, es verblieben aber genügend Aufgaben, die später tatsächlich in den Vollerhebungen eingesetzt wurden. Mithilfe der Pilotierungsstichprobe war es so möglich, für diese VA-Aufgaben

die Schwierigkeit beider Lesetests auf einer gemeinsamen Skala abzubilden und für die meisten Items beider Texte Schwierigkeitsparameter zu generieren, die aufeinander beziehbar waren. Diese Schwierigkeitsparameter wurden anschließend in den beiden Vollerhebungsdatensätzen verwendet, um die Schülerleistungen beider Jahre auf einer gemeinsamen Schwierigkeitsskala abzubilden. Die so gewonnenen Leistungswerte sind aufgrund der gemeinsamen Verankerung über die verschiedenen Testversionen vergleichbar. Die Testwerte wurden zur Veranschaulichung so normiert, dass das Leistungsniveau der Gesamtstichprobe 2004 in Berlin und Brandenburg (der ersten Vollerhebung) einen Mittelwert von 250 und eine Standardabweichung von 50 erhielt⁶. Die Werte für 2005 ergeben sich damit auf dieser Skala in Abhängigkeit der Schwierigkeit der im Vorjahr eingesetzten Aufgaben⁷.

Im Bereich Mathematik musste auf eine kleinere Pilotierungsstichprobe aus 30 Klassen aus Bayern aus dem Jahr 2004 zurückgegriffen werden, um zu gemeinsamen Schwierigkeitsschätzern zu kommen, da aus der Pilotierung 2003 keine pilotierten Aufgaben mehr für 2005 übrig geblieben waren. Da diese Parameterschätzung mittels des Raschmodells allerdings relativ unabhängig von der Stichprobe sein sollte, ist der Ort der Stichprobe weniger problematisch als die Tatsache, dass dort aufgrund des Designs die Fallzahl je Aufgabe aus 2005 etwas geringer ist als im Bereich Leseverständnis. Die Schätzung für die Mathematik ist daher ggf. mit etwas mehr Unsicherheit möglich, sollte aber allemal besser geeignet sein, als der Vergleich der baren Lösungsraten der verschiedenen Aufgabensätze.

Die Aufgabenzusammenstellung in der Mathematik bei den VA 2005 war im Durchschnitt schwieriger als die 2004 eingesetzten Aufgaben: So lag in der Pilotierungsstichprobe die Lösungsrate des Aufgabensatzes 2005 knapp 16 % unter der des Aufgabensatzes aus 2004. Bei der gewählten gemeinsamen Skalierung bedeutet dies Folgendes: Brauchte eine durchschnittliche Schülerin bzw. ein durchschnittlicher Schüler 2004 zum Erreichen einer Lösungsrate von 50 % der eingesetzten Aufgaben eine mittlere Fähigkeit von 250 Skaleneinheiten (bei einer SD von 50), erforderte das Erreichen einer vergleichbaren durchschnittlichen Lösungsrate über alle Aufgaben aus 2005 eine Fähigkeit von 272 Skaleneinheiten.

Für den Vergleich der Mathematiktests wurde das gleiche Vorgehen gewählt wie im Leseverständnis: Unter Verwenden der Fähigkeitsparameter aus der Skalierung der Referenzstichprobe wurden für die Schülerinnen und Schüler der Vollerhebungen jeweils Fähigkeitsparameter geschätzt, die so normiert wurden, dass die mittlere Leistung der Gesamtstich-

⁶ Dieser numerische Wert wurde beliebig gewählt; da hier nur ein Vergleich der beiden Jahrgänge ansteht, wurde aber bewusst keine schon häufiger verwandte Transformation gewählt (etwa $M=500$; $SD=100$). Da im vorliegenden Bericht nur die brandenburgischen Stichproben betrachtet werden, liegen die Eingangsmittelwerte der Leistungswerte in der brandenburgischen Teilstichprobe 2004 nicht exakt bei $M=250$. Man beachte auch die unterschiedliche Stärke der Vollerhebungsdatensätze aus 2004. Mit den reimportierten Itemparametern wurden MLE-Schätzer für die Datensätze generiert.

⁷ Die jahrgangsübergreifende Skalierung der 2006 eingesetzten VA-Aufgaben ist prinzipiell auch möglich, wurde aber bisher nicht weiter fortgeführt, da den Autoren hierzu keine erforderlichen Normierungsdatensätze aus der Aufgabenpilotierungsstudie 2005 des ISB in München vorliegen, in der die Testaufgaben entwickelt wurden.

probe 2004 (BB und BE) einen Mittelwert von 250 mit einer SD von 50 erhielt. Die Transformationsvorschrift aus 2004 wurde ebenfalls auf 2005 angewandt, um die Veränderung kenntlich zu machen.

Beim Verfahren zum Erfassen der Lesegeschwindigkeit wurden 2004 und 2005 die gleichen Items eingesetzt, lediglich die Reihenfolge der Items innerhalb der ersten vier Seiten wurde jeweils etwas verändert. Da sich dadurch vermutlich nicht die Schwierigkeit des Gesamttests geändert haben dürfte, stellt die Abbildung 3.10 die Werte innerhalb der Erhebungen im Vergleich dar. Bei den Werten aus dem Land Brandenburg ist hierbei zu bedenken, dass 2004 nur eine Stichprobe mit den Vollerhebungswerten von 2005 verglichen wird, insofern ist die leichte Abweichung nach unten im Mittelwert vermutlich auf Stichprobeneffekte der Möglichkeit der freiwilligen Teilnahme von Schulen außerhalb der Kernstichprobe im Land Brandenburg zurückzuführen. Die Werte aus Berlin deuten demgegenüber auf eine deutliche Steigerung der Testleistungen hin.

3.5.2 VA-Leistungen in den brandenburgischen Stichproben

In diesem Abschnitt werden die Leistungen der FLEX-Schüler den Leistungen der Schülerinnen und Schüler in den regulären Klassen gegenübergestellt. Hierbei werden die vorliegenden Daten der Begleitstudien aus 2004 und 2005 verwendet. Dabei steht weniger der Aspekt der Veränderungsmessung im Vordergrund als vielmehr die Möglichkeit, tatsächliche bzw. stabile Trends, die auf die Schulform FLEX zurückgehen, sicherer mit einer breiteren Datenbasis identifizieren und Zufälligkeiten somit besser ausschließen zu können. Die Erweiterung soll damit auch der Problematik der geringen Stichprobengröße bei den FLEX-Klassen aus 2004 entgegenwirken.

Die nachfolgenden Vergleiche umfassen anders als im Vergleichsbericht von Berlin und Brandenburg alle Schülerinnen und Schüler der Stichproben, d. h. auch Schülerinnen und Schüler mit anerkannter Leserechtschreibschwäche, da die Förderung von LRS-Schülern Teil des FLEX-Programms ist.

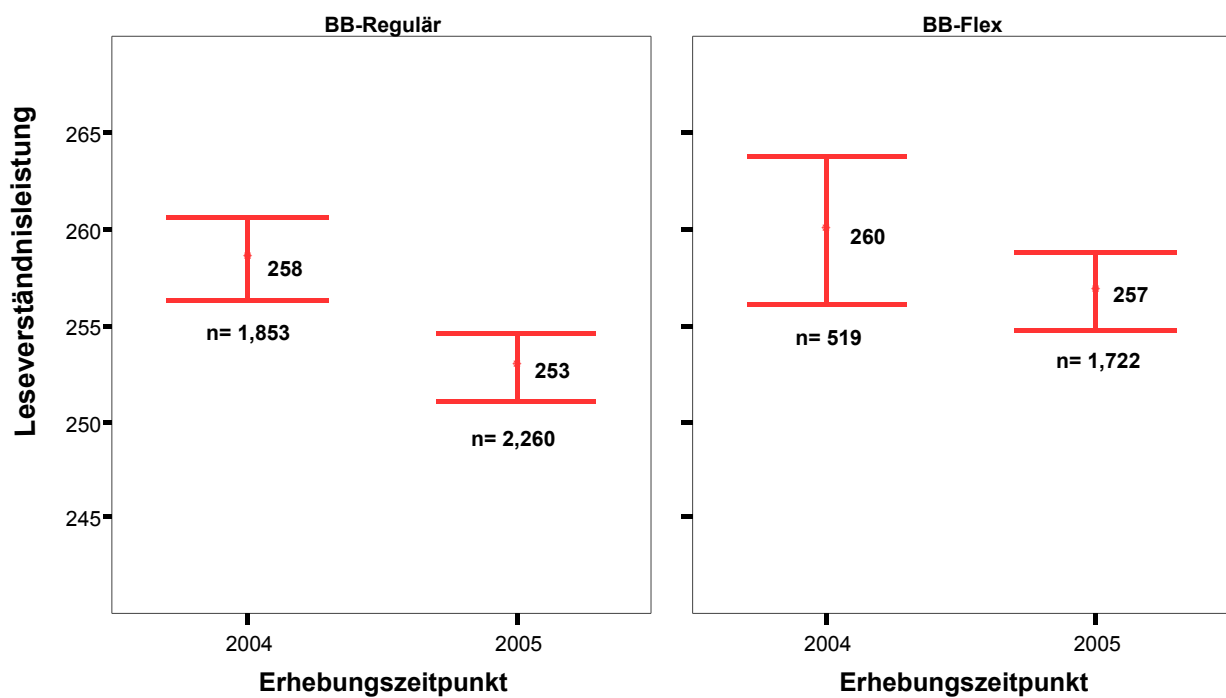
Der erste Vergleich zeigt die jahrgangsübergreifend skalierten Leseleistungen der FLEX-Schüler beider Erhebungen im Vergleich zu den brandenburgischen regulär unterrichteten Schülerinnen und Schülern (Abb. 3.9).

Die Leistungen der Stichprobe regulärer Schulen im Land Brandenburg liegen 2004 etwas über dem Landeswert aus 2005, da für interessierte Schulen im ersten Jahr die Möglichkeit bestand, freiwillig an der Begleitstudie teilzunehmen; es handelt sich hierbei vermutlich um Selbstselektionseffekte der ersten Erhebung (leistungsstarke Klassen waren eher bereit bzw. interessiert an einer freiwilligen Teilnahme). Hinzuzufügen ist, dass die Differenz mit 1/10 Standardabweichung nicht sehr groß ausfällt. Die Leseleistungen der beiden FLEX-Stichproben unterscheiden sich nicht zuverlässig zwischen den Erhebungsjahren, und auf

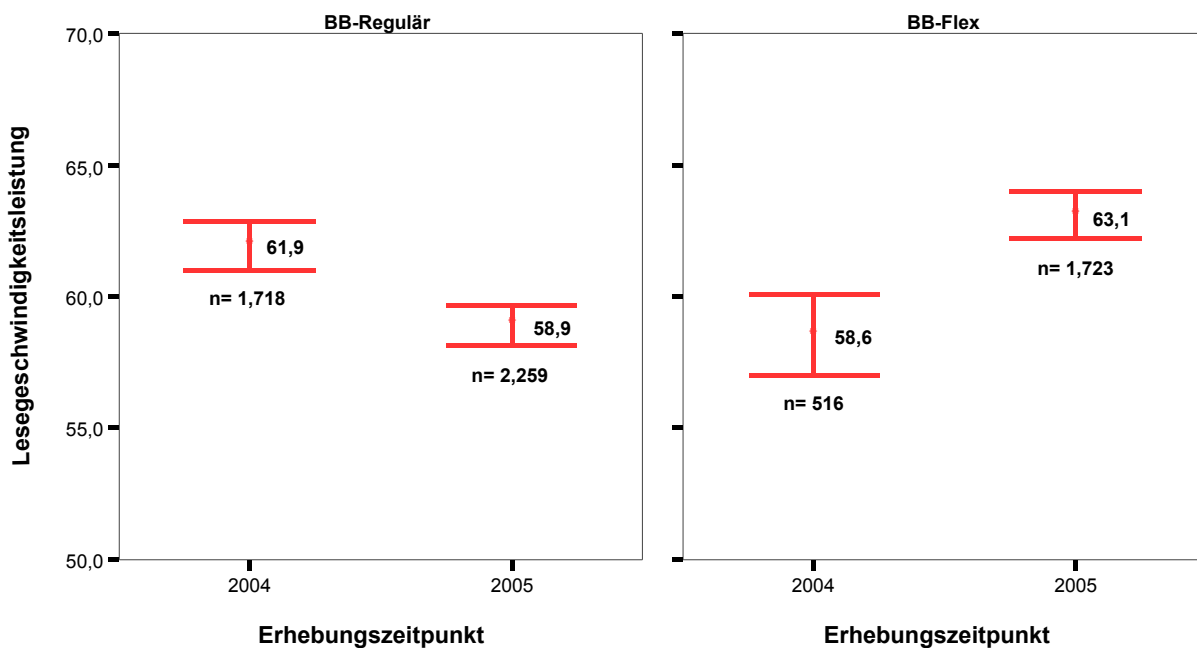
der gemeinsamen Metrik ist die Differenz zum Vorjahr geringer als bei den regulären Klassen einzustufen.

2005 liegen die Leseleistungen der FLEX-Schüler geringfügig über den Leseleistungen der regulär unterrichteten Schülerinnen und Schülern.

Abb. 3.9: Leseleistungen nach FLEX-Status und Erhebungszeitpunkt



Fehlerbalken zeigen 95,0% Konfidenzintervall(e) des Mittelwerts

Abb. 3.10: Lesegeschwindigkeitsleistungen nach FLEX-Status und Erhebungszeitpunkt

Fehlerbalken zeigen 95,0% Konfidenzintervall(e) des Mittelwerts

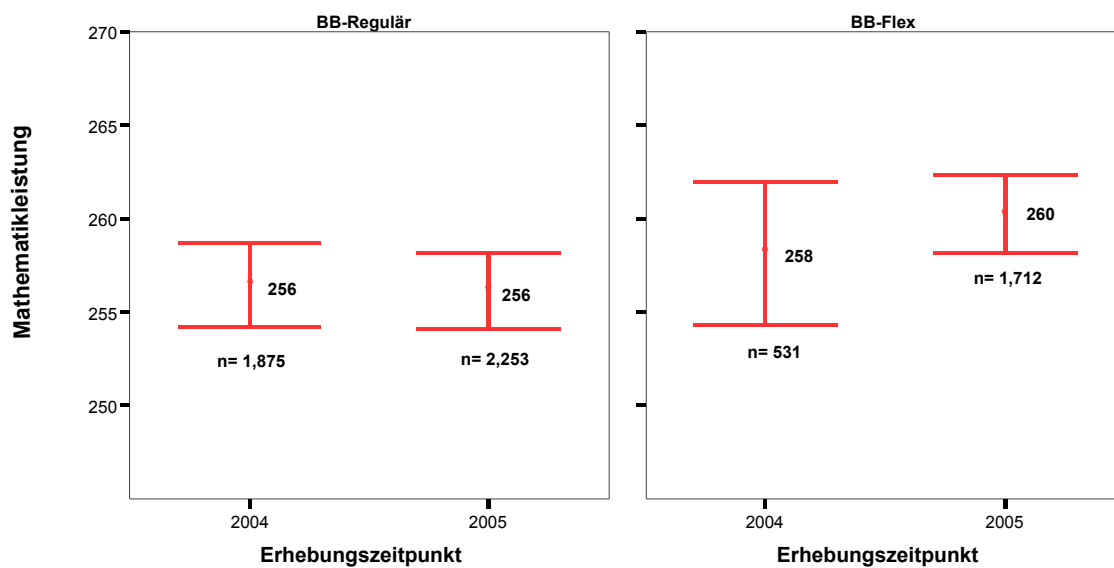
Der Vergleich der Lesegeschwindigkeitsleistungen zeigt für die Erhebung 2005 ein gleiches Bild (3.10). Der Mittelwert der FLEX-Schüler liegt über dem der regulär unterrichteten Schülerinnen und Schüler.

Da der gleiche Test eingesetzt wurde, sind die Werte direkt vergleichbar. Dass die FLEX-Schüler beim Lesespiel sogar noch einen größeren Leistungsvorsprung vor den regulären Schülerinnen und Schüler als beim Leseverständnis aufweisen, ist möglicherweise dadurch zu erklären, dass es sich gegenüber dem Leseverständnis um eine viel enger definierte Teilkompetenz handelt. Maßnahmen zur Förderung der Decodierfähigkeit sollten daher auch einfacher umzusetzen sein und eher Erfolge zeigen, als solche zur Förderung des allgemeinen Leseverständnisses.

Bei den Leistungen in Mathematik zeigten sich keine Leistungsunterschiede zwischen den regulären Klassen Brandenburgs 2004 und 2005. Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler aus der Gruppe der FLEX 20-Schulen aus 2004 unterschieden sich ebenfalls nicht von den regulären Klassen im Land Brandenburg 2004.

Die FLEX-Stichprobe 2005 liegt allerdings im Leistungsniveau in der Mathematik zuverlässig über dem Mittelwert der regulären Stichprobe 2005. Abbildung 3.11 zeigt die Gruppenmittelwerte der gemeinsamen Skalierung.

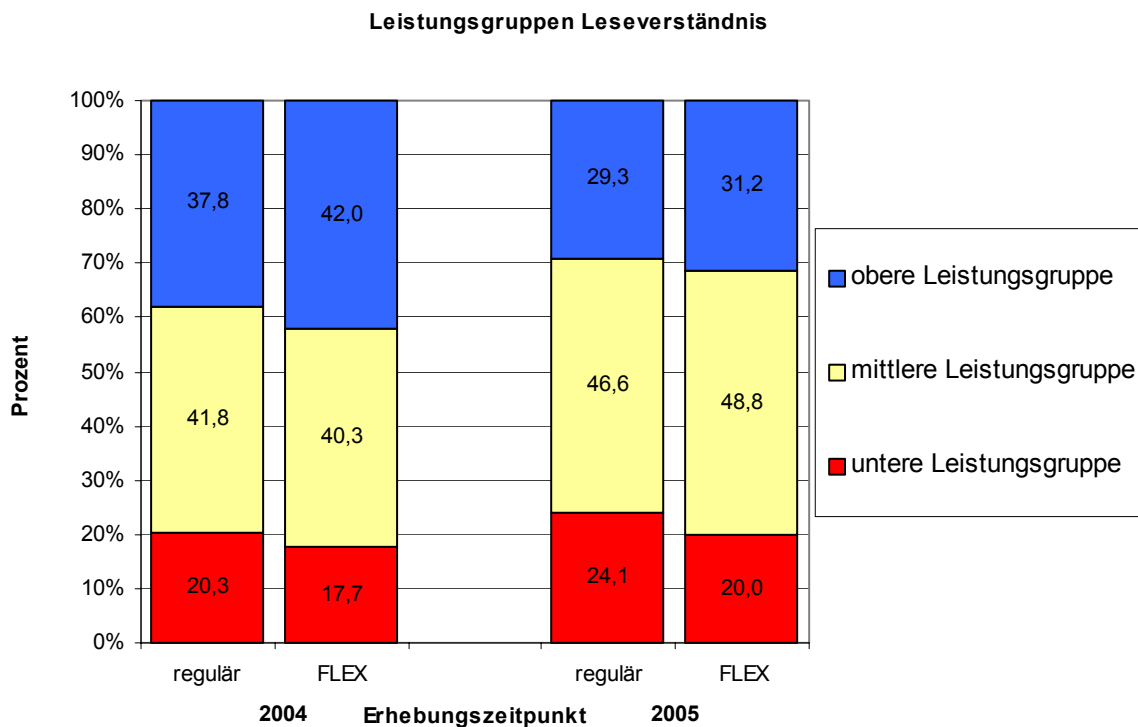
Abb. 3.11: Mathematikleistungen nach FLEX-Status und Erhebungszeitpunkt



Fehlerbalken zeigen 95,0% Konfidenzintervall(e) des Mittelwerts

Neben den durchschnittlichen Leistungsniveaus, die in den beiden Schulmodellen bei den Vergleichsarbeiten erreicht wurden, ist, bezogen auf die in FLEX angestrebte Flexibilisierung der Lernprozesse, die am Ende der FLEX-Phase vorliegende Leistungsstreuung im Vergleich zu den regulären Klassen bei den Vergleichsarbeiten von Interesse.

Die gemeinsamskalierten Leistungsdaten im Lesen und in der Mathematik der Gesamtstichprobe der Vergleichs- bzw. Orientierungsarbeiten der Begleitstudien 2004 und 2005 wurden dazu in Leistungsgruppen eingeteilt. Die untere Leistungsgruppe liegt im jeweiligen Testbereich $\frac{1}{2}$ SD unterhalb des Gesamtmittelwertes, die obere Leistungsgruppe der starken Schülerinnen bzw. Schüler liegt $\frac{1}{2}$ Standardabweichung (SD) darüber. In der Spannweite von 50 Skalenpunkten (1 SD) um den Mittelwert im Testbereich liegen die durchschnittlichen Schülerinnen und Schüler. Die nachfolgende Abbildung 3.12 zeigt die Verteilung der Leistungsgruppen im Lesen für jede der brandenburgischen Stichproben 2004 und 2005 im Vergleich. In der FLEX-Stichprobe 2004 gibt es weniger unterdurchschnittliche und etwas mehr überdurchschnittliche Schülerinnen bzw. Schüler als in den regulären Klassen 2004. Die Unterschiede in beiden Verteilungen sind aber nur tendenziell signifikant. Im darauffolgenden Jahr ist der Anteil der schwachen Schülerinnen bzw. Schüler in den FLEX-Klassen wiederum kleiner als in den regulären Klassen; wegen der größeren FLEX-Stichprobe in diesem Jahr lässt sich diese Differenz auch statistisch absichern. Der Anteil starker Leser ist 2005 in den FLEX-Klassen in etwa vergleichbar mit dem Anteil starker Leserinnen und Leser in den übrigen brandenburgischen Klassen.

Abb. 3.12: Verteilung der Leistungsgruppen im Leseverständnis in den Stichproben.

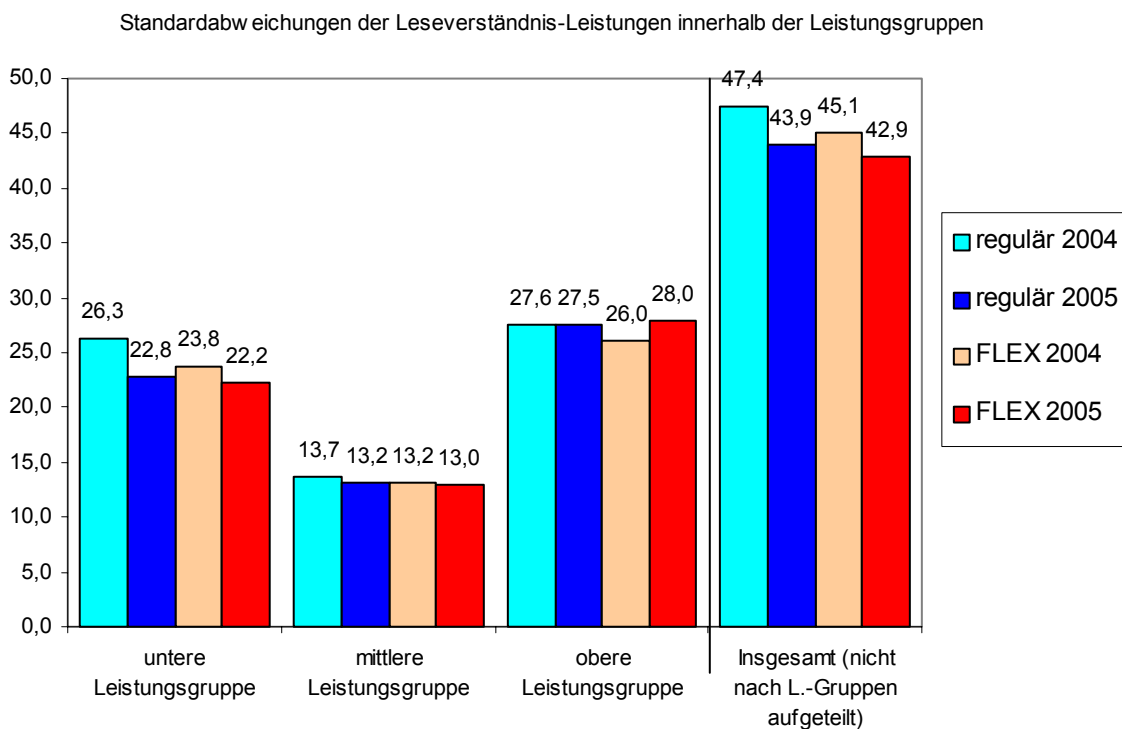
Daneben wird in der Abbildung 3.12 deutlich, dass im Vergleich zum Vorjahr 2005 sowohl in den FLEX-Klassen als auch in den regulären Klassen die Leseleistungen im Land Brandenburg homogener geworden sind: Während 2004 noch um die 40 % in die mittlere Leistungsgruppe fallen, sind dies 2005 etwa 47 %. Anzumerken ist, dass die Einteilung natürlich auf die vorliegende Gesamtstichprobe 04/05 aus Brandenburg und Berlin bezogen ist, und insofern empirisch und nicht kriteriumsbezogen. Auf der Grundlage der vorliegenden Einteilung ist dennoch ein relativer Vergleich für diese beiden Jahrgänge in den brandenburgischen Substichproben möglich.

Der gleiche Sachverhalt ist in Abbildung 3.13 für die Standardabweichung in den Leseleistungen dargestellt. Bei der gewählten gemeinsamen Skalierung der Testdaten wurde die Standardabweichung für die Gesamtstichprobe 2004 aus Berlin und Brandenburg mit 50 Testpunkten festgelegt. Werden nun Subgruppen aus dieser Skalierung betrachtet, wie hier die vier brandenburgischen Teilstichproben in Abbildung 3.13, so kann die Streuung dieser Gruppen natürlich vom Gesamtwert abweichen. Die Unterschiede zwischen den Erhebungsjahren fallen größer aus als zwischen den Schulformen: Sowohl in den FLEX-Klassen als auch in den regulären Klassen sind die Leistungen etwas homogener geworden.

Auf der linken Seite der Abbildung 3.13 sind die Standardabweichungen innerhalb der Leistungsgruppen dargestellt, um das Ausmaß der Leistungsstreuung im oberen und unterem Leistungsdrittel vergleichen zu können. Durch die Gruppenbildung ist notwendigerweise die

Streuung in der durchschnittlichen Gruppe begrenzt, nicht jedoch in den beiden Extremgruppen. Es gibt allerdings keine auffälligen Unterschiede zwischen FLEX- und regulären Klassen in den Leistungsstreuungen bei den Extremgruppen.

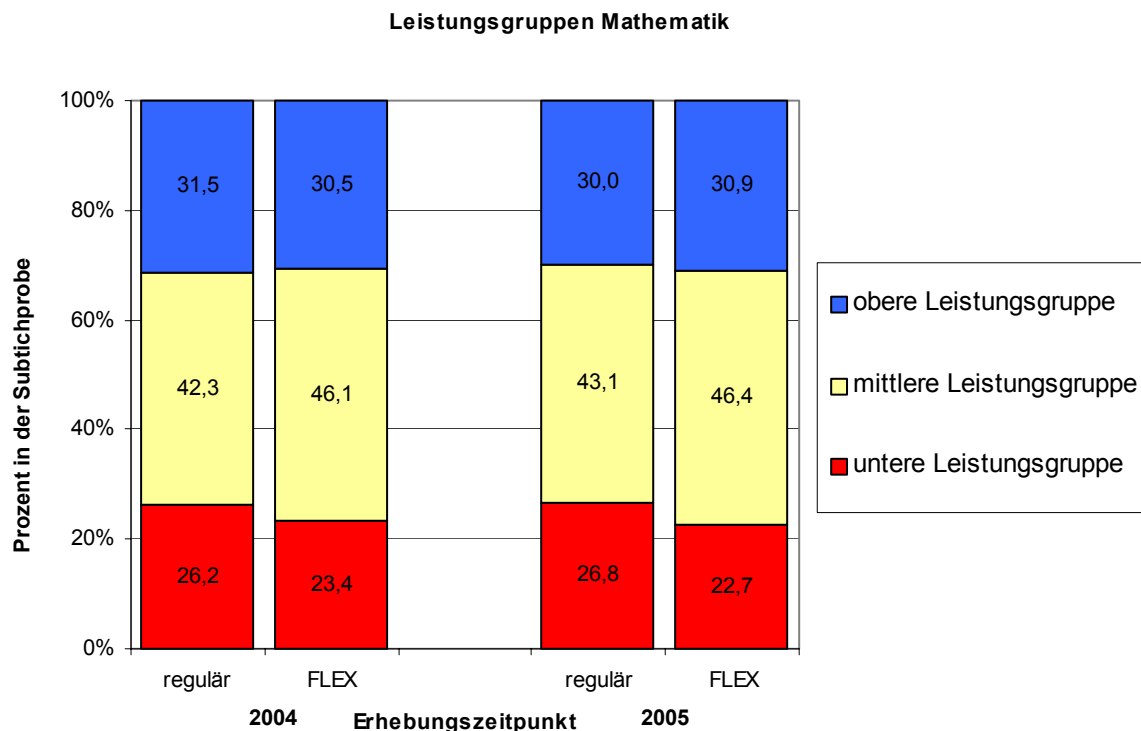
Abb. 3.13: Standardabweichungen in den Leseverständnisleistungen in den Stichproben



Die Verteilung der Leistungsgruppen in der Mathematik im Land Brandenburg zeigt Abbildung 3.14. Zu beiden Erhebungszeitpunkten sind in den FLEX-Stichproben einerseits anteilig weniger Schülerinnen und Schüler mit schwächerer Mathematikleistung und dafür etwas mehr Schüler mit durchschnittlicher Mathematikleistung als in den regulären Klassen zu finden. Dieser Unterschied lässt sich zu beiden Erhebungszeitpunkten statistisch absichern⁸.

⁸ Dieser Befund gilt auch für die Vergleichsarbeiten 2006, vgl. hierzu den Bericht des ISQ 2006.

Abb. 3.14: Verteilung der Leistungsgruppen in der Mathematik in den Stichproben

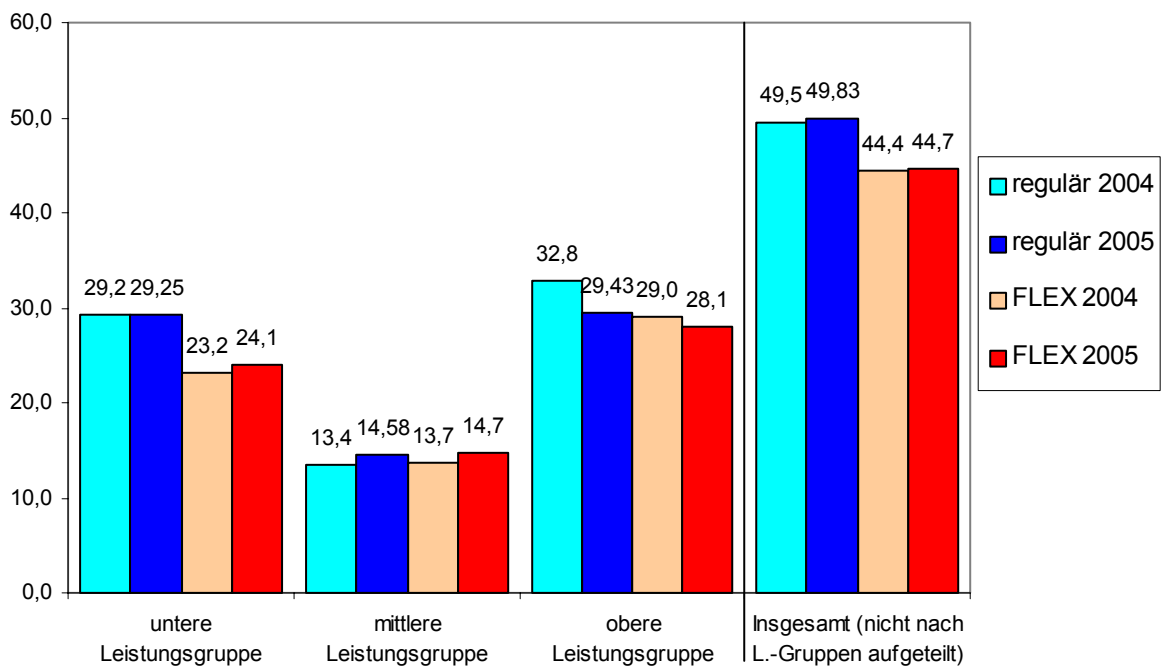


Daneben wird wiederum erkennbar, dass in beiden Gruppen 2005 der Anteil der durchschnittlichen Leistungen zugenommen hat, wenn auch nicht so stark wie bei den Leseleistungen (von etwa 43 % auf 46 %).

Dass die Mathematikleistungen in den FLEX-Stichproben weniger stark streuen als in den regulären Klassen zeigt auch die Abbildung 3.15 (die rechte Seite zeigt die Standardabweichung der Leistungen innerhalb der vier Stichproben). Auf der linken Seite der Abbildung sind wiederum die Standardabweichungen innerhalb der beiden extremen (d. h. oberes und unteres Leistungsdrittel) dargestellt. Hier wird erkennbar, dass insbesondere die Leistungen der schwachen Schüler in den FLEX-Klassen weniger Streuung aufweisen, d. h. homogener verteilt sind, als in den regulären Klassen.

Zusammengefasst zeigen sich Hinweise darauf, dass es in den FLEX-Klassen scheinbar gelingt, die Anteile schwacher Schülerinnen bzw. Schüler geringer zu halten als in den regulären Klassen. Darüber hinaus zeigen sich in den FLEX-Klassen im unteren Leistungsdrittel etwas weniger Leistungsstreuungen als in den regulären Klassen Brandenburgs, dieser Effekt ist in der Mathematik deutlicher ausgeprägt als beim Leseverständnis. Möglichweise gelingt es den FLEX-Klassen besser, schwächere Schülerinnen bzw. Schüler in der Mathematik zu fördern und so extreme Abweichungen nach unten allmählich zu vermeiden.

Abb. 3.15: Standardabweichungen in den Leseverständnisleistungen in den Stichproben



3.5.3 Zusammenhänge zwischen den Testleistungen im Lesen und in der Mathematik

Aufgrund der erklärten Zielsetzungen der FLEX-Schulen, sich stärker an den individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu orientieren, kann man vermuten, dass die Fachleistungen in den verschiedenen Domänen am Ende der FLEX-Phase nach einer solchen individualisierten Lernphase weniger stark korrelieren als es in regulären Klassen zu beobachten ist. In diesem Fall würden sich die Kompetenzbereiche entsprechend unabhängiger als in den regulären Klassen entwickeln. Tatsächlich zeigt sich in den beiden FLEX-Stichproben von 2004 und 2005 ein konsistent geringerer Zusammenhang zwischen den Testleistungen im Lesen und in der Mathematik als in den regulären Stichproben (Tab. 3.5). Auch in den FLEX-Klassen sind die Leistungen in beiden Domänen noch deutlich miteinander korreliert, aber es ist eine (kleine) Differenz in der Stärke des Zusammenhangs erkennbar, die konsistent in beiden Erhebungsjahren auftritt. Diese ist 2004 statistisch bedeutsam, 2005 lässt sie sich tendenziell absichern (trotz der größeren Stichprobe).

Tab. 3.5: Korrelationen zwischen den Testbereichen in den Substichproben im Land Brandenburg

Schulform	Erhebung	Testbereich		Lesegeschwindigkeit	Mathematik
regulär	2004	Leseverständnisleistung	<i>r</i>	.48	.48^a
			<i>N</i>	1718	1775
		Lese­ge­schwin­dig­keit	<i>r</i>		.37
			<i>N</i>		1645
	2005	Leseverständnisleistung	<i>r</i>	.54	.47^b
			<i>N</i>	2259	2190
	Lese­ge­schwin­dig­keit	<i>r</i>		.39	
		<i>N</i>		2189	
FLEX	2004	Leseverständnisleistung	<i>r</i>	.47	.39^a
			<i>N</i>	516	497
		Lese­ge­schwin­dig­keit	<i>r</i>		.34
			<i>N</i>		494
	2005	Leseverständnisleistung	<i>r</i>	.45	.42^b
			<i>N</i>	1722	1665
	Lese­ge­schwin­dig­keit	<i>r</i>		.31	
		<i>N</i>		1666	

Alle Korrelationen sind zuverlässig; $p < .001$; Zuverlässigkeit Differenzen ^a $p < .02$; ^b $p < .08$, zweiseitig.

3.5.4 Leistungen verschiedener Schülergruppen

Im Folgenden werden die Leistungen verschiedener Schülergruppen in den beiden Schulformstichproben verglichen, um zu prüfen, ob sich hier unterschiedliche Effekte der Merkmale zeigen. Bei dieser anschaulichen univariaten Betrachtung erfolgt noch keine Kontrolle des Einflusses von möglichen anderen verbundenen Variablen. Dies ist mit den multivariaten Analysen, die in Abschnitt 3.6 vorgestellt werden, möglich.

Darüber hinaus erfolgt hier ein Beschränken auf die Angaben, die für beide Messzeitpunkte vorliegen.

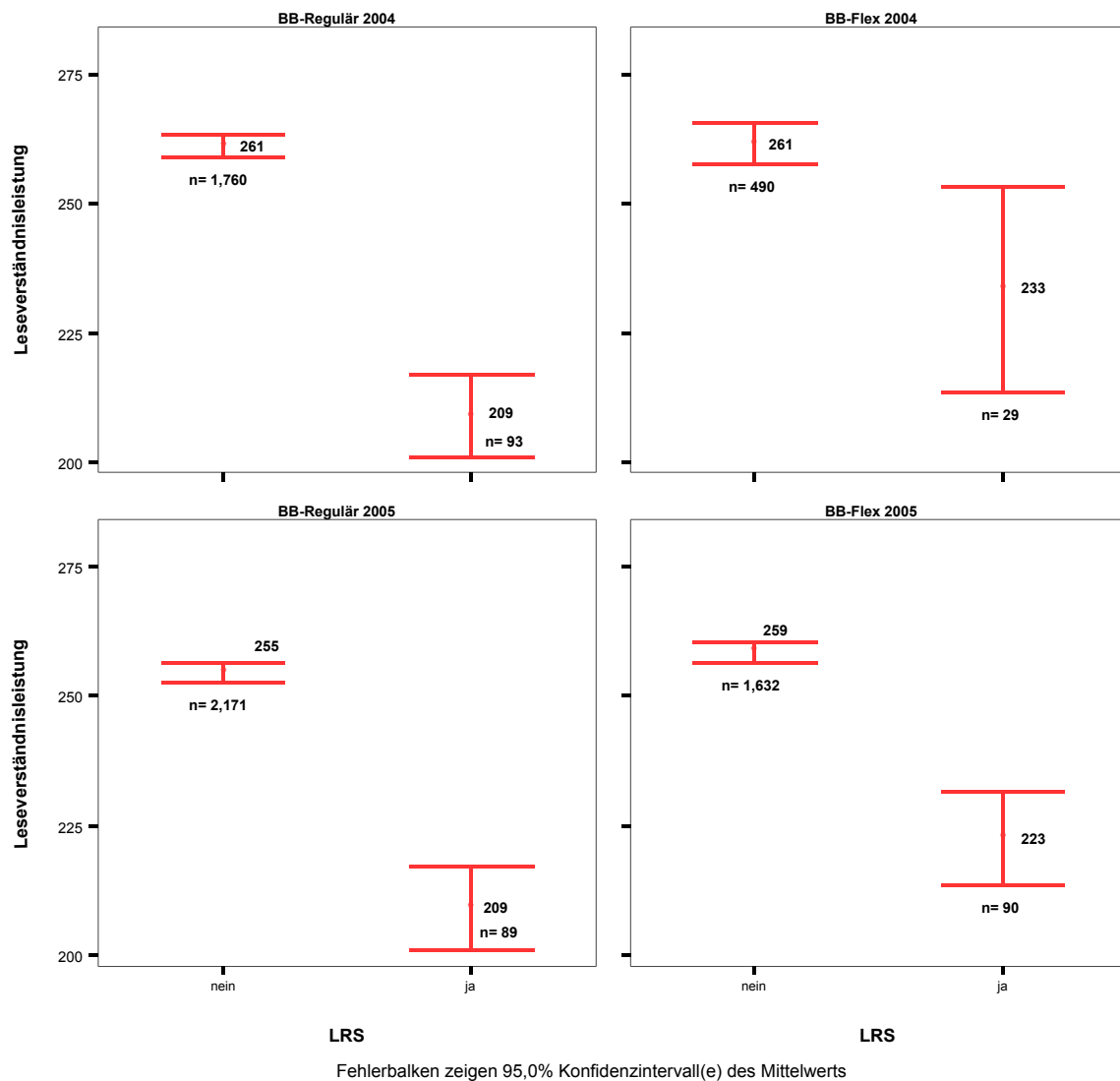
3.5.4.1 Schülerinnen und Schüler mit Lese-Rechtschreibschwäche (LRS-Schüler)

In der Erhebung 2004 war erkennbar, dass die LRS-Schüler in der damaligen FLEX-Stichprobe bessere Lese- und Mathematikleistungen erzielten als LRS-Schüler in den regulären Klassen, der Unterschied ließ sich aufgrund der kleinen Gruppenstärke damals statistisch nur für den Bereich Mathematik absichern.

Hinzuzufügen ist, dass an den ergänzenden Daten aus der Erhebung 2004 auch erkennbar war, dass die meisten LRS-Schüler in den FLEX-Klassen mit sonderpädagogischen Fördermaßnahmen begleitet wurden. Diese Angaben entfielen im Folgejahr leider, aber es ist zu vermuten, dass auch in den ab 2005 neu hinzugekommenen FLEX-Schulen eine vergleichsweise intensivere Betreuung von LRS-Schülern stattfindet.

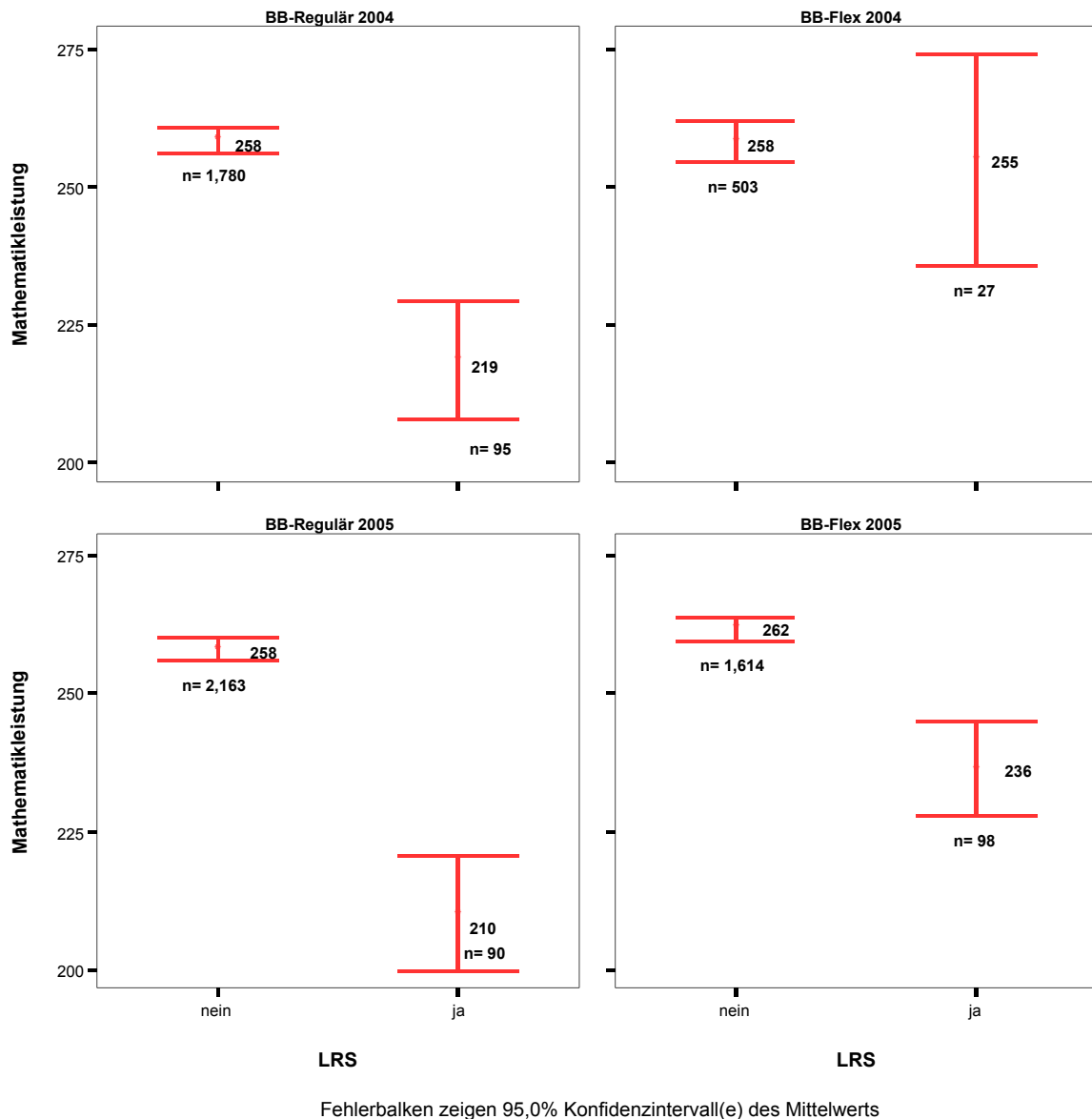
In der nachfolgenden Abbildung 3.16 sind die Leseleistungen auf der gemeinsamen Testmetrik aus beiden Erhebungen nach LRS-Status dargestellt. In der größeren Stichprobe 2005 wird der Befund für das Lesen aus dem Jahr 2004 repliziert. Die Leistungsnachteile von LRS-Schülern gegenüber den übrigen Schülerinnen und Schülern sind in den FLEX-Klassen kleiner als in den regulären Klassen. Die Leistungsdifferenz in der FLEX-Stichprobe zwischen den LRS-Schülern und den übrigen Schülerinnen und Schülern fällt allerdings im Jahr 2005 etwas größer aus als noch 2004.

Abb. 3.16: Leseleistungen bei den VA nach LRS- und FLEX-Status



Die nachfolgende Abbildung 3.17 zeigt die Leistungen in Mathematik bei den Vergleichsarbeiten nach LRS-Status der Schülerinnen und Schüler in beiden Begleiterhebungen. Im Unterschied zum Vorjahr zeigt sich allerdings 2005 ein Leistungsnachteil von LRS-Schülern auch in der FLEX-Stichprobe. Der Leistungsnachteil der LRS-Schüler fällt aber wiederum mit etwa 1/3 Standardabweichung in den FLEX-Klassen erheblich kleiner aus als in den regulären Klassen (knapp 1 SD Leistungsdifferenz).

Abb. 3.17: Mathematikleistungen bei den VA nach FLEX- und LRS-Status



3.5.4.2 Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Herkunft (NDH-Schüler)

In den regulären Stichproben im Land Brandenburg erreichen NDH-Schüler niedrigere Leseleistungen bei den Vergleichsarbeiten als die übrigen Schülerinnen und Schüler, die Differenz ist 2005 etwas stärker ausgeprägt als im Vorjahr. In den FLEX-Stichproben von 2004 und 2005 ist dies genau umgekehrt: Hier war bei der sehr kleinen Gruppe von N= 19 NDH-Schülern 2004 ein Leistungsnachteil feststellbar. Im Folgejahr unterscheidet sich die Vergleichsgruppe der NDH-Schüler in ihren Leseleistungen allerdings nicht mehr von den übrigen FLEX-Schülern. Ein über beide Erhebungen eindeutiger Trend ist für die FLEX-Klassen anhand der vorliegenden Daten damit nicht erkennbar.

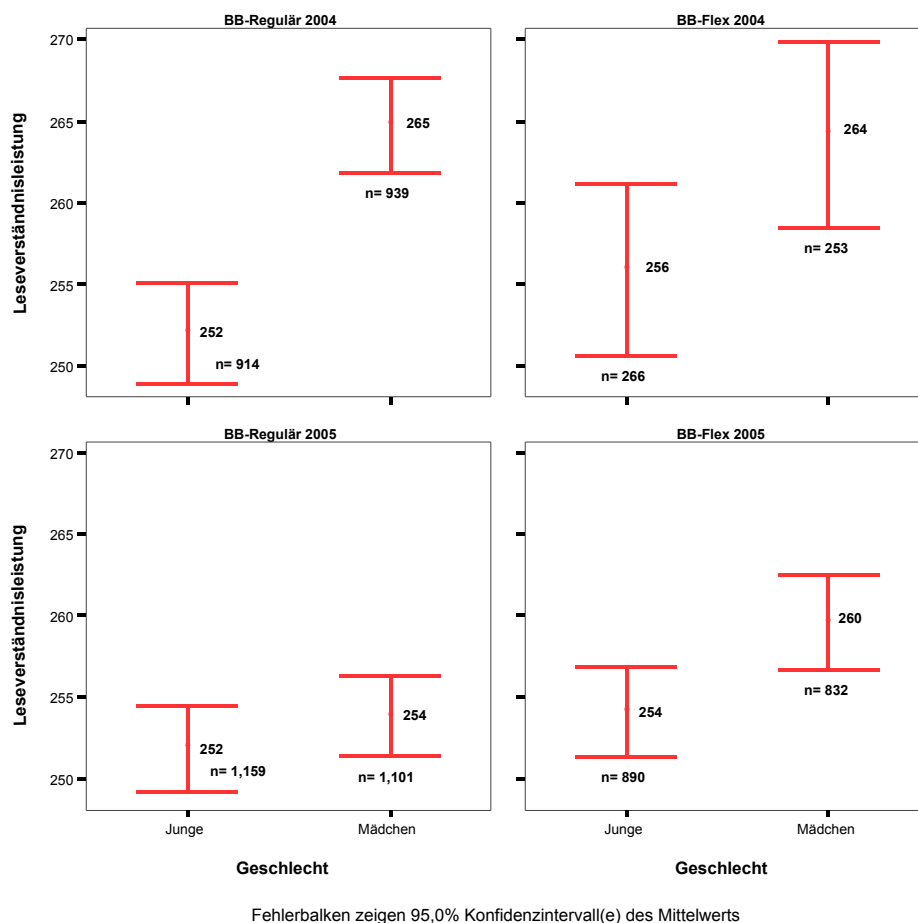
Zusammengefasst lässt sich anhand der Leistungsdaten aus beiden Erhebungen zum Bereich NDH-Status und Migration festhalten, dass diese Gruppen in den FLEX-Klassen auf

keinen Fall schlechtere Leistungen erbringen als die entsprechenden Schülergruppen in den regulär unterrichteten Klassen. Die Flexibilisierung des Unterrichts scheint damit zumindest nicht zu einer Vergrößerung von Leistungsungleichheiten dieser Schülergruppen am Ende der Jahrgangsstufe 2 zu führen, die als unerwünschte Folge der eingeführten Maßnahmen ja auch denkbar gewesen wäre.

3.5.4.3 Geschlechtsunterschiede

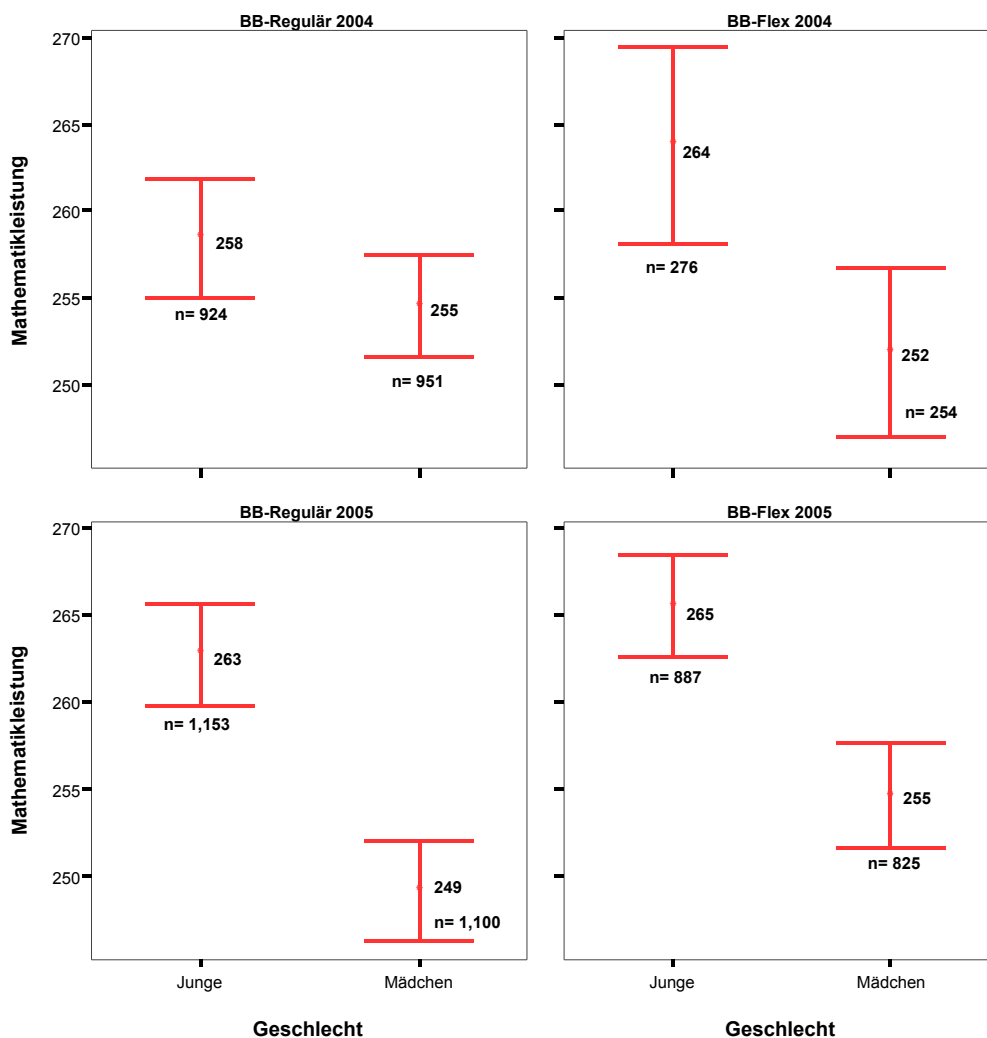
In Abbildung 3.18 ist die Leseleistung nach dem Geschlecht der Schülerinnen und Schüler zu beiden Erhebungszeitpunkten nach der Schulformstichprobe aufgeführt. Hier zeigt sich in den FLEX-Klassen zu beiden Erhebungszeitpunkten ein Leistungsvorteil der Mädchen gegenüber den Jungen. In den brandenburgischen regulären Klassen war nur 2004 eine solche Differenz feststellbar, nicht jedoch 2005. Ein weiterer Vergleich erlaubt es möglicherweise, die beschriebenen Effekte besser einordnen zu können: Die Befunde der Berliner Stichproben beim Lesen in Abhängigkeit des Geschlechts aus 2004 und 2005 entsprechen von der Tendenz her recht gut dem Muster in den regulären Klassen im Land Brandenburgs.

Abb. 3.18: Leseleistungen bei den VA nach FLEX –Status und Geschlecht



Auch wenn man die Mathematikleistungen beider Erhebungen in den brandenburgischen Stichproben vergleicht (Abb. 3.19), sind die Geschlechtseffekte – hier die besseren Leistungen der Jungen gegenüber den Mädchen – in den FLEX-Klassen zu beiden Erhebungszeitpunkten anzutreffen, in der Stichprobe der regulären Klassen im Land Brandenburg jedoch nur bei einer Erhebung, und zwar im Jahr 2005. Es bleibt abzuwarten, ob sich in den Folgejahren herausstellt, dass die geschlechtsabhängigen Leistungsunterschiede in den Fächern tatsächlich konsistenter in den FLEX-Klassen auftreten oder ob es sich hierbei um eine zufällige Abfolge der Ergebnisse der FLEX-Stichproben handelt.

Abb. 3.19: Mathematikleistungen bei den VA nach Geschlecht und FLEX-Status



Fehlerbalken zeigen 95,0% Konfidenzintervall(e) des Mittelwerts

3.6 Einflüsse der Herkunftsmerkmale auf die Leistungen

In den bisher untersuchten Stichproben der regulär arbeitenden Klassen im Land Brandenburg zeigen sich vergleichsweise geringe, aber dennoch zuverlässige Einflüsse der Herkunfts- bzw. Hintergrundmerkmale auf die erzielten Leistungen der Schülerinnen und Schüler. In Bezug auf den hier vorgenommenen Vergleich lässt sich dennoch die Frage stellen, ob der Unterricht in den FLEX-Klassen zu unterschiedlichen Effekten der Herkunftsmerkmale auf die Leistungen am Ende der Jahrgangsstufe zwei führt.

Denkbar sind hier wiederum zwei mögliche Hypothesen: Einerseits kann man vermuten, dass die Flexibilisierung des Unterrichts bestehende Eingangsunterschiede in den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler systematisch verstärkt. Dann sollten Leistungsunterschiede in Abhängigkeit der Herkunft am Ende der FLEX-Phase größer sein als zum gleichen Zeitpunkt in regulär unterrichteten Klassen. Andererseits wäre auch denkbar, dass die Flexibilisierung des Unterrichts u. a. auch durch die intensivere flankierende Unterstützung der schwächeren Schülerinnen und Schüler ausgleichende Effekte hat, indem die Lernprozesse besonders für die schwachen Schülerinnen und Schüler optimiert werden. Die erste Hypothese (die Unterschiede verstärken sich) erscheint allerdings plausibler als die zweite (Unterschiede werden ausgeglichen), wenn man versucht die möglichen Folgen einer gelungenen Flexibilisierung der Lernprozesse abzuschätzen. Würden Schüler mit günstigen Lernvoraussetzungen demnach optimal gefördert, müssten sie das FLEX-Programm demnach schneller und mit besseren Leistungen verlassen als Schülerinnen und Schüler mit ungünstigeren Voraussetzungen, denen dann ein längeres Verweilen mit entsprechend niedriger angesetzten Fördermaßnahmen bzw. permanent geringeren Anforderungsniveaus präferiert würde. Von dieser Position aus wäre ein „Matthäus-Effekt“ geradezu eine logische Folge einer optimalen, an den jeweiligen Lernvoraussetzungen jeder einzelnen Schülerin bzw. jeden einzelnen Schülers ansetzenden Förderung.

Zum Prüfen beider Möglichkeiten wurden in beiden Schulformstichproben Regressionen der Leistungen auf die Hintergrundmerkmale berechnet und gegenübergestellt.

Folgende Merkmalsgruppen wurden im Modell berücksichtigt:

1. Migration und Muttersprache,
2. Qualifikationsniveau der Eltern (Indikatoren: schulischer und beruflicher Abschluss),
3. Status der Eltern (Indikatoren: Autonomie und Beschäftigungsumfang der Eltern)
4. Buchbestand,
5. Geschlecht der Schülerinnen und Schüler.

Von Bedeutung für diesen Vergleich ist auch der bereits berichtete Befund, dass sich keine Unterschiede in den Verteilungen der Hintergrundmerkmale der Schülerinnen und Schüler

auf die Stichproben zeigen. Die Analysen wurden jeweils innerhalb beider Stichproben (reguläre Klassen /FLEX-Klassen) berechnet. Dazu wurden erneut die Erhebungen aus 2004 und 2005 zusammen analysiert, um die maximale Stichprobengröße zu erhalten (Tab. 3.6). Die Eingabe erfolgte schrittweise, um den Zugewinn an Varianzaufklärung durch die Merkmalsgruppen besser abschätzen zu können.⁹

Tab. 3.6: Regression der Testleistungen auf die Hintergrundmerkmale im Land Brandenburg

		Reguläre Stichproben BB 2004 und 2005 (Lesen N = 2948; Mathem. N = 2961)			FLEX-Stichproben BB 2004 und 2005 (Lesen N = 1392; Mathem. N = 1381)		
		rel. Gewinn Varianzauf- klärung	Regressionsgewichte im Endmodell		rel. Gewinn Varianzauf- klärung	Regressionsgewichte im Endmodell	
Schritt	Berücksichtigte Prädiktoren		Beta	sig. p < .		beta	sig. p <
Leserverständnis							
1.	NDH	0.4 %	-.047	ns	0.2 %	-.015	ns
	Migration		.036	ns		-.028	ns
2.	höchster Schulabschluss im Haushalt	6.3 %	.094	.001	5.9 %	.088	.001
	höchster beruflicher Abschluss im HH		.070	.01		.104	.01
3.	Prestige	0.9 %	.066	.01	0.7 %	.011	ns
	höchster Beschäftigungsumfang im HH*		.062	.01		.069	.01
4.	Mittelwert Buchbestand (Index)	0.8 %	.109	.001	0.7 %	.094	.001
5.	Geschlecht**	0.8 %	.089	.001	0.6 %	.075	.001
	Summe erklärter Varianz im Endmodell	9.1 %			8.1 %		
Mathematik							
1.	NDH	0.2 %	-.042	ns	0.3 %	-.025	ns
	Migration		.053	.04		.075	.03
2.	höchster Schulabschluss im Haushalt	6.9 %	.104	.001	7.2 %	.117	.001
	höchster beruflicher Abschluss im HH		.066	.001		.083	.02
3.	Prestige	1.0 %	.067	.001	0.4 %	.043	.ns
	höchster Beschäftigungsumfang im HH		.057	.01		.029	.ns
4.	Mittelwert Buchbestand (Index)	1.1 %	.120	.001	0.8 %	.102	.001
5.	Geschlecht	0.6 %	-.080	.001	1.5 %	-.122	.001
	Summe erklärter Varianz im Endmodell	9.9 %			10.6 %		

* hier dreistufig codiert 0 = nicht erwerbst., 1 = geringf./teilzeit, 2 = vollzeit, **1 = Junge; 2 = Mädchen

⁹ Bei der Interpretation des Gewinns an Varianzaufklärung ist zu berücksichtigen, dass es Merkmalsgruppen gibt, die eine große Schnittmenge an gemeinsamer Varianz aufklären (z. B. Buchbestand und Bildungsniveau). Bei dieser Konstellation wird immer die zuerst eingegebene Variable scheinbar „viel mehr“ Erklärungswert haben als die später berücksichtigte Variable. Dies bedeutet aber nur, dass der Zugewinn an Information durch zusätzliche Kenntnis des zweiten Merkmals geringer ist und würde sich bei umgekehrter Reihenfolge im gegebenen Beispiel auch umgekehrt darstellen.

In Tabelle 3.6 sind außerdem die Kennzahlen der vollständigen Modelle (= gemeinsame Berücksichtigung aller Prädiktoren) im Vergleich dargestellt. Das ist zum einen die gesamte aufgeklärte Varianz, zum anderen sind dies die Regressionsgewichte der Variablen aus dem Endmodell.

Im Leseverständnis werden 9.1 % der Leistungsvarianz in den regulären Klassen durch die Hintergrundmerkmale der Schülerinnen und Schüler erklärt, in der FLEX-Stichprobe sind dies 8.1 %. Alle Merkmale, die in der regulären Stichprobe bedeutsam für die Leseleistungen sind, sind auch in gleicher Weise in der FLEX-Stichprobe wirksam. Die einzige Ausnahme bildet der berufliche Status der Eltern, dieser Effekt ist in der FLEX-Stichprobe nicht zuverlässig.

Auch im Bereich Mathematik zeigen sich überwiegend identische Zusammenhänge zwischen Leistungen und Hintergrundmerkmalen in beiden Stichproben. So geht jeweils etwa 10 % der Varianz der Schülerleistungen auf die Hintergrundmerkmale zurück. In beiden Stichproben ist der Effekt der Muttersprache nicht mehr zuverlässig, wenn zugleich die übrigen Hintergrundmerkmale mitberücksichtigt werden. Erstaunlicherweise erhält das Regressionsgewicht des Migrationsstatus bei Mathematikleistungen im Endmodell ein positives Vorzeichen, d. h., wenn zugleich die übrigen Hintergrundmerkmale kontrolliert werden¹⁰, wären die Leistungen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in beiden Stichproben sogar etwas besser als die der übrigen Schülerinnen und Schüler. Ein Schulformunterschied besteht hierbei aber nicht. Darüber hinaus sind in der regulären Stichprobe alle übrigen Hintergrundmerkmale zuverlässig, in der FLEX-Stichprobe bilden hiervon nur die statusbezogenen Merkmale Prestige und Beschäftigungsumfang eine Ausnahme.

Insgesamt über beide Testbereiche hinweg betrachtet gibt es keine stichhaltigen Anhaltspunkte für grundlegend andersartige Zusammenhänge zwischen Hintergrundmerkmalen und Leistungen in Abhängigkeit der Schulformstichproben. In FLEX-Klassen wird der im Land Brandenburg ohnehin recht geringe Zusammenhang von Schülerleistungen und Schülerherkunft nicht aufgehoben. Es finden sich aber auch keine Hinweise auf eine Verstärkung von Leistungsunterschieden zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Herkunft in den verschiedenen Schulformen, die man als Folge der zweijährigen Phase mit flexibilisiertem Unterricht interpretieren könnte.

¹⁰ Um dies anschaulicher auszudrücken: Wären alle anderen Hintergrundmerkmale bei den Schülerinnen und Schülern mit Migrationsstatus exakt so verteilt wie in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund (was in der Stichprobe nicht der Fall ist), so hätten die beobachtbaren Mathematikmittelwerte dieser Gruppen über den Werten der Vergleichsgruppen gelegen.

3.7 Ergänzende Angaben aus den Elternbefragungen 2004/2005

In der Erhebung 2005 wurde nach der Zufriedenheit der Eltern mit verschiedenen Aspekten der schulischen Betreuung und mit der Arbeit der Lehrkräfte gefragt. Aus diesen Angaben wurden Skalen gebildet. Abbildung 3.20 zeigt die Mittelwerte in beiden Stichproben aus 2005 für die Zufriedenheitsskala (Gesamtscore aus allen Einzelaspekten) und die Angaben zur Wahrnehmung des Unterrichts. Beide Skalenwerte sind in der FLEX-Elternschaft etwas höher ausgeprägt als in den brandenburgischen regulären Klassen (obwohl diese Werte dort auch als sehr hoch zu bezeichnen sind).

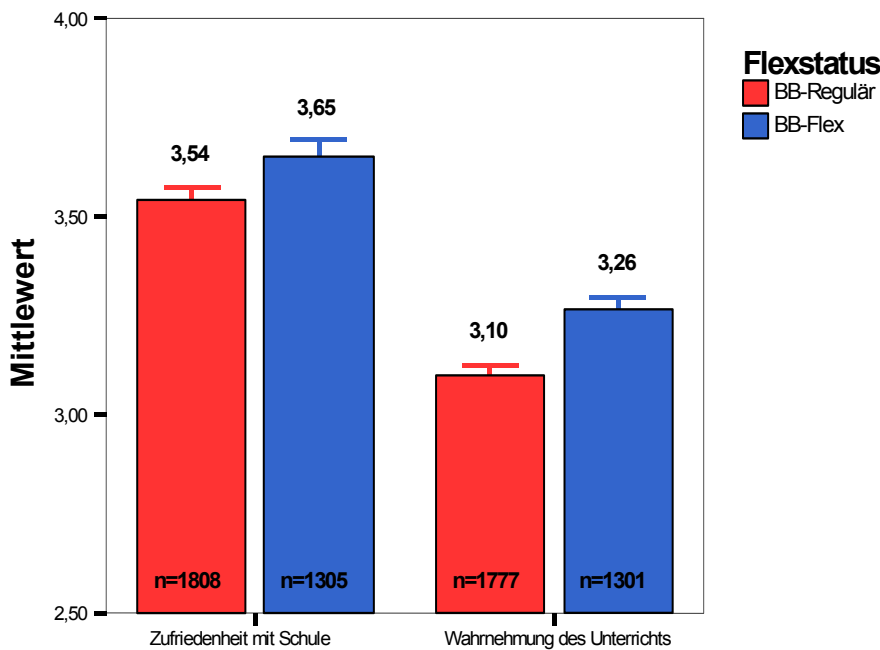
Der Zufriedenheitseffekt in der FLEX-Stichprobe geht auf die Aspekte „Größe und Zusammensetzung der Klassen“, „Engagement der Lehrkräfte“ und „schulische Aktivitäten außerhalb des Unterrichts“ zurück, bei denen jeweils die Zufriedenheit der FLEX-Eltern höher ist. Von den drei Faktoren ist der Unterschied bei der Klassengröße am deutlichsten ausgeprägt, die anderen sind weniger wichtig für den Effekt auf die Gesamtskala. Die Antworten zu diesem Aspekt sind in Abbildung 3.21¹¹ dargestellt. Aus der Befragung von 2004 war bereits bekannt, dass die Nutzung von Angeboten außerhalb des Unterrichts der Schule in den FLEX-Klassen höher ist als in den regulären Klassen.

Die Unterschiede in der Wahrnehmung des Unterrichts gehen in erster Line auf den Aspekt der fähigkeitsangemessenen Förderung der Kinder zurück, daneben nehmen die Eltern in den FLEX-Klassen aber auch eine etwas intensivere Betreuung ihrer Kinder durch die Lehrkräfte sowie einen kindgerechteren Unterricht im Vergleich zur regulären Stichprobe wahr.

In Bezug auf die Kontakt- und Informationsmöglichkeiten mit der Schule werden in den FLEX-Klassen mehr Möglichkeiten zu Gesprächen mit den Lehrkräften berichtet. Während sich 2004 hieraus noch eine etwa bessere Informiertheit der Eltern über das Schul- und Unterrichtsgeschehen ergab, sind diesbezügliche Unterschiede in der größeren FLEX-Stichprobe von 2005 gegenüber der regulären Stichprobe nicht mehr nachweisbar.

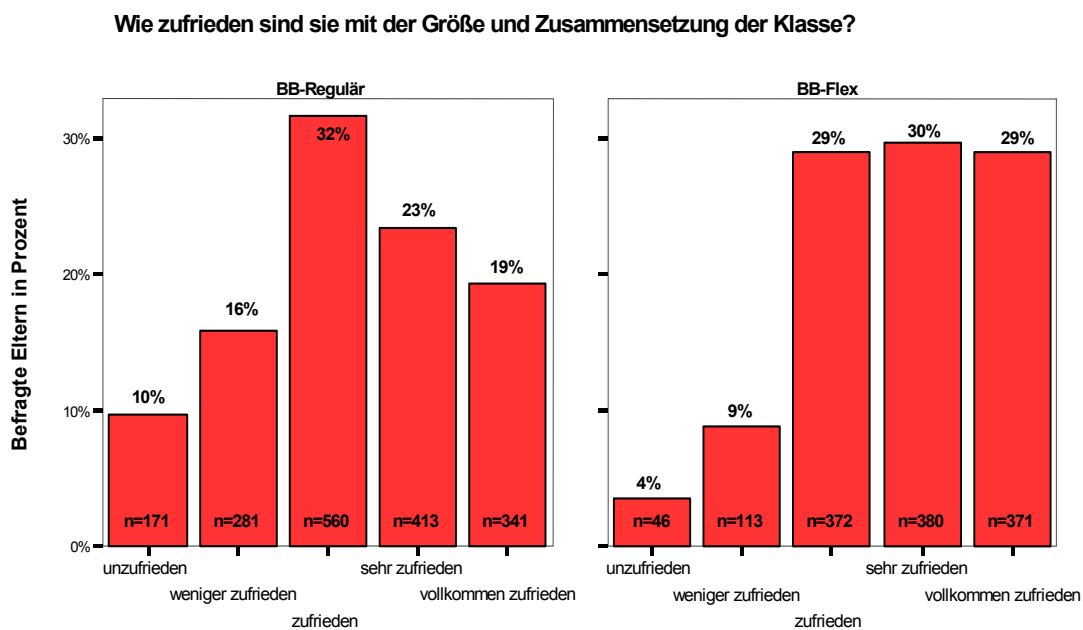
¹¹ Die Zufriedenheits-Items wurden fünfstufig erfasst und hatten andere Antwortverankerungen als die vierstufigen Zustimmung-Items zur Unterrichtswahrnehmung. Daher ergeben sich zwangsläufig Mittelwertsunterschiede zwischen den Mittelwertsskalen. Die Aussage, dass die Zufriedenheit höher sei als Unterrichtswahrnehmung der Eltern ist daher nicht richtig bzw. auch nicht sinnvoll. Die Skalenunterschiede ergeben sich nur aus dem Antwortformat.

Abb. 3.20: Schulzufriedenheit und Wahrnehmung des Unterrichts durch die Eltern (EFB 2005)



Zufriedenheitsskalen aus der Erhebung 2005

Abb. 3.21: Zufriedenheit der Eltern mit der Klassengröße nach FLEX-Status (EFB 2005)



Das Ausmaß der durch die Eltern wahrgenommenen schulischen Probleme ihrer Kinder ist in beiden Schulstichproben insgesamt in etwa gleich ausgeprägt, nur in den FLEX-Klassen werden tendenziell etwas weniger Probleme des Kindes mit den Lehrkräften berichtet als in den regulären Klassen. Der Umfang von möglichen Problemen mit den Mitschülern oder auch mit einzelnen Fächern unterscheidet sich aber nicht zwischen den Schulformen. Prob-

leme mit den schulischen Leistungen werden in beiden Stichproben häufiger genannt als die übrigen Problemquellen, daher zeigt Abbildung 3.22 die Antworthäufigkeiten zu dieser Frage getrennt nach beiden Stichproben.

In einer offenen Frage konnten die Eltern außerdem das problematische Schulfach benennen. In beiden Stichproben nannten je 30 % tatsächlich ein Fach, d. h., hier machten gut 10 % der Eltern eine Problemfachnennung, die der allgemeinen Aussage nach den Problemen in einem Schulfach eher nicht zugestimmt hatten (je 20 % mit „trifft eher zu“ oder „trifft zu“). In Abbildung 3.23 sind die offenen Fachnennungen in den Stichproben aus 2005 gegenübergestellt. Auffällig ist, dass in FLEX-Stichproben deutlich häufiger von Problemen in Deutsch als in Mathematik berichtet wird. Dies entspricht recht gut den bereits vorgestellten Befund zur größeren Homogenität der Mathematikleistungen in der unteren Leistungsgruppe in den FLEX-Klassen, deutet aber auch darauf hin, dass im Fach Deutsch in den FLEX-Klassen noch Spielräume für weitere Verbesserungen bestehen.

Abb. 3.22: Elternangaben zu Problemen mit Schulleistungen in einzelnen Fächern (EFB 2005)

Zustimmung zur Aussage: "Mein Kind hat Probleme mit den schulischen Leistungen"

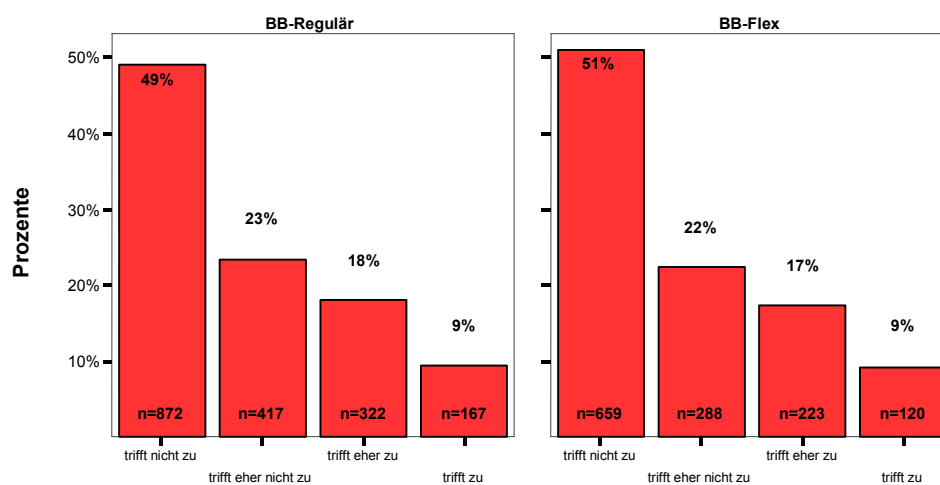
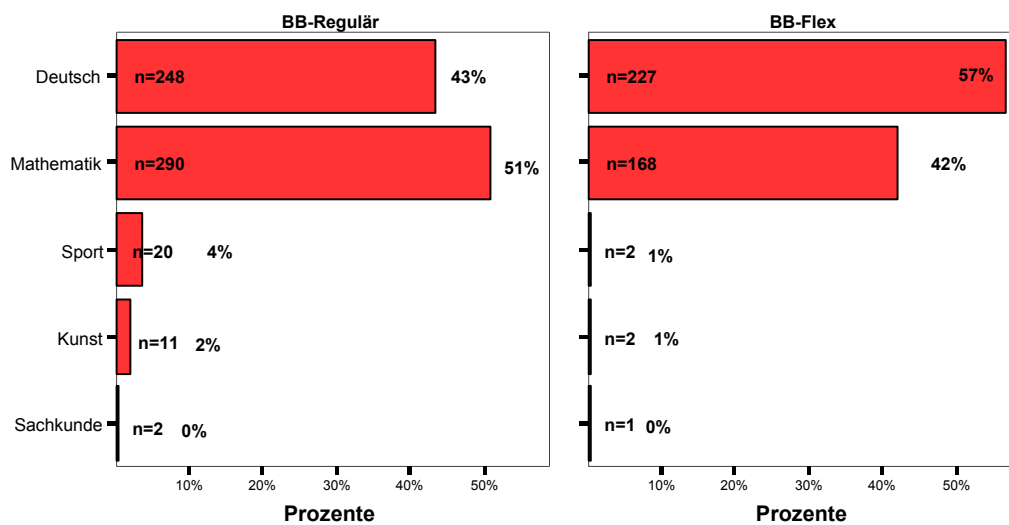


Abb. 3.23: Von den Eltern genannte Problemfächer nach FLEX-Status (EFB 2005)

In welchen Fächern hat das Kind Probleme? (EFB-Angabe aus 2005)



Keine Unterschiede zwischen den Stichproben zeigen sich im Umfang der notwendigen schulischen Unterstützung, wie ergänzende Hausaufgabenhilfe, oder anderer unterstützender Lernaktivitäten durch die Eltern. In der Stichprobe von 2004 wurde noch etwas häufiger von Unterstützung beim Erledigen der Hausaufgaben durch die Eltern der FLEX-Stichprobe berichtet; dieser Unterschied zeigt sich in der größeren FLEX-Stichprobe von 2005 im Vergleich zur regulären Stichprobe nicht mehr. 2004 wurden noch zwei weitere Aspekte hierzu erfragt: Nachhilfe und Förderunterricht. Der Anteil von Eltern, die angaben, dass ihre Kinder (außerschulische) Nachhilfe bekämen, war in der FLEX-Stichprobe mit 7 % nur knapp halb so hoch, wie in der regulären Stichprobe mit 12 %. Das Nennen der Häufigkeit von Förderunterricht war dagegen mit jeweils 24 % in beiden Gruppen gleich hoch. Aus 2005 liegen dazu keine Angaben vor. In beiden Erhebungen wurde auch das Ausmaß an leseförderlichen Aktivitäten der Eltern erfragt, auch hierbei ergaben sich in beiden Erhebungen keine systematischen Unterschiede zwischen den Schulformstichproben.

Zusammengefasst ist in den FLEX-Stichproben eine etwas höhere Zufriedenheit der Eltern mit der Schule festzustellen, die vermutlich auf die wahrgenommene intensivere Betreuung der Schülerinnen und Schüler infolge der kleineren Klassengröße in den FLEX-Klassen zurückgeht. Hieraus ergeben sich zugleich häufigere Möglichkeiten für Gespräche von Eltern mit den Lehrkräften. Der Umfang der durch die Eltern wahrgenommenen schulischen Probleme ist vergleichbar in den Stichproben. Aus der Erhebung 2004 gibt es Hinweise, dass etwas weniger Aufwand für organisierte Nachhilfe erforderlich ist, falls fachliche Probleme vorliegen. Die Verteilung der Problemfachnennungen liegt in den FLEX-Klassen aus 2005

deutlich stärker beim Fach Deutsch als in der Mathematik, in den regulären Klassen zeigt sich hier ein ausgewogeneres Verhältnis der Fächer.

3.8 Ergänzungsbericht zu den Vergleichsarbeiten 2006

3.8.1 Durchführung der Begleitstudie 2006

Die Durchführung der VA 2006 und der Begleitstudie erfolgte seit 2006 durch das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg in Kooperation mit dem Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg (ISQ). Die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten (VA) in Deutsch und Mathematik werden im Land Brandenburg internetbasiert durch die durchführenden Lehrkräfte erfasst. Erhoben werden die Testleistungen pro Schülerin und Schüler zzgl. einiger ergänzender Angaben zu Geschlecht, Alter, NDH- und LRS-Status. Wie in den Vorjahren wurde die ergänzende Elternbefragung in den Stichprobenklassen zwischen den Terminen der VA-Durchführung in Deutsch und Mathematik veranlasst. Hierzu mussten die Fragebogen von den Lehrkräften mit den gleichen Schülernummern gekennzeichnet und verteilt werden, die auch bei der Eingabe der Leistungsdaten der VA verwendet wurden, um eine Auswertung der Individualdaten zu ermöglichen.

Dies war offensichtlich nicht für alle teilnehmenden Lehrkräfte deutlich, stellt sich u. a. deshalb die Datenqualität der Begleitstudie 2006 problematisch dar. So ist knapp ein Fünftel (18,2 %) der 1.901 eingescannten Fragebogen gänzlich ohne Klassencode und sind etwa 10 % ohne Schülernummer verteilt worden. Beide Sachverhalte überschneiden sich nur teilweise, sodass von einer Verlustquote aufgrund nicht möglicher Zuordnung der Daten von insgesamt etwa 20 % ausgegangen werden muss. Hinzu kommt eine weitere Quelle, die das Verwerten der Fragebogen aus der Begleitstudie 2006 einschränkt. Dies sind wechselnde bzw. teilweise anonymisierte Klassenbezeichnungen bei der Eingabe der Leistungsdaten und bei der Beschriftung der Fragebogen. Von etwa 1.600 Fragebogen, die überhaupt mit Klassenbezeichnung und Schülernummer versehen wurden, lassen sich schließlich N = 1.432 Stück den Leistungseingaben der VA aus dem Internet zuordnen, und dies auch erst nach manueller Korrektur durch das ISQ in Zusammenarbeit mit dem LISUM. Die Ausschöpfungsquote bezogen auf alle verwertbaren (bzw. zurückgekommenen) Fragebogen liegt damit bei 75 %. Dies ist bedauerlich, da es sich hierbei um rein prozessbedingte Datenverluste handelt, die zusätzlich zu den üblicherweise bei derartigen Studien zu erwartenden Datenverlusten aufgrund mangelnder Teilnahmebereitschaft der Lehrkräfte selbst (Verweigerung des Verteilens der Fragebogen in der Klasse) oder der Eltern (Teilnahmeerweigerung/Rücklaufquote) hinzukommen.

Zielpopulation waren alle Eltern von Schülerinnen und Schülern aus FLEX-Klassen, die an den VA teilgenommen haben. Entsprechend den zum Versandzeitpunkt vorliegenden Zahlen

wurden an 2.979 Eltern aus genau 100 Schulen mit insgesamt 234 Klassen Fragebogen verschickt.

Die 1.901 vorliegenden Elternfragebogen entstammen 176 Klassen aus 93 Schulen. Es fehlen 7 Schulen mit zusammen 14 Klassen vollständig. Aus den 93 Schulen fehlen 51 einzelne Klassen. Die Rücklaufquote liegt damit bei 63,8 % bzw. liegt die Ausschöpfungsquote zzgl. der bereits dargestellten Prozessverluste bei 48 % zuordenbaren Datensätzen. Beide Werte sind damit deutlich schlechter als die in den Begleitstudien 2004 und 2005 erzielten Quoten.

Hinzu kommt eine weitere Einschränkung bei den vorliegenden Daten: Sowohl bei den Angaben aus dem Internet (Leistungsdaten der Vollerhebung) als auch bei den Fragebogen der Begleitstudie ist der FLEX-Status (jahrgangsgebundener oder jahrgangsübergreifender Unterricht) nicht bei allen vorliegenden Datensätzen eindeutig zu ermitteln. Durch einen nachträglichen Abgleich mit anderen Datenquellen lässt sich hier jedoch eine weitgehend plausible Einteilung finden.

Diese nicht unerheblichen Einschränkungen führen dazu, dass die Erhebung 2006 nur als ergänzende Informationsquelle zur Begleitstudie 2004/2005 herangezogen werden sollte – unter Berücksichtigung der geringeren Belastbarkeit der neueren Erhebung.

3.8.2 Stichprobenbeschreibung

Tab. 3.7 zeigt einige Kennwerte der Vollerhebungsdaten 2006 für verschiedene Unterrichtsformen im Vergleich. Es ergibt sich in den Vollerhebungsdaten eine Stichprobe von 252 FLEX-Klassen aus 119 Schulen, die mindestens eine FLEX-Klasse 2006 führen.

Die mittlere Klassenstärke lag in den regulären Klassen im Land Brandenburg bei ca. 20 Schülerinnen und Schülern, in den jahrgangsgemischten FLEX-Klassen lag der Anteil der Zweitklässler bei etwa 12,5 Schülern und scheint damit gegenüber der Stichprobe 2004/2005 etwas gestiegen zu sein. Bei den FLEX-Klassen sind hier natürlich nur die Schülerinnen und Schüler einbezogen, die im folgenden Schuljahr in die Jahrgangsstufe 3 der Grundschule wechseln, also in den meisten Fällen Kinder, die die Eingangsstufe das zweite Jahr durchlaufen, zudem einzelne Kinder mit einer kürzeren Verweildauer sowie auch Kinder mit einer dreijährigen Verweildauer.

Das Durchschnittsalter ist in beiden Gruppen gleich, die Altersverteilung ist aber in den FLEX-Klassen erwartungsgemäß etwas breiter als in den regulär unterrichteten Klassen. Die Quote von Schülerinnen und Schülern mit LRS- bzw. NDH-Angabe unterscheidet sich nicht wesentlich. Ergänzend ist in der Tabelle bereits die Angabe zur Migration aus der Elternbefragung aufgeführt, die nur mit den entsprechenden Angaben der regulären Klassen aus der Begleitstudie 2004 und 2005 verglichen werden kann. Die Anteile von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund sind in beiden Stichproben wie in den Jahren zuvor

identisch, geringfügige Schwankungen gibt es bei einfachem bzw. doppeltem Migrationshintergrund. Insgesamt ist zu berücksichtigen, dass die Quoten von NDH-Schülern bzw. Schülern mit Migrationshintergrund in beiden Stichproben äußerst gering sind.

Tab. 3.7: Stichprobenkennwerte beider Begleitstudien im Land Brandenburg

<i>Interneteingaben</i>	Regelklassen	FLEX-Klassen
Klassen	752 (an 449 Schulen)	252 (an 119 Schulen)
Klassengröße	$M = 20.05$ $SD = 5.02$; Median = 21 (<i>Min.</i> = 5; <i>Max.</i> = 31)	$M = 12.41$ $SD = 4.36$; Median = 11 (<i>Min.</i> = 4; <i>Max.</i> = 30)
Gesamtschülerzahl (beide Erhebungen)	15081	3128
davon Jungen	7664 (50.8 %)	1634 (51.7 %)
davon Mädchen	7417 (49.2 %)	1494 (47.8 %)
Alter der Schüler in Jahren zum Erhebungszeitpunkt (Interneteingabe)	$M = 8.55$ $SD = 0.46$; Median = 8.50	$M = 8.48$ $SD = 0.58$; Median = 8.50
LRS	921 (6.1 %)	146 (4.7 %)
NDH	429 (2.8 %)	74 (2.4 %)
Angaben aus den EFB der Erhebungen		
	Reguläre Klassen (Stichprobe 2004/2005)	FLEX
kein Migrationshintergrund	3206 (92.9 %)	1303 (92.9 %)
einfacher Migrationshintergrund*	126 (3.7 %)	69 (4.9 %)
doppelter Migrationshintergrund**	120 (3.5 %)	31 (2.2 %)

einfach* = ein Elternteil im Ausland geboren; *doppelt* = beide Eltern im Ausland geboren

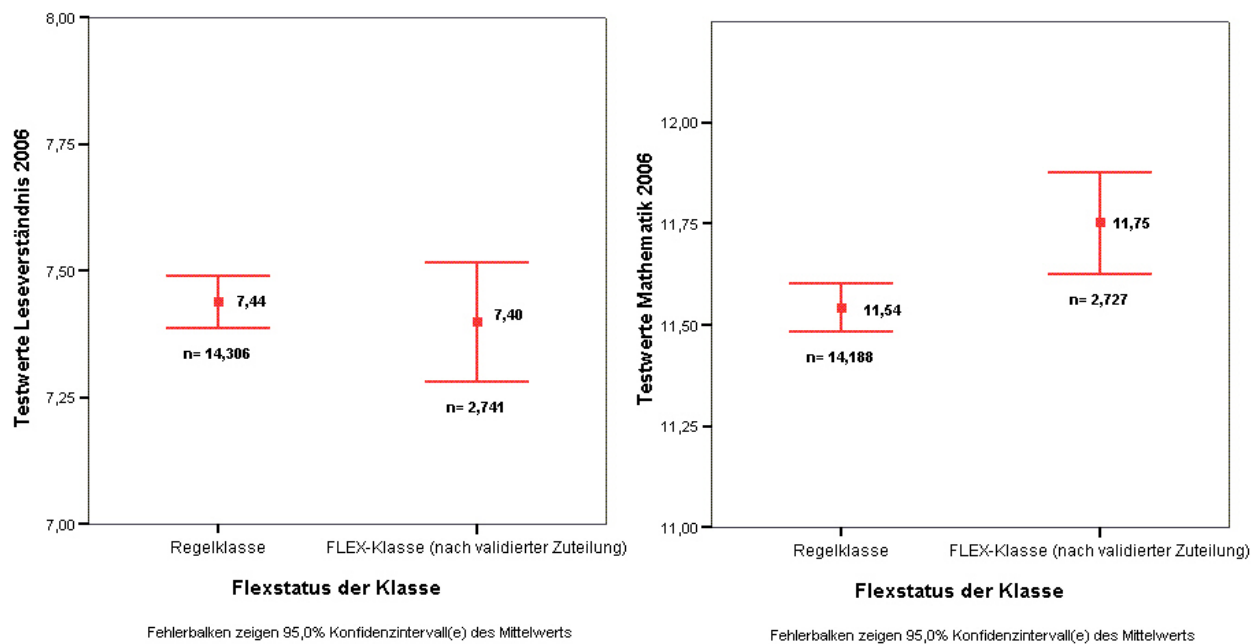
3.8.3 Leistungen bei den VA 2006 nach FLEX-Status

Im Folgenden soll der Versuch gemacht werden, die Leistungen bei den VA 2006 im Leseverständnis in den FLEX-Klassen mit den regulär arbeitenden Klassen im Land Brandenburg zu vergleichen. Herangezogen werden hierzu die Rohpunktwerte der VA. Diese erlauben zwar den Vergleich zwischen den Unterrichtsformen in jedem Testbereich 2006; ein Vergleich mit den Landeswerten bei den VA 2004/2005 zwischen den Erhebungsjahren ist aber nicht möglich bzw. auch nicht beabsichtigt.

Auf der Basis des nachträglich validierten FLEX-Status haben sich 252 FLEX-Klassen mit insgesamt 3192 Schülerinnen und Schülern an den Vergleichsarbeiten beteiligt. Abb. 3.24 zeigt die VA-Leistungen dieser Schüler im Vergleich zu den regulären Klassen. Bereits in den ersten Erhebungen zur FLEX-Stichprobe wurde deutlich, dass in den FLEX-

Klassen anteilig mehr Schülerinnen und Schüler von der Teilnahme bei den VA ausgeschlossen werden (vermutlich aus Altersgründen) als in den regulären Klassen. Tatsächlich haben einige Schulen (fälschlich) alle FLEX-Schüler in die Teilnahmeliste eingetragen, dann aber die aus dem ersten Jahr stammenden Schülerinnen und Schüler (korrekt) nicht mit-schreiben lassen. Dafür spricht auch die maximale Schülerzahl von 27, die eher eine ganze jahrgangsübergreifenden als eine halbe FLEX-Klasse charakterisiert.

Abb. 3.24: Leistungen bei den VA 2006 nach Unterrichtsform



Im Leseverständnis zeigt sich kein Leistungsunterschied, in der Mathematik ist die FLEX-Stichprobe den regulären Klassen geringfügig überlegen. Diese Ergebnisse stimmen auf den ersten Blick mit den Befunden aus den Jahren 2004 und 2005 überein. Auch dort waren leichte Leistungsvorteile der FLEX-Klassen im Bereich Mathematik erkennbar.

Aus der Kombination der Angaben aus den ersten beiden Begleitstudien mit der vorliegenden Studie lässt sich (wiederum nur näherungsweise) rekonstruieren, wie lange an den Schulen bereits das FLEX-Programm ausgeführt wird. Schulen aus der Stichprobe 2004 gehören damit wohl zur Gruppe der FLEX 20-Schulen, an denen mindestens schon vier Jahre nach dem Modell gearbeitet wird. Schulen, die mit FLEX-Klassen erst in der Stichprobe von 2005 vertreten sind, gehören vermutlich zur Gruppe der FLEX 100-Schulen, in denen seit mindestens drei Jahren das Modell angewendet wird. Hinzu kommen Schulen, die erstmals mit FLEX-Klassen in der Stichprobe von 2006 vertreten sind. Laut Auskunft vom LISUM sind bei den 2006 neu vertretenen FLEX-Schulen noch diejenigen Schulen zu unterscheiden, die quasi im laufenden Betrieb bestehende Regelklassen – etwa nach der ersten Klasse – zu

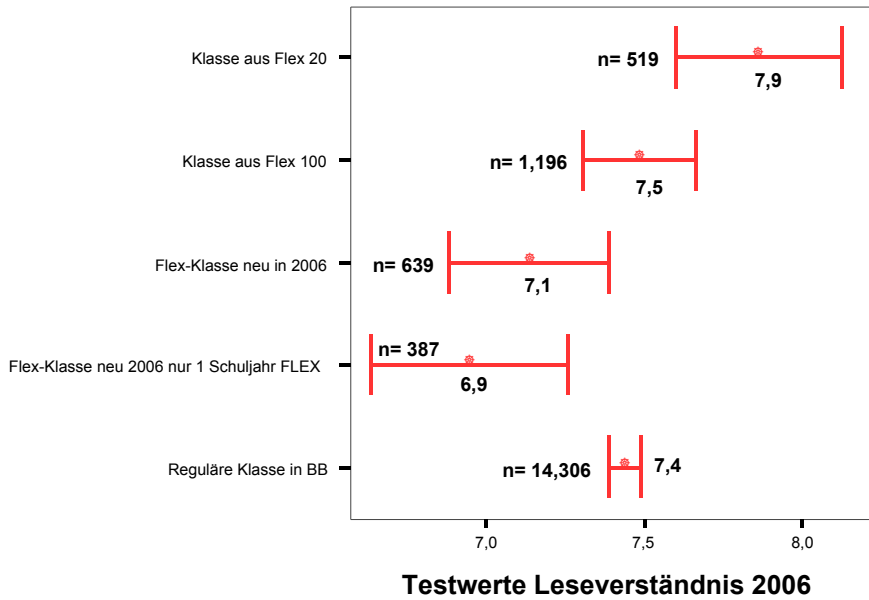
FLEX-Klassen verwandelt haben und die damit keiner der beiden Gruppen eindeutig zuzuordnen sind.

Um diese verschiedenen Informationen zu berücksichtigen, wurde eine differenzierte FLEX-Variable gebildet, die nach Dauer der Teilnahme am Programm unterscheidet. Da allerdings an brandenburgischen Schulen auch reguläre Klassen parallel zu FLEX-Klassen bestehen können, wurde die Information aus den bisherigen Begleitstudien (FLEX 20, FLEX 100 oder FLEX-2006-Klasse) auf die aktuelle Stichprobe nur angewendet, wenn eine Klasse auch vom LISUM als FLEX gekennzeichnet wurde. Die Gruppe der „halbzeitigen“ FLEX-Klassen mit einer Umstellung der Unterrichtsform erst nach dem ersten Schuljahr ist hier getrennt aufgeführt, da diese (wenigen) Klassen aufgrund der erschwerten Bedingungen einer solchen Umstellung sicherlich nicht ohne weiteres mit den übrigen FLEX-Klassen vergleichbar sind.

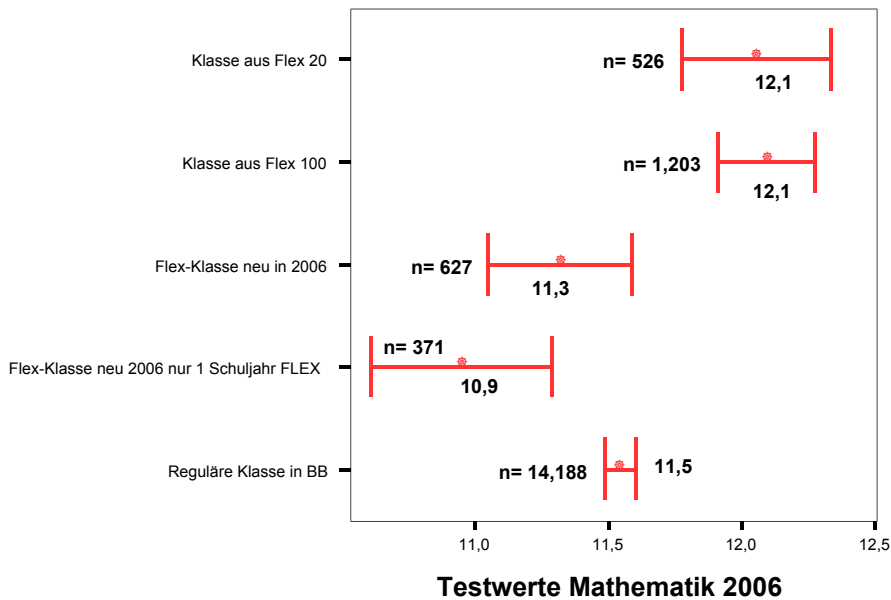
Abbildung 3.25 zeigt die VA Leistungen der FLEX-Schüler nach der Dauer der Schulteilnahme am FLEX-Programm. Für die FLEX-Schüler, aus einer FLEX 100- oder FLEX 20-Schule, decken sich die Ergebnisse aus der diesjährigen Erhebung recht gut mit den Befunden, die aus 2005 und 2004 dort beobachtet wurden. Im Lesen haben diese keine bis leichte Leistungsvorteile, in Mathematik recht deutliche Leistungsvorteile.

In den Vorjahreserhebungen zum FLEX-Vergleich ließen sich zwei weitere Besonderheiten der damaligen FLEX-Stichproben erkennen, zum einen eine etwas geringere Streuung der Leistungen in der Mathematik innerhalb der FLEX-Klassen, zum anderen etwas schwächere Kopplung der Testleistungen in Deutsch und in Mathematik. Beide Tendenzen lassen sich in den aktuell aus 2006 vorliegenden Daten allerdings nicht mehr wiederfinden, auch nicht, wenn man die differenziertere Einteilung nach Dauer der Schulteilnahme am FLEX-Programm verwendet oder auch nur die Leistungen innerhalb der FLEX 20- und FLEX 100-Schulen betrachtet.

Abb. 3.25: Leistungen bei den VA 2006 nach mutmaßlicher Dauer der Teilnahmen am FLEX-Programm



Fehlerbalken zeigen 95,0% Konfidenzintervall(e) des Mittelwerts



Fehlerbalken zeigen 95,0% Konfidenzintervall(e) des Mittelwerts

3.8.4 Leistungen verschiedener Schülergruppen

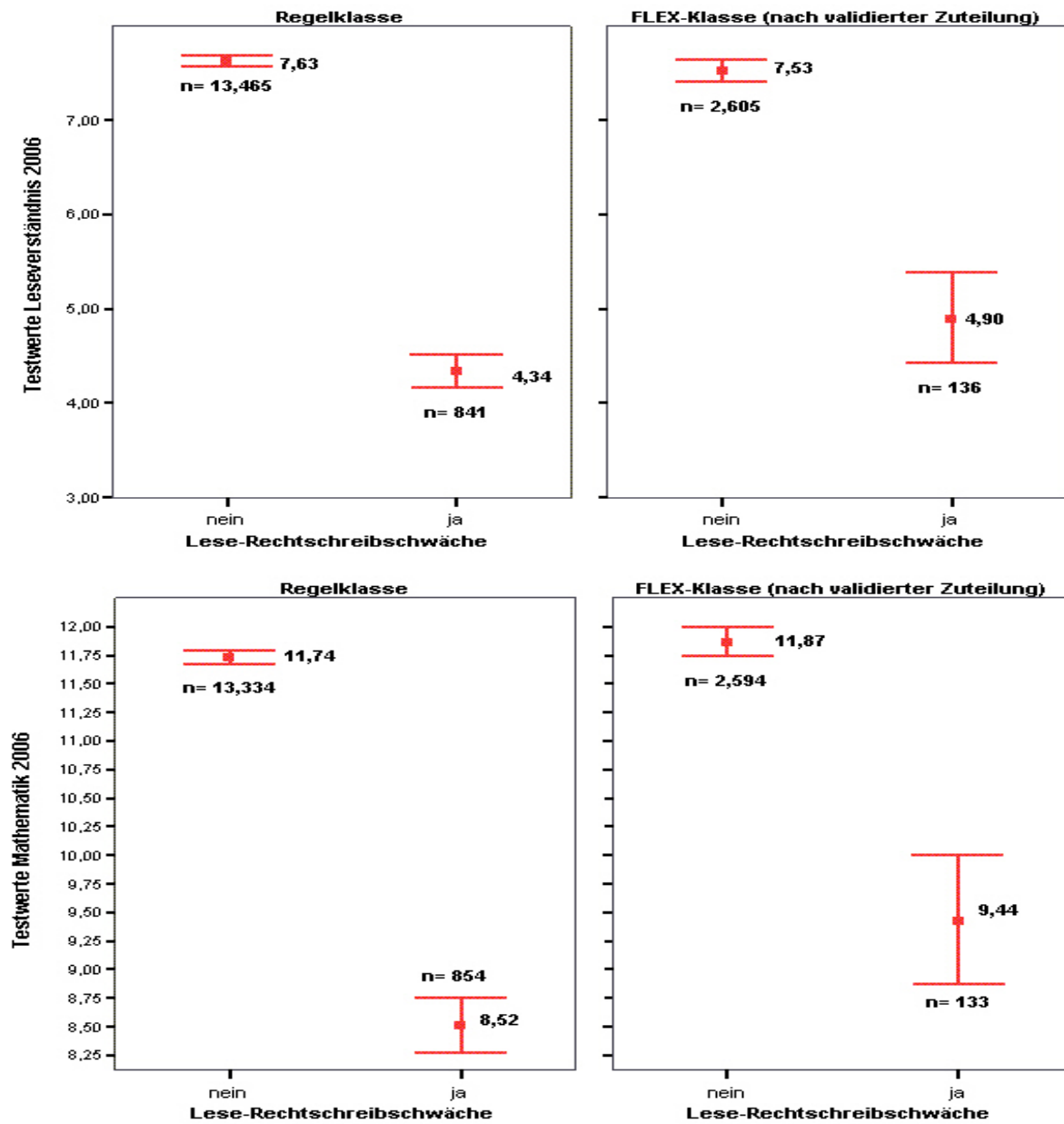
In den bisherigen Untersuchungen war es in begrenztem Umfang möglich, die VA-Leistungen einzelner Schülergruppen zu vergleichen, die möglicherweise von der intensiveren Förderung im FLEX-Programm besser profitieren als in regulären Klassen. Interessant wäre in diesem Zusammenhang sicherlich auch der Vergleich von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, dies Merkmal ist aber nicht erfasst worden. Die Daten der Vollerhebung bieten nur die Möglichkeit, die Leistungen von LRS- und NDH-Schülern zu vergleichen sowie einen Vergleich nach Geschlecht der Schüler durchzuführen.

3.8.4.1 Schülerinnen und Schüler mit Lese-Rechtschreibschwäche (LRS-Schüler)

Bei den bisherigen Erhebungen in 2004 und 2005 zeigte sich, dass die LRS-Schüler in den damaligen FLEX-Stichproben etwas bessere Leseleistungen und deutlich bessere Mathematikleistungen erzielten als LRS-Schüler in den regulären Klassen. Beim Lesen ließ sich der leichte Leistungsprung aufgrund der kleinen Gruppenstärke der FLEX-Stichprobe 2004 nur in der größeren Stichprobe 2005 statistisch absichern.

Die nachfolgende Abb. 3.26 zeigt die VA-Leistungen nach LRS-Status der Schülerinnen und Schüler in FLEX-Klassen und regulären Klassen im Vergleich. Die Leseverständnisleistungen der LRS-Schüler unterscheiden sich wiederum nur geringfügig in Abhängigkeit des FLEX-Status. In der Mathematik haben LRS-Schüler in FLEX-Klassen etwas bessere Mathematikleistungen als in regulären Klassen. Werden die FLEX-Schulen differenzierter betrachtet, so zeigt sich, dass dieser Effekt wiederum auf die FLEX 20-Schulen und die FLEX 100-Schulen (Stichproben 2004 und 2005) zurückgeht und weniger in den neu in 2006 hinzugekommen FLEX-Klassen zu finden ist.

Abb. 3.26: VA-Leistungen 2006 von LRS-Schülern nach FLEX-Status

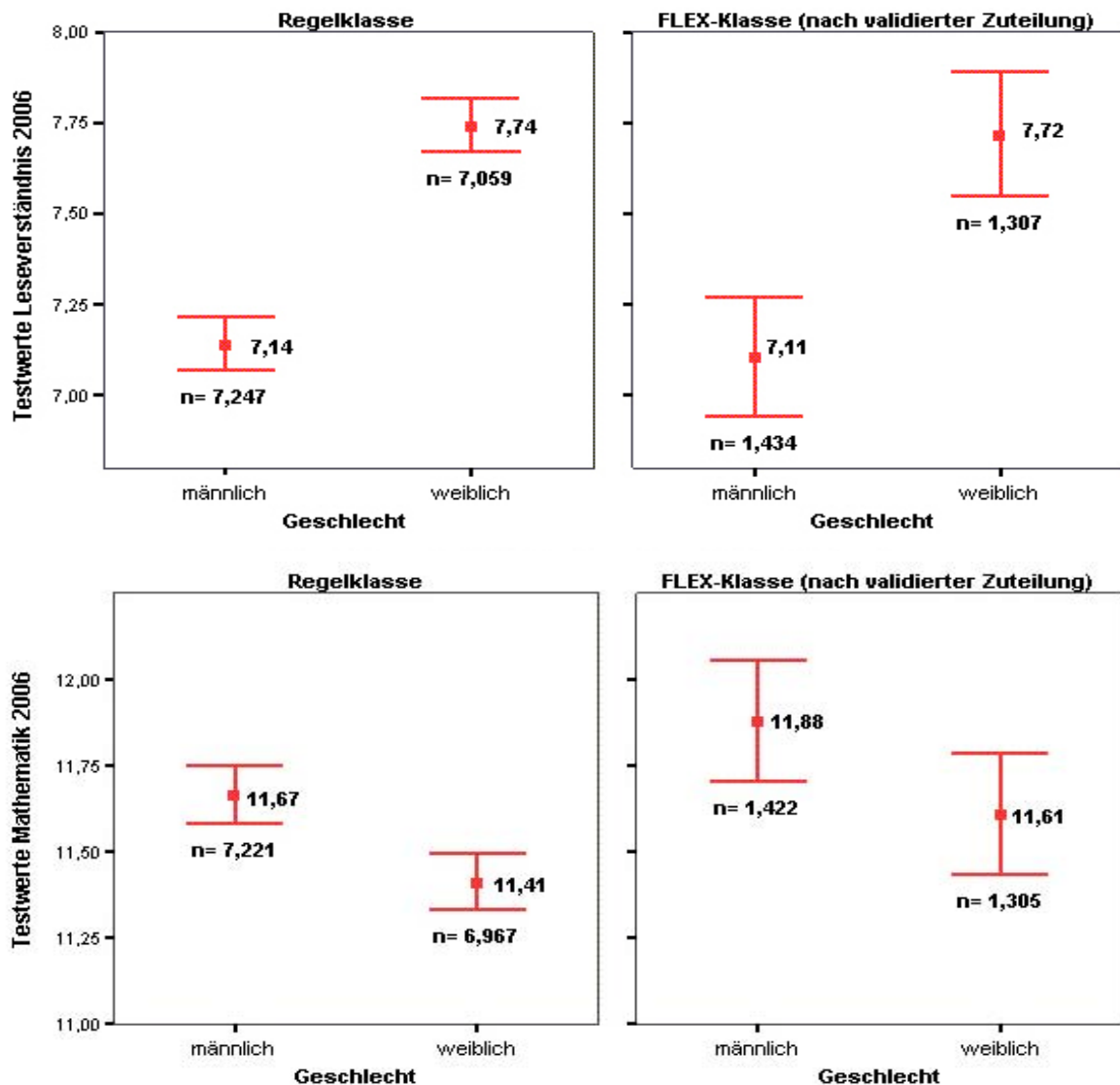


Fehlerbalken zeigen 95,0% Konfidenzintervall(e) des Mittelwerts

3.8.4.2 Geschlechtsunterschiede

Die nachfolgende Abbildung 3.27 zeigt die Leistungen von Mädchen und Jungen bei den VA 2006 in regulären und in FLEX-Klassen. Die Leistungsdifferenzen nach Geschlecht sind in beiden Stichproben von der Größenordnung gleich ausgeprägt. Weder eine Verstärkung der Leistungsvorteile der Mädchen im Lesen und der Jungen im Rechnen noch eine Abschwächung dieser Tendenzen sind erkennbar.

Abb. 3.27: Leistungen bei den VA 2006 nach FLEX-Status und Geschlecht



Fehlerbalken zeigen 95,0% Konfidenzintervall(e) des Mittelwerts

3.8.4.3 VA-Leistungen verschiedener Altersgruppen

In den bisherigen Auswertungen der brandenburgischen Stichproben 2004 und 2005 wurde auch die Leistung verschiedener Altersgruppen in Abhängigkeit des FLEX-Status untersucht (damals nur in Textform berichtet). Die entsprechenden Analysen mit den Daten aus 2006 weisen das gleiche Muster auf wie Befunde aus den vorhergehenden FLEX-Stichproben.

Die Altersangaben wurden aus den Interneteingaben der Lehrkräfte zum Geburtsmonat und Jahr bezogen auf den Monat nach der Erhebung (6/2006) berechnet. Um die Effekte des Alters der Schülerinnen und Schüler darzustellen, wurden fünf Altersgruppen gebildet. Die Einteilung erfolgte hierbei anhand von Einheiten der Standardabweichung. Dabei erwies sich ein Einteilen der mittleren drei Altersgruppen anhand von Altersspannen von jeweils fünf Monaten als empirisch sinnvoll.

Wie im Vorjahr findet sich in der FLEX-Stichprobe nur eine leicht „breitere“ Verteilung der Altersgruppen als in den regulären Schulen wieder (s. Tab. 3.8 und die *SD* Alter in Tab. 3.7). Hier gibt es anteilig etwas mehr ganz junge bzw. sehr alte Schülerinnen und Schüler als in regulären Klassen der Jahrgangsstufe 2.

Tab. 3.8: Verteilung der Altersgruppen in regulären und in FLEX-Klassen

Altersgruppen	Regelklasse	FLEX-Klasse
bis 8 Jahre	7,2 %	13,4 %
8.0 –8 Jahre + 4 Mon.	33,0 %	29,1 %
8.5 Jahre bis 8 Jahre + 9 Mon.	34,8 %	30,8 %
8.10 J. - 9 Jahre und 2 Mon.	17,1 %	16,3 %
älter als 9 Jahre und 2 Monate	7,9 %	10,5 %

Vergleicht man die Leistungen der Altersgruppen innerhalb der Unterrichtsformen, so ergibt sich das gleiche Befundmuster wie im Vorjahr: In beiden Unterrichtsformen erreicht die jüngste Altersgruppe außerordentlich gute Leistungen bei den VA; die ganz alten Schülerinnen und Schüler beider Stichproben erzielen dagegen die schlechtesten Leistungen (s. Abb. 3.28 und Abb. 3.29). Bei der jüngsten Schülergruppe handelt es sich vermutlich um früher eingeschulte Schülerinnen und Schüler oder solche mit kürzerer Verweildauer. Ergänzende Analysen der Elternfragebogen zeigen, dass diese Schüler häufiger aus gebildeten Elternhäusern stammen als Schüler der übrigen Altersgruppen (65 % Eltern mit Abitur, 50 % Studium). Die älteste Gruppe stellt vermutlich Schülerinnen bzw. Schüler mit erheblichen schuli-

schen Problemen, d. h. Klassenwiederholer in regulären Klassen bzw. längere Verweildauer in den FLEX-Klassen. Laut Daten der Elternbefragung liegt in dieser Gruppe das Bildungsniveau etwas unter dem Durchschnitt der Stichprobe; der Unterschied zur Gesamtstichprobe ist aber nicht so deutlich ausgeprägt, wie jener der jüngsten Schülergruppe. Bemerkenswert ist die Tatsache, dass beide Effekte scheinbar völlig unabhängig von der Unterrichtsform im Land Brandenburg sind.

Bezogen auf die VA-Leistung gelingt die Förderung der früh eingeschulter, begabten Kinder auch in den brandenburgischen regulären Klassen recht gut, und auch die intensivere Betreuung von länger verweilenden Schülerinnen und Schülern in den FLEX-Klassen vermag nicht vollständig deren Leistungsprobleme zu reduzieren. Bei diesen eher kritischen Überlegungen ist selbstverständlich zu beachten, dass es sich bei den Daten zu den Vergleichsarbeiten nur um Momentaufnahmen der Leistungen am Ende des Schuljahrs handelt. Möglicherweise sind zu diesem Zeitpunkt die für ihr Alter extrem guten Schülerinnen und Schüler schon gar nicht mehr in den FLEX-Klassen, sondern haben bereits vor dem Durchführen der VA schon vorzeitig die Jahrgangsstufe gewechselt.

Abb. 3.28: Leseleistungen bei den VA 2006 nach FLEX-Status und Alter

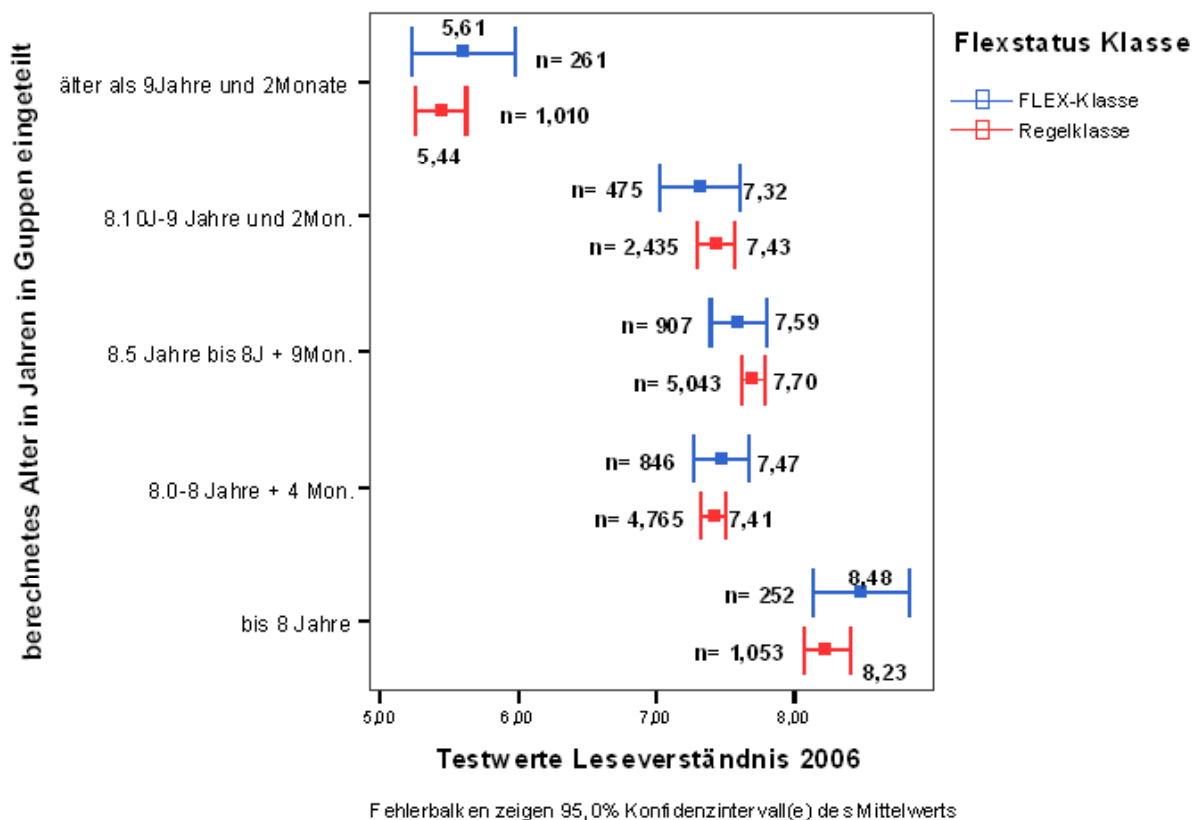
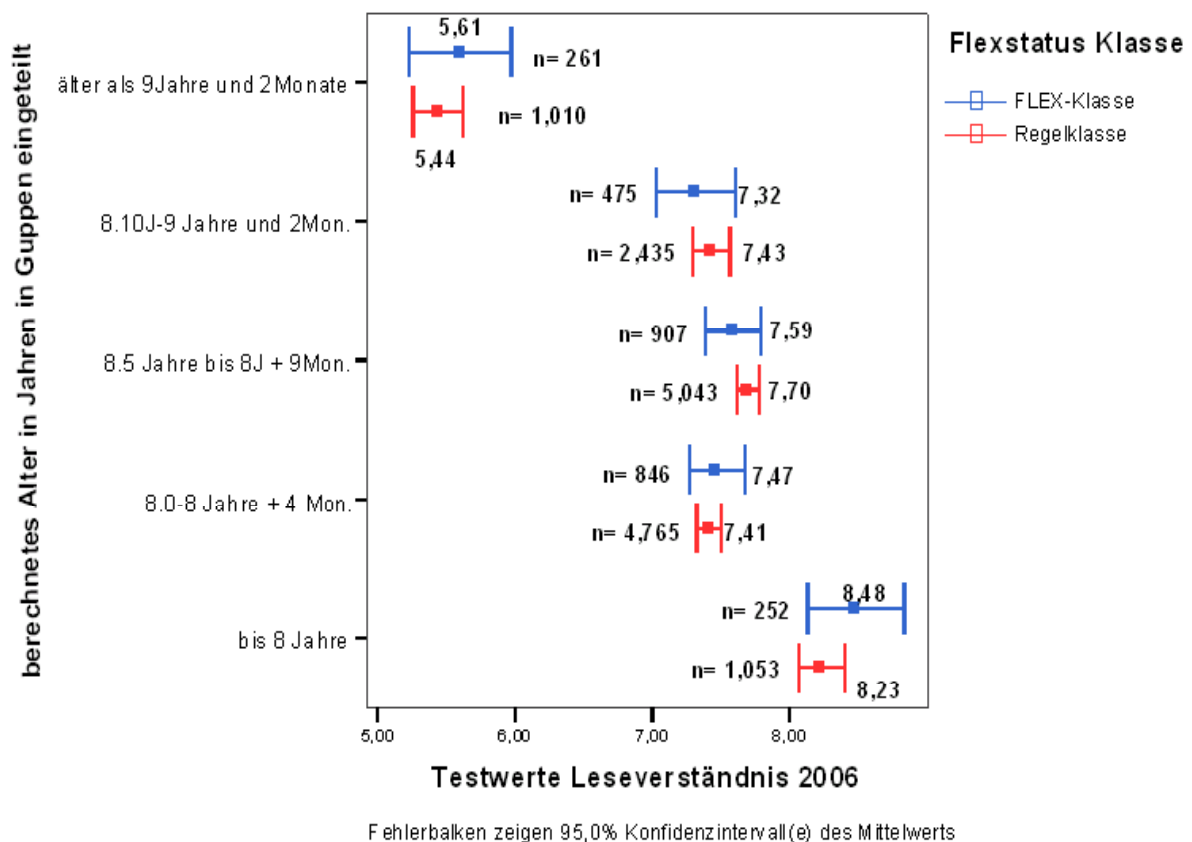


Abb. 3.29: Mathematikleistungen bei den VA 2006 nach FLEX-Status und Alter



3.8.5 Verteilung der Herkunftsmerkmale der Schülerinnen und Schüler in den Stichproben im Land Brandenburg

In den Begleitstudien zu den Vergleichsarbeiten wurden u. a. Merkmale der Herkunftsfamilien der Schülerinnen und Schüler in der Elternbefragung erhoben, die sich als leistungsrelevante Eingangsvoraussetzungen der Kinder erwiesen haben. Diese lassen sich einteilen in kulturelle und sozio-ökonomische Ressourcen des Elternhauses. Bevor auf deren Einflüsse auf die Schülerleistungen bei den VA 2006 eingegangen wird, wurde die Frage geprüft, ob die Verteilung der Hintergrundmerkmale in der Begleiterhebung 2006 sich bedeutsam von den umfangreicheren Stichproben der vorangegangenen Erhebungen unterscheidet.

Insgesamt ergeben sich in der vorliegenden Stichprobe keine gravierenden Unterschiede in der Verteilung der Hintergrundmerkmale zu den Untersuchungen in 2004 und 2005 im Land Brandenburg. Angesichts der deutlich erhöhten Ausfallrate bei dem Verwerten der Fragebögen, wären sogar höhere Verzerrungen in den resultierenden Verteilungen denkbar gewesen. Es wird nicht davon ausgegangen, dass die Elternschaft in den FLEX-Klassen sich systematisch bezüglich der relevanten Hintergrundmerkmale von den regulären Klassen im Land Brandenburg bei der diesjährigen Erhebung unterscheidet, da entsprechende Unter-

schiede in den vorangegangenen Vergleichen ebenfalls nicht feststellbar waren. Streng geprüft werden kann diese Vermutung allerdings nicht mit den vorliegenden Daten. Auf die deskriptive Darstellung der Verteilung der Hintergrundmerkmale in der Erhebung 2006 wird hier verzichtet und stattdessen auf die entsprechenden Berichte zu den Begleitstudien 2004 und 2005 verwiesen.

3.8.6 Einflüsse der Herkunftsmerkmale auf die Leistungen

In den bisher untersuchten Stichproben der regulär arbeitenden Klassen im Land Brandenburg zeigen sich vergleichsweise geringe, aber dennoch zuverlässige Einflüsse der Herkunfts- bzw. Hintergrundmerkmale auf die erzielten Leistungen der Schülerinnen und Schüler. In Bezug auf den hier vorgenommenen Vergleich der Unterrichtsformen lässt sich dennoch die Frage stellen, ob der Unterricht in den FLEX-Klassen zu unterschiedlichen Effekten der Herkunftsmerkmale auf die Leistungen am Ende der Jahrgangsstufe 2 führt.

Im Bericht zu den FLEX-Stichproben aus 2004 und 2005 wurden hierzu zwei mögliche Hypothesen aufgestellt: Einerseits kann man vermuten, dass die Flexibilisierung des Unterrichts bestehende Eingangsunterschiede in den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler systematisch verstärkt. Dann sollten Leistungsunterschiede in Abhängigkeit der Herkunft am Ende der FLEX-Phase größer sein als zum gleichen Zeitpunkt in regulär unterrichteten Klassen. Andererseits wäre außerdem denkbar, dass die Flexibilisierung des Unterrichts u. a. auch durch die flankierende Unterstützung der schwächeren Schüler ausgleichende Effekte hat, indem die Lernprozesse für jede Schülerin bzw. jeden Schüler optimiert werden. Zum Prüfen beider Möglichkeiten wurden in beiden Stichproben (Regel- und FLEX-Klassen) Regressionen der Leistungen auf die Hintergrundmerkmale berechnet und gegenübergestellt.

Folgende Merkmalsgruppen wurden im Modell berücksichtigt: Migration und Muttersprache

1. Qualifikationsniveau der Eltern (Indikatoren: schulischer und beruflicher Abschluss),
2. Status der Eltern (Indikatoren: Autonomie und Beschäftigungsumfang der Eltern)
3. Buchbestand,
4. Geschlecht der Schülerinnen und Schüler.

Tabelle 3.9 zeigt die Ergebnisse der Analysen aus 2005 und vergleichend dazu die entsprechende Analyse mit den neuen Daten der Begleitstudie 2006.

Zu den vergleichenden Analysen aus 2005 ist hinzuzufügen, dass sich keine Unterschiede in der Abhängigkeit der VA-Leistungen von den Herkunftsmerkmalen in Abhängigkeit vom FLEX-Status finden ließen.

In der Stichprobe der FLEX-Klassen aus 2006 gibt es dagegen geringfügige Unterschiede bei der Abhängigkeit der Leseleistungen vom Bildungsstatus der Eltern. Im Leseverständnis werden 13.4 % der Leistungsvarianz durch die Hintergrundmerkmale der Schülerinnen und Schüler erklärt, in den bisherigen Stichproben lag der Anteil um etwa 4 % niedriger. In der Mathematik sind dagegen keine auffällig anderen Strukturen als in den übrigen Stichproben feststellbar. Dort gehen jeweils etwa 10 % der Varianz der Schülerleistungen auf die Hintergrundmerkmale zurück. Bei der Interpretation der Befunde zum Leseverständnis ist wiederum einschränkend auf die Daten- und die Designqualität der diesjährigen Erhebung hinzuweisen.

Die Problematik der geringen Ausschöpfungsquote in Bezug auf die verwertbaren Fragebogen verschärft sich bei den vorgestellten multivariaten Analysen zusätzlich durch weitere einzelne fehlende Angaben innerhalb der vorliegenden Fragebogen. Von den 1.901 zurückgeschickten Fragebogen werden in den beiden Analysen 2006 in Tabelle 3.9 nur etwa 1.100 Eltern berücksichtigt. Es bleibt daher unklar, ob es sich bei der Abweichung im Leseverständnis 2006 um ein zufälliges Ergebnis handelt, bedingt durch die Besonderheiten der Erhebung, oder aber um einen belastbaren Effekt. Immerhin stimmen die Ergebnisse im Bereich Mathematik mit den Befunden der zuverlässigeren Vorjahresstichproben hinsichtlich des Klassenformvergleichs trotz der geringeren Datenqualität der Erhebung 2006 überein.

Tab. 3.9: Regression der Testleistungen auf die Hintergrundmerkmale im Land Brandenburg

Schritt		Berücksichtigte Prädiktoren		Reguläre Stichproben BB 2004 + 2005 (LV N = 2948; Ma. N = 2961)		FLEX-Stichproben BB 2004 und 2005 (LV N = 1392; Ma. N = 1381)		FLEX-Stichproben BB 2006 LV N = 1102; M N = 1097				
				Gewinn Varianz- aufklä- rung	Regressionsge- wichte im End- modell		Gewinn Varianz- aufklä- rung	Regressions- gewichte im Endmodell		Gewinn Varianz- aufklä- rung	Regressionsge- wichte im End- modell	
					beta	sig. p < .		beta	sig. p <		beta	sig. p <
Leserverständnis												
1.	NDH	0.4 %	-.047	ns	0.2 %	-.015	ns	0.3 %	.01	ns		
	Migration		.036	ns		-.028	ns		-.02	ns		
2.	höchster Schulab- schluss im Haushalt	6.3 %	.094	.001	5.9 %	.088	.001	9.2 %	.07	.05		
	höchster beruflicher Abschluss im HH		.070	.01		.104	.01		.11	.005		
3.	Prestige	0.9 %	.066	.01	0.7 %	.011	ns	0.5 %	.07	.05		
	höchster Beschäfti- gungsumfang im HH*		.062	.01		.069	.01		.01	ns		
4.	Mittelwert Buchbe- stand (Index)	0.8 %	.109	.001	0.7 %	.094	.001	3.1 %	.20	.001		
5.	Geschlecht**	0.8 %	.089	.001	0.6 %	.075	.001	0.8 %	.09	.01		
			9.1 %			8.1 %			13.9 %			
Mathematik												
1.	NDH	0.2 %	-.042	ns	0.3 %	-.025	ns	0.1 %	-.04	ns		
	Migration		.053	.04		.075	.03		.09	ns		
2.	höchster Schulab- schluss im Haushalt	6.9 %	.104	.001	7.2 %	.117	.001	7.7 %	.10	ns		
	höchster beruflicher Abschluss im HH		.066	.001		.083	.02		.10	.05		
3.	Prestige	1.0 %	.067	.001	0.4 %	.043	.ns	0.6 %	.06	ns		
	höchster Beschäfti- gungsumfang im HH		.057	.01		.029	.ns		.08	.03		
4.	Mittelwert Buchbe- stand (Index)	1.1 %	.120	.001	0.8 %	.102	.001	1.5 %	.15	.001		
5.	Geschlecht	0.6 %	-.080	.001	1.5 %	-.122	.001	0.2 %	-.05	ns		
			9.9 %			10.6 %			9.7 %			

* hier dreistufig codiert 0 = nicht erwerbst., 1= geringf./teilzeit, 2 = vollzeit, **1 = Junge; 2 = Mädchen

3.8.7 Ergänzende Aspekte der Elternbefragung

In den Begleitstudien 2004 und 2005 zeigten sich mehrere Hinweise auf eine höhere Zufriedenheit der Eltern aus FLEX-Klassen; – besonders Zufriedenheit mit verschiedenen Aspekten der schulischen Betreuung ihrer Kinder. Im Datensatz von 2006 ist beim Vergleich nach Klassenformen kein solcher Effekt mehr feststellbar – weder beim Gesamtskalenwert der Items zur Zufriedenheit noch bei den Einzelaspekten. Differenziert man die Schulen nach Dauer der Teilnahme am FLEX-Programm, wie bereits bei den Leistungsdaten geschehen, so lässt sich immerhin einer der Effekte aus den Vorjahreserhebungen replizieren: Eltern aus den FLEX 20- und FLEX 100-Schulen sind etwas zufriedener mit der Größe und Zusammensetzung der Klassen.

In Bezug auf die Erhebungsbereiche Kontakt- und Informationsmöglichkeiten mit der Schule zeigen sich keine durch die Unterrichtsform bedingten Unterschiede; auch nicht im Umfang möglicher schulischer Probleme der Kinder oder in den Problemfächern. Allerdings ist auch bei der Analysen zu diesen Bereichen die bereits erwähnte dem Einordnen deutlich schlechtere Datenqualität der Erhebung 2006 einschränkend zu berücksichtigen. Wenn aus den dargelegten unterschiedlichsten Gründen nur so wenige Eltern aus der Zielpopulation erreicht werden, lassen sich möglicherweise vorhandene schwächere Effekte nicht mehr zuverlässig abbilden.

3.8.8 Zusammenfassung und Einschätzung der Ergebnisse

Die vorliegende Begleitstudie zu den Vergleichsarbeiten 2006 im Land Brandenburg versteht sich als eine Ergänzung zu den bisher hier durchgeführten Begleitstudien 2004 und 2005. Diese waren primär zum Untersuchen der Abhängigkeit der Schülerleistungen von sozialen Herkunftsmerkmalen bei den VA im Querschnitt (und im Ländervergleich mit Berlin) konzipiert.

Die vergleichende Auswertung der vorliegenden Leistungsdaten und der Elternbefragung in Bezug auf die Unterrichtsform war demgegenüber ein nicht unwichtiges, aber eben doch nachgeordnetes Ziel der Begleiterhebungen. Außerdem muss berücksichtigt werden, dass die querschnittlich gewonnenen Befunde der lehreradministrierten Tests nur als eine ergänzende, zusätzliche Information (unter vielen anderen Befunden) zum Schulprogramm FLEX zu werten sind. Es dürfte klar sein, dass zur fundierten Untersuchung von flexibilisierten Lernbedingungen Ein-Punkt-Messungen nicht angemessen sind, sondern dass hierzu nur umfangreiche, längsschnittlich angelegte Kompetenzerhebungen in hinreichend großen Stichproben notwendig sind. Um die langfristigen Wirkungen der FLEX-Phase abschätzen zu können, wären diese Erhebungen idealerweise über die weitere Grundschulzeit in beiden zu vergleichenden Unterrichtsformen fortzuführen. Trotz dieser Einschränkungen ließen sich aus den Vorläufer-Erhebungen einige Hypothesen generieren, bspw. zur Leistungsverteilung

und zur Leistung verschiedener Schülergruppen bei den VA in Abhängigkeit der Unterrichtsform.

Die Begleitstudie 2006 sollte nur als Ergänzungsstichprobe der Erhebungen 2004/2005 betrachtet werden: Lassen sich 2006 Trends aus den Vorläufer-Erhebungen replizieren, ist das interessant. Ist das nicht der Fall, gibt es gute Gründe zur Annahme, dass die Vorläuferstudien doch die stärkere Evidenz liefern könnten.

Insoweit stimmen die Befunde zu den VA-Leistungen aus den Erhebungsjahren wohl überein, dass die Schülerinnen und Schüler aus den FLEX 100- (inkl. FLEX 20-) Klassen im Leseverständnis nicht schlechter abschneiden als regulär unterrichtete Klassen, in Mathematik tendenziell etwas besser abschneiden. Schulen, die erst seit zwei Jahren im FLEX-Programm sind, erzielen diese Erfolge aber (tendenziell) nicht, auch wenn die Ursachen nicht klar werden.

Die Befunde aus 2004/2005 zur günstigeren Verteilung der Leistungen in den FLEX-Klassen lassen sich 2006 allerdings nicht replizieren. Die Effekte der Klassenform und des Schüleralters auf die VA-Leistung verlaufen in den beiden Unterrichtsformen scheinbar gleich: Sowohl die ganz jungen als auch die sehr alten Schülerinnen und Schüler weisen vergleichbare Leistungen unabhängig von der Klassenform auf (in allen bisherigen Begleitstudien). Gerade hierzu wären Verlaufsdaten zur Entwicklung der Leistungen interessant, die eben auch das Eingangsniveau der Schülerinnen und Schüler und mögliche Veränderungen innerhalb der FLEX-Phase berücksichtigen würden.

Unterschiede hinsichtlich der sozialen Zusammensetzung der FLEX-Klassen und der jahrgangsgebundenen Klassen lassen sich ebenso 2006 nicht finden. Ob die Leseleistungen in den FLEX-Klassen 2006 tatsächlich stärker von den Herkunftsmerkmalen abhängen als in der Vorjahres-FLEX-Stichprobe, lässt sich unter Berücksichtigung der Schwierigkeiten der Erhebung 2006 nicht eindeutig sagen, die Befunde in Mathematik 2006 zeigen kein anderes Muster als zuvor. Das bedeutet: Wie auch in den brandenburgischen regulären Klassen, scheint die Schülerleistung substanziell, aber insgesamt in relativ geringem Maß von der Herkunft der Schülerinnen und Schüler abzuhängen.

4 Das Erreichen von sozio-emotionalen Zielen des Anfangslernens in FLEX-Klassen

Katrin Liebers, LISUM

4.1 Einführung und Zielstellung für die Kinderbefragung 2005¹²

Der grundlegende Bildungsauftrag der Grundschule hat einen autonomen und sozial verantwortlichen Menschen als Bildungsziel, der sich in der Welt zurechtfindet und diese verantwortungsbewusst mitgestaltet (EINSIEDLER 1997a/b). Aus dieser Sicht gehören Wohlbefinden, Lernfreude und positive Einstellungen, Interessen, positive Selbstkonzepte, Selbstständigkeit und Verantwortung, Kreativität und Sozialkompetenz ebenso wie der Erwerb der Kulturtechniken zu den multikriterialen Zielen des Lernens in der Grundschule und des Anfangslernens, die sowohl auf der Ebene der Leistungsentwicklung als auch der Ebene der Persönlichkeitsentwicklung verankert sind (EINSIEDLER a.a.O., KAMMERMEYER/MARTSCHINKE 2006).

Entsprechend diesen theoretischen Annahmen definieren die Rahmenlehrpläne für die Grundschule in den Ländern Berlin, Brandenburg, Bremen und Mecklenburg-Vorpommern (2004), dass die Grundschule einen Beitrag zur Stärkung der Persönlichkeit leisten, Anschlussfähigkeit des Wissens sowie lebenslanges Lernen sichern und Mitbestimmungs- und Teilhabefähigkeit der Kinder in der Gesellschaft anbahnen soll. In Anlehnung an das von WEINERT (1998) entwickelte Kompetenzkonzept, in dem Kompetenzen auf kognitive, motivationale, volitionale und soziale Anteile der Person bezogen werden, wurden die Lernziele in den neuen Rahmenlehrplänen als kompetenzorientierte Anforderungen zum Ende der Jahrgangsstufe 2 für die einzelnen Domänen ausgewiesen. In den Standards wurde formuliert, welche Kompetenzen Kinder bis zum Ende der Grundschulzeit im Sinne von Mindeststandards erworben haben müssen (LIEBERS 2005). PRENGEL (2005) weist mit dem Blick auf das Dilemma von verbindlichen Standards in den Rahmenlehrplänen und den heterogenen Lernvoraussetzungen der Kinder darauf hin, dass sicherzustellen ist, *„dass jedes Kind durch individuell optimales Lernen seine individuelle Chancengleichheit wahrte“* und *„dass optimale Leistungsförderung mit innerer Differenzierung einhergeht, damit jedes Kind von seinem Kompetenzniveau aus bestmöglich vorankommt“* (a.a.O., S. 89).

Fasst man die Ausgangsüberlegungen zusammen, dann lässt sich erfolgreiches Lernen im Anfangsunterricht der Grundschule und in der FLEX so definieren, dass Kinder ihre Bildungschancen dann optimal nutzen, wenn sie die in den Rahmenlehrplänen beschriebenen fachlichen, methodischen, personalen und sozialen Kompetenzen bestmöglich und in Ein-

¹² Mein besonderer Dank gilt Annedore Prengel, Hans Oswald und Harald Uhlendorff von der Universität Potsdam für die wissenschaftliche Beratung.

klung mit ihren individuellen Lernvoraussetzungen erwerben.¹³ Das Erreichen dieser multikriterialen Ziele bildet zugleich die Basis für ein anschlussfähiges Lernen ab der Jahrgangsstufe 3. Bricht man diese definierten Gelingensvariablen auf beobachtbare Konzepte herunter, dann spiegelt sich ein gelungener Schulstart darin, dass Kinder in der Eingangsphase

- ein den individuellen Lernvoraussetzungen angemessenes, grundlegendes Leistungsfundament in den Kulturtechniken sowie in weiteren Domänen erwerben,
- ein Wohlbefinden in ihrer neuen Rolle als Schülerin oder Schüler empfinden,
- ihr Selbstkonzept positiv stabilisieren,
- Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft entwickeln sowie
- eine unterstützende soziale Integration in die Klasse erfahren.

Ein erklärtes Ziel von FLEX ist es, mithilfe der jahrgangsstufenübergreifenden und kleingruppenbezogenen Organisationsformen und der verbindlichen pädagogischen Standards (vgl. Kap. 1) dazu beizutragen, dass das Lernen am Schulanfang für alle Kinder erfolgreich verläuft.

Die Entwicklung der Leistungen im Bereich Lesen und Rechnen in FLEX-Klassen als ein wichtiger Zielbereich des Anfangslernens ist durch die Auswertung der Vergleichsarbeiten am Ende der Jahrgangsstufe 2 (vgl. KRÜSKEN 2007 im vorangegangenen Kapitel) ausführlich beschrieben worden. Ziel dieses Evaluationsberichts ist es zu untersuchen, wie sich das Wohlbefinden, das Selbstkonzept, die Lernfreude, Anstrengungsbereitschaft und soziale Integration als wichtige sozio-emotionale Ziele des Lernens in der flexiblen Schuleingangsphase ausbilden konnten und inwieweit Hinweise darauf zu finden sind, dass das sozio-emotionale Lernen der Kinder in FLEX-Klassen besser gefördert werden kann als in Jahrgangsklassen.

Für das Beantworten der Fragestellung, wie Kinder wichtige sozio-emotionale Ziele des Anfangslernens in der FLEX erreichen, sollen Kinder befragt werden und als Experten in eigener Sache zur Sprache kommen (MAYRING 1990, HEINZEL 2000, KRÄNZL-NAGL/WILK 2000). Für die Kinderbefragung 2005 stellten sich folgende Fragen:

1. Wie nehmen Kinder in den untersuchten Eingangsklassen selbst ihr schulisches Wohlbefinden, ihr Selbstkonzept, ihre Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft sowie ihre soziale Integration wahr? Wie hängen dabei die erhobenen sozio-emotionalen Variablen in den Einschätzungen der Kinder miteinander zusammen?
2. Inwieweit lassen sich für Kinder in FLEX-Klassen positive Effekte für das schulische Wohlbefinden, das Selbstkonzept, die Lernfreude, die Anstrengungsbereitschaft und

¹³ vgl. hierzu auch die Konzeptionen der Begleitforschungsprojekte zur Schuleingangsphase in Nordrhein-Westfalen „FiS“ (HANKE/HEIN 2006, Universität Münster) und „DÜNE“ (BEUTEL/HINZ 2006, Universität Dortmund).

die soziale Integration berichten? Wie schneiden Kinder im Vergleich zu Kindern in regulären Jahrgangsklassen 1 und 2 (Stichprobe Hamburg/Schleswig-Holstein) ab?

3. Welche Unterschiede existieren in den Selbsteinschätzungen zum schulischen Wohlbefinden, zum Selbstkonzept sowie zu Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft sowie zur sozialen Integration bei Kindern im ersten, zweiten oder dritten Verweiljahr? Wie unterscheiden sich Kinder mit individualisierten Lernbiografienmerkmalen (vorzeitige Einschulung, kürzere Verweildauer und förderdiagnostische Begleitung) von Kindern mit regulärer Verweildauer? Welche Unterschiede gibt es zwischen Mädchen und Jungen?
4. Welche Zusammenhänge lassen sich zwischen den von Kindern erhobenen sozio-emotionalen Variablen und ihren Ergebnissen in den Vergleichsarbeiten beschreiben?

4.2 Anlage und Durchführung der Untersuchung

4.2.1 Population, Stichprobenziehung und Beteiligungsquote

4.2.1.1 Population und Stichprobenziehung

Im Schuljahr 2004/2005 gab es insgesamt 101 Grundschulen im Land Brandenburg, die flexible Eingangsklassen führten. Für die Untersuchung sollte eine Zufallsauswahl zugrunde gelegt werden, die allerdings zweifach geschichtet wurde. Eine erste Schichtung erfolgte auf Bitte des für das Genehmigungsverfahren zuständigen Ministeriums, das die Schulamtsbezirke des Landes regional ausgewogen berücksichtigt sehen und den Schwerpunkt auf die Implementierungsschulen gelegt haben wollte. Das bedeutete, dass die im Schulversuch „FLEX 20“ von 2001-2004 bereits mehrfach evaluierten 19 Schulen des früheren Schulversuchs (LIEBERS 2004) aus der Grundgesamtheit ausgeschlossen wurden und nur diejenigen „neuen“ Schulen in die zu untersuchende Grundgesamtheit gingen, die die flexible Schuleingangsphase ohne Schulversuchsbedingungen in der Ausweitungphase ab dem Schuljahr 2003/2004 eingeführt hatten. Damit umfasste die definierte Grundgesamtheit der Population für die Kinderuntersuchung 2005 82 Grundschulen mit flexibler Schuleingangsphase im zweiten Durchführungsjahr, die unter Regelbedingungen des „Rundschreibens zur Arbeit in flexiblen Eingangsphasen“ (RS 13/04) arbeiten.

Eine weitere Schichtung ergab sich aus dem Sachverhalt der unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten von Kindern in flexible Schuleingangsphasen. Neben den Schulen, die alle Anfangsklassen ausschließlich als flexible Schuleingangsphasen führen, gibt es gleichzeitig Schulen, die aus Kapazitätsgründen sowohl flexible Schuleingangsphasen als auch reguläre Jahrgangsklassen bilden. In diesen Schulen ist zumeist unklar, nach welchen Prinzipien die einzuschulenden Kinder auf die unterschiedlichen Klassenformen verteilt werden. In einigen Schulen werden die Plätze verlost, in anderen auf Wunsch vergeben. Der Elternwille spielt

hierbei eine Rolle, sodass ein sozialschichtintendierter Zugang zu den FLEX-Klassen nicht ausgeschlossen werden kann. Um sicherzustellen, dass in den Stichprobenschulen alle Kinder des Einzugsbereichs einer Schule durch die Kinderbefragung 2005 erfasst werden, sind deshalb nur diejenigen Schulen in die Stichprobenziehung aufgenommen worden, die ausschließlich Eingangsphasen und keine parallelen regulären Jahrgangsklassen 1 und 2 führen.¹⁴

Für die Kinderbefragung 2005 sollten sechs Schulen mit insgesamt ca. 250 Kindern ausgewählt werden, um zu aussagekräftigen Ergebnissen kommen zu können. Entsprechend den Vorgaben zur regionalen Schichtung sind die infrage kommenden Schulen des Landes in drei regionale Gruppen eingeteilt worden – eine nördliche Gruppe (Schulamtsbezirk Perleberg und Eberswalde), eine Gruppe Südwest (Schulamtsbezirk Brandenburg und Wünsdorf) und eine Gruppe Südost (Schulamtsbezirk Frankfurt/Oder und Cottbus) – um aus diesen drei regional gebildeten Gruppen per Zufallsziehung jeweils zwei Schulen auszuwählen.

Im Ergebnis sind aus der nach der Schichtung infrage kommenden Grundgesamtheit sechs Grundschulen mit insgesamt 15 jahrgangsübergreifenden flexiblen Schuleingangsklassen als Stichprobe für die Kinderbefragung 2005 gezogen worden. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung von Mai bis Juni 2005 lernten insgesamt 339 Kinder in diesen Klassen.

4.2.1.2 Stichprobenstruktur und Ausschöpfung der Stichprobe

Unter den per Zufallsziehung ausgewählten sechs Schulen befanden sich regional betrachtet zwei kleine Schulen im ländlichen Raum (eine davon standortgefährdet), zwei Schulen im kleinstädtischen Raum und zwei Schulen in kreisfreien Städten. Eine der sechs Schulen lag im so genannten „Speckgürtel“ Berlins, zwei Schulen lagen an der äußersten Landesgrenze im strukturschwachen dezentralen Entwicklungsraum.

Bezogen auf die bauliche Situation der Schulgebäude gab es sowohl aufwendig sanierte Schulhäuser als auch vernachlässigt wirkende Gebäude.

Einige Klassen waren sehr gut ausgestattet mit Regalen, Differenzierungsmaterialien, Lese-, Computer- und Rückzugsecken, andere verfügten ausschließlich über das Standardsortiment an Tischen, Stühlen und Lernmaterialien. Insgesamt scheint im Hinblick auf regionale Bedingungen (das Überwiegen von kleineren Standorten im dezentralen Entwicklungsraum) sowie im Hinblick auf mögliche sächliche Rahmenbedingungen (Klassengrößen, Klassenanzahlen, Ausstattung) eine typische Vielfalt abgebildet.

¹⁴ In der Regel können Eltern diese Schulen weder abwählen noch aus einem anderen Einzugsbereich heraus anwählen, da die flexible Eingangsphase als Regelform keinen besonderen pädagogischen Grund nach §106 BbgSchulG darstellt und die Schulaufsicht durch ein Schreiben des Rechtsreferats des Ministeriums gehalten ist, Elternanträge nach diesem Paragraphen abzulehnen.

Die Anzahl der flexiblen Eingangsklassen an den sechs Schulen variierte von zwei bis vier Klassen. In den 15 Stichprobenklassen waren Klassenstärken von 13 bis zu 28 Kindern vertreten; die durchschnittliche Klassenstärke lag bei 23 Kindern.

Für die Kinderbefragung 2005 waren die nach brandenburgischem Schulgesetz verbindlichen schriftlichen Einverständniserklärungen der Eltern im Vorfeld einzuholen. Von 81 Kindern fehlten die Genehmigungen durch die Eltern bzw. waren auch einzelne Kinder krank. Bei den fehlenden Elterngenehmigungen hielten sich „vergessene“ Zettel und versagte Elterngenehmigungen nach den Auskünften der Lehrerinnen die Waage. Insbesondere auch „fürsorgliche“ Eltern verweigerten die Teilnahme, weil sie, wie aus telefonischen Nachfragen bei der Autorin hervorging, wegen der Fragen zur emotionalen Situation Angst um die psychische Verfassung ihrer Kinder hatten. Insgesamt nahmen 259 von 339 angefragten Kindern an der Kinderbefragung 2005 teil.

Auf dieser Basis ist eine tatsächliche Beteiligung von 76 % der Kinder der Stichprobe zu konstatieren. Diese Beteiligung liegt etwas unterhalb internationaler Standards für den Ausschöpfungsgrad einer Stichprobe auf Schülerebene, die mit 80 % Rücklauf angegeben wird (BAUMERT et al. 2001, LEHMANN/NIKOLOVA 2005). Zwischen den 15 Klassen gibt es dabei beträchtliche Schwankungen in der Teilnahme: Sechs Klassen halten die kritische Grenze ein (Klasse 1, 2, 6, 8, 14, 15), drei Klassen (3, 5, 11) verfehlen diese knapp und sechs Klassen (4, 7, 9, 10, 12, 13) unterschreiten diese, zwei (10 und 13) davon sehr deutlich (siehe Tab. 4.1).

Tab. 4.1: Übersicht über Kinderzahlen in den Klassen und Ausschöpfungsgrad der Stichprobe

Klasse	Schule 1		Schule 2		Schule 3			Schule 4		Schule 5				Schule 6	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Anzahl Kinder	23	24	24	24	24	24	28	21	17	27	24	25	26	15	13
Anzahl Teilnehmer	20	21	19	17	19	20	21	18	12	17	19	19	14	12	11
Teilnahme in %	87	88	79	71	79	83	75	86	71	63	79	76	54	80	85

Als Konsequenz aus der überaus geringen Rücklaufquote wurden die Daten aus den Klassen 10 und 13, die sich beide an der vierzügigen Schule 5 befanden, nicht mehr verwendet.¹⁵

¹⁵ Die Ursachen für die geringe Teilnahmebereitschaft in einzelnen Klassen konnten im Gespräch mit den Lehrerinnen nicht ermittelt werden. Insgesamt offenbarte sich jedoch in diesen Klassen in den Elternrückmeldungen eine gewisse Evaluationsabneigung, weil viele Eltern bewusst ablehnten oder auch Kommentare beifügten wie: „Mein Kind darf an der Befragung nur teilnehmen, wenn dadurch kein Unterricht ausfällt“. Da an dieser Schule die Befragung zeitlich sehr dicht an den Vergleichsarbeiten stattfand, könnte sich der Überprüfungsdruck bei einigen Eltern verdichtet haben.

Nach Ausschluss der zwei Klassen gingen insgesamt 286 Kinder in die Untersuchung ein, von denen tatsächlich 229 Kinder an der Kinderbefragung 2005 teilnahmen. Damit wurde ein Beteiligungsanteil von 80 % der Kinder innerhalb der Stichprobe sichergestellt. Der Abgleich der statistischen Kennwerte der FLEX-Stichprobe mit den Kennwerten der Zensos-Erhebung für alle FLEX-Schulen aus dem Schuljahr 2004/2005 zeigt eine weitgehende Übereinstimmung (Tab. 4.2). Von den 286 Kindern der Stichprobe zählten 137 Kinder (48 %) statistisch zu den Erstklässlern, 149 Kinder (52 %) zu den Zweitklässlern. Von den Zweitklässlern lernten 16 Kinder (6 %) im dritten Verweiljahr in einer flexiblen Schuleingangsphase. Erst- und Zweitklässler sind somit in der Stichprobe ausgewogen vertreten.

In flexiblen Schuleingangsphasen wird besonderer Wert auf Möglichkeiten der Flexibilisierung und Individualisierung auch der zeitlichen Lernverläufe gelegt. Kinder, die individualisierte Lernwege gehen, werden statistisch gesondert erfasst als *Kinder mit individualisierten Lernbiografienmerkmalen*. Dazu gehören Kinder mit vorzeitiger oder flexibler Einschulung, Kinder mit kürzerer oder längerer Verweildauer als zwei Jahren, Kinder, die zeitweilig oder dauerhaft nach den Rahmenlehrplananforderungen der nächsthöheren Jahrgangsstufe gefördert werden und Kinder, die individualisierte Lernpläne gekoppelt mit förderdiagnostischer Begleitung (FdL)¹⁶ erhalten.

Der Anteil von Kindern mit individualisierten Lernbiografienmerkmalen in den Stichprobenklassen entspricht weitgehend dem typischen Durchschnitt in allen flexiblen Schuleingangsphasen des Landes Brandenburg.

Tab. 4.2: Vergleich der prozentualen Parameter von Stichprobenklassen mit den tatsächlichen Klassen (Schuljahr 2004/2005)

	Verhältnis Jungen und Mädchen	Verhältnis Erst- und Zweitklässler	Kinder im 3. Verweiljahr (formal Zweitklässler)	vorzeitig eingeschulte Kinder	Kinder mit kürzerer Verweildauer	Kinder mit FdL
Anzahl Kinder in Stichprobe (N = 229)	116:113	137:149	16	7	5	59
Anteil in Stichprobe in %	52:48	48: 52	6	4	2	27
Anteil in FLEX landesweit in %	(51:49) ¹⁷	51:49	6	5	2	20

¹⁶ Förderdiagnostische Begleitung erhalten Kinder im ersten, zweiten oder dritten Verweiljahr oder schneller lernende Kinder, die individuell auf eine kürzere Verweildauer vorbereitet werden.

¹⁷ Wurde 2005 nicht in Zensos erfasst, die Zahl in Klammern gibt den Landesdurchschnitt insgesamt an.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Ausschöpfungsquote der Stichprobe zufriedenstellend ist. Es wurden weitgehend typische Repräsentanten durch die gewählte Stichprobe untersucht, da in den ausgewählten Klassen typische Merkmale flexibler Schuleingangsphasen des Landes ausgeprägt sind. Damit kann eine zufriedenstellende Repräsentanz der Merkmale der FLEX-Schulen des Landes innerhalb der Stichprobe konstatiert werden.

4.2.2 Methodische Herangehensweise und Auswahl der verwendeten Instrumente

Im Folgenden werden die vier gewählten Instrumente vorgestellt, mit denen Daten erhoben wurden: der standardisierte Fragebogen FEES 1-2, die soziometrische Erhebung, der Schulbesuchsbogen sowie die Klassenlisten.

4.2.2.1 Standardisierter Fragebogen FEES 1-2

Im Vorfeld der Entscheidung für ein quantitatives Vorgehen wurden vorhandene standardisierte Befragungsinstrumente gesichtet. In Abwägung möglicher Varianten standardisierter Befragungen (SCHUMACHER et al. 2003, DEUSINGER 2000, LANGFELDT/PRÜCHER 2004, RAUER/SCHUCK 2004) fiel die Entscheidung zugunsten des normierten Fragebogens zum Erfassen emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen - FEES 1-2 (RAUER/SCHUCK 2004). Für das Verwenden dieses Verfahrens innerhalb dieser Kinderbefragung 2005 sprechen folgende Gründe:

- Das Verfahren operiert mit vergleichbaren theoretischen Bezugspunkten wie diese Evaluation. Die für diese Evaluation relevanten Konzepte werden abgebildet.
- Das Verfahren ist im Ergebnis des Schulversuchs der integrativen Regelklassen in Hamburg entstanden. Der Hamburger Schulversuch beinhaltet ähnliche Zielstellungen im Hinblick auf eine förderdiagnostische Lernbeobachtung und ein Vermeiden von Etikettierung in heterogenen Klassen wie die flexible Schuleingangsphase.
- Das Verfahren wendet sich an die Kinder selbst und ist in der Konstruktion und in der Darstellung der Items altersentsprechend angelegt. Kinder müssen nicht lesen und schreiben können, um die Items im Fragebogen beantworten zu können.
- Das Verfahren zielt auf die Selbstauskünfte der Kinder zu ihren emotionalen, motivationalen und sozialen Schulerfahrungen und erhebt damit Bewertungen der Kinder, die eine Verbesserung der Situation von Kindern ermöglichen. Es bewertet nicht die Kinder.
- Das Verfahren ist an einer großen Eichstichprobe für Erst- und Zweitklässler in Hamburg und Schleswig-Holstein normiert (N=1.400).

Der FEES 1-2 wird von den Autoren (RAUER/SCHUCK 2004) beschrieben als ein „Verfahren zur Erfassung der psychologisch bedeutsamen und pädagogisch relevanten Sichtwei-

sen, Einschätzungen, Bewertungen und Einstellungen von Grundschulkindern. Erfasst werden die Kompetenzerwartungen der Schülerinnen und Schüler, die erlebte soziale, emotionale und leistungsmotivationale Integration, die wahrgenommenen sozialen Beziehungen in der Klasse, das wahrgenommene Schul- und Lernklima und die Art und Weise, wie die Schülerinnen und Schüler, die Lehrerinnen und Lehrer sowie die Schule insgesamt wahrnehmen“ (RAUER/SCHUCK 2004, S.11). Damit werden nach den Aussagen der Testautoren generalisierte und situationsunabhängige Überzeugungen erfasst.

Der Fragebogen arbeitet als Gruppenverfahren mit den beiden Teilfragebogen zur sozialen Integration, zum Klassenklima und zum Selbstkonzept (TF-SIKS 1-2, bestehend aus 37 Items) und mit dem Teilfragebogen zur Schuleinstellung, zur Anstrengungsbereitschaft, Lernfreude und zu dem Gefühl des Angenommenseins (TF SALGA 1-2, bestehend aus 53 Items). Insgesamt werden 90 Items zu den sieben Subtests soziale Integration (SI), Klassenklima (KK), Selbstkonzept (SK), Lernfreude (LF), Anstrengungsbereitschaft (AB), Schuleinstellung (SE) und Gefühl des Angenommenseins (GA) vorgelegt.¹⁸

Die Items wurden von den Autoren in Anlehnung an in der Forschung bewährte Testverfahren entwickelt. Es stehen bei jedem Item die Antwortalternativen „*stimmt nicht*“ oder „*stimmt*“ zur Verfügung. Das Ermitteln der Rohwerte erfolgt über vormarkierte Folienschablonen. Je nach Antwortwahl des Kindes wird ein oder kein Punkt vergeben, wobei ein Punkt jeweils dann erteilt wird, wenn ein Kind einer positiven Selbstaussage zustimmt oder eine negative Selbstaussage ablehnt. Für jeden Subtest werden schülerbezogene Rohwertsummen aus den Antwortpunkten errechnet.

Mithilfe der standardisierten Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsanleitungen soll die Objektivität des Verfahrens gesichert werden. Hinsichtlich der internen Konsistenz und der zeitlichen Stabilität der Testwerte berichten die Autoren von befriedigenden bis sehr guten Ergebnissen je nach Untertest (Cronbachs α wird je nach Subtest und Jahrgangsstufe zwischen .63 und .93 angegeben). Sobald die inhaltliche Validität, die Konstruktvalidität als auch die differenzielle und kriterienbezogene Validität der Skalen sind nach den Darstellungen der Autoren gegeben.

¹⁸ Die Subtests KK und GA zählen nicht zu den ausgewählten zentralen Konzepten, können aber aus untersuchungstechnischen Gründen nicht aus der Befragung herausgenommen werden.

Die Überprüfung des vorliegenden Datensatzes der FLEX-Stichprobe (Tab. 4.3) erbrachte folgende Reliabilitäten für die einzelnen Skalen:

Tab. 4.3: Reliabilitäten in den einzelnen Skalen des FEES in der FLEX-Stichprobe

Skala	Cronbachs α Gesamtstichprobe (n=229)	Cronbachs α Teilstichprobe 1. Verweiljahr (n=110)	Cronbachs α Teilstichprobe 2.+3. Verweiljahr (n=117)
SE (schulisches Wohlbefinden)	.88	.85	.91
SK (Selbstkonzept)	.82	.74	.87
LF (Lernfreude)	.75	.65	.81
AB (Anstrengungsbereitschaft)	.63	.60	.65
SI (soziale Integration)	.77	.69	.83

Insgesamt zeigt sich, dass für vier Fragebogenbatterien zufriedenstellende bis sehr gute Reliabilitäten für Gruppenvergleiche in der FLEX-Stichprobe vorliegen (ROST 2005). Anders stellt sich das Bild beim Subtest Anstrengungsbereitschaft dar: Hier wurden für Kinder im ersten Verweiljahr nicht die notwendigen Reliabilitäten für Gruppenvergleiche erreicht. Deshalb erfolgte eine Eliminierung von fünf von insgesamt 13 Items in diesem Subtest (AB 02, AB 06, AB 21, AB 29, AB 38), sodass eine hinreichende Reliabilität für die Variable Anstrengungsbereitschaft ($\alpha=.63$) erreicht werden konnte.

Deutlich wurde in der Auswertung auch, dass alle Skalen rechtssteile bzw. linksschiefe Verteilungen zeigen und damit auf Deckeneffekte verweisen. Für die inferenzstatistischen Prüfungen sowie die Mittelwertvergleiche und Regressionsanalysen sind die Skalenwerte so transformiert worden, dass eine Normalverteilung annähernd gegeben ist. Dazu wurde eine Umkodierung der Rohwerte in jeweils vier Gruppen vorgenommen, die umschrieben werden können mit überwiegend ablehnenden Kindern (1), eher ablehnende Kinder (2), Zustimmungen Kindern (3) und Kindern mit der Höchstpunktzahl (4).

4.2.2.2 Soziometrische Erhebung

Als zweite Methode der Datenerhebung wurden in dieser Untersuchung parallel zur Befragung soziometrische Daten erhoben. Soziometrie bietet die Möglichkeit, Gruppenstrukturen besser zu verstehen (HOFSTÄTTER 1967) und den sozialen Status eines Kindes bei seinen Mitschülern zu quantifizieren. Alle an der Untersuchung teilnehmenden Kinder wurden gefragt:

„Stell dir vor, heute ist ein besonderer Tag in deiner Klasse und deine Lehrerin fragt dich, neben wem du am liebsten sitzen möchtest? Sage es mir aber nicht laut, sondern schreibe es auf!“

Dazu erhielten die Kinder vorbereitete Bogen mit drei Antwortzeilen, die sie mit den Namen der Kinder ausfüllen konnten, neben denen sie gerne sitzen würden. Anschließend sollten sie noch ein bis drei Namen von Kindern aufschreiben, neben denen sie nicht so gern sitzen wollten. Für jede Wahl durch ein anderes Kind erhielt das betreffende Kind einen Wahlpunkt. Für jede Abwahl durch ein anderen Kind wurde ein Abwahlpunkt erteilt. Die soziale Präferenz eines Kindes als ein Maß seines sozialen Status in der Klasse wurde aus der Differenz von Wahl- und Abwahlpunkten berechnet, die das jeweilige Kind erhielt. (OSWALD/KRAPPMANN 2004). Viele Autoren (PEERY 1979, PETILLON 1980, KRAPPMANN/UHLENDORFF 1999, HINZ et al. 1998, LAMBRICH 2004) verwenden darüber hinaus Kategoriensysteme, mit deren Hilfe sie Kinder verschiedenen Gruppen zuordnen können¹⁹. Da die soziale Präferenz in dieser Arbeit vor allem als ein Vergleichsmaß zu der von den Kindern selbst beschriebenen, eigenen sozialen Integration und damit für inferenzstatistische Zwecke eingesetzt werden sollte, konnte auf eine Kategorienbildung verzichtet werden (OSWALD/KRAPPMANN a.a.O.).

Insgesamt zeigt sich innerhalb der FLEX-Stichprobe eine sehr große Spannweite der sozialen Präferenz von insgesamt 24 Punkten zwischen dem Minimum (-15) und dem Maximum (+9) an Wahlen, wobei der Mittelwert der leicht linksschiefen Verteilung bei 0,1 Wahlen liegt (SD=3,4). Die Mehrzahl der Kinder erhält 0-2 Wahlen. Bei sehr vielen Kindern mit einer sozialen Präferenz von 0 Wahlen halten sich Wahlen und Abwahlen die Waage. Sieben Prozent der Kinder erhalten allerdings keine einzige Wahl oder Abwahl und scheinen damit relativ unbeachtet in der Klasse zu lernen.

4.2.2.3 Schulbesuchsbogen

Zu jedem der anlässlich der Kinderbefragungen 2005 durchgeführten Schulbesuche wurde von der Autorin ein Schulbesuchsbogen erstellt. In diesem wurden einige wenige Ausstattungs- und Umfeldbedingungen stichpunktartig notiert, die bei den Aufenthalten in den Schulen offenkundig wurden und bei denen RUTTER et al. (1980) einen Einfluss auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern nachweisen konnte. Zu den ausgewählten Kriterien gehören Aussagen zum Einzugsbereich, die Stundenausstattungen der Klassen, Aussagen zum Umgang mit Schülerarbeiten im Klassenraum und dazu, inwieweit zum Beispiel „Klassenregeln“ und Klassenrituale zum Unterricht offensichtlich wurden. Ergänzend wurden einzelne beschreibende Aussagen hinsichtlich der räumlichen Situation, des Instandhaltungs-

¹⁹ PETILLON (1980) legte darüber hinaus standardisierte Werte für Kinder der Jahrgangsstufen 3 bis 7 vor, die allerdings für die hier untersuchten Erst- und Zweitklässler nicht anwendbar sind.

zustands der Gebäude, der Ausstattung mit Lernmitteln sowie des Gesamteindrucks aufgeschrieben. Der Schulbesuchsbogen dient in erster Linie einer Prüfung, ob die ausgewählten Stichprobenschulen die Vielfalt der sächlichen Ausstattungen von Schulen mit flexibler Schuleingangsphase angemessen widerspiegeln.

4.2.2.4 Klassenlisten

Die Klassenlehrerinnen erhielten kodierte Klassenlisten, in denen sie die Schülerinnen und Schüler anonym mit ihren individuellen Lernbiografiemerkmalen erfassen sollten. Das Verwenden eines Kodierschlüssels gemäß dem der Münchner Vergleichsarbeiten sollte eine spätere Zuordnung der Ergebnisse der Vergleichsarbeiten zu denen der Kinderbefragung ermöglichen.

4.2.2.5 Nutzen weiterer Datenquellen

In Ergänzung zu den selbst erhobenen Daten wurden die Einzeldaten der Kinder aus den länderübergreifenden Vergleichsarbeiten am Ende der Jahrgangsstufe 2 genutzt, die vom MBS über das ZENSOS-System zur Verfügung gestellt worden sind. Es liegen die Punktwerte der Tests zum Leseverständnis, zur Lesegeschwindigkeit sowie zur Mathematik vor, an denen alle Kinder aus FLEX-Klassen teilgenommen haben, die nach einem, zwei oder drei Verweiljahren in die Jahrgangsstufe 3 der Grundschule gewechselt sind und an den Testtagen (Mai/Juni 2005) in der Schule anwesend waren.

Für 103 Kinder liegen sowohl Daten aus den Vergleichsarbeiten 2005 und der Kinderbefragung 2005 vor, sodass anhand dieser Teilstichprobe geprüft werden kann, inwieweit Zusammenhänge zwischen den sozio-emotionalen Schulerfahrungen und den Ergebnissen aus den Leistungstests existieren.

4.2.3 Praktische Durchführung und Auswertung der Kinderbefragung 2005

Für die praktische Durchführung der Erhebung wurde im Vorfeld mit den Schulleitungen telefonisch das Vorhaben besprochen und es wurden geeignete Besuchstage abgestimmt. Für die Klassenleiterinnen gab es einen Brief mit allen Informationen zu der geplanten Kinderbefragung 2005 sowie dem Angebot für ein klassenbezogenes Auswertungsgespräch, das neben dem Feedback für die Schulen auch eine kommunikative Validierung der erhobenen Daten ermöglichen sollte.

Innerhalb von zwei Unterrichtsstunden wurden mit allen Kindern einer Klasse, für die eine Elterngenehmigung vorlag, beide Fragebogenteile des FEES 1-2 bearbeitet und, im Anschluss wurde der Soziogrammbogen vorgelegt. Dazu war neben der Autorin wie im Handbuch zum FEES 1-2 vorgeschlagen eine weitere geschulte externe Person in der Klasse²⁰, sodass die anonyme Befragung gemäß den Instruktionen des Manuals durchgeführt und

²⁰ Hierfür gilt ein besonderer Dank an Kerstin Niemeyer, die in allen Klassen den Test durchführte.

durch die zulässigen individuellen Hilfestellungen unterstützt wurde. Die Klassenleiterinnen oder andere Angehörige der Schule waren bis auf eine Ausnahme nicht anwesend.

Das von den Testautoren vorgeschlagene Bearbeiten der beiden Fragebogenteile TF-SALGA und TF-SIKS an unterschiedlichen Tagen war aus zeitlichen und finanziellen Gründen nicht möglich, da aufwendige Reisewege zu einigen Schulen anfielen. Um die Gefahr einer Überforderung der Kinder zu vermeiden, wurden Entspannungspausen mit Bewegungsspielen eingebaut und die Kinder mit einer kleinen Überraschung zum Durchhalten motiviert. Da die Kinder in fast allen Klassen von sich aus schon hoch motiviert mitarbeiteten, war die Länge der Bearbeitungszeit, unterstützt durch die ansprechende Gestaltung der Items und das Aussehen der Fragebogen, in der Regel kein Problem.

Insgesamt erwies sich der Fragebogen als sehr gut durchführbar für fast alle Kinder der Jahrgangsstufen 1 und 2. Auch Kinder mit förderdiagnostischer Lernbeobachtung kamen insgesamt gut zurecht. Für einige von ihnen wurden die Ankreuzkategorien „stimmt nicht“ und „stimmt“ nach einigen Hilfestellungen untersetzt mit der Zusatzinformation „nein“ und „ja“, sodass sie mit diesen Kategorien meistens ohne weitere Hilfe die Items selbstständig bearbeiten konnten. Für einige schwerer lernende Kinder waren einzelne Items mit einer doppelten Negation sehr schwierig zu beantworten. Da dies schon beim zweiten Item „Es macht mir keinen Spaß, neue Dinge zu lernen“ vom Untertest TF-SALGA deutlich wurde, konnten hier individuelle Hilfestellungen laut Handbuch gegeben werden. In einigen wenigen Fällen scheint es „Protestwähler“ gegeben zu haben, Kinder, die jeweils bewusst immer negativ konnotierte Antworten gewählt haben und mit entsprechenden nonverbalen Kommentaren bei den Untersucherinnen Aufmerksamkeit erreichen wollten. Einzelne wenige sehr leistungsorientiert und reflektiert wirkende Kinder haben den Fragebogen „überselbstkritisch“ ausgefüllt, was an Nachfragen deutlich wurde oder sie konnten sich nur schwerlich auf eine ausschließlich positive Antwort festlegen und wählten deshalb lieber das negierende Antwortformat. Im Rahmen der standardisierten Auswertung konnten solche Einzelfallkonstellationen nicht berücksichtigt werden und alle oben genannten Fälle (ca. 10 Kinder) gingen als normale Fälle in die Auswertung ein, da vergleichbare Fälle vermutlich auch in der Eichstichprobe vorhanden waren.

Das Auswerten der Erhebungsbogen erfolgte mithilfe der zum Test gehörigen Schablonen jeweils in den Tagen nach dem Schulbesuch und vor dem nächsten Schulbesuch. Für die Auswertungsgespräche wurden für alle Kinder wie in der Testanleitung beschrieben die individuellen Profile ermittelt und wurde ein Klassenprofil berechnet, das in einem Gespräch mit den Klassenlehrerinnen ausgewertet und zugleich kommunikativ validiert wurde.

Für die statistischen Berechnungen wurden die Einzelergebnisse aus den verschiedenen Erhebungsinstrumenten in einen SPSS-Datensatz übertragen. Neben nominal- und ordi-

nalskalierten Daten lagen die meisten Ergebnisse als metrische Daten vor, sodass mit metrischen Prüfverfahren gerechnet werden konnte. Als Signifikanzniveau für die Kinderbefragung 2005 wurde das 95 %-Niveau festgelegt ($\alpha \leq 0.05$).

4.3 Ergebnisse der Kinderbefragung 2005

4.3.1 Entwicklung von schulischem Wohlbefinden, Selbstkonzept, Lernfreude, Anstrengungsbereitschaft sowie sozialer Integration von Kindern in FLEX-Klassen

Als erstes Ziel der Kinderbefragung sollte ermittelt werden, wie Kinder in FLEX-Klassen selbst ihr schulisches Wohlbefinden, ihr Selbstkonzept, ihre Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft sowie ihre soziale Integration und damit das Erreichen sozio-emotionaler Ziele des Anfangsunterrichts einschätzen.

4.3.1.1 Schulisches Wohlbefinden

Das emotionale Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler wird beim FEES 1-2 mit der Skala *Allgemeine Schuleinstellung* (SE) (Tab. 4.4) erfasst, die ein Ausmaß dafür darstellt, wie wohl sich ein Kind insgesamt in der Schule fühlt.

Im Mittel lag der erreichte Rohwert aller Kinder in der FLEX-Stichprobe bei 11,8 von 14 möglichen Punkten ($SD = 3,18$). Dieser Wert weist auf ein insgesamt hohes schulisches Wohlbefinden bei den Kindern in FLEX-Klassen hin. Immerhin 45 % aller Kinder beantworten alle Items so, dass sie ein Höchstmaß an Wohlbefinden äußern.

Jeweils 92 % aller Kinder macht die Schule Spaß, es gefällt ihnen in der Schule und ebenso lehnen sie die Aussage ab, dass sie die Schule satt hätten. Nur ein Drittel der Kinder ist froh, wenn die Schule aus ist und etwa ein Fünftel aller Kinder freut sich morgens oder nach den Ferien nicht auf die Schule. Nur wenige der Kinder (12 %) in FLEX-Klassen hassen die Schule und fänden ihr Leben ohne Schule viel schöner (15 %). Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die flexiblen Eingangsklassen für sehr viele Kinder sehr positiv besetzte Lernorte sind, an denen sie in ihre neue Rolle als Schülerin oder Schüler sehr gut hineinwachsen konnten. Einige wenige Kinder fühlen sich deutlich unwohl, lehnen die Schule ab und können ihrer neuen Rolle nicht ausreichend gerecht werden.

Tab. 4.4: Items des Subtests schulisches Wohlbefinden (Schuleinstellung) und deren Mittelwerte in FLEX-Klassen

Nr.	Item-Inhalt: Schuleinstellung N = 227 ²¹	MW (SD)
13	Schule macht Spaß. (Stimmt nicht = 0 / stimmt = 1)	0,92 (0,27)
51	Mir gefällt es in der Schule. (Stimmt nicht = 0 / stimmt = 1)	0,92 (0,27)
28	Ich habe die Schule satt. (Stimmt nicht = 1 / stimmt = 0)	0,92 (0,28)
07	Ich hasse die Schule. (Stimmt nicht = 1 / stimmt = 0)	0,88 (0,32)
49	In der Schule ist es langweilig. (Stimmt nicht = 1 / stimmt = 0)	0,88 (0,33)
26	Ich gehe gern zur Schule. (Stimmt nicht = 0 / stimmt = 1)	0,87 (0,34)
44	Ich bin fröhlich, wenn ich an der Schule bin. (Stimmt nicht = 0 / stimmt = 1)	0,87 (0,34)
23	Ich fühle mich in der Schule wohl. (Stimmt nicht = 0 / stimmt = 1)	0,85 (0,36)
32	Ohne Schule wäre alles viel schöner. (Stimmt nicht = 1 / stimmt = 0)	0,85 (0,36)
17	Schule ist ganz schön nervig. (Stimmt nicht = 1 / stimmt = 0)	0,84 (0,37)
11	Nach den Ferien freue ich mich auf die Schule. (Stimmt nicht = 0 / stimmt = 1)	0,81 (0,39)
16	Morgens freue ich mich auf die Schule. (Stimmt nicht = 0 / stimmt = 1)	0,79 (0,41)
04	Ich habe keine Lust, in die Schule zu gehen. (Stimmt nicht = 1 / stimmt = 0)	0,77 (0,42)
42	Ich bin froh, wenn die Schule aus ist. (Stimmt nicht = 1 / stimmt = 0)	0,65 (0,48)

4.3.1.2 Selbstkonzept

Der Subtest zum Selbstkonzept (SK) ermittelt ein Maß dafür, inwieweit sich Kinder den schulischen Anforderungen insgesamt gewachsen sehen und sie ihre schulischen Fähigkeiten positiv bewerten (Tab. 4.5).

In der FLEX-Stichprobe wurde ein mittlerer Wert von 12,75 von 15 möglichen Punkten erreicht (SD = 2,83). Ein Drittel aller Kinder beantwortet alle Fragen positiv, sodass für sie eine sehr hohe Ausprägung ihres Selbstkonzepts angenommen werden kann.

²¹ Für zwei von 227 Kindern waren die Testwerte laut Manual ungültig.

Über 90 % aller Kinder lehnen die Aussagen ab, dass sie nur wenig in der Schule verstehen und nur leichte Aufgaben lösen könnten. Insgesamt 90 % der Kinder sind davon überzeugt, dass sie ganz gut lernen und ihre Aufgaben allein lösen können.

Am schwächsten schneidet die Selbsteinschätzung des gut vor der Klasse erzählen Könnens ab, hier können nur 71 % der Kinder zustimmen, was zeigt, dass die Kinder ihre eigenen Fähigkeiten differenziert wahrnehmen. Ebenfalls selbstkritisch geben einige Kinder an, dass sie nicht immer alles verstehen, was die Lehrkraft erklärt, und ein Fünftel der Kinder schätzt selbstkritisch ein, leicht zu vergessen, was sie gelernt haben.

Nur 11 % der Kinder sind davon überzeugt, schlechte Schüler zu sein. Für die Mehrheit der Kinder in jahrgangsübergreifenden FLEX-Klassen kann damit festgestellt werden, dass sie ein weitgehend positives Selbstkonzept aufbauen und erhalten konnten.

Tab. 4.5: Items des Subtests Selbstkonzept und deren Mittelwerte in FLEX-Klassen

Nr.	Item-Inhalt: Selbstkonzept N = 229	MW (SD)
19	Ich verstehe nur wenig in der Schule. (Stimmt nicht = 1 / stimmt = 0)	0,92 (0,28)
37	Ich kann nur leichte Aufgaben lösen. (Stimmt nicht = 1 / stimmt = 0)	0,91 (0,29)
25	Ich kann ganz gut lernen. (Stimmt nicht = 0 / stimmt = 1)	0,90 (0,31)
23	Ich kann meine Aufgaben meistens allein lösen. (Stimmt nicht = 0 / stimmt = 1)	0,90 (0,30)
02	Ich glaube, ich bin ein schlechter Schüler. (Stimmt nicht = 1 / stimmt = 0)	0,89 (0,31)
35	Ich bin gut in der Schule. (Stimmt nicht = 0 / stimmt = 1)	0,89 (0,31)
06	Ich kann gut rechnen. (Stimmt nicht = 0 / stimmt = 1)	0,87 (0,34)
21	Ich mache in der Schule das meiste richtig. (Stimmt nicht = 0 / stimmt = 1)	0,86 (0,35)
03	Ich schaffe nur einen Teil der Aufgaben. (Stimmt nicht = 1 / stimmt = 0)	0,84 (0,37)
12	Ich kann gut lesen. (Stimmt nicht = 0 / stimmt = 1)	0,84 (0,37)
17	Ich lerne sehr langsam. (Stimmt nicht = 1 / stimmt = 0)	0,83 (0,38)
32	Ich kann den anderen gut etwas erklären. (Stimmt nicht = 0 / stimmt = 1)	0,83 (0,38)

09	Ich vergesse leicht, was ich gelernt habe. (Stimmt nicht = 1 / stimmt = 0)	0,80 (0,40)
14	Ich verstehe immer, was die Lehrkraft erklärt. (Stimmt nicht = 0 / stimmt = 1)	0,76 (0,43)
26	Ich kann gut vor der ganzen Klasse erzählen. (Stimmt nicht = 0 / stimmt = 1)	0,71 (0,46)

4.3.1.3 Lernfreude

Der Subtest zur Lernfreude (LF) ermittelt, inwieweit Kinder Freude beim Bewältigen der alltäglichen schulischen Anforderungen entwickeln und mit frohen Erwartungshaltungen an den Unterricht in den Fächern und die Schule insgesamt herangehen (Tab. 4.6).

In der FLEX-Stichprobe wurde ein mittlerer Wert von 11,03 von 13 möglichen Rohwertpunkten erreicht (SD = 3,30). Wiederum ein Drittel der Kinder stimmt allen Aussagen positiv zu und zeigt damit eine sehr hohe Lernfreude.

90 % der Kinder geben an, gern in der Schule zu lernen und im Unterricht gern mitzumachen. Besonders beliebt ist der Sachunterricht, der überwiegend in den fächerverbindenden Unterricht integriert erteilt wird.

Nur ein Fünftel aller Kinder holt sich nicht gern zusätzliche Aufgaben und hat auch wenig Freude am Mathematikunterricht. Weniger als ein Drittel der Kinder würde lieber spielen als lernen.

Insgesamt deuten die Aussagen der Kinder darauf hin, dass die große Mehrzahl der Kinder viel Lernfreude entwickeln konnte und eine frohe Erwartungshaltung offenbart. Ein Spielbedürfnis wird noch von relativ vielen Kindern artikuliert.

Tab. 4.6: Items des Subtests Lernfreude und deren Mittelwerte in FLEX-Klassen

Nr.	Item-Inhalt: Lernfreude N = 227	MW (SD)
53	Ich freue mich auf den Sachunterricht. (Stimmt nicht = 0 / stimmt = 1)	0,93 (0,26)
48	Ich arbeite im Unterricht gern mit. (Stimmt nicht = 0 / stimmt = 1)	0,91 (0,28)
09	Ich lerne gern in der Schule. (Stimmt nicht = 0 / stimmt = 1)	0,90 (0,30)
40	Rechnen macht Spaß. (Stimmt nicht = 0 / stimmt = 1)	0,90 (0,30)
18	Ich lerne nur ungern in der Schule. (Stimmt nicht = 1 / stimmt = 0)	0,88 (0,33)

35	Ich habe keine Lust, etwas zu lernen. (Stimmt nicht = 1 / stimmt = 0)	0,86 (0,34)
37	Ich habe wenig Lust zu schreiben. (Stimmt nicht = 1 / stimmt = 0)	0,86 (0,35)
14	Ich übernehme freiwillig Aufgaben in der Schule. (Stimmt nicht = 0 / stimmt = 1)	0,83 (0,37)
20	Ich freue mich auf den Deutschunterricht. (Stimmt nicht = 0 / stimmt = 1)	0,83 (0,37)
46	Lesen macht mir keinen Spaß. (Stimmt nicht = 1 / stimmt = 0)	0,83 (0,37)
05	Ich hole mir gern zusätzliche Aufgaben. (Stimmt nicht = 0 / stimmt = 1)	0,80 (0,40)
45	Rechenunterricht macht mir keinen Spaß. (Stimmt nicht = 1 / stimmt = 0)	0,79 (0,41)
08	Ich spiele lieber, als etwas zu lernen. (Stimmt nicht = 1 / stimmt = 0)	0,70 (0,46)

4.3.1.4 Anstrengungsbereitschaft

Der Subtest Anstrengungsbereitschaft (AB) zielt auf ein Erfassen des Bestrebens von Kindern, Anforderungen auch bei notwendiger Anstrengung und ungewissen Erfolgsaussichten zu erfüllen (Tab. 4.7). Dabei geht es den Testautoren zugleich um den Anteil der Bereitschaft zu neuen Erfahrungen und mit Unbekannten.

Kinder in FLEX-Klassen haben durchschnittlich 7,19 der 8 Items positiv bestätigt (SD 1,24). 58 % aller Kinder haben sogar alle Items bestätigt und zeigen damit eine überaus hohe Anstrengungsbereitschaft.

Nahezu alle Kinder betonen dass sie ihr Bestes in der Schule geben wollen und dass sie versuchen, auch ganz schwierige Aufgaben zu lösen ohne dabei schnell aufzugeben.

Weniger als ein Fünftel der Kinder will zwar auch sein Bestes geben, strengt sich aber nur ungern an, lernt nicht so gern neue Dinge und will lieber leichte Aufgabe lösen.

Insgesamt werden eine überaus hohe Anstrengungsbereitschaft und Motivation für das Lernen offenkundig.

Tab. 4.7: Items des Subtests Anstrengungsbereitschaft und deren Mittelwerte in FLEX-Klassen

Nr.	Item-Inhalt: Anstrengungsbereitschaft N = 227	MW (SD)
12	Ich gebe mein Bestes in der Schule. (Stimmt nicht = 0 / stimmt = 1)	0,99 (0,09)
31	Ich versuche, auch ganz schwierige Aufgaben zu lösen. (Stimmt nicht = 0 / stimmt = 1)	0,95 (0,22)
36	Ich gebe schnell auf, wenn ich Probleme habe. (Stimmt nicht = 1 / stimmt = 0)	0,94 (0,24)
25	Wenn mir etwas schwerfällt, gebe ich schnell auf. (Stimmt nicht = 1 / stimmt = 0)	0,92 (0,28)
50	Ich freue mich auf neue Aufgaben. (Stimmt nicht = 0 / stimmt = 1)	0,92 (0,28)
19	Ich streng mich ungern an beim Lernen. (Stimmt nicht = 1 / stimmt = 0)	0,86 (0,35)
22	Ich mag nur leichte Aufgaben. (Stimmt nicht = 1 / stimmt = 0)	0,82 (0,39)
03	Es macht mir keinen Spaß, neue Dinge zu lernen. (Stimmt nicht = 1 / stimmt = 0)	0,80 (0,40)

4.3.1.5 Soziale Integration

Die Skala *Soziale Integration* (SI) im FEES 1-2 (Tab. 4.8) ermöglicht Aussagen darüber zu treffen, wie sich ein Kind durch die anderen Kinder der Klasse angenommen fühlt und sich selbst als ein wichtiges Mitglied der Klasse betrachtet.

Der erreichte individuelle Mittelwert der Kinder in FLEX-Klassen liegt bei 8,83 von 11 möglichen Punkten (SD = 2,40). Im Vergleich zu den anderen Subtests stimmen hier weniger Kinder (30 %) allen Items uneingeschränkt zu.

Eine große Mehrzahl der Kinder (90 %) fühlt sich in ihrer Klasse wohl und 87 % der Kinder finden, dass die Mitschüler nett zu ihnen sind. Fast ebenso viele Kinder fühlen sich nicht von den anderen Kindern ausgelacht.

Nur ein Viertel der Kinder wird nicht von anderen getröstet, wenn sie traurig sind. Etwa 28 % der Kinder geben an, nur wenig Freunde zu haben und ein Drittel der Kinder glaubt, dass nur wenige Mitschüler sie leiden können.

Immerhin ein Fünftel der Kinder darf auf dem Hof beim Spielen nicht mitmachen und muss demzufolge in den für Kinder wichtigen Pausen abseits stehen. Trotzdem scheint für einen großen Teil der Kinder die soziale Integration in die Klasse erfolgreich verlaufen zu sein.

Tab. 4.8: Items des Subtests Soziale Integration und deren Mittelwerte in FLEX-Klassen

Nr.	Item-Inhalt: Soziale Integration N = 229	MW (SD)
20	Ich fühle mich in der Klasse wohl. (Stimmt nicht = 0 / stimmt = 1)	0,90 (0,30)
10	Meine Mitschüler sind nett zu mir. (Stimmt nicht = 0 / stimmt = 1)	0,87 (0,34)
28	Die anderen lachen mich häufig aus. (Stimmt nicht = 1 / stimmt = 0)	0,86 (0,35)
33	Die anderen suchen Streit mit mir. (Stimmt nicht = 1 / stimmt = 0)	0,85 (0,36)
07	Meine Mitschüler helfen mir, wenn ich etwas nicht kann. (Stimmt nicht = 0 / stimmt = 1)	0,83 (0,37)
15	Die anderen hören zu, wenn ich etwas sage. (Stimmt nicht = 0 / stimmt = 1)	0,80 (0,40)
24	Ich komme mit den anderen Kindern in meiner Klasse gut aus. (Stimmt nicht = 0 / stimmt = 1)	0,80 (0,40)
30	Ich darf beim Spielen auf dem Schulhof mitmachen. (Stimmt nicht = 0 / stimmt = 1)	0,80 (0,40)
27	Meine Mitschüler trösten mich, wenn ich traurig bin. (Stimmt nicht = 0 / stimmt = 1)	0,76 (0,43)
31	Ich habe wenig Freunde in meiner Klasse. (Stimmt nicht = 1 / stimmt = 0)	0,72 (0,45)
05	Nur wenige Mitschüler können mich leiden. (Stimmt nicht = 1 / stimmt = 0)	0,64 (0,48)

4.3.1.6 Zusammenhänge zwischen den Variablen der sozio-emotionalen Entwicklung untereinander und mit der sozialen Präferenz eines Kindes in der Klasse

Unter deskriptiven Ergebnissen ist es von Interesse zu erfahren, wie eng die einzelnen Selbsteinschätzungen von Kindern zur sozio-emotionalen Entwicklung miteinander verwoben sind. Die Kinder wurden aber nicht nur zu sich selbst, sondern auch als Peers befragt, neben welchen Kindern sie gern sitzen oder nicht sitzen mögen. Diese Frage ermöglicht eine interne Validierung der Selbsteinschätzungen anhand der Fremdeinschätzungen durch die Peers.

Es zeigt sich, dass die meisten Variablen der sozio-emotionalen Entwicklung in den Kindereinschätzungen eng miteinander zusammenhängen (vgl. Tab. 4.9). Das schulische Wohlbefinden ist moderat bis stark mit dem Selbstkonzept, der Lernfreude, der Anstrengungsbereitschaft und der sozialen Integration korreliert, hängt jedoch nicht mit der sozialen Präferenz zusammen, d. h., auch wenn Kinder einen geringen Status in der Klasse haben, können sie sich in der Schule sehr wohl fühlen. Für die Variablen Selbstkonzept, Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft stellt sich ein Zusammenhang mit der sozialen Präferenz dar, d. h.,

die Selbsteinschätzungen dazu sind nicht ganz unabhängig von der sozialen Wertschätzung, die Kinder durch Peers erfahren. Interessanterweise gibt es auch speziell zwischen der selbst eingeschätzten sozialen Integration eines Kindes und der von seinen Mitschülerinnen und Mitschülern angegebenen sozialen Präferenz korrelative Zusammenhänge, d. h., die Selbsteinschätzung des eigenen Angenommenseins in der Klasse verläuft nicht unbeeinflusst von der tatsächlichen Wertschätzung, die ein Kind in seiner Klasse erfährt. Der deutlich gewordene Zusammenhang zwischen der sozialen Präferenz und der vom Kind selbst eingeschätzten, eigenen sozialen Integration ist noch nicht allzu stark ausgeprägt und wird bei Einzelfallanalysen dadurch widergespiegelt, dass es einige Kinder gibt, bei denen sich die Werte der sozialen Präferenz zu denen der sozialen Integration geradezu komplementär verhalten. Einzelne Kinder mit einem niedrigen sozialen Präferenzmaß ($SP \leq -5$) schätzen sich selbst als durchschnittlich gut (Kinder 55, 60, 90, 97, 124, 141) oder sogar überdurchschnittlich gut angenommen ein (Kinder 13, 187). Zugleich gibt es Kinder mit hohen Präferenzmaßen ($SP \geq 5$), die sich selbst als nicht gut bzw. gerade einmal durchschnittlich gut angenommen einschätzen (Kinder 89, 101, 121, 127). Diese Daten sprechen dafür, dass es bereits ab der Jahrgangsstufe 1 soziale Ausgrenzungsprozesse gibt, zugleich kann vermutet werden, dass Fremdeinschätzungen der eigenen Akzeptanz durch die Peers vom Kind selbst noch nicht in aller Schärfe wahrgenommen und verstanden oder gegebenenfalls auch verdrängt werden. Dies stellt für Kinder vermutlich einen gewissen Schutz dar, sodass Ablehnungsprozesse (noch) nicht automatisch mit belastenden emotionalen Situationen verbunden sind.

Tab. 4.9: Bivariate Korrelationen (Pearsons r) zwischen sozio-emotionalen Variablen untereinander und mit der sozialen Präferenz

	Selbstkonzept N = 229	Lernfreude N = 227	Anstrengungs- bereitschaft N = 227	Soziale Inte- gration N = 229	Soziale Präfe- renz N = 286
Wohlbefinden	.51**	.77**	.55**	.29**	.12
Selbstkonzept		.39**	.47**	.49**	.18*
Lernfreude			.61**	.25**	.16*
Anstrengungs- bereitschaft				.23**	.18*
Soziale Inte- gration					.25**

* $p \leq .05$, ** $p \leq .001$

4.3.2 Vergleich der Mittelwerte der sozio-emotionalen Entwicklung von Kindern in FLEX-Klassen mit denen von Kindern in regulären Klassen der Jahrgangsstufen 1 und 2 in Hamburg/Schleswig-Holstein

Im vorangegangenen Abschnitt wurde gezeigt, dass vor allem das Wohlbefinden, die Lernfreude und die Anstrengungsbereitschaft bei FLEX-Kindern sehr hoch ausgeprägt sind. Zudem ist aber auch von Interesse zu erfahren, wie hoch die Werte dieser Variablen im Unterschied zu Kindern ausfallen, die in regulären ersten und zweiten Jahrgangsklassen lernen, um so einschätzen zu können, ob sich für FLEX-Klassen Effekte zeigen oder ob eine hohe Lernfreude etc. eher für alle Erst- und Zweitklässler typisch ist. Da aus Kapazitätsgründen keine landesinternen Parallelgruppen untersucht werden konnten, wurde hier für den Vergleich auf die Stichprobenwerte von insgesamt ca. 1.400 Kindern aus Hamburg und Schleswig-Holstein zurückgegriffen, die RAUER & SCHUCK (2004) in regulären ersten und zweiten Klassen erhoben haben²².

Bei einem Vergleich der Ergebnisse der Kinder im ersten Verweiljahr in FLEX-Klassen mit den Mittelwerten von Kindern aus der Hamburg-Schleswig-Holsteinischen Stichprobe regulärer erster Klassen (Tab. 4.10) liegen die Ergebnisse der FLEX-Stichprobe bei den Erstklässlern in den Variablen schulisches Wohlbefinden, Selbstkonzept, Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft signifikant über den Ergebnissen der Hamburger Stichprobe. Bei Kindern im 2./3. Verweiljahr nimmt der Unterschied im Selbstkonzept ab und wurde insignifikant. Jedoch tritt weiterhin ein signifikant höheres Ergebnis der FLEX-Kinder bei den FLEX-Kindern im zweiten (und dritten) Verweiljahr beim schulischen Wohlbefinden, in der Lernfreude und in der Anstrengungsbereitschaft im Vergleich zu den Kindern aus dem Hamburger jahrgangsbezogenen Klassen auf (Tab. 4.11). Insgesamt lassen diese Vergleiche den vorsichtigen Schluss zu, dass positive Effekte des FLEX-Settings auf das schulische Wohlbefinden, die Lernfreude und die Anstrengungsbereitschaft der Kinder sichtbar werden.

Tab. 4.10: Mittelwerte (SD) und T-Test-Ergebnisse für den Vergleich der FLEX-Kinder 1. Verweiljahr und der Hamburger Erstklässler in den Subtests des Feess 1-2

Variable	FLEX-Kinder N = 111	Hamburger Kinder N ≈ 770	t-Wert
Schulisches Wohlbefinden	12.06 (2.74)	10.1 (4.1)	6.76**
Selbstkonzept	12.86 (2.41)	12.4 (2.6)	2.03*
Lernfreude	11.05 (1.99)	9.7 (2.9)	5.59**
Anstrengungsbereitschaft*	11.75 (1.41)	10.8 (2.2)	6.46**
Soziale Integration	8.85 (2.13)	8.5 (2.2)	1.87
* $p \leq .05$, ** $p \leq .001$			

* Vergleich nur eingeschränkt möglich, da Skala für Kinder im ersten Verweiljahr nicht ausreichend reliabel

²² Da für Erst- und Zweitklässler in der Hamburger Stichprobe die Daten nur getrennt nach Klassenstufen vorliegen, wird hier der Vergleich mit Kindern der jeweiligen Klassenstufen 1 und 2 separat durchgeführt.

Tab. 4.11: Mittelwerte (SD) und T-Test-Ergebnisse für den Vergleich der FLEX-Kinder 2./3. Verweiljahr und der Hamburger Zweitklässler in den Subtests des Feess 1-2

Variable	FLEX-Kinder N = 118	Hamburger Kin- der N ≈ 860	t-Wert
Schulisches Wohlbefinden	11.58 (3.54)	10.0 (4.6)	4.47**
Selbstkonzept	12.64 (3.1)	12.7 (2.4)	- 0.34
Lernfreude	11.00 (2.56)	10.1 (3.1)	3.44**
Anstrengungsbereitschaft	12.16 (1.35)	11.3 (2.2)	6.04**
Soziale Integration	8.82 (2.62)	8.5 (2.3)	1.19
* $p \leq .05$, ** $p \leq .001$			

4.3.3 Unterschiede in der sozio-emotionalen Entwicklung von Kindern in Abhängigkeit von der Verweildauer in der FLEX, von individuellen Lernbiografiemerkmalen und vom Geschlecht

Ein Ziel von FLEX liegt darin, den Schulanfang für alle Kinder zu optimieren. Insofern ist vor dem Hintergrund zahlreicher Forschungsberichte zu prüfen, inwieweit es in FLEX-Klassen gelingt, alle Kinder in ihrer sozio-emotionalen Entwicklung optimal zu fördern.

4.3.3.1 Unterschiede von Kindern im ersten, zweiten oder dritten Verweiljahr in der FLEX

Vergleicht man die erreichten Mittelwerte von Kindern im ersten oder zweiten Verweiljahr (Tab. 4.12), so fällt auf, dass es zwischen den Kindergruppen keine statistisch bedeutsamen Unterschiede im schulischen Wohlbefinden, im Selbstkonzept, in der Lernfreude und in der sozialen Integration sowie bei der sozialen Präferenz gibt. Es kann konstatiert werden, dass sich diese Variablen im Querschnittsvergleich auf einem konstant hohen Niveau befinden. Der von HELMKE (1991/1997) beschriebene Abwärtstrend bei der Lernfreude mit zunehmenden Jahrgangsstufen, der Abwärtstrend beim schulischen Wohlbefinden (GISDAKIS 2007) sowie das von MARTSCHINKE/KAMMERMEYER (2006) aufgezeigte Kippen der hohen Selbstkonzeptwerte im Lauf des zweiten Schuljahrs können in den untersuchten FLEX-Klassen nicht nachgewiesen werden und sind als eine für Kinder günstige Tendenz zu werten. Die Anstrengungsbereitschaft scheint bei Kindern im zweiten Verweiljahr im Vergleich zu Kindern im ersten Verweiljahr bei insgesamt hohem Niveau noch signifikant höher zu liegen, was im Sinne der Leistungserziehung als ein sehr positives Ergebnis gewertet werden kann.

Tab. 4.12: Mittelwerte (SD) und T-Test-Ergebnisse für den Vergleich von Kindern im ersten und zweiten Verweiljahr

Variable	1. Verweiljahr N = 111	2. Verweiljahr N = 105	t-Wert
Schulisches Wohlbefinden	3.06 (.96)	3.08 (1.12)	- .09
Selbstkonzept	2.88 (.90)	3,04 (.97)	- 1.22
Lernfreude	2.88 (.90)	3.08 (.96)	- 1.54
Anstrengungsbereitschaft	3.19 (.74)	3.51 (.79)	- 2.78**
Soziale Integration	2.80 (.90)	2.93 (1.01)	- 1.00
Soziale Präferenz	-0.04 (3.23)	0.20 (3.55)	- .58
* $p \leq .05$, ** $p \leq .001$			

Vergleicht man hingegen Kinder mit regulärer Verweildauer mit langsamer lernenden Kindern mit längerer Verweildauer (vorgesehenes oder absolviertes drittes Verweiljahr), dann zeigt sich, dass die langsamer lernenden Kinder im Vergleich zu den regulär lernenden Kindern eine geringere Lernfreude entwickeln, über eine niedrigere soziale Akzeptanz verfügen und sich selbst auch in der Schule weniger wohl fühlen (Tabelle 4.13). Insgesamt liegen die Mittelwerte von langsamer lernenden Kindern aber noch über dem arithmetischen Mittelwert (2,5). Auffällig ist der Unterschied beim Selbstkonzept. Trotzdem halten sich langsamer lernende Kinder selbst für genauso gut in die Klasse integriert wie regulär lernende Kinder und zeichnen sich nach eigenem Bekunden durch eine ebenso hohe Anstrengungsbereitschaft wie alle anderen Kinder aus, was trotz der festzustellenden Beeinträchtigungen zugleich für eine stabilisierende und motivierende Lernumgebung für langsamer lernende Kinder mit längerer Verweildauer in FLEX-Klassen spricht.

Tab. 4.13: Mittelwerte (SD) und T-Test-Ergebnisse im Vergleich von Kindern mit regulärer Verweildauer und längerer Verweildauer (3. Verweiljahr vorgesehen oder absolviert)

Variable	Längere Verweildauer N = 24	Reguläre Verweildauer N = 205	t-Wert
Schulisches Wohlbefinden	2.6 (1.2)	3.1 (1.0)	2.07*
Selbstkonzept	2.13 (.95)	3.00 (.93)	4.39**
Lernfreude	2.57 (1.08)	2.99 (.92)	2.07*
Anstrengungsbereitschaft	3.09 (1.04)	3.37 (.85)	1.47
Soziale Integration	2.54 (1.10)	2.89 (.94)	1.69
Soziale Präferenz	-1.58 (4.52)	0.29 (3.19)	2.23*
* $p \leq .05$, ** $p \leq .001$			

4.3.3.2 Unterschiede von Kindern mit individuellen Lernbiografienmerkmalen in der FLEX

Bei der größten Teilstichprobe von Kindern mit individuellen Lernbiografienmerkmalen, den Kindern mit förderdiagnostischer Lernbeobachtung (FDL), gibt es in nahezu allen Subtests zur sozio-emotionalen Entwicklung signifikant niedrigere Selbsteinschätzungen als bei Kindern ohne FDL (Tab. 4.14). Kinder mit FDL fühlen sich weniger wohl, haben ein deutlich geringeres Selbstkonzept, eine geringere Lernfreude, eine verminderte Anstrengungsbereitschaft und eine deutlich niedrigere soziale Akzeptanz in der Klasse. Die geringeren Werte der sozio-emotionalen Entwicklung korrespondieren mit Befunden aus anderen Untersuchungen (u. a. HAEBERLIN et al. 1989, HINZ et al. 1998). Insgesamt können die durchschnittlichen Selbsteinschätzungen des schulischen Wohlbefindens und der Anstrengungsbereitschaft noch als positiv aufgefasst werden können, da diese über dem arithmetischen Mittelwert liegen (2,5). Außerdem fühlen sich Kinder mit FDL selbst gut in ihre Klasse integriert.

Tab. 4.14: Mittelwerte (SD) und T-Test-Ergebnisse im Vergleich von Kindern mit und ohne förderdiagnostische Lernbeobachtung (FDL)

Variable	Kinder mit FDL N = 59	Kinder ohne FDL N = 169	t-Wert
Schulisches Wohlbefinden	2.59 (1.00)	3.18 (1.02)	3.85**
Selbstkonzept	2.44 (1.06)	3.08 (.88)	4.15**
Lernfreude	2.62 (.99)	3.05 (.89)	3.09**
Anstrengungsbereitschaft	2.88 (1.01)	3.05 (.76)	4.24**
Soziale Integration	2.66 (.94)	2.92 (.97)	1.80
Soziale Präferenz	-1.29 (4.50)	0.59 (2.75)	3.43**
* $p \leq .05$, ** $p \leq .001$			

Für Kinder mit kürzerer Verweildauer und Kinder mit vorzeitiger Einschulung können aufgrund der kleinen Fallzahlen nur Tendenzen beschrieben werden. Kinder mit vorzeitiger Einschulung (N=8) zeigen in der Tendenz durchschnittlich sehr hohe Werte der sozialen Integration, überaus hohe Selbstkonzeptwerte, Lernfreudewerte sowie sehr hohe Werte für die Anstrengungsbereitschaft und scheinen eine für sie sehr förderliche Lernumgebung gefunden zu haben. Die Kinder mit kürzerer Verweildauer (N = 5), die nach einem FLEX-Jahr in die Jahrgangsstufe 3 wechseln sollen, verfügen ebenfalls über ein sehr hohes Selbstkonzept und sehr hohe Anstrengungsbereitschaft, über eine hohe Lernfreude und ein hohes schulisches Wohlbefinden, aber über eine, wenn auch statistisch nicht gesicherte, unterdurchschnittliche soziale Integration im Vergleich zu anderen Kindern.

4.3.3.3 Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in der FLEX

Prüft man die Mittelwertunterschiede zwischen Mädchen und Jungen (Tab. 4.15), so zeigt sich, dass Jungen sich jedoch bis auf eine Ausnahme nicht signifikant von Mädchen unterscheiden. Die Jungen in den FLEX-Klassen fühlen sich etwas weniger wohl als die Mädchen. Vergleichbare Befunde haben auch RAUER/SCHUCK (2004) sowie MOSER/STAMM/HOLLENWEGER (2005) für Jungen am Schulanfang bzw. in der Jahrgangsstufe 2 veröffentlicht. Bei den Variablen Selbstkonzept, Lernfreude, Anstrengungsbereitschaft, soziale Integration und soziale Präferenz zeigen sich keine bedeutsamen Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen, d. h., sie fühlen sich gleichermaßen in die FLEX-Klasse integriert und entwickeln vergleichbare Leistungsemotionen.

Tab. 4.15: Mittelwerte (SD) und T-Test-Ergebnisse im Vergleich von Mädchen und Jungen

Variable	Mädchen N = 113	Jungen N = 116	t-Wert
Schulisches Wohlbefinden	3.18 (.93)	2.90 (1.14)	2.05*
Selbstkonzept	2.90 (.91)	2.92 (1.02)	- .16
Lernfreude	3.02 (.91)	2.88 (.97)	1.12
Anstrengungsbereitschaft	3,38 (.85)	3,30 (.89)	.61
Soziale Integration	2,93 (.96)	2,78 (.97)	1.14
Soziale Präferenz	0.20 (3.43)	-0.03 (3.38)	.57
* $p \leq .05$, ** $p \leq .001$			

4.3.4 Zusammenhänge zwischen den sozio-emotionalen Variablen (schulisches Wohlbefinden, Selbstkonzept, Lernfreude, Anstrengungsbereitschaft, soziale Integration und soziale Präferenz) und den Ergebnissen in den Vergleichsarbeiten

Bereits am Schulanfang existieren Hinweise darauf, dass die Schulleistungen und sozio-emotionalen Variablen, wenn auch zumeist schwach, zusammenhängen können. Prüft man, ob sich Zusammenhänge zwischen den sozio-emotionalen Variablen und den Ergebnissen aus den Vergleichsarbeiten am Ende der Jahrgangsstufe 2 bestätigen lassen, so sind Zusammenhänge nur in zwei Fällen zu berichten. Die erzielte Lesegeschwindigkeit, die sich vermutlich auch im Unterricht in einem fehlerfreien, flüssigen Lesen zeigt, korreliert schwach mit dem Selbstkonzept, und die Mathematikleistungen scheinen mit der sozialen Präferenz dahingehend zusammenzuhängen, dass vermutlich die für andere Kinder gut einschätzbaren Mathematikleistungen eines Kindes einen Beitrag zu seinem sozialen Status in der Klasse und umgekehrt zu leisten vermögen.

In Tabelle 4.16 wird darüber hinaus deutlich, dass keine statistisch gesicherten Zusammenhänge zwischen den erreichten Schulleistungen in den Vergleichsarbeiten und den erhobenen Variablen zu emotionalen und sozialen Schulerfahrungen wie schulisches Wohlbefinden,

Lernfreude, Anstrengungsbereitschaft und soziale Integration nachweisbar sind. So kann insgesamt vermutet werden, dass in den untersuchten FLEX-Klassen eine Entkopplung von Schulleistungen und sozio-emotionaler Entwicklung dahingehend stattgefunden hat, dass schwache Schulleistungen nicht automatisch zu geringerem schulischem Wohlbefinden, geringerer Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft oder Integration eines Kindes führen müssen. Sondern auch Kinder mit eher schwachen Leistungen können sich in FLEX-Klassen durch ein hohes Wohlbefinden, Lernfreude, Anstrengungsbereitschaft und ein Gefühl des Angenommenseins auszeichnen und damit eine stabile sozio-emotionale Basis für das Weiterlernen in der Jahrgangsstufe 3 erworben haben.

Tab. 4.16: Bivariate Korrelationen (Pearsons r) zwischen sozio-emotionalen Variablen (reco-di-ert) und Leistungen in den Vergleichsarbeiten am Ende der Jahrgangsstufe 2

	Leseverständnis N = 102	Lesegeschwindigkeit N = 100	Mathematik N = 101
Schulisches Wohlbefin- den	- .03	- .08	.06
Selbstkonzept	.12	.21*	.17
Lernfreude	.10	.09	.17
Anstrengungsbereit- schaft	.15	.13	.17
Soziale Integration	- .06	.02	.02
Soziale Präferenz	.15	.06	-.19*
*p ≤ .05, **p ≤ .001			

4.4 Zusammenfassung

Die Kinderbefragung fand 2005 mit 229 Kindern in 13 FLEX-Klassen statt. Die Kindern wurden mithilfe des standardisierten Instruments „FEESS 1-2“ (Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern, RAUER & SCHAUK 2004) befragt. Die Auswertung zeigt, dass Kinder in FLEX-Klassen ihr schulisches Wohlbefinden, ihre Lernfreude und ihre Anstrengungsbereitschaft selbst als sehr hoch einschätzen. Fast allen Kindern gefällt es in die Schule (92 %), sie sind bereit, ihr Bestes zu geben (99 %) und lernen gern in der Schule (90 %). Zugleich fühlen sich die meisten Kinder gut integriert und verfügen über ein robustes Selbstkonzept. Insgesamt sind damit wichtige Ziele des sozio-emotionalen Anfangslernens von den meisten Kindern gut erreicht, sodass sie in diesem Bereich stabile Fundamente für das Weiterlernen in der Jahrgangsstufe 3 erwerben konnten.

Für das schulische Wohlbefinden, die Lernfreude und die Anstrengungsbereitschaft kann angenommen werden, dass hier positive Effekte des FLEX-Settings auf die Ausbildung dieser Leistungsemotionen wirken, da die Kinder in FLEX-Klassen hier im Vergleich deutlich

positivere Werte erreichten als Kinder in ersten und zweiten Jahrgangsklassen in Hamburg/Schleswig-Holstein.

Für das Einschätzen des schulischen Wohlbefindens, der sozialen Integration sowie der Anstrengungsbereitschaft spielt es keine Rolle, ob ein Kind im ersten oder zweiten Verweiljahr in einer FLEX-Klasse lernt. Bei Kindern im zweiten Verweiljahr nimmt die Anstrengungsbereitschaft sogar noch etwas zu und der in der Literatur beschriebene Rückgang von Lernfreude und Selbstkonzept lässt sich zumindest im Vergleich der Querschnittsdaten für Zweitklässler nicht aufzeigen. Kinder im dritten Verweiljahr äußern keine mehr so ausgeprägte Lernfreude wie Kinder in den ersten beiden Lernjahren und verfügen ebenfalls über ein geringer ausgeprägtes Selbstkonzept der Leistungen. Langsamer lernende Kinder fühlen sich im Vergleich zu den regulär lernenden Kindern in der Schule weniger wohl, insgesamt verbleiben die Werte jedoch im positiven Bereich. Zugleich halten sich langsamer lernende Kinder selbst für genauso gut in die Klasse integriert wie regulär lernende Kinder und zeichnen sich nach eigenem Bekunden durch eine ebenso hohe Anstrengungsbereitschaft wie alle anderen Kinder aus, was trotz der festzustellenden Beeinträchtigungen zugleich für eine stabilisierende und motivierende Lernumgebung für langsamer lernende Kinder mit längerer Verweildauer in FLEX-Klassen spricht.

Für vorzeitig eingeschulte Kinder und für Kinder mit kürzerer Verweildauer lassen sich wegen der geringen Fallzahlen keine sicheren Ergebnisse beschreiben. Es gibt Tendenzen dahingehend, dass diese Kinder von besonders großer Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft erfüllt sind und über ein sehr hoch ausgebildetes Selbstkonzept verfügen.

Kinder mit förderdiagnostischer Lernbeobachtung fühlen sich etwas weniger wohl als regulär lernende Kinder, berichten eine geringere Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft und ein niedrigeres Selbstkonzept. Ihre Selbsteinschätzungen hinsichtlich des schulischen Wohlbefindens und der Anstrengungsbereitschaft liegen durchschnittlich noch im positiven Bereich. Obwohl sie einen niedrigeren sozialen Status aufweisen, fühlen sie sich gut integriert.

Zwischen dem schulischen Wohlbefinden, der Lernfreude, der Anstrengungsbereitschaft, der sozialen Integration und dem Selbstkonzept gibt es in den Selbsteinschätzungen von Kindern moderate korrelative Zusammenhänge. Ebenso zeigen sich Zusammenhänge zur sozialen Präferenz, sodass angenommen werden kann, dass die Einschätzung der sozioemotionalen Variablen der Entwicklung nicht unabhängig vom Urteil der Peers erfolgt, jedoch die Einschätzung der sozialen Akzeptanz eines Kindes durch die Peers noch nicht das Gewicht der späteren Jahre entfaltet. Auch von anderen Kindern überwiegend abgelehnte Kinder können sich in FLEX-Klassen noch sehr wohl fühlen, weil Kompensationen möglich sind.

Zwischen der emotionalen und sozialen Selbsteinschätzung der Kinder sowie den erreichten Leistungen in den Vergleichsarbeiten am Ende der Schuleingangsphase lassen sich statis-

tisch nur zwei korrelative Zusammenhänge nachweisen. Diese weitgehende Entkopplung wird für den Schulanfang positiv gesehen, weil es für einen beträchtlichen Anteil von Kindern mit nicht so günstigen Schulleistungen in den Vergleichsarbeiten bedeutet, dass sie sich trotzdem emotional sowie sozial integriert fühlen und freudig sowie motiviert lernen, womit eine wichtige Zielstellung von FLEX-Klassen erreicht wurde.

5 Die Umsetzung verbindlicher pädagogischer Standards der flexiblen Eingangsphase im Spiegel der Schülerzahlstatistik in FLEX-Klassen

Katrin Liebers, LISUM

5.1 Ziele der Erhebung und methodisches Vorgehen

5.1.1 Zielstellungen

Die flexible Schuleingangsphase soll die individuelle Kompetenzentwicklung sowie das fachliche und soziale Lernen am Schulanfang für alle Kinder optimieren. Damit werden zugleich essenzielle grundschulpädagogische Zielstellungen, wie eine Verringerung von Selektivität am Schulanfang, eine Unterstützung individueller Lernbiografien von schneller und langsamer lernenden Kindern sowie eine weitgehende Prävention von Lernversagen verfolgt.²³ Entsprechende verbindliche pädagogische Standards für den Unterricht in flexiblen Eingangsklassen sollen diese Zielstellungen unterstützen (vgl. hierzu die FLEX-Handbücher). Insofern stellt sich für das Evaluationsvorhaben die Frage, inwieweit die bildungspolitischen und pädagogischen Zielstellungen in den Schulen umgesetzt worden sind und zu weniger Selektivität am Schulanfang sowie zu mehr individuellen Lernverläufen beigetragen haben.

Eine Form der Evaluation ist hierbei ein statistisches Erfassen der Schülerzahlentwicklungen in der FLEX insgesamt sowie bezogen auf die spezifischen Zielgruppen der schneller und langsamer lernenden Kinder sowie Kinder mit förderdiagnostischer Lernbeobachtung. Zu den auf diese Weise überprüfbaren Standards gehören insbesondere die

- Aufnahme aller Kinder ohne Zurückstellung, Wiederholung und Ausschulung,
- Unterstützung der vorzeitigen Schulaufnahme,
- Möglichkeit der flexiblen Schulaufnahme im Lauf des Schuljahrs,
- individuelle Verweildauer von ein bis drei Jahren in der Schuleingangsphase,
- förderdiagnostische Lernbeobachtung anstelle von Feststellungsverfahren.

Mithilfe einer Schülerzahlstatistik kann normativ erfasst werden, inwieweit Kinder tatsächlich zurückgestellt, vorzeitig oder flexibel aufgenommen wurden und von individuellen Verweildauermöglichkeiten profitieren konnten. Eine solche statistische Analyse ermöglicht es, quantifizierende Aussagen dazu zu treffen, in welchem Maße pädagogische Standards in

²³ Die zielgruppenspezifische Förderung von schneller lernenden Kindern und die Herabsetzung des Einschulungsalters stellen wichtige bildungspolitische Zielsetzungen dar.

den Schulen umgesetzt worden sind. Über das qualitative Umsetzen der pädagogischen Standards sind mithilfe der Schülerzahlstatistik keine Aussagen ableitbar.

5.1.2 Methodisches Vorgehen

Für die Beantwortung der o.g. Fragestellung werden Daten aus folgenden Datenquellen statistisch analysiert, zusammengefasst, verglichen und diskutiert:

ZENSOS-Daten:

Zu Beginn des Schulversuchs existierte innerhalb der Schuldatenerhebung kein Instrument, das geeignet war, Schülerzahlentwicklungen im Hinblick auf individuelle Lernverläufe und Lernbiografiemerkmale abzubilden. In den ersten Schulversuchsjahren von 2001 bis 2003 erfolgte deshalb jeweils eine direkte Befragung der 20 Schulleitungen während der Beratungen der FLEX-Schulleitungen im LISUM Bbg mittels einer ersten Version eines Erfassungsbogens, in dem die Anzahlen der Erst- und Zweitklässler sowie die der Kinder mit kürzerer und längerer Verweildauer erfasst worden sind.²⁴ Nach der ersten Ausweitungswelle 2003/2004 wurden alle 75 Schulen mit flexibler Eingangsphase vom LISUM Bbg mithilfe eines Erfassungsbogens schriftlich zu den Schülerzahlentwicklungen befragt. Die rückgemeldeten Daten wurden in Excel-Formulare übertragen. Seit 2004/2005 werden diese Daten über das *Zentrale System zur Online- Verwaltung von Schulinformationen* (ZENSOS) des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport (MBJS) systematisch zu einem Stichtag am Ende des Schuljahrs abgefragt. Im Laufe der Auswertungen sind die Fragestellungen mehrfach überarbeitet und ergänzt worden. Für die aktuell vorliegenden ZENSOS-Daten²⁵ für das Schuljahr 2005/2006 aus den seinerzeit 122 Schulen mit flexibler Eingangsphase ist eine Plausibilitätsprüfung in den staatlichen Schulämtern und im LISUM Bbg erfolgt.

Daten aus der amtlichen Schuldatenerfassung:

In den Fällen, in denen allgemeine Daten zur Schülerzahlentwicklung im Land Brandenburg für Vergleichszwecke benötigt worden sind, wurden die Daten aus den Mappen 2, 4 und 6 der offiziellen Schuldatenerhebung²⁶ verwendet.²⁷

Zeitreihen:

Für die Darstellung der Entwicklung der letzten Jahre wurden aus den beiden zuvor genannten Datenquellen sowie aus den erwähnten nicht amtlichen Datensammlungen der ersten Jahre Zeitreihen aggregiert.

²⁴ Die statistischen Daten sind im Abschlussbericht des Schulversuchs FLEX 20 (Liebers 2004) veröffentlicht worden.

²⁵ Nichtöffentliche Quelle: <https://10.159.31.52/zensos/index.jsp>, am 13.09.2006

²⁶ Nichtöffentliche Quelle: <http://www.mbjs-intern.lvnbb.de/sixcms/detail.php/lbm1.c.344568.de>, am 13.09.2006

²⁷ Ein besonderer Dank gilt hier Frau Weise/MBJS, die hier beratend tätig war und zusätzliche Daten zur Verfügung stellen konnte.

Einzelfallakten von Kindern:

Von vier Schulen mit besonders hohen Zurückstellungsanteilen wurden Fallakten zu den im Jahr 2005 zurückgestellten Kindern erbeten, um vorliegende Dokumente analysieren und Einschulungsentscheidungen rekonstruieren zu können.

Zusätzlich wurden zum Teil auch in Einzelfällen vorliegende Vergleichsdaten aus ähnlich angelegten Schulversuchen in Baden-Württemberg und Thüringen ergänzend hinzugezogen. Insgesamt ist für alle verwendeten Daten ein statistisches Problem gegeben: Bei einigen Datensätzen führen die jahrgangsübergreifende Besetzung der Klassen sowie Individualisierungsprozesse zu Problemen beim Bestimmen der jeweils zugrunde zu legenden Grundgesamtheiten, zum Beispiel bei Kindern mit flexibler Einschulung, die nur zeitweilig in der Jahrgangsstufe 1 lernten, bei Kindern mit drei Verweiljahren, die nach eigenem Tempo lernen sowie bei schneller lernenden Kindern, die eher die FLEX-Klassen verlassen und damit entweder nicht eindeutig zuzuordnen sind oder kleinere Verschiebungen in Schülerzahlen bewirken. Durch den jährlichen Aufwuchs der FLEX-Klassen und der Schülerzahlen ist das Darstellen eines kompletten zeitlichen Lernverlaufs einer Kohorte nur noch in Ausnahmefällen aufzuzeigen.

Methodisch wird mit Mitteln einer deskriptiven Statistik gearbeitet, bei der Häufigkeiten und Verteilungen ermittelt und dargestellt werden. In einigen Fällen erfolgen auch vergleichende Analysen zwischen FLEX-Daten und Landesdaten.

5.2 Entwicklung der Klassen- und Schülerzahlen

Vom Schuljahr 2001/2002 bis zum Schuljahr 2003/2004 wurde der Schulversuch FLEX 20 (2001-2004) durchgeführt, bei dem an 20 Grundschulen flexible Eingangsstufen eingerichtet wurden und der nach einer demografisch begründeten Schulschließung mit 19 beteiligten Grundschulen endete. Im letzten Laufjahr des Schulversuchs, dem Schuljahr 2003/2004, setzte parallel zum Schulversuch FLEX 20 die Ausweitung der flexiblen Eingangsstufe auf 74 Schulen und 160 Klassen ein. Mit jedem weiteren neuen Schuljahr führten weitere Schulen flexible Schuleingangsklassen ein (vgl. Tab. 5.21).

Zum Schuljahr 2005/2006 bieten 122 Grundschulen im Land Brandenburg insgesamt 284 jahrgangsgemischte flexible Eingangsklassen an. Dies entspricht einem Anteil von 29 % an allen Eingangsklassen in Primarstufen (N=979) des Landes Brandenburg. Insgesamt ein Drittel der FLEX-Schulen führt ausschließlich jahrgangsgemischte flexible Eingangsklassen, an allen anderen Schulen existieren sowohl jahrgangsgemischte flexible Eingangsklassen als auch parallel reguläre Jahrgangsklassen. Die FLEX-Klassen, die nach Abschluss des Schulversuchs FLEX 20 neu hinzu gekommen sind, arbeiten ebenso wie die Schulversuchs-

klassen nach verbindlichen Standards und Vorgaben, die im Rundschreiben „Grundsätze der Arbeit in der flexiblen Eingangsstufe“ (RS 13/04) festgehalten sind²⁸.

Tab. 5.1: Allgemeine Schülerzahlentwicklung in den FLEX-Klassen

Schuljahr	Anzahl FLEX-Schulen	darunter Schulen mit ausschließlich FLEX-Klassen	Anzahl FLEX-Klassen	Anzahl Schüler in FLEX-Klassen	davon Schüler in Jahrgangsstufe 1	davon Schüler in Jahrgangsstufe 2
2001/2002	20	n.e.	45	1049	589	437
2002/2003	20	n.e.	47	1245	621	616
2003/2004	75	21	160	3734	2041	1695
2004/2005	101	34	233	5329	2749	3580
2005/2006	122	39	284	6690	3528	3162
2006/2007 ²⁹	(139 ³⁰)		(342) ³¹			

Im Schuljahr 2005/2006 lernten insgesamt 6.690 Kinder in flexiblen Eingangsklassen, davon befanden sich 3.528 Kinder im ersten Verweiljahr. Insgesamt wurde zu Beginn des genannten Schuljahrs ein Sechstel³² aller Schulanfänger im Land Brandenburg (N= 21.878 in der Förderschule) in flexible Eingangsklassen aufgenommen.

Betrachtet man die zeitlichen Zyklen der Ausweitung, dann zeigt sich, dass es nach den ersten beiden Schulversuchsjahren einen sprunghaften Anstieg der Anzahl der FLEX-Schulen und Klassen im Jahre 2003/2004 gab. In den nachfolgenden Jahren flachte der Anstieg etwas ab und pegelte sich bis zum Schuljahr 2006/2007 auf einen jährlichen Zuwachs von ca. 20 neuen Schulen pro Jahr ein.

²⁸ Dazu gehört auch, dass jede Lehrerin in einer FLEX-Klasse eine verbindliche Fortbildung im Umfang von 40 LWS absolviert hat.

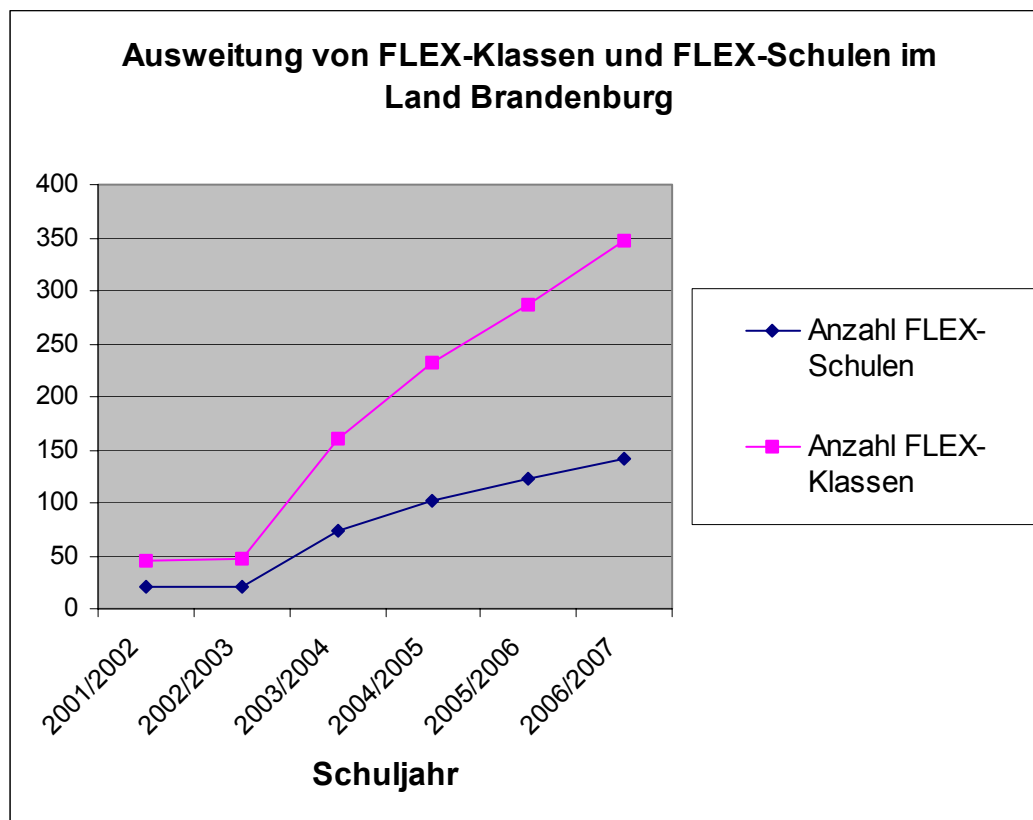
²⁹ Die Daten stammen aus den aktuellen Rückmeldungen der staatlichen Schulämter, die amtlichen Zensus-Daten für das laufende Schuljahr werden erst im Juni 2007 erfasst.

³⁰ Laut vorläufigen Angaben MBSJ

³¹ dito

³² Die Entwicklung ist dabei an etlichen Schulen von einer internen Übernachfrage nach Plätzen in FLEX-Klassen in zahlreichen Schulen gekennzeichnet. Daneben gibt es auch Eltern, die bewusst eine FLEX-Klasse für ihr Kind abwählen. Für das Elternwahlverhalten liegen Daten aus drei staatlichen Schulämtern für die Schulaufnahme zum Schuljahr 2006/2007 vor. In diesen drei staatlichen Schulämtern stellten insgesamt 251 Eltern einen Antrag auf Einschulung ihres Kindes in eine FLEX-Klasse und damit auf Einschulung in einer anderen als der zuständigen Grundschule, weitere 120 Eltern stellten in einem deckungsgleichen Schulbezirk einen Antrag, ihr Kind in eine nicht wohnortnahe Schule in einer FLEX-Klasse aufzunehmen. Insgesamt 71 Eltern wünschten eine Beschulung in einer Schule ohne FLEX-Klassen und damit eine Einschulung in einer anderen als der zuständigen bzw. wohnortnahen Schule. Den meisten Anträgen wurde stattgegeben. In einem vierten staatlichen Schulamt werden Elternanträge gemäß einem Schreiben der Rechtsabteilung des MBSJ, nachdem der § 106 bei FLEX nicht zur Anwendung kommt, prinzipiell abgelehnt.

Abb. 5.1 Auswertung FLEX von 2001-2006/2007



Fasst man die bisherige Entwicklung zusammen, so hat sich die Anzahl der FLEX-Schulen in etwa seit Beginn der Ausweitung versiebenfacht, die Anzahl der Klassen hingegen stieg auf das Achtfache an (Abb. 5.1). Der etwas steilere Aufwuchs von Klassen ist dadurch zu erklären, dass in der Regel pro Schule jeweils zwei FLEX-Klassen mit zusätzlichen Personalressourcen ausgestattet worden sind, später jedoch auf Wunsch von mehreren Schulen (21) dazu übergegangen wurde, an diesen Schulen alle Eingangsklassen oder zumindest mehr als zwei Eingangsklassen zu FLEX-Klassen umzustrukturieren.

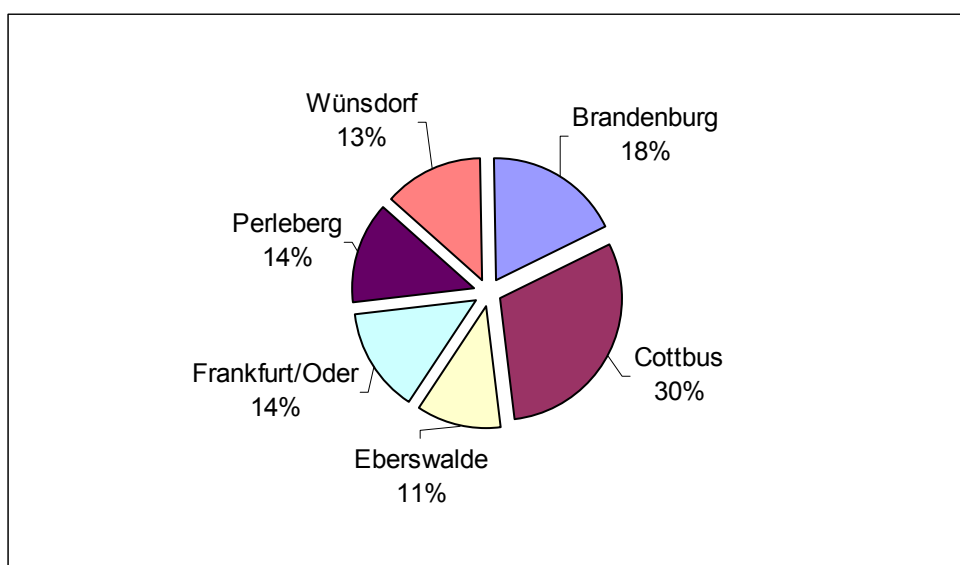
Inzwischen stellt sich das Bild wie folgt dar: Eine Grundschule im Land Brandenburg führt alle fünf Eingangsklassen als FLEX-Klassen, elf Schulen haben jeweils vier FLEX-Klassen eingerichtet und neun Schulen bieten FLEX in drei Klassen an. Drei kleine Schulen konnten jeweils nur eine FLEX-Klasse einrichten. 98 Schulen (80 %) bieten jeweils zwei FLEX-Klassen an, 22 davon als ausschließliche Form.

Regional bildet sich in fünf staatlichen Schulämtern eine etwa gleichstarke Ausweitung des Angebots der flexiblen Eingangsstufe ab (Abb. 5.2). Eine Ausnahme bildet der Schulamtsbereich Cottbus. In diesem Schulamtsbereich existierten im Schuljahr 2005/2006 insgesamt 85 der insgesamt 233 flexiblen Eingangsklassen des Landes Brandenburg (30 % aller FLEX-Klassen). Trotzdem im staatlichen Schulamt Cottbus die höchste Anzahl von Schulanfängern

eingeschult wurde, stellt sich dieser Anteil überproportional höher im Verhältnis zu den Schulanfängern der Schulamtsbezirke dar.

Diese Entwicklung gründet sich unter anderem auch darauf, dass vom Schulamtsbereich Cottbus bereits 1999 der Schulversuch FLEX 2 eingerichtet und begleitet wurde und nachfolgend eine starke regionale Unterstützung und breite Akzeptanz in den Schulen fand.

Abb. 5.2: Anteile der FLEX-Klassen bezogen auf staatliche Schulämter



5.3 Einschulung in FLEX-Klassen

Ein wichtiger Standard in der FLEX ist ein weitgehend selektionsfreier Schulanfang - Rückstellungen durch die Schulleitungen sollen vermieden und zugleich vorzeitige Einschulungen unterstützt werden. Damit einher geht die bildungspolitische Zielstellung, das Einschulungsalter im Land Brandenburg abzusenken. Dementsprechend wird in diesem Abschnitt untersucht, wie sich die Zielsetzungen in den Schulzahlstatistiken niederschlagen. Nach dem Gesamtüberblick über die Einschulungssituation in flexiblen Eingangsklassen werden die Zurückstellungen, die vorzeitigen Einschulungen und die flexiblen Einschulungen im Laufe des Schuljahres gesondert betrachtet, mit Landesentwicklungen sowie weiteren Datenquellen verglichen.

5.3.1 Gesamtüberblick zur Einschulung in flexiblen Eingangsklassen

Die nachfolgende Datenreihe (Tab. 5.2) stellt Daten aus den Datenblättern 2 „Schulaufnahme“ der ZENSOS-Erhebungen (2005, 2006) sowie die LISUM-Statistiken aus den Jahren zuvor zusammen. Bei der Datenreihe ist mit Bedauern zu konstatieren, dass über die Zeitreihen keine Effekte ermittelt werden können, weil sich die strukturellen und rechtlichen

Rahmenbedingungen infolge der Schulgesetzänderungen zum Schuljahr 2005/2006 verändert haben.

Die Verlegung der Stichtagsregelung zur Schulaufnahme vom 30. Juni auf den 30. September eines Jahres und die damit verbundene Vorverlegung der Einschulung für ca. ein Viertel der Kinder einer Alterskohorte führten faktisch dazu, dass ein größerer Anteil von Kindern, der in den Jahren zuvor zu den vorzeitig eingeschulten Kindern gezählt wurde, statistisch in den Anteil der Regeleinschulungen einging. Zugleich hat sich, vermutlich wegen nicht ausreichender Information der Eltern und daraus resultierenden Widerständen (vgl. Papier SCHINK vom 29.09.2005) der Anteil von Zurückstellungen in allen Grundschulen des Landes Brandenburg sprunghaft und dramatisch erhöht.

Tab. 5.2: Einschulungen in den FLEX-Klassen

Schuljahr	Zurückstellungen (bezogen auf FLEX-Schulen ohne Jahrgangsklassen) ³³		Frühzeitige Einschulung (6. Geburtstag bis 31.12.)		Frühzeitige Einschulung (6. Geburtstag nach 31.12.)		Flexible Einschulungen im Laufe des Schuljahres (absolut)
	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %	
2001/2002	n.e.	n.e.	28	4,8	n.e.	n.e.	7
2002/2003	n.e.	n.e.	35	5,6	n.e.	n.e.	5
2003/2004	17	3,2	114	5,6	7	0,3	7
2004/2005	40	4,2	139	5,1	11	0,4	23
2005/2006	101	7,7 ³⁴	93	2,6 ³⁵	30	0,9	7

5.3.2 Entwicklung der Zurückstellungen in flexiblen Eingangsklassen

Das spezielle Setting der FLEX mit seinen vielfältigen Angeboten für einen individualisierenden Unterricht soll dazu beitragen, dass Kinder mit Entwicklungsverzögerungen ihre Schulfähigkeit in der flexiblen Eingangsphase erarbeiten können. Ein Zurückstellen dieser Kinder wegen unzureichender Schulfähigkeit soll vermieden werden, vielmehr soll die Grundschule kindfähig werden.

³³ In diese Statistik gehen nur FLEX-Schulen ein, die neben den flexiblen Eingangsklassen keine Regelklassen führen, weil in den Regelklassen nach wie vor eine andere Rückstellungspraxis greift und die Rückstellungszahlen an Schulen mit gemischten Eingangsklassen nicht eindeutig ermittelt werden können. Die Anteil bezieht sich auf die einzuschulenden Erstklässler.

³⁴ In diesem Jahr fand ein Stichtagswechsel für die Einschulung statt: Schulpflichtig sind alle Kinder, die bis zum 30.09. das sechste Lebensjahr vollenden, zuvor lag der Stichtag am 30.06. des jeweiligen Jahres. Ein Teil der Elternschaft „rebellierte“ gegen diese kurzfristige Maßnahme durch Rückstellungsanträge.

³⁵ In diesem Jahr fand ein Stichtagswechsel für die Einschulung statt: Schulpflichtig sind alle Kinder, die bis zum 30.09. das sechste Lebensjahr vollenden, zuvor lag der Stichtag am 30.06. des jeweiligen Jahres. Damit zählt ein Anteil der Kinder, die zuvor vorzeitig eingeschult wurden, nun als fristgemäß eingeschult.

Im Hinblick auf die Rückstellungen in FLEX-Klassen zeigt sich, dass auch in flexiblen Eingangsklassen Zurückstellungen von Kindern erfolgen. Prinzipiell stellen FLEX-Schulen Kinder nur auf Antrag und dem diesen vorausgehenden ausdrücklichen Wunsch von Eltern zurück. Dabei wird der Elternwunsch zumeist mit den vorliegenden ärztlichen Stellungnahmen begründet. FLEX-Schulleitungen sind bei Rückstellungswünschen der Eltern verpflichtet, ein zweites Beratungsgespräch mit den Eltern zu führen und noch einmal auf die Bedingungen der Eingangsphase sowie auf die Möglichkeiten einer flexiblen Einschulung im Laufe des Schuljahrs hinzuweisen. Dieses Gespräch ist zu protokollieren. Beharren die Eltern weiterhin auf ihrem Zurückstellungswunsch, wird eine Zurückstellung von den FLEX-Schulleitungen in der Regel beschieden, weil bei einer Entscheidung für eine Einschulung und einer weiteren Verweigerung der Eltern auf sanktionierende Maßnahmen wie einer Zuführung des Kindes zum Unterricht gegriffen werden müsste.

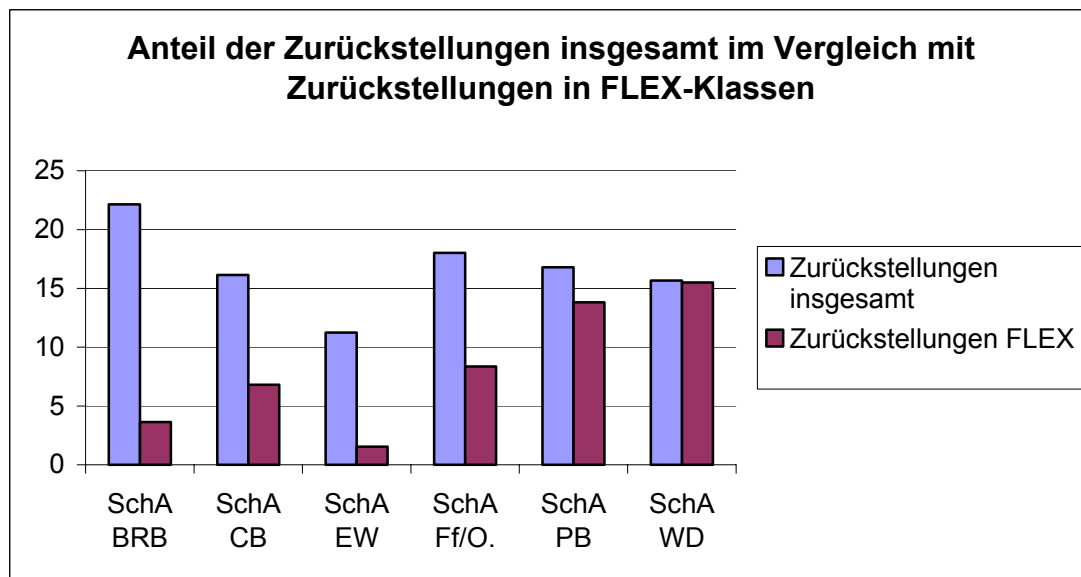
In einigen Fällen wurden Einschulungen gegen den Willen von Eltern durchgesetzt. Hier berichten Schulleitungen, dass mit einem solchen Vorgehen langwierige Konfliktpotenziale geschaffen werden, weil spätere Probleme von Kindern auf die dann „offensichtlich falsche“ Entscheidung der Schulleitung zurückgeführt werden können oder als selbst erfüllende Prophezeiung wirken.

Die Rückstellungsquote an Schulen, die nur FLEX-Klassen führen, lag in den vergangenen beiden Jahren zwischen drei und vier Prozent. Nach der Änderung der Stichtagsregelung 2005 ist eine Verdopplung der Zurückstellungen in den FLEX-Klassen auf 7,7 % zu beobachten (vgl. Tab. 5.2). Vergleicht man die Zurückstellungsquote aller Grundschulen und Primarstufenteile im Land in Höhe von 16,6 % mit der Rückstellungsquote in Schulen, die ausschließlich flexible Eingangsklassen führen, zeigt sich, dass die Rückstellungsquoten an FLEX-Schulen mit 7,7 % deutlich geringer ausfallen.³⁶

Im Hinblick auf die Zurückstellungen in FLEX-Schulen im Land Brandenburg deuten sich regionale Unterschiede an, die eine Spannweite von 1,5 bis 15,5 % Zurückstellungen in den unterschiedlichen Schulamtsbereichen aufweisen (Abb. 5.3).

³⁶ Statistische Angabe aus dem Referat 32/MBJS

Abb. 5.3: Vergleich der schulamtsbezogenen Rückstellungsquoten

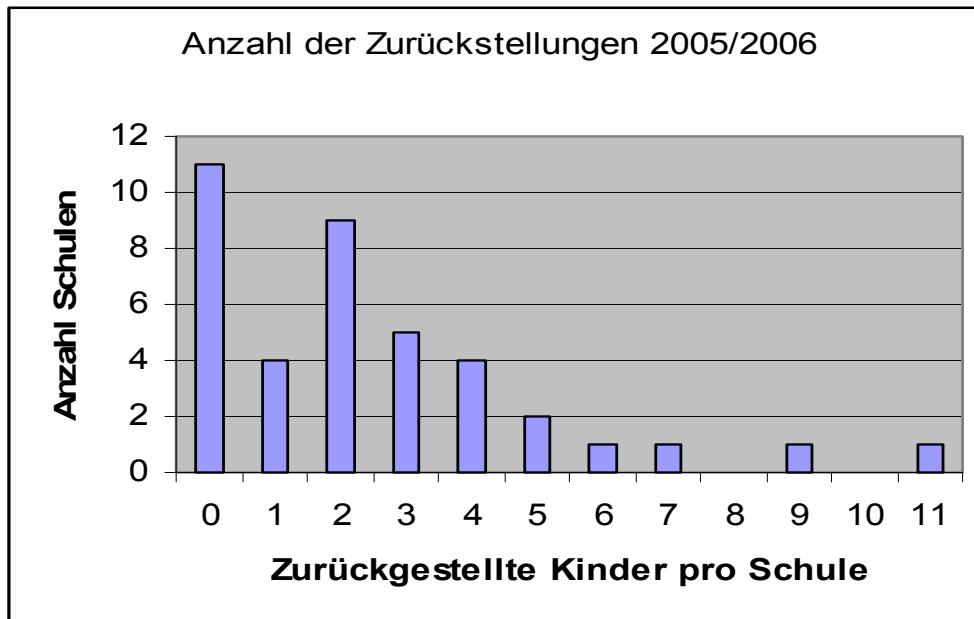


Allerdings gibt es innerhalb eines Schulamtsbereichs kaum interpretierbare Korrespondenzen zwischen den allgemeinen Rückstellungszahlen an Grundschulen, die zwischen 11 und 22 % schwanken, und den schulamtsbezogenen Rückstellungszahlen in FLEX-Schulen (vgl. Abb. 5.3). Insgesamt kann über die Ursachen der unterschiedlich hohen Zurückstellungen nur spekuliert werden. Neben ungünstigen Entwicklungsrisiken infolge sozial-räumlicher, demografischer und ökonomischer Entwicklungen, auf die MATTHIESEN (2003) und die Soziodaten des LASV (2005) aufmerksam machen, können spezifische regionale Konstrukte von Schulfähigkeitsvorstellungen zum Tragen kommen (KAMMERMEYER 2000) sowie weitere Rahmenbedingungen ihren Einfluss entfalten (vgl. hierzu auch die Fallbeispiele weiter unten).

Auch im Vergleich aller Schulen untereinander zeigen sich auffällige Unterschiede. Während im Schuljahr 2005/2006 an einem Viertel der FLEX-Schulen kein einziges Kind zurückgestellt wurde, existieren vier „Spitzenreiter“ unter den Schulen (10 %), in denen 25 bis 38 % der Schulanfänger zurückgestellt worden sind.

Wegen der unterschiedlich hohen Anteile von Schulanfängern und Klassen und der insgesamt geringen Grundgesamtheiten in den Klassen ist eine prozentuale Darstellung insofern etwas verzerrend, weil zwei zurückgestellte Kinder in einer großen Schule mit 5 %, in einer kleinen Schule mit 20 % in der Statistik auftauchen können. Deshalb bezieht sich die nachfolgende Abbildung 5.4 der Häufigkeiten von Zurückstellungen auf absolute Angaben.

Abb. 5.4: Anzahl der Zurückstellungen in den FLEX-Schulen



Deutlich wird, dass ein Anteil von ca. 25 % der Schulen kein einziges Kind zurückgestellt hat, ca. 50 % der Schulen zwischen 1 und drei Kinder zurückgestellt haben, etwa 25 % der Schulen insgesamt jedoch 4 und mehr Kinder zurückgestellt haben.³⁷ Einzelne Schulen wurden gebeten, Einzelakten zu den zurückgestellten Kindern zu übersenden, was eine Rekonstruktion der Rückstellungsentscheidungen ermöglicht. Zwei Schulleitungen haben zusätzlich etwas ausführlicher ihre Entscheidungsfindungen begründet.

Fallbeispiel Schule 1:

Schule 1 liegt in einem kleinen strukturschwachen, ländlich geprägten Landkreis in der Südhälfte des Landes. In dieser Schule lernten im Schuljahr 2005/2006 insgesamt 69 Kinder in drei FLEX-Klassen, davon sind 39 Kinder Erstklässler. Elf Kinder, darunter neun Kinder, die zum regulären Schulbeginn noch fünf Jahre alt waren, wurden auf Antrag der Eltern und mit Begründung der schulärztlichen Stellungnahme zurückgestellt. Die Kinder dieser Schule kommen nach Auskunft der Schulleitung aus einem Gebiet mit 22 Ortsteilen und einer Fläche von 350 km². Die Schulanmeldung findet in einem Zeitraum von zwei bis drei Tagen statt und dauert pro Kind insgesamt 90 Minuten. Sie besteht aus einem Vier-Schritt-Verfahren von Anmeldung, schulärztlicher Untersuchung, Beratung der schulärztlichen Stellungnahme

³⁷ Eine häufig gestellte Frage ist die, wieso in FLEX-Schulen, die gleichzeitig FLEX-Klassen und reguläre Jahrgangsklassen führen, in Einzelfällen vergleichbar hohe Rückstellungsquoten wie in Schulen nur mit regulären Eingangsklassen auftreten und es keine gemeinsame „Einschulungsphilosophie zu Zurückstellungen“ gibt. Werden dazu Praktiker befragt, wird deutlich auf die unterschiedliche Ausstattungssituation in beiden Klassenformen innerhalb einer Schule verwiesen. Werden parallel reguläre Jahrgangsklassen geführt, entfallen für diese die speziellen Fördermöglichkeiten von Kleingruppenunterricht und Jahrgangsmischung. In Gesprächen mit Lehrerinnen und Lehrern wurde deutlich, dass in Anbetracht der als schlechter wahrgenommenen Personalausstattung weniger Förderkapazitäten in den Klassen gesehen und Zurückstellungen als verantwortliche Maßnahme im Sinnes des Kindes verstanden werden.

und schulinterner Schuleingangsdiagnostik durch Sonderpädagoginnen oder FLEX-Lehrkräfte (Tab. 5.3).

Tab. 5.3: Schritte des schulinternen Anmeldeverfahrens in Schule 1

1. Schritt	Schulanmeldung	Aufnahme der Daten, Abgleich mit Geburtsurkunde, Übergabe der schulinternen Faltblätter „Mein Kind kommt zur Schule“, „Die Flexible Eingangsphase in der Grundschule X“, „Informationen für Eltern“
2. Schritt	Schulärztliche Untersuchung	
3. Schritt	Abgabe der schulärztlichen Stellungnahme	sofortige Rücksprache zwischen Schulärztin und Schulleiterinnen und Schulleiter bei allen Kindern der „Frühförderung“, eventueller Rücksteller sowie bei negativem Befund
4. Schritt	Schulinterne Schuleingangsdiagnostik durch Sonderpädagogin oder Flex-Lehrkräfte	BREUER/WEUFFEN, Ein-Mann-Zeichnen-Test, Lateralität usw.
5. Schritt	Beratungsgespräch mit Schulleiterinnen und Schulleiter bei vorliegendem Rückstellungsantrag	Eltern stellen ihre Beweggründe vor und legen dar, wie sich ihr Kind im Rückstellungsjahr entwickeln soll, und sichern in der Regel den Kita-Besuch zu, SL klärt über die Fördermöglichkeiten der Grundschule auf (seit diesem Schuljahr gibt es auch ein standardisiertes Protokoll)

Im Vorfeld der Schulaufnahme gab es Kontakte zu den jeweiligen Kitas und mit der AWO als Trägerin der Frühförderung, bei der Kinder mit Entwicklungsproblemen erfasst wurden. Die zuständige Schulärztin soll geäußert haben, dass sie derartig auffällige Untersuchungsergebnisse im Rahmen der Einschulungsuntersuchungen an keiner anderen Schule erlebt habe. Die Schulleitung verweist darauf, dass, solange die Eltern ein Recht auf Antragstellung zwecks Zurückstellung haben, wenig Sinn in weiteren Gesprächen gesehen wird, zumal wenn sich Eltern und Schulärztin einig seien, dass sich eine Rückstellung förderlich auf den Schuleintritt auswirke. Dies äußerte sich auch in der Übereinstimmung der Begründung von Eltern und Schulärzten in den Akten (vgl. Tab. 5.4).

Tab. 5.4: Übersicht zu den Zurückstellungsgründen in den Schulakten der Schule 1

Nr.	Jun-ge/ Mäd-chen	Alter zum regulären Schulbeginn	Elternbegründung für Zurückstellung 2005	Schulärztliche Begründung für Zurückstellung 2005	Einschätzungen Schule (ILea 1) nach erfolgter Einschulung 2006	Weitere Stel-lungnah-men
1	J	6,2	Frühgeburt, Konzentration, Ausdauer	Junges Schulkind, nicht altersgerecht, Konzentration, Ausdauer, Feinmotorik	Ohne Auffälligkeiten	
2	J	5,11	Sprachprobleme	Junges Schulkind, psychomentaler Entwicklungsrückstand, Konzentration, Ausdauer, Sprachstörung	Phonologische Bewusstheit problematisch	
3	J	5,11	Körperliche Entwicklung, verzögertes Sprach-, Denk-, Empfindungsverhalten (Mittelohrentzündung)	Körperlich, intellektuell und emotional noch nicht schulfähig (zu klein und zu leicht), Dyslalie, Hörstörung	Aufmerksamkeitsprobleme, gute Leistungen	
4	M	5,11	Konzentration, Ausdauer, weinte in der Vorschule (Abbruch)	Universelle Dyslalie, emotional unsicher, ängstlich, Konzentrationschwäche, Ablehnung von Anforderungen	Keine Auffälligkeiten in Einzeltests, Aufmerksamkeit, Konzentration	
5	M	5,10	Längeres Gespräch mit Dr. K. zu einer Zurückstellung in Tagespflege, Medikamente (ADS)*	Psychomentaler Entwicklungsstand, Sprachentwicklungsverzögerung, kinderneuropsychiatrische Diagnose der Landesklinik, Sehschwäche, Linkshänder	Keine größeren Probleme, motiviert, fleißig, phonologische Bewusstheit gut	Betreuung Mutter über Jugendamt
6	M	5,10	ADS* Schlafstörung	Ausgeprägte ADS, Störung Sozialverhalten, psychomentaler Entwicklungsrückstand (klein und zierlich)	Mehrere Schwierigkeiten in Mathe, phonologische Bewusstheit gut,	Pflegekind
7	J	5,10	Vorliegen Gutachten zur psychomentalen/emotionalen Entwicklung, lange Erkrankung des Kindes	Psychomentaler und Entwicklungsrückstand, emotionaler Entwicklungsstand nicht altersentsprechend, Konzentrations- und Ausdauerchwäche	Einzelne Probleme phonologische Bewusstheit, Mathe gut	Gutachten AWO,+ Frühförderung

Nr.	Jun-ge/ Mäd-chen	Alter zum regulären Schulbeginn	Elternbegründung für Zurückstellung 2005	Schulärztliche Begründung für Zurückstellung 2005	Einschätzungen Schule (ILea 1) nach erfolgter Einschulung 2006	Weitere Stellungnahmen
8	J	6,0	Nicht mit Gesetzesänderung einverstanden, Konzentration, Ausdauer, vielfältige Infekte und Allergien	Infektanfälligkeit, (Bronchitiden), Vielzahl von Allergien, Konzentrations- und Ausdauerschwäche, junges Schulkind	Empfehlung zur partiellen Teilnahme am Unterricht der zweiten Klasse in Deutsch und Mathe, Prüfung einer kürzeren Verweildauer	Gutachten Kinderarzt
9	M	5,11	Konzentration, Ausdauer für geistige Tätigkeit zu gering	Zappelig, unkonzentriert, endogenes Ekzem, Probleme im Satzbau, Formerkennung, Elternwunsch Schulrückstellung, junges Schulkind	Kleinere Auffälligkeiten, gute Motivation,	
10	J	5,11	Liegt in Akten nicht vor	Partielle Dyslalie, Brillenträger, gesundheitlich schulfähig	Liegt nicht vor (vermutlich verzogen)	
11	J	5,11	Krankheit der Mutter, mangelnde Konzentrationsfähigkeit, Feinmotorik, beeinträchtigt Hörvermögen	Elternwunsch Schulrückstellung, junges Schulkind, gesundheitlich schulfähig, Verdacht Hörstörung	Liegt nicht vor, Einschulung an der evangelischen Grundschule im Nachbarort	

* ADS – Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom

Dass im Einzugsbereich dieser Schule die von KAMMERMEYER (2000) beschriebenen sozialen Konstrukte darüber, was Schulfähigkeit bedeutet, zum Tragen kommen, belegt ein Auszug aus dem Brief der Schulleitung: *„Meine Schule als Dorfschule profitiert einerseits von einer hohen Akzeptanz und Achtung gegenüber der Institution Schule, steht aber andererseits einer traditionellen Sichtweise und Meinung der Eltern auf schulische Entwicklung gegenüber. [...] wie schwierig es für uns war, den Eltern den Sinn der Einführung von FLEX, der immanenten sonderpädagogischen Förderung und der Jahrgangsmischung klarzumachen. Wir stehen immer wieder einem großen Teil der Eltern mit einer antiquierten, aus den eigenen Erfahrungen ihrer Schulzeit herrührenden Einstellung über die Organisation von Schule und Unterricht gegenüber“* (SL-1). Zu diesen Einstellungen gehört anscheinend auch, dass ein Kind mit fünf Jahren noch zu jung für die Schule sei.

Fallbeispiel Schule 2:

Schule 2 liegt ebenfalls im strukturschwachen ländlichen Raum im Süden des Landes. In dieser Schule lernten im Schuljahr 2005/2006 insgesamt 49 Kinder in zwei FLEX-Klassen, davon sind 28 Kinder Erstklässler. Sieben Kinder wurden auf Antrag der Eltern und mit Begründung der schulärztlichen Stellungnahme zurückgestellt. Von den sieben zurückgestellten Kindern wären fünf nach der alten Stichtagsregelung noch nicht schulpflichtig geworden. Vier Kinder wurden ein Jahr später in anderen FLEX-Schulen oder in privaten Schulen (ebenfalls mit Jahrgangsmischung) in umliegenden, ehemaligen Kreisstädten eingeschult, sodass hier der Eindruck entstehen kann, dass die vorgezogene Stichtagsregelung unter Umständen nicht mit den privaten Plänen der Eltern übereinstimmte. Für fünf von sieben Kindern lagen zudem ärztliche Gutachten vor. Hinzu kommt aber nach den Aussagen der Schulleitung auch, dass bei Aufnahme aller Schulanfänger zwei FLEX-Klassen mit jeweils 28 Kindern hätten gebildet werden müssen. Aus dem Begleitbrief der Schulleitung entstand der Eindruck, dass auch fachfremde Erwägungen eine Rolle spielten.

Fallbeispiel Schule 3:

Die Schule 3 befindet sich nahe der nördlichen Landesgrenze. Es ist eine einzügige Schule mit zwei FLEX-Klassen in einem Vorortteil einer Kleinstadt. Wären in dieser Schule alle schulpflichtigen Kinder im August 2005 aufgenommen worden, so hätten zusammen mit den zwei Kindern im dritten Verweiljahr zwei FLEX-Klassen mit jeweils 31 Kindern gebildet werden müssen. Das durch den vorgezogenen Stichtag entstandene ungünstige Verhältnis von Erst- und Zweitklässlern von zwei Dritteln zu einem Drittel hätte sich bei einer Aufnahme aller Erstklässler weiter zuungunsten der Zweitklässler verschoben.

Für neun Kinder wurde eine Rückstellung in der Statistik vermerkt. Für sieben der Kinder lagen die Akten mit den Rückstellungsanträgen vor. In den meisten Schülerakten befindet sich neben den Verfahrensdokumenten der Schule, den elterlichen Anträgen und den schulärztlichen Stellungnahmen eine Entpflichtungserklärung der Eltern für die Kita, damit diese ihre Stellungnahmen zur Entwicklung des Kindes an die Schule weitergeben darf. Diese Berichte der Kita sind dann ebenfalls beigefügt. Zugleich sind die Unterlagen des in der Schule durchgeführten Schulaufnahmeverfahrens und dessen Auswertung sorgfältig dokumentiert.

Zunächst fällt auch hier auf, dass es sich die Rückstellungsanträge vor allem auf diejenigen Kinder beziehen, die nach der neuen Stichtagsregelung als „junge Kinder“ schulpflichtig werden. (vgl. Tab. 5.5) In vier von sieben Fällen verwenden Eltern für ihren Zurückstellungsantrag fotokopierte Formblätter, bei denen sie die Rückstellung ohne Angabe weiterer Gründe aufgrund der „geltenden Schulordnung“ beantragen. Drei Eltern begründen den Antrag mit den Schwierigkeiten ihres Kindes. In den schulärztlichen Stellungnahmen dominieren Grün-

de wie motorische Unruhe, Ausdauer und Konzentration, langsames Arbeitstempo, in zwei Fällen werden Facharztüberweisungen notwendig.

Tab. 5.5: Übersicht zu den Zurückstellungsgründen in den Schulakten der Schule 3

Nr.	Jun-ge/ Mäd-chen	Alter zum regulären Schulbeginn	Elternbegründung für Zurückstellung 2005	Schulärztliche Begründung für Zurückstellung 2005	Weitere Einschätzungen
1	M	5,10	Alter, geringe Konzentration, Ausdauer, Anforderungen des Schulalltags nicht gewachsen, Spaß am Lernen verlieren	Ausgeprägte motorische Unruhe, Impulsivität, Ausdauer, Ablenkbarkeit, Auffälligkeiten im Sozialverhalten	IleA-, Schuleingangsdagnostikum, Beobachtungsbogen FLEX, Beobachtungsbogen Kita,
2	M	6,0	Kopiervorlage „Geltende Schulordnung“ ³⁸	Aufmerksamkeit, logisch schlussfolgerndes Denken, Mengenverständnis, Feinmotorik, Sprache z.T unartikulierte, HNO-Vorstellung	s.o.
3	J	6,0	Kopiervorlage „Geltende Schulordnung“ ³⁸	Langsames Arbeitstempo, Aufmerksamkeit, Ausdauer, Aufgabenverständnis, Alltagswissen, Erfassen logischer Zusammenhänge, ständige Motivation erforderlich, Frühförderung, Empfehlung Förderausschuss	s.o.
4	J	6,0	Kopiervorlage „Geltende Schulordnung“ ³⁸	Auffälligkeiten im Sozialverhalten, sehr zurückhaltend und unsicher, geringe Frustrationstoleranz, langsames Arbeitstempo, nächtliches Einnässen	s.o.
5	J	5,11	Kopiervorlage „Geltende Schulordnung“ ³⁸	Auffälligkeiten im Sozialverhalten, motorische Unruhe, Aufmerksamkeit, langsames Arbeitstempo, Feinmotorik, Infekthäufung und lange Rekonvaleszenzzeiten	s.o.

³⁸ Von den Eltern liegt ein Rückstellungsantrag vor, der aus einer Kopiervorlage besteht, in der als Rückstellungsgrund die „geltende Schulordnung“ angegeben wird. Im Land Brandenburg gibt es keine Rechtsgrundlage, die als geltende Schulordnung bezeichnet wird. Es entsteht der Eindruck, auch aufgrund der optischen Qualität der Kopiervorlage, dass hier ein älteres Dokument aus einem anderen Bundesland unter Eltern weitergegeben wurde.

Nr.	Junge/ Mädchen	Alter zum regulären Schulbeginn	Elternbegründung für Zurückstellung 2005	Schulärztliche Begründung für Zurückstellung 2005	Weitere Einschätzungen
6	M	6,0	Körperliche Entwicklung geschwächt, oft krank	Ausgeprägte Infekthäufung, langsames Arbeitstempo, Ablenkbarkeit, Aufmerksamkeit, motorische Unruhe	s.o.
7	J	5,11	Extrem junges Schulkind, nässt am Tage sowie in der Nacht trotz urologischer Behandlung ein, psychische Belastungen werden befürchtet, Hänseleien vorprogrammiert	Sehschwäche ohne optimale Korrektur, (Augenarztvorstellung), leichte Auffälligkeiten	s.o., zusätzlich hausärztliches Attest und Sozialpädiatrisches Zentrum (Entwicklungsdiagnostik)

Wie in den anderen Beispielen auch scheinen die Eltern und ebenso die Schulärzte nicht davon überzeugt zu sein, dass das jeweilige Kind den Anforderungen an die Schule gewachsen ist. Stellvertretend für viele andere Eltern soll hier das Elternpaar M. zitiert werden, das ganz typische Bedenken aller Eltern formulierte: *„Wir geben nochmals zu bedenken, dass unsere Tochter erst am 30.09. 6 Jahre alt wird. Sie ist sehr unruhig und verfügt nur über geringe Ausdauer bzw. Konzentration. Wir haben sehr große Bedenken, dass sie den Anforderungen des Schulalltages noch nicht gerecht werden kann, und so vielleicht den Spaß am Lernen und an der Schule verlieren könnte. Wir denken, dass nach einem weiteren Jahr im Kindergarten unsere Tochter nicht nur älter, sondern auch den zukünftigen Anforderungen besser gewachsen wäre“* (Antrag der Eltern M. auf Zurückstellung vom 12.04.2005). Wenn dann eventuell noch eine Schulbusfahrt in den Nachbarort notwendig wird, sehen manche Eltern unzumutbare Belastungen auf ihre „jungen“ Kinder zukommen.

Fallbeispiel Schule 4:

Die Schule 4 ist eine von Eltern übernachgefragte FLEX-Schule in einer größeren Stadt. Rückstellungen werden hier prinzipiell abgelehnt. Diese Schule berichtet von Eltern, die ihr Kind ein Jahr vom Schulbesuch in einer FLEX-Schule zurückstellen lassen wollten, was von der Schulleitung abgelehnt wurde. Die Eltern fanden anschließend folgenden Weg: Sie stellten aus pädagogischen Gründen den Antrag auf Einschulung in eine andere Grundschule. An der anderen Schule wurde das Kind dann wie von den Eltern beabsichtigt zurückgestellt. Im darauffolgenden Jahr meldeten die Eltern das zurückgestellte Kind wieder in der FLEX-Schule an und bestanden auf Einschulung nach dem Wohnortprinzip.³⁹

Zusammenfassend lässt sich resümieren, dass die nach der neuen Stichtagsregelung sprunghaft angestiegenen hohen Rückstellungsquoten sowohl in Grundschulen als auch etwas weniger stark in FLEX-Schulen im Land Brandenburg⁴⁰ darauf hindeuten, dass viele Eltern lieber auf eine späte Einschulung setzen um zu verhindern, dass ihre Kinder zu den Übergangsverlierern gehören (BEELMANN 2000). Dass diese Eltern mit ihrer erfahrungsorientierten Einschätzung der Situation im Einzelfall nicht ganz falsch liegen, lässt sich anhand von neueren Studien belegen. Nach den Untersuchungen von BELLENBERG (1999) profitieren (in NRW) nur „fitte“ Kinder von frühen Einschulungen, während früh eingeschulte, langsam lernende Kinder häufiger Lernprobleme entwickeln. Später eingeschulte Kinder gehören nach dieser Untersuchung seltener zu den „Sitzenbleibern“. In der Tendenz vergleichbare Ergebnisse weisen PUHANI/WEBER (2005) in Auswertung der IGLU-Ergebnisse nach, hier erreichten spät eingeschulte Kinder in Deutschland bessere Leistungen als junge Kinder. Ähnlich verblüfft das gute Abschneiden der erst in der Regel mit 7 Jahren eingeschulter Kinder in Schweden im IGLU-Vergleich (BOS et al. 2003). Insgesamt zeigt sich hier die Notwendigkeit, die bildungspolitische Akzentuierung einer frühen Einschulung für alle Kinder noch einmal zu überdenken.

³⁹ Dass Eltern in jedem Falle Möglichkeiten der Nichtteilnahme am Unterricht und der an der Zurückstellung finden, zeigt der ZSE-Report (STANZEL-TISCHLER 2007). Die Untersuchung erbrachte, dass die interviewten Eltern große Zweifel daran hegen, dass sich ihre Kinder nicht als defizitär erleben, wenn sie eingeschult werden. Bei den von zurückgestellten Kindern untersuchten österreichischen Fällen zeigte sich auch wiederum der große Einfluss sozialer Konstrukte zu Schulfähigkeitsvorstellungen: *„Solange es Expertinnen sowohl aus dem Bereich der vorschulischen als auch der schulischen Bildung gibt, die Eltern mit nicht schulreifen Kindern aus tiefer Überzeugung von einer Einschulung nach den bestehenden gesetzlichen Regelungen abraten, ist nicht zu erwarten, dass sich alle Eltern positiv auf die Eingangsstufe hin orientieren werden. ...,[und] dass Eltern in erster Linie versuchen, im Sinne des Wohlergehens ihrer Kinder zu handeln und dabei in Kauf zu nehmen, bestehende Rechtsvorschriften missbräuchlich zu instrumentalisieren... Das zusätzliche Kindergartenjahr bringt aus Sicht der Eltern keinen Schaden bzw. keine Verluste für das Kind mit sich, sondern stärkt es vielmehr für die bevorstehenden Herausforderungen in der Schule“* (a.a.O. S. 90).

⁴⁰ Die Anzahl der Zurückstellungen betrug 2005 im Land Brandenburg 13 % in Bezug auf die errechnete Wohnbevölkerung und 16 % im Hinblick auf Schulanfänger in Grundschulen und Primarstufenteilen. Im Jahr zuvor (2004/2005) lag Brandenburg mit 6,9 % verspäteten Einschulungen durchaus vergleichbar zu Ländern wie Thüringen (8,6 %), Schleswig-Holstein (7,0 %), Sachsen (7,5 %) und Mecklenburg-Vorpommern (8,1 %) (vgl. hierzu FAUST 2005).

Im Vergleich der FLEX-Ergebnisse mit den statistischen Ergebnissen in Baden-Württemberg (KM-BW 2006) ist festzustellen, dass in Baden-Württemberg die langjährige Quote von über 10 % Zurückstellungen im Rahmen des Projekts „Schulanfang auf neuen Wegen“ innerhalb von 10 Jahren auf 5 % gesenkt werden konnte. In Brandenburg konnte in FLEX-Klassen die Zurückstellungsquote ebenfalls halbiert werden. Das Halbieren der Zurückstellungsquote wird im Kultusministerium in Stuttgart als ein großer Erfolg gesehen⁴¹.

5.3.3 Entwicklungen der vorzeitigen Einschulung

Eine besondere Qualität der flexiblen Eingangsstufe liegt darin, dass vorzeitige Einschulungen von schneller lernenden Kindern durch ein spezielles Setting für individuelle Lernverläufe unterstützt werden.

Im Hinblick auf die frühzeitigen Einschulungen zeigt sich, dass in den ersten vier FLEX-Jahren ein jährlicher Anteil von ca. 5 % Kindern vorzeitig eingeschult wurde (siehe Tab. 5.6). Durch das Ändern der Stichtagsregelung 2005 sank dieser Anteil statistikbedingt, weil ein Teil dieser Kinder wie schon beschrieben in die reguläre Einschulungskohorte einging. Insofern kann aus der vorliegenden Zeitreihe kein Trend ermittelt werden. Dieser Effekt gilt nicht für den Anteil von vorzeitig eingeschulerten Kindern von unter einem Prozent, die das sechste Lebensjahr erst im dem darauf folgenden Kalenderjahr vollenden und nicht unter die neue Stichtagsregelung fallen. Das jüngste Kind, welches in eine FLEX-Klasse eingeschult wurde, war zur Schulaufnahme im August 2005 vier Jahre alt und wurde wegen einer attestierten Hochbegabung mit einer Sondergenehmigung des MBSJ aufgenommen.

Vergleicht man den Anteil der vorzeitigen Einschulungen 2005/2006 in FLEX-Klassen und in regulären Eingangsklassen, zeigt sich, dass nach dem Ändern der Stichtagsregelung der Anteil in den FLEX-Klassen mit insgesamt 3,5 % vorzeitigen Einschulungen höher liegt als im Landesdurchschnitt (2,1 %).

⁴¹ Pressemitteilung „Schulanfang auf neuen Wegen“ ist Erfolgsprojekt. OETTINGER/RAU vom 14.02.2006 (<http://www.km-bw.de>)

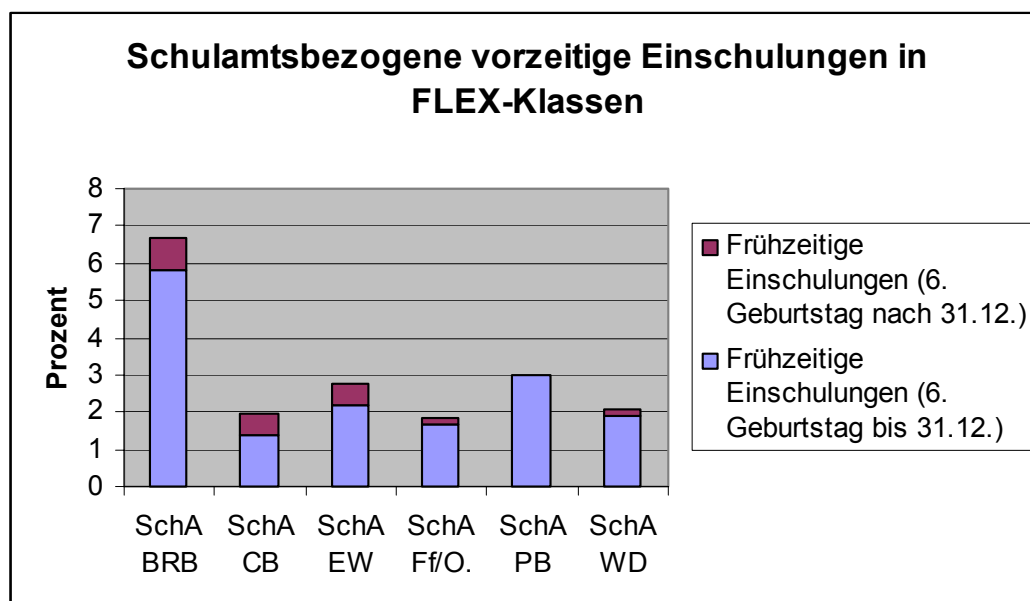
Tab. 5.6: Vergleich der vorfristigen Einschulungen im Land insgesamt (inklusive FLEX-Schulen) mit denen in FLEX-Schulen

Schuljahr	tatsächliche Einschulungen (ohne FLEX)	vorfristige Einschulungen im Land insgesamt (ohne FLEX)	vorfristige Einschulungen im Land insgesamt in % (ohne FLEX)	davon 6. Geburtstag nach dem 31.12. in %	vorfristige Einschulungen in FLEX insgesamt	vorfristige Einschulungen in FLEX in %	davon 6. Geburtstag nach dem 31.12. in %
2001/2002	14.707	588	4,0	n.e.	28	4,8	n.e.
2002/2003	15.882	965	6,1	n.e.	35	5,6	n.e.
2003/2004	16.235	1.073	6,6	0,3	121	5,9	0,3
2004/2005	15.798	1.206	7,6	0,4	148	4,4	0,4
2005/2006	18.350	380	2,1	0,5	123	3,5	0,9

Regional lässt sich bei den vorzeitigen Einschulungen in FLEX im Schuljahr 2005/2006 ein beachtlicher Unterschied zwischen den Schulen im Schulamtsbereich Brandenburg und den anderen Schulamtsbereichen aufzeigen (Abb. 5.5), hier wurden trotz der veränderten Stichtagsregelung knapp 7 % vorzeitige Einschulungen realisiert.

Dabei lassen sich auch zwischen den Schulen in etwa drei verschiedene Gruppen beschreiben. Zur größten Gruppe gehören 69 Schulen, in denen im Schuljahr 2005/2006 keine vorzeitigen Einschulungen stattfanden. In einer weiteren Gruppe von 32 Schulen erfolgte jeweils eine vorzeitige Einschulung und in einer dritten Gruppe von 21 Schulen gab es zwischen zwei und acht vorzeitige Einschulungen. Damit konzentrieren sich die vorzeitig eingeschulten Kinder auf weniger als die Hälfte der Schulen mit flexibler Eingangsphase.

Abb. 5.5: Vorzeitige Einschulungen nach Schulamtsbereichen



Es wird an diesen Daten offensichtlich, dass nach der neuen Stichtagsregelung eine vorzeitige Einschulung von jungen Kindern mit Ausnahme der Eltern im Schulamtsbereich Brandenburg kein vordringliches Thema für Eltern darstellt. Hier kann vermutet werden, dass ebenso wie bei der Schulzeitverkürzung (vgl. 5.4.1) trotz guter Startbedingungen in der FLEX in späteren Jahren Nachteile für Kinder hinsichtlich der Anforderungen und der Zensierung vermutet werden.

Ein mehrfach vor Ort gehörtes Argument von Eltern, Erzieher und Lehrkräfte ist, dass vorzeitig eingeschulte Kinder nur ein Jahr eher ohne Lehrstelle dastünden bzw. sich die Arbeitslosigkeit verlängere. Es gibt auch einzelne Hinweise darauf, dass Erwägungen zum Bestand von Kindertagesstättenstandorten oder in Einzelfällen sehr hohe Klassenstärken in dünn besiedelten Regionen eine Rolle spielen können. Hinzu kommen vermutlich sogar Informationsdefizite. Aus der Evaluation zum Umsetzen des § 15 der Grundschulverordnung zur Kooperation beim Übergang (LIEBERS/KOWALSKI 2006) ist bekannt, dass nur etwa 60 % der befragten Schulleitungen und 40 % der befragten Kindertagesstättenleitungen Eltern über frühzeitige Einschulungen informieren oder beraten. Gleichwohl glauben 80-90 % der Schul- und Kindertagesstättenleitungen, dass Eltern ausreichend über frühzeitige Einschulungen informiert sind. Die in der gleichen Erhebung befragten, in der Regel eher gut informierten Elternvertretungen sehen dies etwas anders, von ihnen glauben nur noch 60 %, dass die Mehrzahl der Eltern über frühe Einschulungen ausreichend informiert ist.

Im Bereich der vorfristigen Einschulungen kann Baden-Württemberg (a.a.O.) inzwischen auf einen enorm hohen Anteil verweisen: Hier stieg im Zusammenhang mit dem Schulversuch „Schulanfang auf neuen Wegen“ und dem landesweiten Nachfolgeprojekt im letzten Jahr die Zahl der vorfristigen Einschulungen auf 12,3 %, nachdem diese über viele Jahre ebenso wie im Land Brandenburg bei 1,5 % gelegen hatte. Allerdings erfolgte dieser Anstieg nicht sprunghaft, sondern kontinuierlich seit 1996 im Kontext von 10 Jahren Projektarbeit mit ursprünglich 500 Schulen und einer anschließenden flächendeckenden Umsetzung. Damit zeigt sich, dass frühere Einschulungen von Eltern angenommen wurden, wenn sie diese für sinnvoll für ihr Kind erachten. Dieser Sinn scheint sich Eltern in Brandenburg jedoch zurzeit nicht zu erschließen.

5.3.4 Flexible Einschulungen im Lauf des Schuljahrs

Die Anzahl der flexiblen Einschulungen im Lauf eines Schuljahres (Siehe Tab. 5.2 im Abschnitt 5.3.1.) ist mit insgesamt sieben Kindern im Jahre 2005/2006 sehr gering und in der Tendenz auch gering bleibend. Diese Form der Einschulung wird vor allem von Eltern und Schulen als akute Interventionsmaßnahme gesehen, wenn ein weiterer Verbleib in der KITA oder in der häuslichen Förderung aus unterschiedlichen Gründen nicht mehr länger möglich erscheint. Grundsätzlich scheint sich abzuzeichnen, dass der Trend eher nicht wie in Baden-

Württemberg dahin geht, dass regelmäßige Einschulungen zum Halbjahr von fünfjährigen Kindern weit verbreitet sind. Eine mögliche Erklärung wird darin gesehen, dass hier die Eltern wohl die „Kirche im Dorfe“ lassen wollen und die Einschulung im Spätsommer mit den entsprechenden Ritualen in Kindertagesbetreuung, Familie und Schule so fest in den Alltagsvorstellungen verankert ist (ZIRFAS 2004), dass schon sehr gewichtige und außergewöhnliche Gründe für ein Abweichen von diesen verbindlichen Ritualen sprechen müssen. Es sollte geprüft werden, inwieweit mehr Beratung und Lernstandsanalysen im Vorschulbereich hier unterstützend wirken können.

5.4 Individuelle Verweildauer in flexiblen Eingangsklassen

Ein wesentliches Ziel der flexiblen Eingangsklassen besteht darin, durch die individualisierenden Rahmenbedingungen geeignete individuelle Verweildauermöglichkeiten zu unterstützen und geeignete Rahmenbedingungen für ein akzeleriertes Voranschreiten schneller lernender Kinder sowie ein verlangsamtes individuelles Voranschreiten langsamer lernender Kinder zu schaffen. Nachfolgend werden zu beiden Zielgruppen die Daten dargestellt.

5.4.1 Entwicklung der kürzeren Verweildauer

Bezogen auf die schneller lernenden Kinder zeigt sich in der Statistik (Tab. 5.7) deutlich, dass jährlich für mehr Kinder eine kürzere Verweildauer geprüft wird, als dann auch tatsächlich realisiert werden kann. Insgesamt nutzten in den letzten Jahren zwei bis drei Prozent der Kinder die Möglichkeit einer kürzeren Verweildauer. Nicht für alle Kinder, für die diese Maßnahme erwogen wird, wird diese auch umgesetzt. Vielfach wird begründet, dass sehr gute Leistungen allein in einem Fach (Deutsch oder Mathematik) nicht ausreichen, den Anschluss zu schaffen. Manchmal wird eine kürzere Verweildauer von Lehrerinnen und Lehrern sowie Schulleitungen trotz guter kognitiver Voraussetzungen skeptisch betrachtet, vor allem wenn die Kinder noch sehr jung oder körperlich sehr zierlich sind, aber auch, wenn die Schreibmotorik erst in Ansätzen ausgebildet ist und ein Zurückbleiben hinter der neuen Klasse antizipiert wird. Gelegentlich sprechen sich auch die Eltern trotz eines Vorliegens aller Voraussetzungen gegen die kürzere Verweildauer aus. Vielfach werden Nachteile bei der in der Jahrgangsstufe 3 einsetzenden Zensierung befürchtet und auf benachteiligende Altersnormen im Sportunterricht verwiesen. Ein weiteres Argument ergibt sich hinsichtlich des Alters am Ende des Schulbesuchs; da viele Ausbildungsmöglichkeiten an das erreichte 18. Lebensjahr gebunden sind.

Zahlreiche Kinder kommen in den Genuss individuell akzelerierender Maßnahmen, indem sie zeitweilig und bezogen auf einzelne Fächer bereits am Unterricht der nächsthöheren Jahrgangsstufe teilnehmen.

Tab. 5.7: Schneller lernende Kinder in den FLEX-Klassen

Schuljahr	Kinder, für die eine kürzere Verweildauer geprüft wurde ⁴²		Kinder, die nach einem Verweiljahr in die Jgst. 3 aufrückten ⁴³		Kinder (1+2), die zeitweilig am Unterricht der nächsthöheren Jgst. teilnahmen ⁴⁴	
	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %
2001/2002	n.e.	n.e.	20	3,4	n.e.	n.e.
2002/2003	n.e.	n.e.	11	1,8	45	3,6
2003/2004	85	4,2	33	1,6	102	2,7
2004/2005	95	3,5	57	2,1	113	2,1
2005/2006	119	3,4	80	2,3	151	2,3

Der Anteil der Kinder mit kürzerer Verweildauer schwankte 2005/2006 zwischen den staatlichen Schulämtern zwischen 0,8 % in Eberswalde und 3,9 % in Frankfurt (O.). Die insgesamt 80 Kinder mit kürzerer Verweildauer im Schuljahr 2005/2006 stammen aus 56 FLEX-Schulen, in den anderen 66 Schulen wurden keine Kinder mit kürzerer Verweildauer angegeben. Diese Zahlen können nach Angaben der Schulleitungen von Jahr zu Jahr stark schwanken. Auffällig ist hier ein Nord-Süd-Gefälle. In den nördlichen fünf Landkreisen (PR, OPR, OHV, UM, BAR) gibt es bei einer insgesamt geringeren Häufigkeit von FLEX-Klassen nur noch acht Kinder mit einer kürzeren Verweildauer, für immerhin 18 Kinder wurde diese geprüft.

Zum Vergleich liegt der Anteil der Kinder, die landesweit in jahrgangsbezogenen Klassen nach der Jahrgangsstufe 1 gleich in die Jahrgangsstufe 3 aufgerückt sind („Springer“), 2005/2006 bei 40 Kindern, das entspricht 0,3 % der Erstklässler (ohne FLEX-Schüler). Der Anteil der „Springer“ in Jahrgangsklassen liegt damit deutlich unter dem Anteil von Kindern mit kürzerer Verweildauer in FLEX ($\approx 2\%$).

In Baden-Württemberg gelang es nach der Darstellung des Kultusministeriums (KM-BW 2006) insgesamt 16,3 % der Kinder bereits nach einem Jahr die jahrgangsgemischte Eingangsklasse zu verlassen und in die Jahrgangsstufe 3 zu wechseln. In Thüringen lag der Anteil der Kinder mit kürzerer Verweildauer in den Schuleingangsklassen bei 1,2 % der untersuchten Kohorte (THILLM 2004).

⁴² bezogen auf die Anzahl aller Erstklässler

⁴³ dito

⁴⁴ bezogen auf alle Kinder in flexiblen Eingangsklassen

5.4.2 Entwicklung der längeren Verweildauer

Die längere Verweildauer ist als ein präventives Merkmal der FLEX von Anfang an sehr intensiv genutzt worden (Abb. 5.8). Durchschnittlich 7 bis 10 % der Kinder eines Jahrgangs nutzen diese Gelegenheit des verstärkten Lernens im Anfangsunterricht.

Tab. 5.8: Kinder im dritten Verweiljahr in den FLEX-Klassen

Schuljahr	Kinder, die nach zwei Jahren ein drittes Verweiljahr in Anspruch nehmen werden ⁴⁵		Kinder, die nach drei Jahren in die Jahrgangsstufe 3 der Grundschule wechseln ⁴⁶	
	abs.	in %	abs.	in %
2001/2002	41	9,4	- ⁴⁷	-
2002/2003	44	7,1	-	-
2003/2004	178	10,5	121 ⁴⁸	3,2 ⁴⁹
2004/2005	258	10,0	170 ⁵⁰	3,5
2005/2006	317	10,0	246	3,7

Der Anteil ist über die Jahre hinweg ziemlich konstant geblieben und zeigte 2005/2006 eine Schwankungsbreite von 9,1 bis 12,2 % in den unterschiedlichen Schulamtsbereichen. Dabei gibt es 16 Schulen, an denen im Schuljahr 2005/2006 kein Kind für ein drittes Verweiljahr vorgeschlagen werden musste, und einzelne größere Schulen, bei denen für zehn oder elf Kinder eine längere Verweildauer angeraten scheint (nachfolgende Abb. 5.6).

⁴⁵ jeweils bezogen auf den Anteil der Zweitklässler

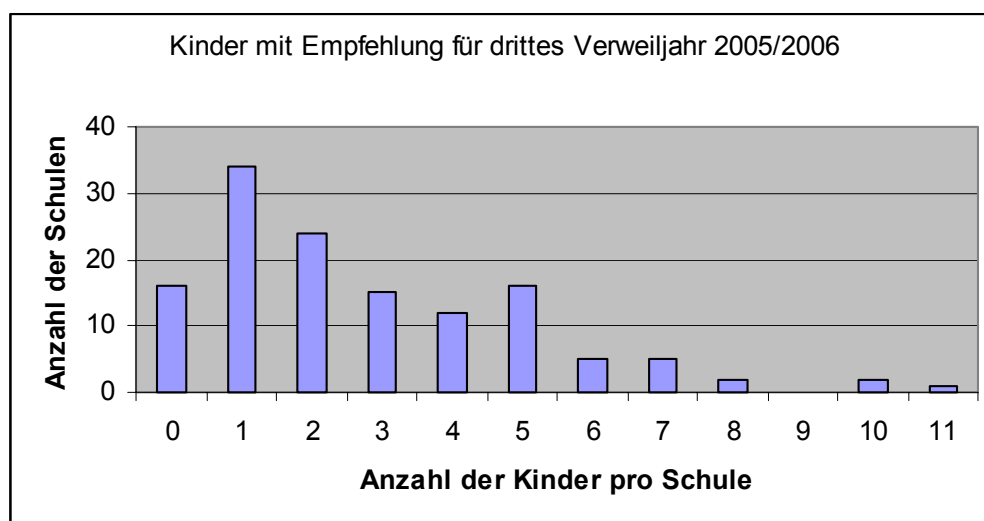
⁴⁶ dito

⁴⁷ im ersten und zweiten Jahr der Einführung nicht zutreffend

⁴⁸ Da jährlich neue Klassen hinzukommen, kann diese Spalte nicht mit der Vorjahresspalte abgeglichen werden.

⁴⁹ Kann nicht mit dem prozentualen Anteil der Spalte zuvor verglichen werden, weil neue Zweitklässler durch die Ausweitungen hinzugekommen sind.

⁵⁰ Hier lagen von einzelnen Schulen falsche Angaben vor, die komplett unberücksichtigt blieben.

Abb. 5.6: Anzahl der Kinder mit Empfehlung für drittes Verweiljahr

Mit Blick auf Baden-Württemberg zeigt sich, dass dort 8,7 % der Kinder eine längere Verweildauer in Anspruch nahmen (KM-BW 2006). Eine eben so hohe Zahl an Kindern mit längerer Verweildauer berichtet auch das Land Thüringen für die dort untersuchte Kohorte (THILLM 2004). Im Vergleich dazu liegt der Anteil der Kinder mit längerer Verweildauer im Land Brandenburg mit etwas mehr als einem Prozentpunkt darüber.

5.5 Kinder mit förderdiagnostischer Lernbeobachtung in FLEX-Klassen

Kinder mit Förderbedarf im Bereich Lernen, Sprache und Verhalten werden in flexiblen Eingangsklassen nicht bereits im Vorfeld der Einschulung diagnostiziert und ggf. in Förderschulen überwiesen. Das bedeutet, dass alle Kinder des Einzugsbereichs⁵¹ in die flexible Eingangsklasse eingeschult werden. Mithilfe einer förderdiagnostischen Lernbeobachtung soll die beste Form der Förderung von Kindern mit Auffälligkeiten und Förderbedarf professionell herausgefunden werden. Durch den präventiven Ansatz werden Kinder bereits vor dem Auftreten ernsthafter Probleme erfasst und gefördert. Ein Überweisen von Kindern in Förderschulen während der ersten beiden Schuljahre in der FLEX ist nicht vorgesehen. Zeigen sich am Ende der Jahrgangsstufe 2 oder am Ende des dritten Verweiljahres weiterhin große Lernprobleme, kann für das darauf folgende Schuljahr ein Förderausschuss einberufen werden, in dem der weitere Verbleib und die weitere Förderung des Kindes nach der flexiblen Eingangsphase beraten werden.

Kinder mit besonderen Begabungen fallen ebenfalls in die Zuständigkeit der Sonderpädagogin des FLEX-Teams und werden vor allem bei einer kürzeren Verweildauer auch speziell begleitet.

⁵¹ Das trifft nicht auf Körper-, Sinnes- und geistige Behinderungen zu, hier kann eine Aufnahme in eine FLEX-Klasse wie auch in Regelklassen nur mit einem Feststellungsverfahren erfolgen.

Jährlich werden um die 20-25 % der Kinder von der förderdiagnostischen Lernbeobachtung erfasst (Tab. 5.9), sei es, weil sich erste Lernprobleme andeuten, sei es, weil das Kind schon mit einem Förderbedarf in die Schule kommt oder hochbegabt ist. In jedem Falle sollen präventive und flexible Hilfen aktuell, kurzfristig oder auch langfristig greifen. Über die Jahre haben die Anteile insgesamt etwas abgenommen. Eine Erklärung wird darin vermutet, dass unter den ersten FLEX 20-Schulen einige Schulen in sozial-räumlich und demografisch schwierigen Lagen mit extrem hohen Anteilen an Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf vertreten waren. Wie die wissenschaftliche Begleitung nachweisen konnte, verfügten in diesen Schulen bis zu 13 % der Kinder des Einzugsbereichs über einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen/Sprache/Verhalten mit sehr komplexen Verschränkungen (RITTEL 2004). Mit der Ausweitung auf weitere Schulen stellt sich jetzt der statistische Anteil insgesamt etwas günstiger dar, zeigt aber auch, wie viele Kinder von den zusätzlichen Hilfen profitieren.⁵²

Tab. 5.9: Kinder mit förderdiagnostischer Lernbeobachtung in den FLEX-Klassen

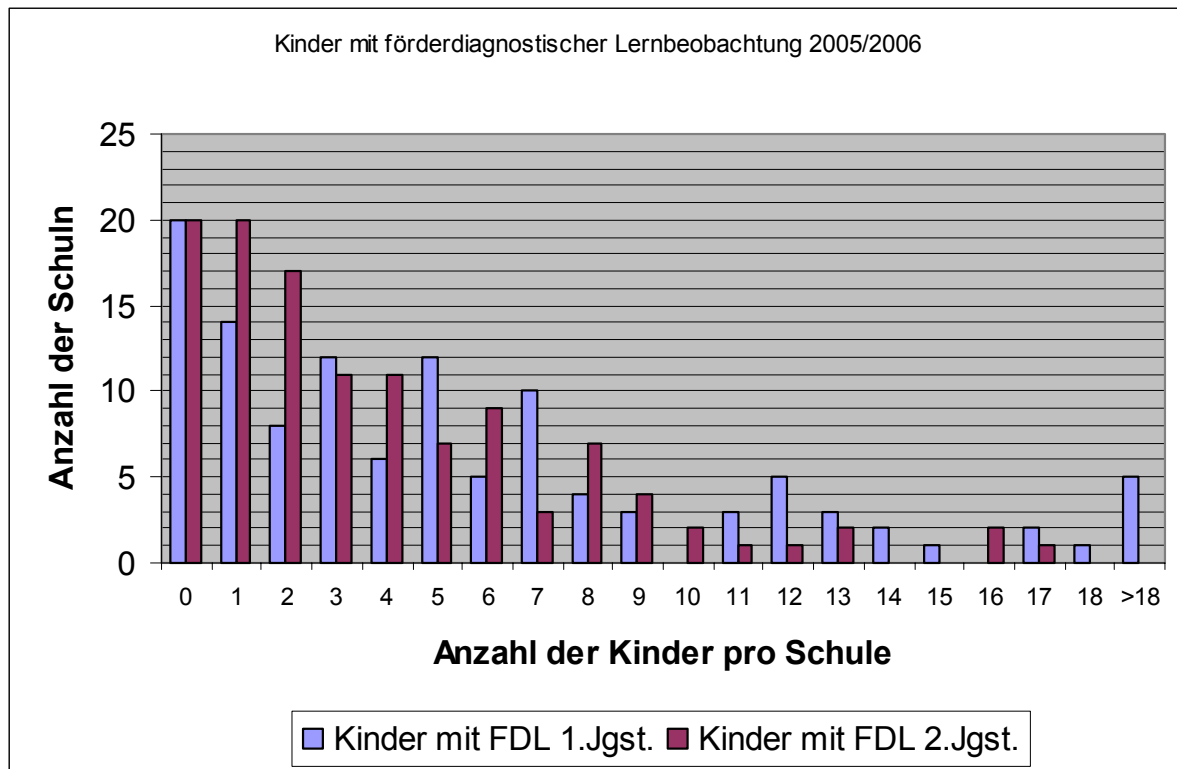
Schuljahr	Kinder mit FDL in Jahrgangsstufe 1		Kinder mit FDL in Jahrgangsstufe 2 ⁵³		Kinder, die nach zwei Jahren FDL in die Förderschule wechseln		Kinder, die nach drei Jahren in die Förderschule wechseln ⁵⁴	
	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %
2001/2002	142	24,1	-	-	-	-	-	-
2002/2003	160	25,7	n.e.	n.e.	11 (+2)		-	-
2003/2004	475	23,3	326	19,2	14	0,4	13	0,4
2004/2005	608	22,1	474	18,4	38	0,7	20	0,4
2005/2006	660	18,7	451	14,3	37	0,6	35	0,5

Der Anteil von Kindern mit FDL ist unter den Erstklässlern sehr viel höher als unter den Zweitklässlern (vgl. dazu auch Abb. 5.7). Bereits RITTEL (2004) hatte festgestellt, dass der Anteil der Kinder mit steigenden Schulbesuchsjahren innerhalb der FLEX abnimmt. Diese Tendenz lässt sich über die Jahre auch hier feststellen und kann als ein Indiz dafür gewertet werden, dass die präventive FDL bei den Erstklässlern Wirkungen zeigt.

⁵² Dass die Anzahl insgesamt plausibel ist zeigen Untersuchungen aus der Schweiz, dort wurden für 25 % der Kinder in Grundschulen zusätzliche Hilfen in unterschiedlichsten Formen ermittelt (WALTHER-MÜLLER/HÄFELI 2005). Bedenkt man dann noch, dass in Thüringen Zahlen darüber vorliegen, dass bereits 15 % der Kinder einer Alterskohorte am Grundschulbeginn Sonderwege beschritten haben (THILLM 2004), so erscheint ein Anteil von ca. 20 % der Kinder mit förderdiagnostischer Lernbeobachtung durchaus plausibel, wenn keine vorherige Selektion stattfindet.

⁵³ im ersten Jahr der Einführung nicht zutreffend

⁵⁴ Ab dem Schuljahr 2007/2008 ist nach der neuen Sonderpädagogik-Verordnung – SopV, § 3 (5) in der Regel am Ende des zweiten Schulbesuchsjahres das Feststellungsverfahren abzuschließen und eine Bildungsempfehlung durch den Förderausschuss zu erstellen.

Abb. 5.7: Verteilung der Kinder mit FDL nach Häufigkeiten und bezogen auf Jahrgangsstufen

Nur 4 von 122 Schulen geben an, kein einziges Kind mit FDL sowohl im ersten als auch im zweiten oder dritten Verweiljahr zu unterrichten.

Für einige Kinder wird trotz der förderdiagnostischen Lernbeobachtung weiterhin ein Lernen nach den veränderten Anforderungen des Rahmenlehrplans Förderschule notwendig. Bezogen auf die Überweisungen in Förderschulen zeigt sich, dass jährlich ca. 1 % eines vollständigen Kohortenjahrgangs in flexiblen Eingangsklassen nach dem zweiten oder dritten Verweiljahr in der FLEX in die Förderschule wechselt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass im Vorfeld der Einschulung kein Kind bereits auf eine Förderschule überwiesen worden ist, wie es in regulären Jahrgangsklassen 1 durchaus üblich ist (vgl.Tab. 5.10).

Insgesamt zeigt der Vergleich, dass pro Schuljahr ca. 2,2 % aller Kinder aus Jahrgangsklassen an Förderschulen wechseln, entweder bereits im Vorfeld (ca. 1,2 %) oder nach der Jahrgangsstufe 1 oder der Jahrgangsstufe 2 (ca. 1 %). Aus FLEX-Klassen wechseln insgesamt etwa 1 % aller Kinder aus dem ersten, zweiten oder dritten Verweiljahr an Förderschulen. Diese Übergangsquote liegt jährlich unter der der Jahrgangsklassen. Im Vergleich dazu wechselten in Thüringen 5,7 % der Kinder aus der Eingangsphase der untersuchten Kohorte in den ersten zwei Jahren in Förderschulen (THILLM 2004).

Tab. 5.10: Gegenüberstellung der Übertrittsquoten in Förderschulen (AFS, S, V) bezogen auf die ersten beiden Grundschuljahre (Quelle: Ref. 16/MBJS)

	Primarstufe ohne FLEX						FLEX-Klassen		
	Grund- schüler in Jahr- gangs- stufen 1 und 2	Wechs- ler an Förder- schulen	Wechs- ler in %	Ein- schu- lungen in All- gem. Förder- schulen	Ein- schu- lungen in %	Über- gänge an För- der- schulen insge- samt in %	Grund- schüler in Jahr- gangs- stufen 1 und 2	Wechs- ler an Förder- schulen	Wechs- ler in %
2002/ 2003	(31.401- 1.245) 30.156	(414 – 13) 401	1,3	182	1,1	2,4	1.245	13	1,0
2003/ 2004	(34421- 3.736) 30.685	(439-27) 412	1,3	200	1,1	2,4	3.736	27	0,7
2004/ 2005	(36552- 5.326) 31226	(461-58) 403	1,3	169	0,9	2,2	5.329	58	1,1
2005/ 2006	(40154- 6.690) 33464	(477-72) 405	1,2	194	0,9	2,1	6.690	72	1,1

5.6 Darstellung eines Kohortenverlaufs

Im Folgenden soll der Versuch unternommen werden, den Entwicklungsverlauf von Kindern einer Kohorte⁵⁵ nachzuzeichnen, um die vielfältigen Entwicklungswege zu dokumentieren. Dies ist insofern möglich, weil seit 2004/2005 die Schulen des ehemaligen Schulversuchs FLEX 20 mit ihrer relativ gleichbleibenden Klassenstruktur weiterhin mit einem speziellen Filtermerkmal gesondert ausgewertet werden können.

1. Schulbesuchsjahr 2004/2005

- In den Einzugsgebieten der 52 FLEX-Klassen der ehemaligen FLEX-Schulversuchsschulen werden am Schulanfang im August 2004 insgesamt 593 Kinder schulpflichtig.
- Zehn der einzuschulenden 593 Schulanfänger sind auf Antrag der Eltern zurückgestellt worden.
- 23 Kinder, die bis zum Jahresende das sechste Lebensjahr vollenden, werden auf Elternwunsch vorzeitig eingeschult, weitere vier Kinder, die erst im darauf folgen-

⁵⁵ Kohorten sind Jahrgänge oder Gruppen von Jahrgängen, die der Abgrenzung von Bevölkerungsgruppen dienen. Sie sind durch ein zeitlich gemeinsames, längerfristig prägendes Startereignis definiert, hier durch den Einsatz der Schulpflicht zum Schuljahr 2004/2005.

den Jahr ihren sechsten Geburtstag feiern, werden ebenfalls per Elternantrag vorzeitig in die Schule aufgenommen.

- Elf Kinder werden während des laufenden Schuljahrs auf Elternwunsch flexibel eingeschult.
- 147 der insgesamt 621 aufgenommenen Erstklässler erhalten eine förderdiagnostische Lernbeobachtung.
- 31 Schüler (Kohorte +Vorgängerkohorte) nehmen zeitweise am Unterricht höherer Jahrgangsstufen teil.
- 15 Kinder können am Ende des ersten Schuljahrs in der FLEX gleich in die Jahrgangsstufe 3 übertreten, alle 606 anderen Kinder wechseln in das zweite Verweiljahr in der FLEX.

2. Schulbesuchsjahr 2005/2006

- 565 Kinder lernen in den 52 Klassen der ehemaligen Schulversuchsschulen im zweiten Verweiljahr⁵⁶.
- Darunter befinden sich 52 Kinder aus der Vorjahreskohorte, die ein drittes Verweiljahr in der FLEX in Anspruch nehmen und erst im nächsten Schuljahr in die Jahrgangsstufe 3 wechseln werden.
- Insgesamt 36 Kinder der Klasse (Kohorte + Nachfolgekohorte) lernen zeitweilig im Unterricht der nächsthöheren Jahrgangsstufe.
- 99 Kinder erhalten eine förderdiagnostische Lernbeobachtung.
- 80 Kinder werden am Ende des zweiten Schulbesuchsjahrs für ein zukünftiges drittes Verweiljahr in der FLEX vorgeschlagen.
- Sechs Kinder wechseln am Ende des zweiten Schulbesuchsjahrs in eine Allgemeine Förderschule oder Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung/Sprache.

3. Schulbesuchsjahr 2006/2007

- 479 Kinder sind am Ende des Schuljahrs in die Jahrgangsstufe 3 gewechselt.
- Ca.14 % der Kinder der Ausgangskohorte lernen im dritten Verweiljahr in der FLEX.
- 0,4 % der Kinder lernen an Förderschulen.
- 15 Kinder (2,4 %) lernen bereits in Jahrgangsstufe 4.

⁵⁶ Die Schülerzahlen liegen etwas niedriger als die Ausgangszahlen am Ende des Schuljahres zuvor. Eine Schulschließung führte dazu, dass die Klassen dieser Schule an eine andere Schule übergehen und in dieser Statistik nicht mehr auftauchen. Hinzu kommen aber auch neue Klassen.

5.7 Zusammenfassung

Für die statistische Untersuchung stellte sich die Frage, inwieweit die Selektivität am Schulanfang sich verringerte und individuelle Lernverläufe unterstützt werden konnten. Fasst man die Analysen zum vorliegenden Datenmaterial zusammen, so kann festgestellt werden:

1. In flexiblen Eingangsklassen gibt es eine geringe Selektivität am Schulanfang. Es werden alle Kinder aufgenommen, deren Eltern es wünschen. Die Schulen sprechen von sich aus nahezu keine Zurückstellungen aus, diese erfolgen auf Elternantrag in der Regel als Folge eines ärztlichen Gutachtens. Der Anteil dieser Zurückstellungen liegt wesentlich niedriger als in Jahrgangsklassen. Es erfolgen keine Überweisungen an Förderschulen während der ersten zwei Schulbesuchsjahre in der FLEX. Am Ende der flexiblen Eingangsphase wird ein sehr geringer Anteil der Kinder (ca. 1 %) an Förderschulen überwiesen.
2. In flexiblen Eingangsklassen erfolgt eine Unterstützung von individuellen Lernbiografieverläufen. Kinder werden bei Bedarf sehr frühzeitig oder im laufenden Schuljahr aufgenommen. Bei einer kürzeren Verweildauer werden Kinder individuell unterstützt. Kinder können ein drittes Verweiljahr in Anspruch nehmen und/oder eine förderdiagnostische Lernbeobachtung erhalten. Dabei gibt es die Tendenz, dass mit zunehmenden Schulbesuchsjahren der Anteil der Kinder abnimmt, welcher eine förderdiagnostische Lernbeobachtung benötigt.
3. Es gibt Unterschiede bezogen auf die Selektivität und die Unterstützung von individuellen Lernbiografien zwischen Schulamtsbereichen und Schulen. Eine Erklärung ist anhand der statistischen Datenlage nicht möglich. Es wird vermutet, dass dafür sowohl demografische als auch sozial-räumliche Entwicklungen (MATTHIESEN 2003, LASV 2005), die Ausbildung von regionalen sozialen Konstrukten über das, was als Schulfähigkeit verstanden wird (KAMMERMEYER 2000) sowie ganz allgemeine Rahmenbedingungen in Schulen, wie etwa Klassenfrequenzen oder Raumgrößen, eine Rolle spielen.
4. Im Vergleich mit nur punktuell veröffentlichten Schülerzahlentwicklungen in anderen Ländern zeigen sich zwei Tendenzen: Bezogen auf die Förderung von langsamer lernenden Kindern werden in den flexiblen Eingangsklassen vergleichbar viele Kinder im dritten Verweiljahr gefördert wie in Thüringen (THILLM 2004) oder Baden-Württemberg (KM-BW 2006). Bezogen auf die Förderung schneller lernender Kinder zeigt sich, dass der Anteil dieser Kinder über dem berichteten Anteil in Thüringen, aber deutlich unter dem berichteten Anteil in Baden-Württemberg liegt. Gleiches gilt für flexible Einschulungen im Lauf des Schuljahrs. Hier wäre noch genauer zu prüfen, inwieweit Reserven zu individuellen Lernverläufen besser ausgeschöpft werden können, allerdings sind auch hier die bereits erwähnten regionalen sozial-räumlichen

Strukturen, Vorstellungen über Schulfähigkeit sowie weitere Rahmenbedingungen zu berücksichtigen.

5. Die Entscheidung über den Lernweg des Kindes – die vorzeitige oder verspätete Einschulung – ist eng mit den Vorstellungen der Eltern verbunden. Auch wenn von einer allgemein großen Akzeptanz der Eltern im Land Brandenburg für die flexible Eingangsphase auszugehen ist (LIEBERS 2004), so werden doch insbesondere die auf Individualisierung gerichteten Unterrichtsmerkmale von Eltern vielfach zurückhaltender bewertet⁵⁷. Insofern ist zu fragen, unter welchen Bedingungen sich im Land Brandenburg eine Offenheit bei Eltern zu stärker individualisierten Lernverläufen ihrer Kinder erreichen lässt.
6. Unter Verweis auf die demografischen, sozial-räumlichen und ökonomischen Entwicklungen im Land Brandenburg (MATTHIESEN 2003, LASV 2005) sowie die bereits hier dargestellten Ergebnisse der Studien von BELLENBEG (2000) und PUHANI/WEBER (2005) ist genauer zu untersuchen, welche langfristigen Auswirkungen schulzeitbezogene Maßnahmen (Zurückstellungen, vorzeitige Einschulungen, längere und kürzere Verweildauer) bei Kindern im Land Brandenburg entfalten und inwieweit solche Maßnahmen zu einer Verbesserung der Lernsituation der Kinder beizutragen vermögen. Es kann vermutet werden, dass akzelerierende Elemente am Schulanfang für schneller lernende Kinder ebenso von Bedeutung sein können wie mehr Lernzeit für langsamer lernende Kinder.

⁵⁷ Dass sich Eltern in den alten und neuen Bundesländern hinsichtlich ihrer Offenheit für Reformvorhaben unterscheiden, hat KANDERS in seiner 13. Repräsentativumfrage unter Eltern im Jahre 2004 belegen können.

6 Kommentar zum Teil 1 – Zusammenfassende Stellungnahme zur Evaluation der Wirkungen der flexiblen Schuleingangsphase im Land Brandenburg

Margarete Götz, Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Das Land Brandenburg hat mit Beginn des Schuljahrs 1992/1993 als erstes Bundesland überhaupt einen Schulversuch zur Optimierung des Schulanfangs in Form einer flexiblen Schuleingangsphase (FLEX) gestartet. Das zunächst auf zwei Grundschulen begrenzte Projekt wurde in der Folgezeit unter Wegfall der Versuchsbedingungen sukzessive quantitativ ausgeweitet. Im Schuljahr 2005/2006 existierten in Brandenburg 284 flexible Eingangsklassen an insgesamt 122 Grundschulen, d. h. 29 % aller Eingangsklassen an brandenburgischen Grundschulen sind als flexible Schuleingangsstufe organisiert, die im Schuljahr 2005/06 von einem Sechstel aller Schulanfänger in Brandenburg besucht wurden (vgl. Liebers in diesem Bericht).

In ihrem Anspruch entspricht die flexible Schuleingangsphase weitgehend dem grundschulpädagogischen Programm des integrativen Schulanfangs. Mit dessen Realisierung wird eine Minimierung selektiver Maßnahmen bei gleichzeitiger Intensivierung individueller Förderung zu Beginn der Schullaufbahn angestrebt. Diese Intention ist in den nachfolgend genannten Zielsetzungen von FLEX erkennbar:

- Aufnahme aller altersmäßig schulpflichtigen Kinder ohne Zurückstellungen, Wiederholungen und Ausschulungen,
- Förderung vorzeitiger Einschulungen,
- Möglichkeit der flexiblen Schulaufnahme während des Schuljahrs,
- Zusammenfassung der Jahrgangsklassen 1 und 2 zu einer jahrgangsgemischten Eingangsstufe,
- Möglichkeit der individuellen Verweildauer von 1 bis 3 Jahren in der Eingangsstufe,
- förderdiagnostische Lernbeobachtung anstelle von Feststellungsverfahren,
- Förderung durch multiprofessionelle Teams.

Die wissenschaftliche Begleitforschung von FLEX war breit angelegt und umfasste u. a. mehrere evaluative Einzelstudien, die unter Nutzung verschiedener Datenquellen mit empirisch-quantitativen und empirisch-qualitativen Methoden durchgeführt wurden.

Für die hier zu leistende zusammenfassende Stellungnahme zur Evaluation von FLEX werden die Befunde der nachfolgend aufgeführten Untersuchungen zugrunde gelegt, die teilweise in Entwurfsfassung zur Verfügung standen:

- (1) Die Umsetzung verbindlicher pädagogischer Standards der flexiblen Eingangsphase im Spiegel der Schülerzahlstatistik (vgl. Liebers in diesem Bericht).
- (2) Vergleichende Auswertung zum Schulversuch FLEX in Brandenburg (vgl. Ditton & Krüsken 2006).
- (3) Qualität der Wirkungen in FLEX-Klassen – erste Ergebnisse zum Abschneiden der FLEX-Klassen in Vergleichsarbeiten (vgl. Krüsken in diesem Bericht).
- (4) Die Erreichung von sozio-emotionalen Zielen des Anfangslernen in FLEX-Klassen (vgl. Liebers in diesem Bericht).

Die Einzelstudien unterscheiden sich u. a. in ihrer Fragestellung, ihren angewandten Methoden zur Datenerhebung und -auswertung, ihren Erhebungszeitpunkten wie in ihrem Stichprobenumfang. Das erschwert ein Bündeln der Ergebnisse zu einem empirisch gesicherten Generalbefund über alle Wirkungseffekte von FLEX. Er kann darüber hinaus auch deshalb nicht erwartet werden, weil es sich bei den evaluativen Begleitstudien um querschnittliche Erhebungen handelt, die immer nur Momentaufnahmen repräsentieren. Da sich die einbezogenen Studien für diesen Kommentar zudem ausschließlich auf die Schülerebene beziehen, bleiben die an FLEX beteiligten pädagogischen Professionen unberücksichtigt. Diese Vorbehalte sollten mitbedacht werden, wenn nachfolgend versucht wird, die Untersuchungsbefunde unter der Fragestellung zu sichten, welche Wirkungseffekte für die flexible Schuleingangsstufe angesichts ihrer erklärten Zielsetzungen empirisch nachweisbar sind.

Ob und in welchem Umfang die für die FLEX-Klassen kennzeichnenden Ansprüche in der Schulrealität wirksam wurden, lässt sich zunächst auf rein schulstatistischer Grundlage überprüfen, wie das in einem Evaluationsbericht für die Schuljahre 2001/2002 bis 2005/2006 geschehen ist (vgl. Liebers in diesem Bericht). Bei den darin mitgeteilten Ergebnissen gilt es zu beachten, dass sie teilweise mit statistischen Problemen belastet sind.

Die Tatsache, dass bei allen berichteten schulstatistischen Befunden zu FLEX-Klassen teilweise große Schwankungen in Abhängigkeit vom Schulstandort auftreten, verweist auf den aus der Schulforschung bekannten Befund, wonach die Entwicklungspotenziale von Schulen direkt oder indirekt von sozialräumlichen Rahmenbedingungen beeinflusst werden. Konzentriert man sich zunächst auf den für FLEX-Klassen geforderten Verzicht auf Zurückstellungen, so fällt die Auswertung schulstatistischer Daten auf den ersten Blick insofern als Enttäuschung aus, als auch in FLEX-Klassen Zurückstellungen altersmäßig schulpflichtiger Kinder vorkommen, deren Anzahl – wie erwähnt – je nach Schulstandort variiert. Neben FLEX-Klassen, die im Untersuchungszeitraum ohne Zurückstellungen alle altersmäßig schulpflichtigen Kinder einschulen, existieren auch solche, die 1 bis 4 Kinder pro Einschulungsklasse zurückstellen. Dennoch unterbieten die FLEX-Klassen im landesinternen Vergleich die Zurückstellungsquote regulärer Anfangsklassen im Land Brandenburg. Im Jahr 2005, in dem als

Folge der gesetzlichen Änderung der Stichtagsregelung die Zurückstellungsquote in Brandenburg rapide anstieg und im Landesdurchschnitt eine Marke von 16,6 % der Schulanfänger erreichte, fiel diese mit 7,7 % bei den FLEX-Klassen deutlich niedriger aus. Selbst wenn der Zahlenwert noch über der berichteten Zurückstellungsquote aus dem baden-württembergischen Modellversuch „Schulanfang auf neuen Wegen“ liegt, ist er dennoch im landesinternen brandenburgischen Vergleich als Fortschritt zu werten, zumal die Gründe für die Zurückstellungen im Falle der FLEX-Klassen nicht auf Schul-, sondern auf Elternseite liegen.

Ähnlich verhält es sich bei den vorzeitigen Einschulungen, die ebenfalls standortspezifischen Schwankungen unterworfen sind. Vor der Änderung der Stichtagsregelung 2005 wurde bei den FLEX-Klassen ein jährlicher Anteil von 5 % vorzeitigen Einschulungen verzeichnet. Statistisch bedingt sank der Anteil im Schuljahr 2005/2006 auf 3,5 %, ist aber damit immer noch doppelt so hoch wie im brandenburgischen Landesdurchschnitt (1,8 %). Die Möglichkeit einer flexiblen Einschulung während des Schuljahres wird im gesamten Untersuchungszeitraum nur geringfügig genutzt. Lediglich insgesamt 3 Kinder wurden im Schuljahr 2005/2006 in FLEX-Klassen während des Jahres aufgenommen. Inwieweit hier eine Intensivierung der Elternaufklärung Änderungen herbeiführen kann, ist nur schwer einschätzbar.

Mit der Möglichkeit einer individuellen Verweildauer von 1 bis 3 Jahren wurden mit den FLEX-Klassen Rahmenbedingungen geschaffen, die eine Anpassung an den individuellen Lernzeitbedarf der Schulanfänger erlauben. Wie an der Auswertung der schulstatistischen Daten ablesbar ist, wird eine kürzere Verweildauer weniger häufig beansprucht als eine längere. Etwa 2 % bis 3 % der Kinder in FLEX-Klassen steigen nach einem Verweiljahr in die Jahrgangsstufe 3 auf, ein Anteil, der über den berichteten Vergleichszahlen aus den thüringischen Schuleingangsklassen (1,2 %) liegt, aber deutlich unter den Angaben aus Baden-Württemberg (16,3 %). Die Unterschiede sind schwer interpretierbar. Vermutlich spielen hier zählbare Einstellungen von Eltern und Lehrern eine Rolle, sei es eine befürchtete Benachteiligung des Kindes in späteren Jahrgangsstufen oder ein generelles Misstrauen gegenüber der frühzeitigen schulischen Förderung einer Leistungsspitze. Die längere Verweildauer von drei Jahren wurde im Untersuchungszeitraum durchschnittlich von 7 bis 10 % der Zweitklässler in der brandenburgischen flexiblen Schuleingangsstufe beansprucht, was annähernd den bekannten Vergleichszahlen aus Baden-Württemberg (8,7) und Thüringen (8,7 %) entspricht.

Im Gegensatz zum baden-württembergischen Modellversuch werden in Brandenburg im Sinne einer inklusiven Pädagogik Kinder mit Schwierigkeiten und Beeinträchtigungen im Bereich Lernen, Sprache und Verhalten in die FLEX-Klassen eingeschult und erhalten dort eine förderdiagnostische Lernbeobachtung (FDL). Jährlich werden 20 % der Kinder in FLEX-Klassen durch die FDL erfasst, wobei der Anteil der Erstklässler deutlich höher ist als der Anteil der Zweitklässler. Die aus den schulstatistischen Daten ablesbare Tendenz einer Ab-

nahme der Kinder mit FDL bei steigender Schulbesuchsdauer spricht dafür, dass es sich hier um eine wirkungsvolle präventive Maßnahme des FLEX-Programms handelt. Das belegt auch der geringe Anteil von Kindern (1 %), die nach dem dritten Verweiljahr in Förderschulen übertreten. Das kann durchaus als Erfolg verbucht werden, wenn man bedenkt, dass in Thüringen in der dortigem Schuleingangsphase 5,7 % der Kinder in Förderschulen wechseln.

Auch wenn die schulstatistischen Befunde zur brandenburgischen flexiblen Eingangsstufe im Einzelfall hinter den bildungspolitischen und pädagogischen Erwartungswerten zurückbleiben, so zeitigen die mit dem FLEX-Programm eingeführten Neuerungen in der Einschulungspraxis doch die gewünschten Erfolge, die konsequent ausgebaut und weiter verfolgt werden sollten.

Ob und in welchem Ausmaße unter den Bedingungen von FLEX die fachbezogenen Ziele des Anfangsunterrichts erreicht werden, geht aus den vorliegenden Untersuchungen zum Abschneiden der FLEX-Schüler in Jahrgangsstufe 2 bei den landesweiten Vergleichsarbeiten in Deutsch und Mathematik hervor (vgl. Ditton & Krüsken 2006; Krüsken in diesem Bericht). Die Erhebungen wurden in drei aufeinanderfolgenden Jahren (2004, 2005, 2006) durchgeführt.

Beim Vergleich des durchschnittlichen Leistungsniveaus zeigen sich nach den Auswertungsergebnissen in den Mathematik- und Leseleistungen keinerlei Nachteilseffekte für die FLEX-Schüler gegenüber den regulär unterrichteten Schülern in brandenburgischen Grundschulen. Dieser Befund liegt auf der Linie der aus dem baden-württembergischen Modellversuch „Schulanfang auf neuen Wegen“ speziell für die jahrgangsgemischte Eingangsstufe berichteten Ergebnisse (vgl. Arbeitskreis 2005). Bei näherer Betrachtung der brandenburgischen Untersuchung belegen die auf der Basis der Vergleichsarbeiten 2004 und 2005 ermittelten Werte darüber hinaus, dass die FLEX-Schüler gegenüber den Schülern in regulären Klassen im Lesen leichte und in Mathematik recht deutliche Leistungsvorsprünge haben. Was das Erreichen jahrgangsbezogener fachlicher Leistungsstandards betrifft, die ja die landesweiten Vergleichsarbeiten repräsentieren, so sind die FLEX-Klassen den regulären Klassen überlegen. Das ist – auch im Vergleich zum baden-württembergischen Modellversuch – insofern als ein bemerkenswert positiver Befund interpretierbar, als die FLEX-Klassen mit einem etwa 20-prozentigen Anteil an Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und mit einer breiteren Altersspanne eine weitaus schwierigere Schülerzusammensetzung aufweisen als die regulären Klassen im Land Brandenburg.

Weitere positive Effekte zugunsten der FLEX-Klassen zeichnen sich in den Untersuchungsergebnissen zu den fachbezogenen Leistungen ab, wenn jene spezielle Schülergruppen betrachtet werden, deren Förderung durch differenzierte Lernangebote eine explizite Zielsetzung von FLEX ist. Dazu gehört die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Leserech-

schreibschwächen (LRS), die nach der mitgeteilten Lehrerauskunft in den jahrgangsgemischten FLEX-Klassen eine sonderpädagogisch ausgerichtete Förderung erfahren. Hier bescheinigen die auf der Grundlage der Vergleichsarbeiten ermittelten Untersuchungsergebnisse den LRS-Schülern in den FLEX-Klassen im Fall der Leseleistung einen leichten und im Fall der Mathematikleistung einen deutlichen Leistungsvorteil gegenüber den LRS-Schülern in regulären Klassen. Das spricht dafür, dass die LRS-Schüler vom FLEX-Programm mit seiner beanspruchten intensiveren individuellen Förderung spezieller Schülergruppen profitieren. Ob das auch über die Gruppe der LRS-Schüler hinaus generell für die Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen zutrifft, darüber lassen sich aufgrund der Datenlage keine Aussagen machen, auch wenn das angesichts der Zielsetzung von FLEX noch so wünschenswert wäre.

Wenn sich für Schülerinnen und Schüler mit Migrationsstatus ein vergleichbarer Befund wie bei den LRS-Schülern nicht empirisch nachweisen lässt, so liegt der Erklärungsgrund dafür weniger im pädagogischen Setting der FLEX-Klassen als vielmehr in der geringen Gruppenstärke dieser Schüler in brandenburgischen Anfangsklassen, die keine statistisch verlässlichen Aussagen über mögliche Leistungsdifferenzen erlaubt. Für die schwachen Schülerinnen und Schüler hingegen, die dem unteren Leistungsdrittel zurechenbar sind, liefern die 2004 und 2005 erhobenen Datensätze zu den Vergleichsarbeiten ein stabiles Befundmuster. Danach streuen die Leistungen der schwachen Schülerinnen und Schüler in den FLEX-Klassen weniger, d. h., sie sind homogener verteilt als in den regulären Klassen, ein Effekt, der in Mathematik stärker ausgeprägt ist als beim Leseverständnis. Das deutet auf eine erfolgreiche Förderarbeit in den FLEX-Klassen hin, mit der es offenbar besser als in den regulären Klassen gelingt, durch zielgruppenspezifische Unterstützungsmaßnahmen extrem schwache Schülerleistungen, insbesondere in Mathematik, zu vermeiden.

Insgesamt lässt sich angesichts der erhobenen Leistungsdaten feststellen, dass in FLEX-Klassen in keinem Fall schlechtere fachbezogene Schülerleistungen auftreten als in regulären brandenburgischen Klassen. Im Gegenteil, die Untersuchungsergebnisse sprechen dafür, dass aufgrund des pädagogisch-didaktischen Arrangements der FLEX-Klassen Fördereffekte erzielt werden, die den FLEX-Schülern einschließlich den in die Untersuchung einbezogenen sog. Risikoschülern in unterschiedlichem Ausprägungsgrad Leistungsvorteile gegenüber den regulär unterrichteten Schülerinnen und Schülern einbringen.

Neben den Leistungsdaten wurden im Rahmen einer evaluativen Begleitstudie zu FLEX auch Daten auf Schülerebene zu den für einen erfolgreichen Schulstart bedeutsamen sozial-emotionalen Zielen des Anfangsunterrichts erhoben (vgl. Liebers in diesem Bericht). Dazu wurde 2005 eine Kinderbefragung an einer ausgewählten Stichprobe von 286 FLEX-Schülern mit standardisierten und normierten Verfahren durchgeführt. Wie die Einzelergebnisse belegen, erreichen die FLEX-Kinder beim erfragten schulischen Wohlbefinden, bei

dem Selbstkonzept, der Lernfreude, der Anstrengungsbereitschaft, der sozialen Präferenz und der sozialen Integration im Durchschnitt Werte, die alle im positiven Bereich liegen. Auf deren Interpretation im Detail soll hier verzichtet werden. Von größerem Interesse unter evaluativen Gesichtspunkten ist die Frage nach den Unterschieden in der emotional-sozialen Entwicklung zum einen in Abhängigkeit vom FLEX-Status, zum anderen in Abhängigkeit von dessen innovativen Ansprüchen, wie der Flexibilisierung, der Verweildauer und der förderdiagnostischen Lernbeobachtung.

Was die Verweildauer anbelangt, so zeigt sich in den Befunden, dass sich die für die Schülergruppe im ersten und zweiten Verweiljahr ermittelten Werte für das schulische Wohlbefinden, das Selbstkonzept, die Lernfreude, die soziale Integration und die soziale Präferenz auf einem konstant hohen Niveau bewegen und keine statisch bedeutsamen Unterschiede zwischen beiden Schülergruppen empirisch nachweisbar sind.

Gemessen an dem in der einschlägigen Forschungsliteratur berichteten Abbau der Lernfreude ab der Jahrgangsstufe 2 und der Abnahme der zu Schulbeginn hohen Selbstkonzeptwerte während des zweiten Schuljahrs, fällt das für die jahrgangsübergreifenden FLEX-Klassen ermittelte Ergebnis zwar erwartungswidrig, aber pädagogisch durchaus wünschenswert aus. Denn Kinder, die eine hohe Lernfreude und ein hohes Selbstkonzept von einigermaßen zeitstabiler Dauer besitzen, investieren viel mehr Anstrengungen in Lernaufgaben als Kinder, die bereits im schulischen Anfangsunterricht ihren lernwirksamen Überoptimismus abbauen oder ganz verlieren. Dass eine solche Entwicklungstendenz in den FLEX-Klassen bei den Kindern im 1. und 2. Verweiljahr nicht nachweisbar ist, kann als ein positives Ergebnis gelten, denn es gelingt, bei den Schülerinnen und Schülern günstige motivationale Voraussetzungen für die Bewältigung von Lernaufgaben längerfristig aufrechtzuerhalten.

Etwas anders stellt sich die Befundlage bei den langsam lernenden Schülerinnen und Schülern dar, die länger als zwei Jahre in der flexiblen Eingangsstufe verweilen. Sie weisen im Vergleich zu Kindern mit regulärer Verweildauer einerseits eine geringere Lernfreude wie ein geringeres Selbstkonzept auf, fühlen sich in der Schule weniger wohl und verfügen über eine niedrigere soziale Akzeptanz. Andererseits unterscheiden sie sich in ihrer selbst wahrgenommenen Anstrengungsbereitschaft und ihrer sozialen Integration in der Klasse nicht von den FLEX-Schülern mit regulärer Verweildauer. Das lässt vermuten, dass unter den Bedingungen von FLEX langsam lernende Kinder motivationsfördernde Anregungen erfahren und Diskriminierungs- und Stigmatisierungserlebnisse mit ihren schädigenden Rückwirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung abgemildert, eventuell sogar gänzlich vermieden werden.

Über die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern, die bereits vor Ablauf einer zweijährigen Verweildauer in die Jahrgangsstufe 3 wechseln, liefert die durchgeführte Kinderbefragung wegen der geringen Fallzahlen keine verlässliche Auskünfte. Bei der Gruppe von Kin-

dern mit förderdiagnostischer Lernbeobachtung (FDL), zu denen hauptsächlich die Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten im Bereich der Sprache, des Verhaltens und des Lernens gehören, fallen die erfragten Selbsteinschätzungen zur sozial-emotionalen Entwicklung in fast allen untersuchten Bereichen (Lernfreude, schulisches Wohlbefinden, Selbstkonzept, Anstrengungsbereitschaft, soziale Akzeptanz) signifikant niedriger aus als bei Schülerinnen und Schülern ohne FDL. Dennoch fühlen die FDL-Kinder sich selbst nicht sozial isoliert in der jahrgangsgemischten Klasse. Ob dieses Befundmuster eher auf entwicklungsbelastende oder mehr auf entwicklungsgünstige Bedingungen für die FDL-Schüler in der heterogenen Lerngruppe hindeutet, muss auch mit Blick auf die uneinheitlichen Forschungsergebnisse zu Integrationsklassen im Grundschulbereich offen bleiben. Eine gesicherte Entscheidung darüber kann weniger von den hier betrachteten querschnittlich als vielmehr von längsschnittlich angelegten Begleitstudien erwartet werden.

Die Abhängigkeit der sozial-emotionalen Entwicklung vom FLEX-Status wurde im Rahmen der Kinderbefragung aus kapazitären Gründen mit einer landesexternen Stichprobe von weit über 1.000 Kindern aus hamburgischen und schleswig-holsteinischen regulären Grundschulklassen überprüft. Dabei zeigt sich, dass die Kinder im 1. Verweiljahr aus der FLEX-Stichprobe beim schulischen Wohlbefinden, der Lernfreude und der Anstrengungsbereitschaft signifikant höhere Mittelwerte erreichen als die Erstklässler der Hamburger Stichprobe, ein Ergebnis, das sich so auch beim Vergleich der Hamburger Zweitklässler mit den FLEX-Kindern im 2. und 3. Verweiljahr bestätigt. Das spricht für einen emotional und motivational günstigen Wirkungseffekt des FLEX-Programms, der in vorstehend berichteten Befunden bereits sichtbar wurde.

Überblickt man zusammenfassend die aus Kinderbefragung gewonnenen Befunde, so stützen sie in ihren Teilergebnissen trotz aller subgruppenspezifischen Varianzen die Annahme, dass die für ein erfolgreiches Anfangslernen bedeutsamen sozial-emotionalen Ziele in FLEX-Klassen zumeist gut erreicht werden, teilweise sogar in einem Ausprägungsgrad, der in regulären Anfangsklassen nicht erreicht wird. Das trifft nachweislich für das erfragte schulische Wohlbefinden, die Lernfreude und die Anstrengungsbereitschaft zu. Wenn sie zudem, zusammen mit dem Selbstkonzept, entgegen dem in der Literatur berichteten Entwicklungstrend, längerfristig auf hohem Niveau erhalten bleiben, dann lässt das die Schlussfolgerung zu, dass die für das FLEX-Programm typischen pädagogischen und didaktischen Standards eine positive sozial-emotionale Entwicklung der Kinder stärker begünstigen als das in regulären Klassen der Fall ist. Darüber hinaus gelingt es, ein soziales Beziehungsgefüge in der extrem heterogenen Lerngruppe herzustellen, das nach den Selbstauskünften der Kinder aller befragten Subgruppen Ausgrenzungen vermeidet und in dem sich auch Schülerinnen und Schüler mit Lernschwächen und -schwierigkeiten als sozial akzeptiert und integriert

wahrnehmen. Das ist im Sinne der Zielsetzungen von FLEX als ein wünschenswertes Ergebnis interpretierbar.

Bei der flexiblen Schuleingangsstufe im Land Brandenburg handelt es sich um ein komplexes und ambitioniertes Reformprogramm für die Optimierung der Schuleingangsstufe, dessen Evaluation – wie einleitend schon erwähnt – auf der Basis der betrachteten Begleitstudien nur begrenzt möglich ist. Unter diesem Vorbehalt kann man auf der Grundlage der gesichteten Untersuchungsergebnisse bilanzierend feststellen, dass sich die flexible Schuleingangsstufe im Land Brandenburg angesichts der nachweisbaren Vorteilseffekte empirisch gut bewährt hat, auch wenn nicht alle Zielerwartungen optimal eingelöst wurden und mancher klärungsbedürftige Frage noch empirisch zu überprüfen ist.

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.⁵⁸

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:

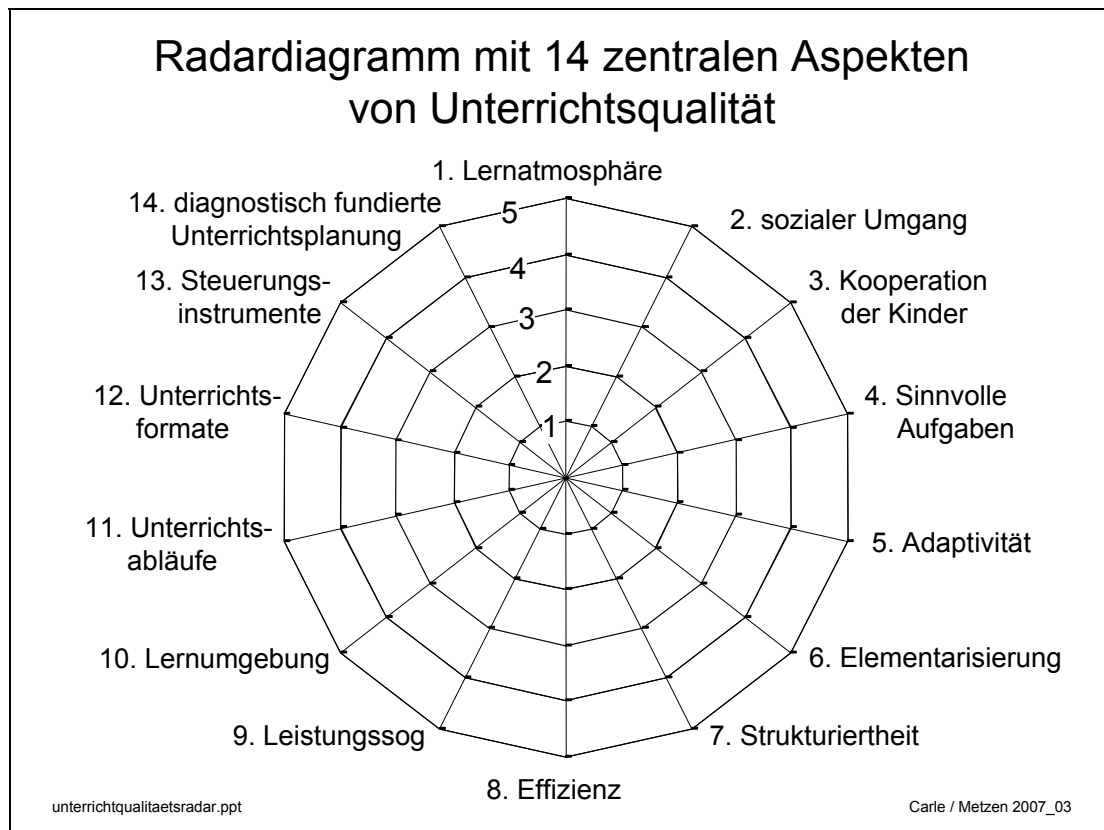
Formulierung der Stufen für das Entwicklungsfeld „Offene Unterrichtsformen“

- 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.

⁵⁸ 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 Szenenfotos (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-

Dilemma⁵⁹ 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		
Rüst- und Vorbereitungs-Tage									
Anreise Schulort Team-Vorbesprechung	Vormittag	Anreise GS A	Vorbesprechung		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				
Aufnahme-Tage									
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 dar⁶⁰.

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,

⁵⁹ 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.

⁶⁰ 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."⁶¹ 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.

⁶¹ Wikipedia (DE) unter dem Stichwort "Flexible Schuleingangsphase"(Stand 2007_02): 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 Kompetenz⁶² 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

⁶² 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)

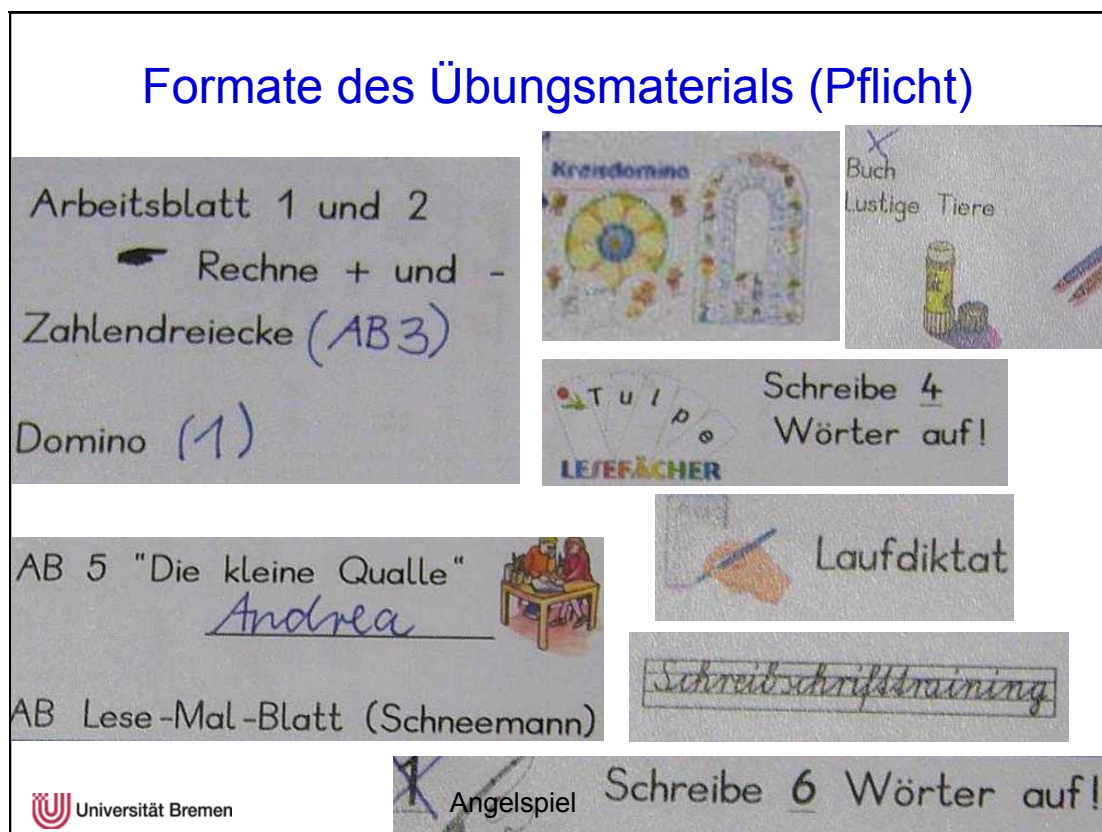
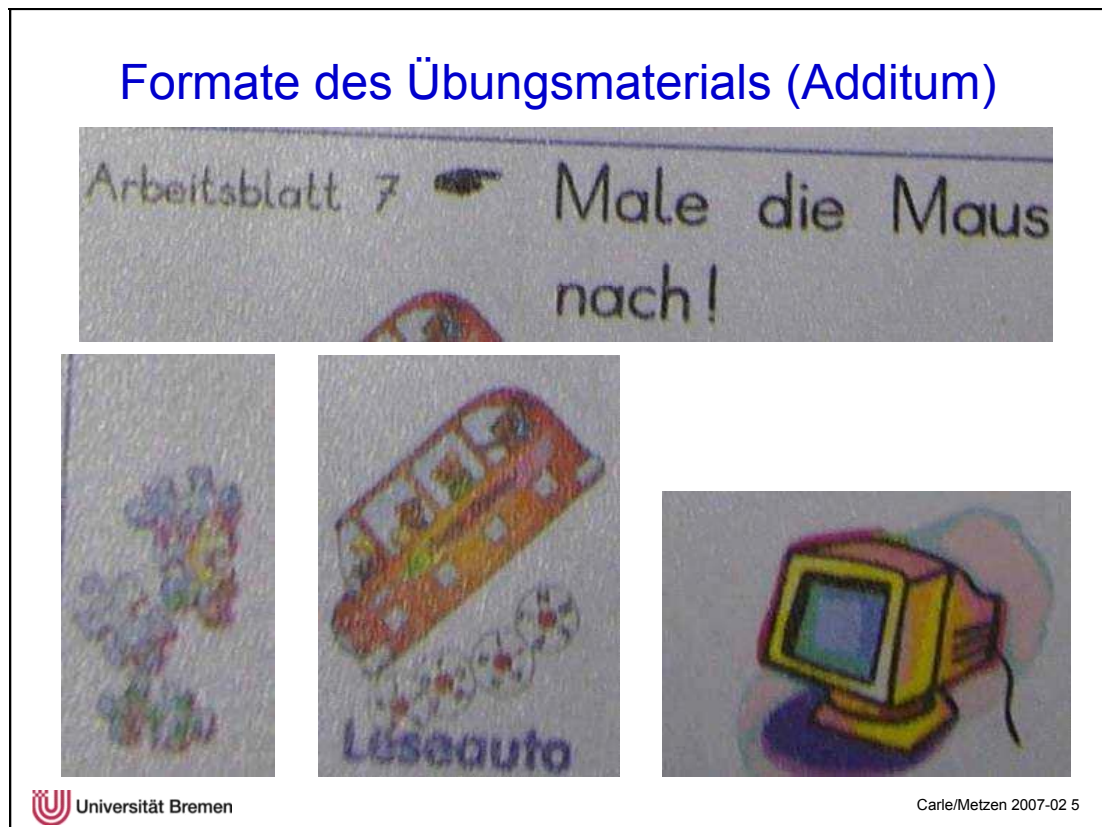


Abb. 7.5: Formate des Übungsmaterials (Additum)



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 + ++ +++ 2 Partner: _____ 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

Wochenplanarbeit

Wochenplan von Christian
Datum: 10.2.

RECHNEN $5+7=10-6$

Arbeitsblatt (+) ++ +++ 1 ①
 Partner: 2 ②
 Triomino 3 ③
 Domino 3 ③

Wochenplan von ...
Datum: 10.2.

RECHNEN $5+7=10-6$

Arbeitsblatt 1 und 2
 Rechne + und -
 Zahlendreiecke (AB3)
 Domino (1)

Wochenplan von Lisa
Datum: 10.2.

RECHNEN $5+7=10-6$

Arbeitsblatt + (++) (+++) 1 ①
 2 A Partner: 2 ②
 Triomino 3 ③
 Domino 3 ③

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.WP	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

Bewertungskriterien für Werkstattarbeit		1	2	3	4
LehrerIn...					
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				
SchülerIn lernt...					
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

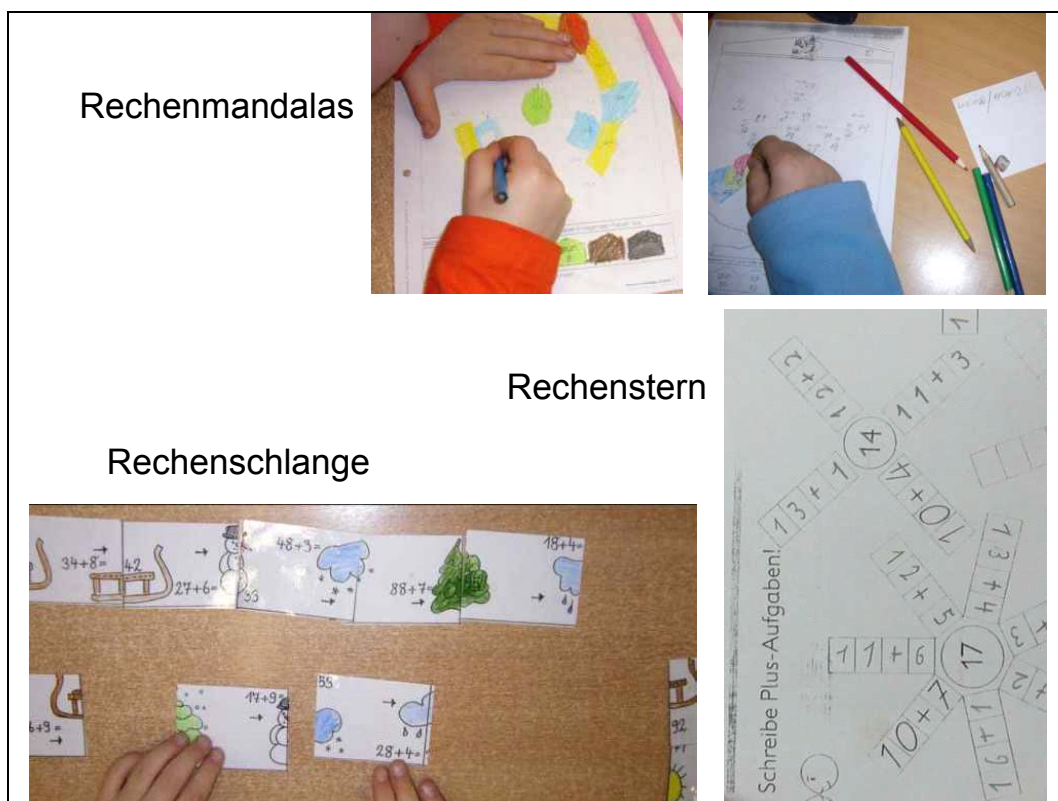


Es geht im Beispiel um eine Winterwerkstatt. Zwar war draußen kaum Schnee zu finden, doch das ganze Schulhaus war winterlich geschmückt. Die Winterwerkstatt fand also in einem Rahmen statt, der den Kindern das Thema nahebringen sollte, auch wenn der persönliche, erlebnisangereicherte Sinn der Werkstatt 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 Tim⁶³: „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

⁶³ 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

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 unteneinander 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.

Kleiderwand

Arbeitsblätter zum lernenden Gedicht

Abb. 7.14: Satzbildungs- bzw. Worterkennungsübungen



Abb. 7.15: Ausschneiden und Schmücken einer Faschingsmaske



Nina⁶⁴ 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 Lehrerverarbeit 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 Lehrerverseite 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.

⁶⁴ 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-schema – 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 Kindes⁶⁵.

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.

⁶⁵ 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) Prozess⁶⁶ 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.

⁶⁶ „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-Existenzen⁶⁷ 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.

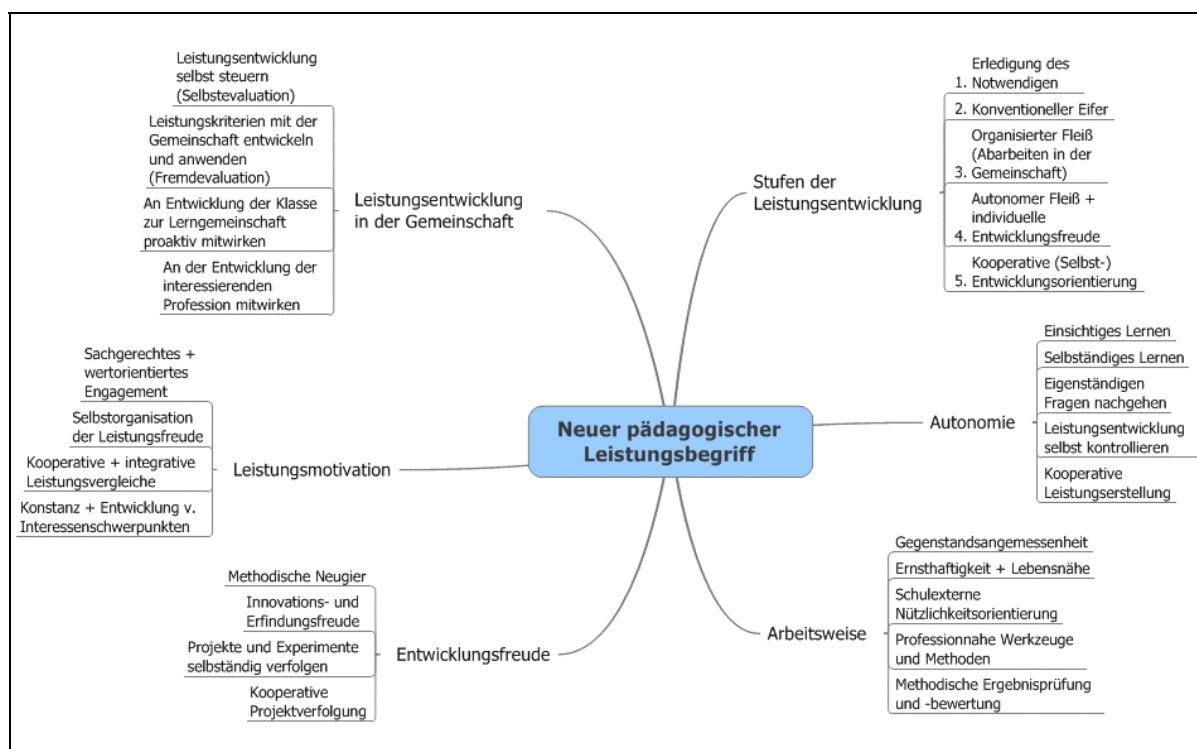
Auch für das FLEX-Projekt ergibt sich daraus eine neue Aufgabe: Entwicklung einer neuen Leistungskultur und Aufgabenkompetenz für schulisches Lernen. Das erreichte pädagogisch-

⁶⁷ 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 Schulpfängerinnen und Schulpfänger, 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>Kategorien des Erhebungsbogens für FLEX- Schulbesuche</p> <p>Teil 1: Erfassung des Dokumentationsstandes in der FLEX-Klasse</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Erfassung der Lernausgangslage 2. individuelle Lernpläne für Kinder 3. Förderpläne für Kinder mit förderdiagnostischer Lernbeobachtung 4. Stundentafel der Klasse aus der ersichtlich wird, dass mindestens zwei Drittel des Unterrichts in jahrgangsstufenübergreifend unterrichtet werden) <p>Teil 2: Beobachtung zu ausgewählten Aspekten der Individualisierung des Unterrichts in der FLEX-Klasse</p> <p>Methoden zur Differenzierung im Unterricht</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tages- und Wochenpläne ▪ Lehrgang ▪ Freiarbeit ▪ Lernen an Stationen ▪ Werkstätten ▪ Projektorientierter Unterricht <p>Zeitbegrenzte thematische Angebote</p> <p>Verschiedene Settings</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kleingruppenarbeit ▪ Partnerarbeit ▪ Einzelförderung ▪ Klassentübergreifende Angebote <p>Jahrgangsstufenübergreifende Angebote</p> <p>Sonderpädagogische Förderung innerhalb des Klassenverbandes einschließlich förderdiagnostischer Begleitung</p> <p>Teil 3: Beobachtungsaspekte zur Unterrichtsqualität in der FLEX-Klasse</p> <p>Zielorientierung des Unterrichts</p> <p>Lernpsychologischer Aufbau</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivierung ▪ Klarheit der Instruktionen ▪ Aufgabenverständnis ▪ Aktivierung ▪ Erfolgssicherung ▪ Lebensweltorientierung ▪ Anschaulichkeit ▪ Altersspezifik <p>Unterrichts- und Erziehungsstil des Lehrers</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lernatmosphäre ▪ Arbeitsklima ▪ Soziale Kompetenz ▪ Reflexion der Schülerleistung ▪ Umgang mit Störungen ▪ Zeitmanagement im Unterricht ▪ Fördernde Unterrichtssprache

Was im Erhebungsinstrument fehlt, fehlte natürlich auch in den Beobachtungsbefunden⁶⁸ 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.

⁶⁸ 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“⁶⁹?
2. Was ist ein guter individueller Lernplan?
3. Wie erfasst man dabei die Güte der Förderpläne?
4. Was wird getan bei der förderdiagnostischen Lernbeobachtung?

⁶⁹ 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 Ankerbeispielen⁷⁰ 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.

⁷⁰ Diese Ankerbeispiele müssen allerdings in der schulischen Realität eingeübt werden.

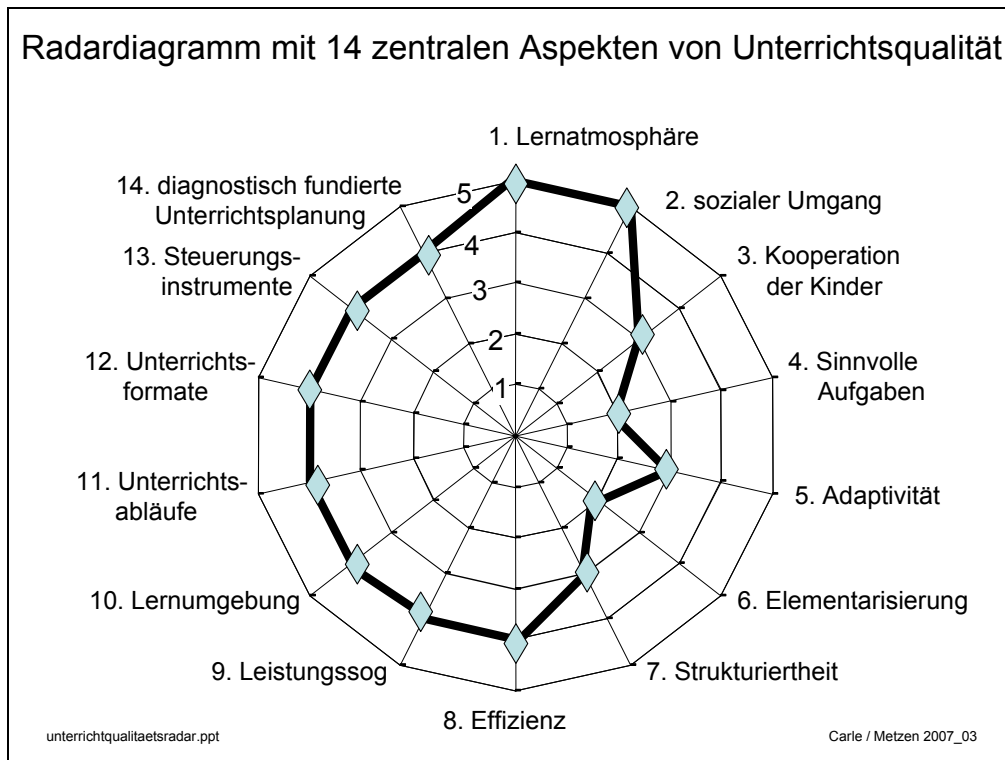
7.5.1 Wird der beobachtete Unterricht den genannten Ansprüchen gerecht?

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.

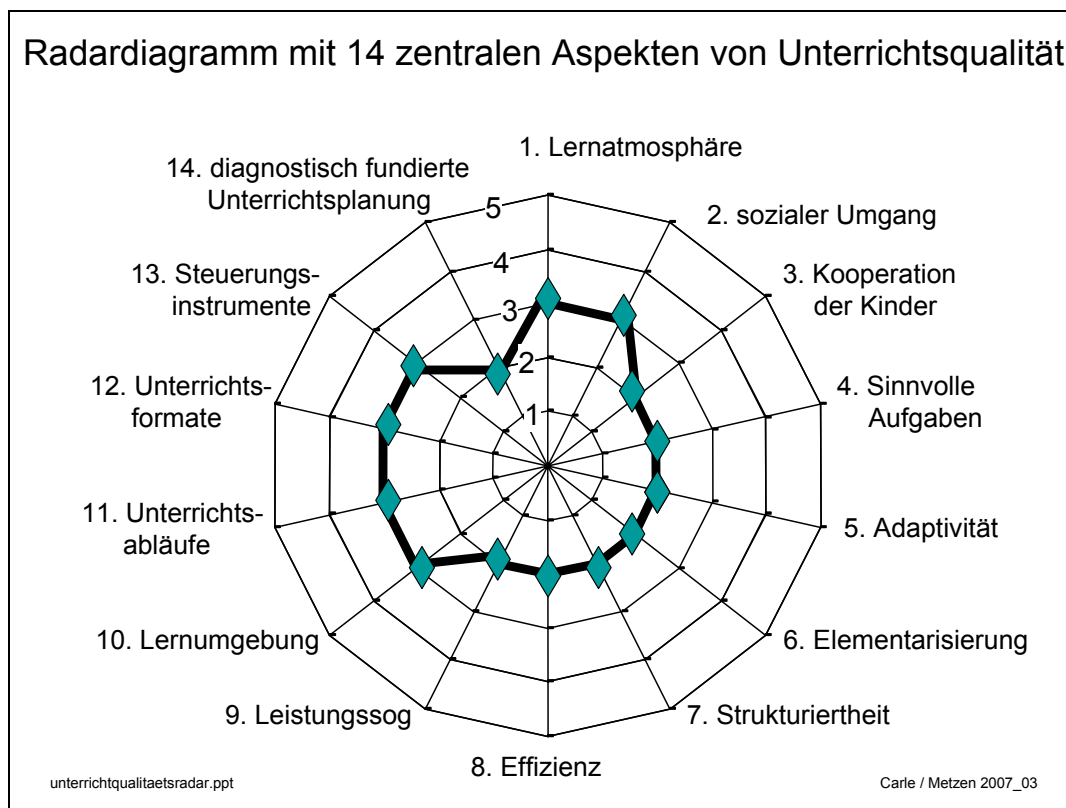
Alle Unterrichtsabläufe sind den Kindern transparent. Der hohe Grad an operativer Autonomie ist nur dadurch möglich. Sobald allerdings die Kinder stärker in die Zielfindung eingebunden werden oder sobald sie ihre Angelegenheiten demokratischer regeln, ihre Freiheitsgrade also qualitativ ausgeweitet würden, 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.

8 Auswertung der landesweiten Schulbesuche der regionalen Steuergruppen in den flexiblen Eingangsklassen im Schuljahr 2005/2006 – Ergebnisse der Analysen der Besuchsbogen

Carola Adelmeier, LISUM

8.1 Ziele der Analyse

In der zentralen Steuergruppe FLEX⁷¹ wurde 2005 festgelegt, dass im Rahmen der Evaluation der Ausweitung von FLEX in allen FLEX-Schulen des Landes Brandenburg im Schuljahr 2005/2006 Unterrichtsbesuche von Mitgliedern der regionalen Steuergruppen stattfinden sollten. Das Ziel lag darin, Aussagen zur Umsetzung der pädagogischen Standards in der flexiblen Schuleingangsphase treffen, die Qualität der Arbeit in den flexiblen Eingangsphasen beurteilen und weitere regionale Entwicklungsschwerpunkte ableiten zu können. Fanden in den Jahren zuvor nur jeweils in den neu hinzugekommenen FLEX-Schulen Unterrichtsbesuche statt, so sollten in diesem Schuljahr in allen FLEX-Schulen Unterrichtsbesuche erfolgen.

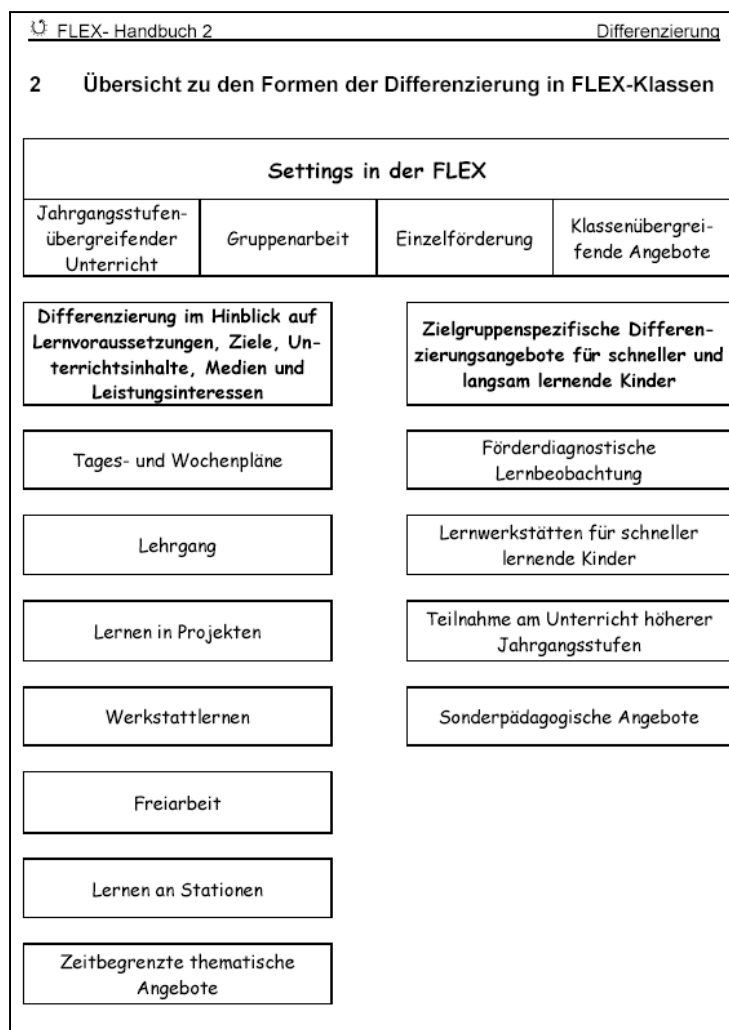
Im besonderen Fokus der Unterrichtsbesuche standen dabei die pädagogischen Standards zur zielgruppenspezifischen Förderung von schneller und langsamer lernenden Kindern (vgl. FLEX-Handbücher 3-5) sowie einer individualisierenden Lernkultur. Im FLEX-Handbuch 2 (LISUM 2003, S. 5) werden folgende Formen der Differenzierung in FLEX-Klassen beschrieben (Abb. 8.1).

Für die Arbeit in den FLEX-Klassen werden der jahrgangsstufenübergreifende Unterricht, Gruppenarbeit, Einzelförderung und klassenübergreifende Angebote als Settings für gelingende Individualisierung und zielgruppenspezifische Differenzierung aufgefasst. Da sich alle FLEX-Klassen anteilig aus Kindern des ersten und zweiten Jahrgangs zusammensetzen, ist es besonders wichtig, das jahrgangsübergreifende Lernen so zu gestalten, dass allen Kindern Lernfortschritte ermöglicht werden. Dazu kommen vielfältige Formen zur Individualisierung wie Tages- und Wochenpläne sowie unterschiedliche Organisationsformen wie Gruppenarbeit, Einzelförderung und klassenübergreifende Angebote zum Einsatz.

Die Gruppenarbeit kann in altershomogenen Teilgruppen (z. B. Erstklässler und Zweitklässler) erfolgen. Hierbei ist jedoch ein Wechsel zwischen beiden Gruppen für Kinder möglich, wenn entsprechende Voraussetzungen vorliegen. Gruppenarbeit kann aber auch in altersgemischten Kleingruppen erfolgen, bei denen diese an festgelegten Aufgaben arbeiten.

⁷¹ Die Ausweitung der FLEX wurde von der zentralen Steuergruppe FLEX im MBJS/Referat 32 koordiniert. Zu den Aufgaben gehörte die Entwicklung von Konzepten zur Steuerung der regionalen Ausweitung und der Fortbildung sowie die Zusammenarbeit mit den sechs regionalen Steuergruppen in den staatlichen Schulämtern.

Abb. 8.1: Übersicht aus dem FLEX-Handbuch 2



Die Einzelförderung dient einerseits der Kompensation von schulischen Lernrückständen und andererseits der Schaffung erhöhter Lernanforderungen für schneller lernende Kinder. Grundlage für beide Formen ist die aktuelle Lernausgangslage.

Klassenübergreifende Angebote bieten sich zum Arbeiten mit einzelnen Zielgruppen an. Sie können auch genutzt werden, um inhaltliche Schwerpunkte aus verschiedenen Lernbereichen lehrgangsbezogen zu erarbeiten.

Innerhalb der gewählten Settings erfolgen weitere Differenzierungen im Hinblick auf die Lernvoraussetzungen, Ziele, Inhalte und Interessen. Das Arbeiten mit differenzierten Aufgabenstellungen nimmt einen besonderen Platz in der FLEX ein. Die jeweils gewählte Form ist von der Lernmethode, den Lernvoraussetzungen, den Zielen, den Unterrichtsinhalten und Interessen abhängig.

Tages- und Wochenpläne bieten die Möglichkeit, die individuellen Lernausgangslagen der Kinder zu berücksichtigen. Die Kinder können die Reihenfolge der Aufgabenbewältigung

selbst bestimmen und die erledigten Aufgaben abstreichen. Kinder mit Entwicklungsverzögerungen benötigen Hilfe und Anleitung, um sich im Plan zu orientieren.

Der Lehrgang ist ein festgelegter Bereich eines Faches, in dem Unterrichtsinhalte systematisch bearbeitet werden, z. B. das Erlernen der Schriftsprache. Der Lehrgang ist zeitlich nicht festgelegt.

Das Lernen in Projekten wird in der FLEX erst angebahnt. Hier findet eher ein projektorientiertes Arbeiten statt. Ausgehend von Themenfeldern des Sachunterrichts werden verschiedene Lernbereiche einbezogen. In Gruppen werden Aufgaben geplant bzw. bearbeitet. Festgelegt wird, in welcher Form die Ergebnisse präsentiert werden.

Das Werkstattlernen bietet die Möglichkeit, ein sehr individualisiertes Lernen für alle Kinder zu planen. Ein wichtiges Prinzip hierbei ist der fächerverbindende Aspekt. Es steht ein „Überangebot“ an Aufträgen zur Verfügung, um den unterschiedlichen Lernausgangslagen der Kinder gerecht zu werden. Jedes Kind ist für ein Lernangebot verantwortlich. Daraus ergeben sich große Potenzen für die sozialen Kontakte in der Klasse.

Die Freiarbeit schafft durch die vorbereitete Lernumgebung Lernanreize für alle Kinder. Es stehen Materialien für die Vorschule bis einschließlich der Jahrgangsstufen 3 und 4 zur Verfügung. Die Kinder haben freie Auswahl.

Die Kinder müssen in die Freiarbeit zielgerichtet eingeführt werden. Dazu gehört, dass sie die Regeln für die Freiarbeit sowie die Materialien kennen, und es müssen regelmäßige Gespräche zum Auswerten geführt werden.

Das Lernen an Stationen beinhaltet die Möglichkeit, den Lernprozess steuern zu können. Die einzelnen Stationen können so gestaltet sein, dass schneller lernende Kinder Verantwortung für die Lerngruppe übernehmen. Das helfende Lernen zwischen Erst- und Zweitklässlern kann unterstützt werden. Eine andere Möglichkeit ist, dass nach entsprechender Einführung der Stationen, die Kinder frei entscheiden, in welcher Reihenfolge sie diese bearbeiten.

Zeitbegrenzte thematische Angebote liegen z. B. in zusätzlichen Schwerpunktstunden, außerhalb der Wochenstundentafel. Inhalt dieser Stunden können Erfahrungen aus dem Unterricht sein, die ein weiteres Auseinandersetzen der Kinder mit dem Thema erfordern.

Der Einsatz des Computers ist eine weitere Möglichkeit zur Differenzierung. Nachdem die Kinder mit dem Computer vertraut sind, arbeiten sie daran selbstständig. Es sollten für die verschiedenen Fächer geeignete, leicht bedienbare Programme mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad zur Verfügung stehen. Wichtig ist die Möglichkeit der Selbstkontrolle.

Da in der FLEX alle Kinder aufgenommen werden, differieren die Lernausgangslagen stark. Deshalb hat die zielgruppenspezifische Differenzierung eine wesentliche Bedeutung für die

Arbeit in den speziellen Settings in der FLEX. Die Aufgabenstellungen werden, bezogen auf die konkreten Lernausgangslagen des Kindes, erteilt.

Bei langsam lernenden Kindern muss zunächst das Selbstvertrauen gestärkt werden. Geübte Strategien werden in neuen Sachverhalten angewandt. Lerntechniken werden Schritt für Schritt geübt. Wichtig ist, den Kindern ausreichend Zeit zu lassen und einen Wechsel von intensiven Lernphasen und einem motorischen Ausgleich zu beachten. Überschaubare Aufgaben und das Nutzen vertrauter Hilfsmittel sichern diesen Kindern Übungserfolge. Wichtig ist hier die sonderpädagogische Lernbeobachtung, um Gründe für Schwierigkeiten zu finden, das Niveau festzustellen und mögliche Hilfen zu erarbeiten.

Die Gruppe der schneller lernenden Kinder benötigt eine Anreicherung der Lernangebote. Sie sollten zunächst Arbeitstechniken und Methoden zum selbstständigen Wissenserwerb erlernen. Ihnen können komplexe Aufgaben angeboten werden, da sie häufig in der Lage sind, selbstständig zu arbeiten. Das Lernumfeld sollte anregend gestaltet sein und Möglichkeiten bieten, Aufgaben selbst zu wählen, zu planen und zu lösen. Eine Form bietet sich durch das Arbeiten in Lernwerkstätten für schneller lernende Kinder. Bei entsprechend hohem Leistungsniveau einzelner Kinder gibt es die Möglichkeit, stundenweise in bestimmten Fächern für einen bestimmten Zeitraum am Unterricht der höheren Jahrgangsstufe teilzunehmen.

Im Rahmen der Schulbesuche sollte in allen Schulen mit flexibler Eingangsphase erfasst werden, inwieweit diese Differenzierungsansätze einer individualisierenden Lernkultur und der zielgruppenspezifischen Förderung im Unterricht umgesetzt werden konnten.

8.2 Methodisches Vorgehen

Das Vorhaben der Unterrichtsbesuche wurde mit den zuständigen Schulpädagoginnen bzw. Schulpädagogen mit der Fachaufgabe FLEX im Vorfeld besprochen und ein bereits im Einsatz befindlicher Erhebungsbogen gemeinsam weiterentwickelt. Um vergleichbare Informationen aus den Unterrichtsbesuchen zu erhalten, wurden folgende Schwerpunkte im Erhebungsbogen erfasst (vgl. hierzu auch die Anlage 1).

Teil 1: Erfassung des Dokumentationsstandes in der FLEX-Klasse:

Dazu gehören:

- die Erfassung der Lernausgangslage,
- die individuellen Lernpläne für die Kinder,
- die Förderpläne für Kinder mit förderdiagnostischer Lernbeobachtung,
- die Stundentafel der Klasse, aus der ersichtlich wird, dass mindestens zwei Drittel des Unterrichts jahrgangsübergreifend unterrichtet werden.

Teil 2: Beobachtungen zu ausgewählten Aspekten der Individualisierung des Unterrichts in der FLEX-Klasse:

Beobachtet wurde, welche Methoden zur Differenzierung im Unterricht (Tages- und Wochenpläne, Lehrgang, Freiarbeit, Lernen an Stationen, Werkstätten, projektorientierter Unterricht, zeitbegrenzte thematische Angebote) angewendet werden.

Weiterhin wurde festgestellt, welche verschiedenen Settings (Kleingruppenarbeit, Partnerarbeit, Einzelförderung, klassenübergreifende und jahrgangsübergreifende Angebote) genutzt werden. Außerdem wurde beobachtet, ob sonderpädagogische Förderung innerhalb des Klassenverbands einschließlich förderdiagnostischer Begleitung stattfindet. Weiterhin fand Beachtung, ob die genannten Beobachtungsschwerpunkte für alle Kinder, für schneller lernende Kinder, für langsam lernende Kinder und für Kinder mit förderdiagnostischer Lernbeobachtung berücksichtigt werden.

Teil 3: Beobachtungsaspekte zur Unterrichtsqualität in der FLEX-Klasse:

Hierbei ging es im Wesentlichen um drei Schwerpunkte:

- die Zielorientierung des Unterrichts,
- der lernpsychologische Aufbau (Motivierung, Klarheit der Instruktionen, Aufgabenverständnis, Aktivierung, Erfolgssicherung, Lebensweltorientierung, Anschaulichkeit, Altersspezifik),
- der Unterrichts- und Erziehungsstil der Lehrkraft (Lernatmosphäre, Arbeitsklima, soziale Kompetenz, Reflexion der Schülerleistung, Umgang mit Störungen, Zeitmanagement im Unterricht, fördernde Unterrichtssprache).

Teil 4: Auswertung und Hinweise des Tandems, reflektierendes Auswertungsgespräch und Zielfestlegung:

Unter diesem Punkt sollten die Anwesenden genannt und Schwerpunkte, besondere Inhalte und getroffene Festlegungen zur weiteren Arbeit festgehalten werden.

Die Schulbesuche wurden von regionalen Tandems durchgeführt, die sich nach Möglichkeit aus jeweils zwei Mitgliedern der regionalen Steuergruppen, Mitarbeitern der Schulaufsicht und beauftragten Experten zusammensetzen sollten⁷². Zu Beginn des Schuljahrs wurde ein Schulbesuchsplan in den regionalen Steuergruppen verabredet, der das zeitliche Gerüst für

⁷² In einigen Schulamtsebenen wurde wegen der Vielzahl der zu absolvierenden Schulbesuche oder wegen schwieriger personeller Situationen jeweils nur eine Person der Steuergruppe zu den Schulbesuchen entsandt.

die Arbeit der Tandems bildete und der zentralen Steuergruppe zugesendet wurde (vgl. Anlage 2). Die Schulen wurden vorab über das Vorhaben informiert. Sie erhielten den Schulbesuchsbogen zur Kenntnis und wurden gebeten, anhand der Checklisten zum Umsetzen der pädagogischen Standards in der FLEX (FLEX-Handbuch 1) eine Selbsteinschätzung vorzunehmen.

In der Regel besuchten die Tandems 2-4 Unterrichtsstunden. Anschließend erfolgte eine Beratung in den Tandems, um die Auswertungsgespräche mit der Schulleitung und mit den FLEX-Teams vorzubereiten. Die Ergebnisse der Beratungen wurden ebenfalls in den Besuchsbogen vermerkt.

Die ausgefüllten Besuchsbogen wurden in Kopie mit weiteren Materialien aus den Schulbesuchen an das Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg gesendet. Hier erfolgte eine zusätzliche zentrale Auswertung der Bogen.

- Zu Teil 1 wurde erfasst, ob die geforderten Unterlagen vollständig vorlagen und welche eventuell fehlten.
- Zu Teil 2 wurde ausgewertet, welche verschiedenen Methoden zur Individualisierung des Unterrichts beobachtet wurden und ob die genannten Zielgruppen dabei Berücksichtigung fanden. Weiterhin wurde erfasst, welche Settings beobachtet werden konnten und ob sonderpädagogische Förderung während des Unterrichtsbesuchs stattfand.
- Zu Teil 3 wurden die beobachteten Aspekte dahingehend ausgewertet, ob sie positiv eingeschätzt oder welche eventuell beanstandet wurden.
- Zu Teil 4 wurden die wesentlichen Punkte des Auswertungsgesprächs, Fragen und Probleme des FLEX-Teams und Festlegungen erfasst.

Die Daten wurden deskriptiv nach Häufigkeiten erfasst und dargestellt.

8.3 Ergebnisse der Analyse

8.3.1 Allgemeine Daten

Von den im Schuljahr 2005/2006 existierenden 122 Schulen mit flexibler Eingangsphase wurden 101 Schulen besucht. Ausgewertet wurden die Erhebungsbogen von 101 Schulen mit insgesamt 127 Klassen. Von 21 Schulen fehlen die Erhebungsbogen.

Für die nicht besuchten Schulen liegen folgende Angaben zu Gründen vor:

- 13 Schulen (Nr. 122, 88, 20, 95, 7, 39, 123, 31, 9, 100, 96, 16, 92) wurden nicht besucht, da die Schulleitungsaufgaben eines Tandemmitglieds es zeitlich nicht zuließen und die zuständige Schulleitung längere Zeit erkrankt war.

- Eine Schule (Nr. 70) wurde nicht besucht, da die Schulleiterin kurz vor dem geplanten Termin tödlich verunglückte.
- Eine Privatschule (Nr. 116) wünschte keinen Schulbesuch.
- Für sechs weitere Schulen (Nr. 111, 120, 04, 14, 36, 104) liegen keine Begründung für den nicht erfolgten Schulbesuch vor⁷³.

Insgesamt fanden damit in 83 % aller Grundschulen mit flexibler Eingangsphase des Landes Brandenburg im Schuljahr 2005/2006 Unterrichtsbesuche durch Vertreter der regionalen Steuergruppen statt. Die Schulbesuche ermöglichten über die Evaluation hinaus eine intensive Beratung der Einzelschulen und der FLEX-Teams.

8.3.2 Ergebnisse der Analyse zu Teil 1 des Schulbesuchsbogens: „Erfassung des Dokumentationsstandes in der FLEX-Klasse“

Die in Teil 1 geforderten Unterlagen zum Erfassen der Lernausgangslage, die individuellen Lernpläne, die Förderpläne für Kinder mit förderdiagnostischer Lernbeobachtung und die Stundentafel der Klasse waren bei 93 % der besuchten Schulen vollständig. Bei 7 % der Schulen fehlten einzelne Unterlagen:

- zweimal fehlte die Erfassung der Lernausgangslage,
- zweimal fehlten individuelle Lernpläne,
- einmal fehlten Förderpläne,
- einmal fehlte die Stundentafel,
- in einem Bogen waren keine Angaben zu Teil 1.

Der Dokumentationsstand ist demnach mit einzelnen Ausnahmen umfassend gegeben und kann somit als eine wichtige Arbeitsgrundlage in den FLEX-Klassen genutzt werden.

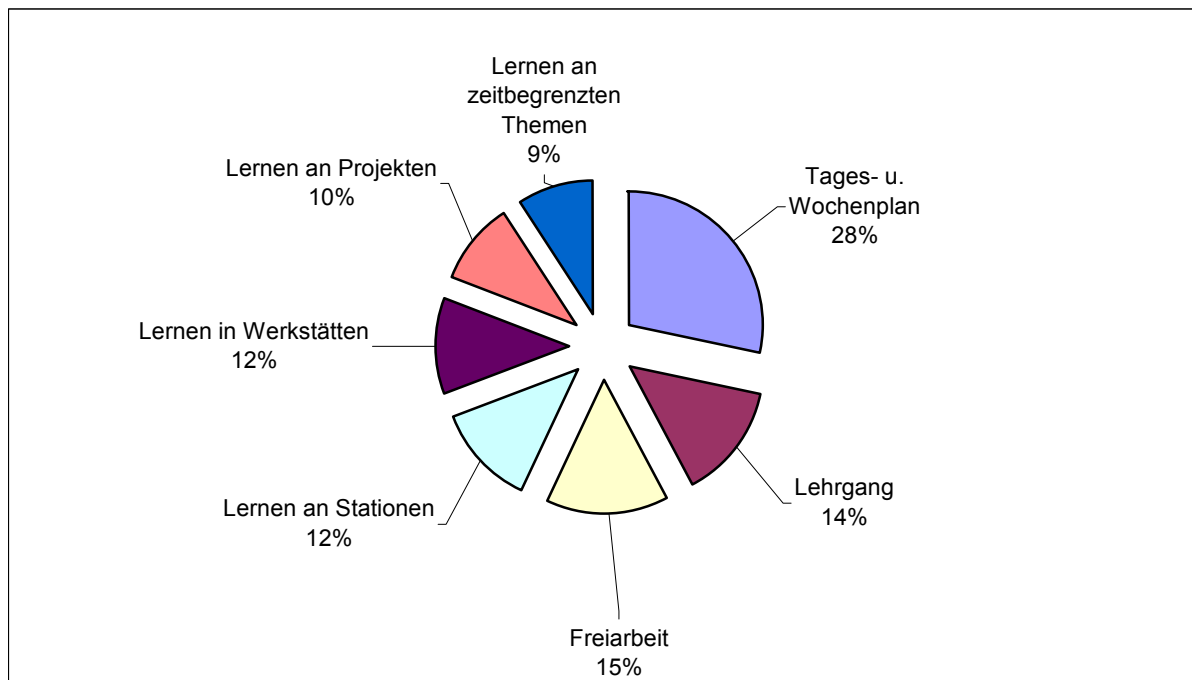
8.3.3 Ergebnisse der Analyse zu Teil 2 des Schulbesuchsbogens: „Beobachtungen zu ausgewählten Aspekten der Individualisierung des Unterrichts in der FLEX-Klasse“

Bei den in Teil 2 der Beobachtungsbogen festgelegten Punkte zu ausgewählten Aspekten der Individualisierung des Unterrichts ist in allen Auswertungen ablesbar, dass die Möglichkeiten zur Individualisierung in FLEX weitgehend genutzt werden. Insgesamt wurden in den 127 Klassen 373 Individualisierungselemente beobachtet. Der Anteil der Arbeit mit Wochenplan und Tagesplan an den beobachteten Differenzierungsformen war mit 28 % am höchsten (vgl. Abb. 8.2). In 83 % der beobachteten Klassen konnten Tages- und Wochenpläne gesehen werden.

⁷³ Ein Teil der ausgefallenen Schulbesuche wurde im Schuljahr 2006/2007 nachgeholt, diese gehen allerdings nicht mehr in die vorliegende Auswertung ein.

Das Lernen in Freiarbeit und im Lehrgang war bei den Differenzierungsformen mit 15 % und 14 % fast gleichstark vertreten (in jeweils 40/43 % aller Klassen zu beobachten). Das Lernen an Stationen und in Werkstätten hat einen Anteil von jeweils 12 % an Differenzierungsformen (in jeweils 46/43 % der Klassen zu beobachten). Der Anteil des Lernens in Projekten sowie in zeitbegrenzten Themen beträgt 10 % bzw. 9 % (in 30/27 % der Klassen zu beobachten).

Abb. 8.2: Beobachtungsergebnisse zu den Anteilen eingesetzter Differenzierungsformen



Das Berücksichtigen der Zielgruppen (schneller lernende Kinder, langsam lernende Kinder, Kinder mit förderdiagnostischer Lernbeobachtung) ist in den Erhebungsbogen nicht immer eindeutig ausgewiesen, d. h., es ist nicht immer eindeutig erkennbar, in welchem der o. g. Bereiche die Zielgruppen berücksichtigt wurden.

Aus 78 Beobachtungsbogen (61 %) wird ersichtlich, dass alle Zielgruppen in den Planungsunterlagen sowie in der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt wurden, in 49 Bogen sind in dieser Spalte keine Vermerke zu finden (38 %). In verschiedenen Notizen zur Auswertungsphase zeigt sich jedoch, dass die Arbeit mit den Zielgruppen während der Schulbesuche dann vor allem in den Auswertungsgesprächen berücksichtigt wird mit Zielformulierungen wie z. B.:

- Protokoll Nr. 51 „...schneller lernende Kinder noch genauer beobachten und differenzierter fördern“,
- Protokoll Nr. 52: „...Absprachen zur Förderung der Kinder mit Entwicklungsverzögerungen werden zusammen mit den Kitas in Form eines Förderplans erstellt“,

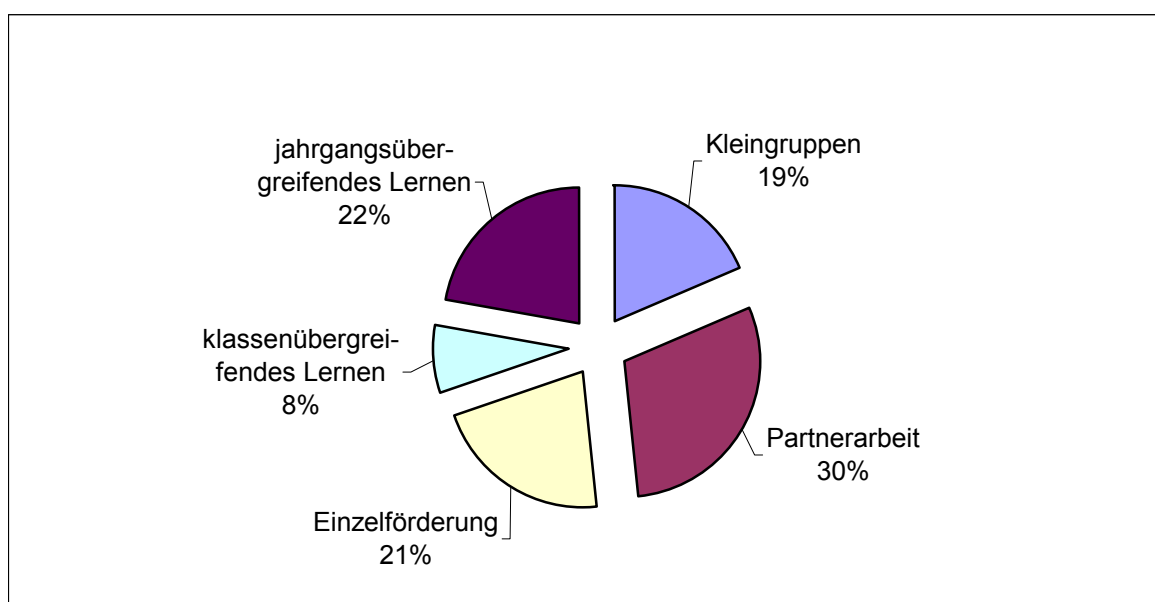
- Protokoll Nr. 49: „Förderpläne für Kinder mit Entwicklungsverzögerungen sind mit der Kita gemeinsam unter Nutzung der vorhandenen Diagnosebogen zu erarbeiten“.

Die Arbeit der Sonderpädagoginnen konnte in verschiedenen Erhebungsbogen nicht erfasst werden, wenn diese z. B. am Tag der Hospitation nicht in der jeweiligen Schule waren.

In 73 % der besuchten 127 Klassen fand während der Hospitation auch eine förderdiagnostische Lernbeobachtung statt. In den Auswertungsprotokollen wird die Arbeit der Sonderpädagoginnen in den verschiedenen Formen benannt. Die Sonderpädagoginnen sind z. B. in der Klasse und arbeiten hier gezielt mit einzelnen Kindern an Aufgabenschwerpunkten entsprechend dem individuellen Lern- oder Förderplan. Eine weitere beobachtete Form ist das klassenübergreifende Arbeiten mit Kleingruppen. Hierbei arbeiten die Sonderpädagoginnen mit ca. drei bis fünf Kindern aus verschiedenen FLEX-Klassen, die einen gemeinsamen Förderschwerpunkt haben. Beobachtet wurde außerdem eine stundenweise Einzelförderung bei Kindern mit speziellem Förderbedarf.

Aus den Schulbesuchsbogen ist ablesbar, dass im Unterricht die verschiedenen Settings eingesetzt werden (Abb. 8.3). Den größten Anteil an den beobachteten Settings hat hier mit 49 % die Gruppenarbeit (Kleingruppen- und Partnerarbeit). Kleingruppenarbeit war in 51 % der Klassen zu beobachten, Partnerarbeit in 82 %. Die Einzelförderung während des Unterrichts (21 %, in 59 % der Klassen zu beobachten) sowie der jahrgangsstufenübergreifende Unterricht (22 %, in 61 % der Klassen zu beobachten) waren annähernd gleichstark vertreten. Das klassenübergreifende Lernen trat mit einem Anteil von 8 % (in 22 % der Klassen) auf.

Abb. 8.3: Anteile beobachteter Settings im Unterricht



8.3.4 Ergebnisse der Analyse zu Teil 3 des Schulbesuchsbogens: „Beobachtungsaspekte zur Unterrichtsqualität in der FLEX-Klasse“

Die in Teil 3 beurteilte Unterrichtsqualität und Lernatmosphäre werden überwiegend hoch eingeschätzt. In 114 von 127 Erhebungsbogen (ca. 90 %) wird hervorgehoben, dass für die Schülerinnen und Schüler verständliche und umsetzbare Arbeitsanweisungen und Aufgabenstellungen erteilt wurden. Diese bilden die Grundlage für das selbstständige Lernen und Handeln der Kinder. Durch Angebote zur Selbstkontrolle war es den Kindern möglich, ihre Ergebnisse zu kontrollieren und gegebenenfalls zu überarbeiten. Die Materialien waren durch die Lehrkräfte differenziert ausgewählt und abgestimmt auf die Lernausgangslage der Kinder. Dadurch konnten Lernerfolge gesichert werden.

In 115 von 127 Erhebungsbogen (ca. 90,5 %) wird ein für die Kinder anregendes Lernumfeld hervorgehoben. Dies ist eine wichtige Voraussetzung, um die Auseinandersetzung mit verschiedenen Lerninhalten bei den Kindern zu fördern. Große Anerkennung fanden die Akzeptanz der Kinder untereinander, die gegenseitige Hilfe und das miteinander Lernen. Das Verhältnis von Lehrer und Schüler wurde positiv bewertet und auch, dass die Kinder durch Lob und Ermunterung bestärkt wurden, an ihren Aufgaben weiterzuarbeiten. Die individuelle Ansprache durch den Lehrer, die Zuwendung und Hilfe bei Schwierigkeiten und die zielgerichtete Arbeit der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen wurden in den Beobachtungen hervorgehoben.

Bei 6 % der beobachteten Klassen wurden in Teil 3 Einzelheiten beanstandet bzw. Verbesserungen angeregt (Protokoll: 3, 41, 53, 54, 56, 67, 121). Genannt wurden hier z. B.

- eine zu anspruchsvolle Aufgabenstellung und zu geringe Anschaulichkeit für die Kinder,
- nicht eindeutige Instruktionen,
- ein nicht gesichertes Aufgabenverständnis,
- zu geringe Differenzierung im Anforderungsniveau,
- eine fehlende Reflexion der Schülerleistungen,
- eine nicht durchgängig gesicherte Lernzeit,
- eine starke Unruhe bei der Arbeit am Tages- und Wochenplan sowie
- eine fehlende Erfolgssicherung.

8.3.5 Ergebnisse der Analyse zu Teil 4 des Schulbesuchsbogens: „Auswertung und Hinweise des Tandems, reflektierendes Auswertungsgespräch und Zielfestlegung“

Die im Teil 4 erstellten Reflektionen und Auswertungen sind bei 39 % der Erhebungsbogen sehr ausführlich und bei 53 % eher kurz gefasst. Bei 8 % der Erhebungsbogen sind keine Aussagen zu Punkt 4 enthalten.

Die am häufigsten getroffenen Feststellungen sind:

- Arbeit der FLEX-Teams wird als sehr engagiert beschrieben. Die Lernumgebungen werden für die Kinder sehr bewusst gestaltet. Ein hohes Niveau der FLEX-Arbeit wird in 20 % der Erhebungsbogen benannt. Es herrscht eine anspruchsvolle und vertrauensvolle Lernatmosphäre. Die Aufgabenstellungen erfolgen sehr differenziert. Es wird in hohem Maße versucht, den Lernvoraussetzungen der Kinder zu entsprechen (Protokoll: 119, 33, 97, 48, 63, 80, 19, 62, 81, 37, 75, 79, 106, 93, 85, 73, 69, 65, 8, 112). Auszug (Prot. 48): *„FLEX wurde als lebendige Struktur erlebt, die Professionalität beweist und dennoch unterschiedliche Herangehensweisen und Perspektiven zeigt.“*
- Eine gute Teamarbeit wird in 12 % der Erhebungsbogen festgestellt. (Protokoll: 41, 80, 19, 62, 81, 75, 98, 105, 77, 2, 102, 12). Auszug (Prot. 75): *„-sehr gute Teamarbeit, sehr gute Einbindung der Sonderschulpädagogen.“*
- Das Fehlen von FLEX-Lehrern und die mangelnde Anerkennung der FLEX-Arbeit im Kollegium werden in 7 % der Protokolle vermerkt (Protokoll: 19, 62, 38, 85, 41, 75, 40).
- Die hohe Schülerzahl, die Vielzahl vorzeitiger Einschulungen sowie der hohe Anteil von Kindern mit Auffälligkeiten und Defiziten werden in 6 % der Schulbesuche diskutiert (Protokoll: 105, 85, 117, 3, 101, 71).
- In 5 % der Schulen wird der Wunsch nach mehr Möglichkeiten zum Erfahrungsaustausch benannt (Protokoll: 19, 62, 105, 38, 85). Auszug (Prot. 85): *„Alle Kolleginnen des FLEX-Teams wünschen sich mehr wohnortnahe Fortbildungen, Möglichkeiten des Erfahrungsaustausches und gegenseitige Hospitationen.“*
- In 5 % der Protokolle wird die Frage gestellt: *„Wie geht es weiter in Klasse 3?“* (Protokoll: 18, 17, 40, 73, 3). In den Protokollen kommt die Sorge der FLEX-Kolleginnen zum Ausdruck, dass die Grundlagen zur Selbstständigkeit, die in der FLEX gelegt wurden, ab Jahrgangsstufe drei nicht effektiv genutzt und weiterentwickelt werden, da die objektiven Bedingungen ab Jahrgangsstufe drei anders sind.

- Bei 4 % der Schulen wird der Erhalt einer entsprechenden Zahl von Teilungsstunden diskutiert, um die Lernqualität zu sichern (Protokoll: 15, 119, 19, 40).
- Die hohe Belastung und der erhöhte Arbeitsaufwand in der FLEX- Arbeit finden in 4 % der Protokolle Beachtung (Protokoll: 42, 63, 105, 2). Auszug (Prot. 105): *„sehr hoher Arbeitsaufwand für FLEX-Lehrer, geht teilweise bis an die körperlichen und zeitlichen Grenzen.“*
- In einzelnen Protokollen zeigt sich, dass sich die Kolleginnen manchmal nicht ausreichend in der Lage sehen, der Heterogenität aller Kinder immer gerecht zu werden. Sie verweisen auf die enormen Niveauunterschiede in den Lernausgangslagen bei den Lernanfängern. Zudem geht aus einzelnen Protokollen hervor, dass insbesondere deshalb, weil in FLEX alle Kinder (ohne Rückstellung) eingeschult werden, beachtet werden muss, dass nicht zu viele Kinder mit Auffälligkeiten oder Defiziten in eine FLEX-Klasse aufgenommen werden. Auszug (Prot. 71): *„Oft werden Kinder aus dem Umkreis mit Verhaltensauffälligkeiten in FLEX abgeschoben.“* Auszug (Prot. 85): *„6 Kinder, die vorzeitig eingeschult wurden, andere Kinder entwicklungsverzögert → enorme Herausforderung für Lehrer.“*
- In 8 % der Protokolle wurden keine Festlegungen getroffen (Protokoll: 83, 103, 32, 87, 59, 6, 43).

93 % der Protokolle zu den Auswertungsgesprächen enthielten Festlegungen oder Zielvereinbarungen in den Schulbesuchsbogen. Die Festlegungen erfolgten zu Punkten wie:

- Es sollte eine Verbesserung der Dokumentation bei 13 % der Schulen erfolgen (Protokoll: 67,58, 60, 94, 61, 57, 82, 1, 121, 55, 53, 86, 69).
- Es sollten für die Kinder mehr Sprechanelässe in 10 % der Schulen geschaffen werden (Protokoll: 29, 26, 23, 27, 28, 25, 54, 44, 55, 48).
- Eine Verbesserung der Absprachen und der Planung im FLEX-Team wurde bei 7 % der Schulen angeregt (Protokoll: 29, 26, 21, 115, 57, 11, 10).
- Die Arbeit mit den Zielgruppen muss bei 6 % der Schulen verbessert werden (Protokoll: 51, 52, 121, 49, 5, 47).
- In 2 % der Schulen sollte der Einsatz der Sonderpädagoginnen effektiver gestaltet werden (Protokoll: 15, 68).

8.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Im Schuljahr 2005/2006 erfolgten in 101 Schulen Besuche durch die Mitglieder der regionalen Steuergruppen, bei denen im Unterricht von 127 FLEX-Klassen hospitiert wurde und im Anschluss Auswertungs- und Zielvereinbarungsgespräche mit den FLEX-Teams und den Schulleitungen stattfanden. Nach dem Auswerten aller in die Erhebungsbogen eingeflossenen Daten kann festgestellt werden, dass die Schwerpunkte einer individualisierenden Lernkultur und einer zielgruppenspezifischen Differenzierung den Anforderungen entsprechend umgesetzt werden. So werden in 83 % aller Klassen Tages- und Wochenpläne eingesetzt, in 43 % der Klassen konnten Freiarbeit, in 40 % Lehrgangsarbeit, in 36 % Arbeit in Station, in 34 % Werkstattarbeit sowie in 30 % der Klassen Projektarbeit während der Unterrichtszeit beobachtet werden. In den meisten Klassen werden damit mehrere Differenzierungsformen im Laufe eines Schulvormittags eingesetzt. Dabei waren Tages- und Wochenplanarbeit die am häufigsten zu beobachtenden Differenzierungsformen (28 %), gefolgt von Freiarbeit, Lehrgangsarbeit und Arbeit an Stationen. Es kann der Schluss gezogen werden, dass in den FLEX-Klassen der Heterogenität der Kinder und ihren verschiedenen Lernbedürfnissen mithilfe unterschiedlicher Settings und Differenzierungsformen weitgehend entsprochen wird.

Der Dokumentationsstand zu den einzelnen Kindern ist in den meisten FLEX-Klassen (93 %) umfassend und sichert somit eine Grundlage für die Individualisierung des Unterrichts.

Die in den Protokollen benannte positive Lernatmosphäre sowie die hohe Selbstständigkeit der Kinder und ihre Akzeptanz untereinander sind Ergebnisse einer ausgewogenen Teamarbeit. Diese enge Zusammenarbeit, das Ausarbeiten individueller Lernpläne für die Kinder, die Auswahl und das Bereitstellen entsprechender Materialien und das Auswerten der Lernergebnisse erfordern einen hohen Arbeits- und Zeitaufwand.

Trotz der sichtbaren guten Ergebnisse wird an einzelnen Stellen deutlich, dass Lehrerinnen im FLEX-Bereich sich gelegentlich überfordert fühlen. Zudem befürchten Lehrerinnen, dass ihre Teilungsstunden gekürzt werden, und sie haben die Sorge, dass sie dann eine hohe Qualität ihrer Arbeit nicht mehr gewährleisten können.

Wichtig ist für Lehrerinnen auch die Frage nach der Weiterentwicklung der in FLEX gelegten Grundlagen in der Jahrgangsstufe drei. Soweit es organisatorisch machbar ist, sprechen sie sich dafür aus, dass den Kindern vertraute Methoden zur Individualisierung und die Formen der Zusammenarbeit in der Jahrgangsstufe drei beibehalten und weiterentwickelt werden.

Der Einsatz der Sonderpädagoginnen ist an einzelnen FLEX-Schulen (2 %) nicht optimal geregelt. Bedingt durch den Einsatz an verschiedenen Schulen ergeben sich für einige Sonderpädagoginnen organisatorische und auch zeitliche Probleme, die mitunter einer intensiven Teamarbeit entgegenstehen.

Anlage 1: Beispiel für Schulbesuchsbogen aus einer besuchten Schule

(Kopie vom Original des Tandems)

Schulbesuchstandem: _____

Schulamt: _____

Adresse der Schule: _____

Datum: _____

anwesende Lehrkräfte: _____

Klasse: _____

Erhebungsbogen für FLEX- Schulbesuche

Teil 1: Erfassung des Dokumentationsstandes in der FLEX-Klasse:

Hinweis: Die im Teil 1 genannten Unterlagen sind in persönlichen Augenschein zu nehmen.

	Liegt/liegen vor	Liegt/liegen nicht vor	Bemerkungen
1. Erfassung der Lernausgangslage	X		
2. individuelle Lernpläne für Kinder	X		
3. Förderpläne für Kinder mit förderdiagnostischer Lernbeobachtung	X		
4. Stundentafel der Klasse aus der ersichtlich wird, dass mindestens zwei Drittel des Unterrichts in jahrgangsstufenübergreifend unterrichtet werden)	X		

Teil 2: Beobachtung zu ausgewählten Aspekten der Individualisierung des Unterrichts in allen 3 FLEX – Klassen:

Beobachtbar für	alle Kinder	schneller lernende Kinder	langsam lernende Kinder	Kinder mit förderdiagnostischer Lernbeobachtung	Bemerkung
Merkmal *					
Methoden zur Differenzierung im Unterricht <ul style="list-style-type: none"> • Tages- und Wochenpläne • Lehrgang • Freiarbeit • Lernen an Stationen • Werkstätten • Projektorientierter Unterricht • Zeitbegrenzte thematische Angebote 	X				Die Aufgaben der Werkstatt wurden im Flex – Team für alle Klassen erarbeitet. Dabei sind 3 unterschiedliche Niveaustufen berücksichtigt.
Verschiedene Settings <ul style="list-style-type: none"> • Kleingruppenarbeit • Partnerarbeit • Einzelförderung 	X X				Die Kleingruppenarbeit und Einzelförderung wurde in erster Linie bei der Sonderpädagogin beobachtet. Sie nutzt ihre Zeit so, dass auch

<ul style="list-style-type: none"> • Klassenübergreifende Angebote • Jahrgangsübergreifende Angebote 			X	X	klassenübergreifende Förderung für die Kinderangeboten wird.
Sonderpädagog. Förderung innerhalb des Klassenverbandes einschließlich förderdiagnostischer Begleitung			X	X	Die Sonderpädagogin wirkt sehr unauffällig in der Organisation der Förderung für die Kinder, was der Verhinderung von Stigmatisierung entspricht.

* Es wird davon ausgegangen, dass während eines Unterrichtsbesuches nicht alle Methoden und Settings gleichzeitig beobachtbar sind. Über den Einsatz der anderen Methoden resp. Settings erfolgt eine Verständigung im anschließenden Gespräch.

Teil 3: Beobachtungsaspekte zur Unterrichtsqualität in der FLEX-Klasse:

Hinweis: Hievon sollten nach vorheriger Klärung einige wenige Aspekte ausgewählt und gezielt beobachtet werden:

Zielorientierung des Unterrichts	
Lernpsychologischer Aufbau - Motivierung - Klarheit der Instruktionen - Aufgabenverständnis - Aktivierung - Erfolgssicherung - Lebensweltorientierung - Anschaulichkeit - Altersspezifik	Die Kinder wurden motiviert, die Aufgabenstellungen zu bearbeiten und die Regeln waren ihnen bekannt, so dass ein erfolgreiches Arbeiten möglich war. Kontrollblätter ermöglichten eine Rückmeldung. Das Thema der Werkstatt entsprach der aktuellen Situation (Weihnachten).
Unterrichts- und Erziehungsstil des Lehrers - Lernatmosphäre - Arbeitsklima - Soziale Kompetenz - Reflexion der Schülerleistung - Umgang mit Störungen - Zeitmanagement im Unterricht - Fördernde Unterrichtssprache	In allen Klassen war eine ruhige konzentrierte Arbeitsweise zu beobachten. Die Aktivität der Schüler stand dabei im Vordergrund. In den Teilungsstunden wurde besonderer Wert auf eine konsequente Rückmeldung des Arbeitsstandes der Schüler gelegt.

4. Teil: Auswertung und Hinweise des Tandems , reflektierendes Auswertungsgespräch und Zielfestlegung:

Im anschließenden Auswertungsgespräch konnte positiv bemerkt werden, dass die Kolleginnen sich mit den Differenzierungsmodellen erweiternd auseinander gesetzt haben. Die wurde bei der Organisation der Werkstatt deutlich, in der 3 verschiedene Niveaustufen Berücksichtigung fanden. Das Flex – Team arbeitet sehr engagiert zusammen. , tauscht Materialien aus und plant die Differenzierungsmodelle gemeinsam.

Bei der Planung der Werksatt sollte zukünftig noch mehr der Sachunterricht als Kern betrachtet werden. In den Stunden der Teilung ist es notwendig, die individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder zu berücksichtigen und dies in einer differenzierten Unterrichtsorganisation zu realisieren.

Im gemeinsamen Gespräch wurde deutlich, dass die Elternakzeptanz von Flex im Ort nicht einfach ist. Es besteht das Vorurteil, dass in Flex nur Kinder mit Entwicklungsverzögerungen lernen. Aus diesem Grund wurde gemeinsam überlegt, noch intensiver auf die 2 Schüler einzugehen, die bereits Aufgaben mit höherem Leistungsniveau lösen und diese Ergebnisse offensiver in der Öffentlichkeit darzustellen.

Anwesende

Alle Kolleginnen des Flex - Teams

Festlegungen

- Sachunterricht noch mehr in den Mittelpunkt der Organisierung der Modelle der Binnendifferenzierung sehen
- Schneller lernende Kinder bewusster fördern und fordern
- Eigenständiges Arbeiten auch für den Teilungsunterricht planen

Anlage 2: Übersicht zu den Schulbesuchen der regionalen Tandems im Schuljahr 2005/2006

Stand der Erfassung: 30.12.2006

Schule	Schulnummer	Regionalzuständiger Schulrat	Schulbesuchsteam	Schulbesuchstermin	Stand Besuche
Schulamtsbereich Brandenburg					
Grundschule „Am Weinberg“ Rathenow	105181	Herr Kursinski	Frau Gürlich; Herr Kursinski	20.10.05	√
Luckenberger Schule, Brandenburg	101412	Herr Kursinski	Frau Matthes, Herr Kursinski	27.10.05	√
Grundschule 2 Teltow	103342	Frau Krause	Frau Steinrück, Frau Paul	27.10.05	√
Kooperationsschule Friesack	112823	Frau Hildebrand	Frau Matthes, Frau Hildebrand	10.11.05	√
Grundschule „Thomas Müntzer“ Ziesar	100717	Herr Kursinski	Frau Gürlich; Herr Kursinski	10.11.05	√
Oberschule mit integrierter Primarstufe „Theodor Fontane“ (51), Potsdam	113001	Herr Schmidt	Frau Steinrück, Frau Paul	14.11.05	√
Grundschule Brück	101291	Herr Krause	Frau Klewitz, Herr Krause	17.11.05	√
Städtische Grundschule „Gebrüder Grimm“, Brandenburg (Havel)	101461	Herr Kursinski	Frau Gürlich; Herr Kursinski	24.11.05	√
Grundschule „Im Kirchsteigfeld“ Potsdam	106008	Frau Engling	Frau Steinrück, Frau Paul	01.12.05	√
Inselschule Töplitz	103445	Herr Krause	Frau Gürlich; Herr Kursinski	01.12.05	√
Wilhelm-Götze-Schule Wustermark	100766	Herr Kursinski	Frau Matthes, Herr Kursinski	01.12.05	√
Geschwister-Scholl-Grundschule Treuenbrietzen II	103135	Herr Krause	Frau Paul, Herr Krause	08.12.05	√
Diesterweg-Grundschule Beelitz	103433	Herr Krause	Frau Klewitz, Herr Paul	05.01.06	√
Oberschule „Friedrich List“, Seddiner See	112070	Herr Dörnbrack	Frau Steinrück, Frau Paul	09.01.06	√
Wilhelm-Busch-Schule, Brandenburg (Havel)	101485	Herr Kursinski	Frau Matthes, Herr Kursinski, Frau Branzke	12.01.06	√
Grundschule I Teltow	103330	Herr Krause	Frau Steinrück, Frau Paul	16.01.06	√

Schule	Schulnummer	Regional zuständiger Schulrat	Schulbesuchsteam	Schulbesuchstermin	Stand Besuche
Grundschule Lehnin „Wilibald Alexis“, Kloster Lehnin	100663	Herr Kursinski	Frau Gürlich; Herr Kursinski	19.01.06	√
Waldstadt-Grundschule (27), Potsdam	105430	Frau Engling	Frau Klewitz, Frau Noll	26.01.06	√
Georg-Klingenberg-Schule, Brandenburg (Havel)	101400	Herr Kursinski	Frau Matthes, Herr Kursinski	16.02.06	√
Grundschule Fichtenwalde	103410	Herr Krause	Frau Klewitz, Frau Garpow	30.03.06	√
Schulamtsbereich Frankfurt/Oder					
Grundschule „Käthe Kollwitz“, Bad Freienwalde	100146	Herr Meyer	Herr Meyer, Frau Martin	16.03.06	√
Grundschule Löcknitz, Erkner	105685	Frau Kage	Frau Kage, Frau Martin	27.04.06	√
Astrid-Lindgren-Grundschule, Frankfurt (Oder)	111405	Herr Jentsch	Herr Jentsch, Frau Martin	02.03.06	√
Hegermühlen-Grundschule, Strausberg	101096	Herr Meyer	Herr Meyer, Frau Martin	23.02.06	√
Grundschule Fünfeichen	111508	Frau Kage	Frau Kage, Frau Martin	30.03.06	?
Grundschule „Altstadt“ Storkow	102118	Frau Kage	Frau Kage, Frau Martin	09.02.06	√
Grundschule Lindenberg	102465	Frau Kage	Frau Kage, Frau Martin	26.01.06	√
Grund- und Oberschule „Maxim Gorki“, Bad Saarow	111650	Herr Liebich	Herr Liebich, Frau Martin	12.01.06	√
Oberschule „E. Thälmann“ Rüdersdorf bei Berlin	111569	Herr Liebich	Herr Liebich, Frau Martin	12.01.06	√
Katholische Grundschule Petershagen	106082	Frau Kage	Herr Meyer, Frau Kage, Frau Martin	08.12.05	Keine Hospitation gewünscht
Oberschule mit Grundschulteil Neu Zittau	111570	Herr Liebich	Herr Liebich, Frau Apelt, Frau Martin	01.12.05	√
Grundschule 3 „Schönfließer“ Eisenhüttenstadt	102258	Frau Kage	Frau Kage, Frau Apelt, Frau Martin	24.11.05	√

Besuche der regionalen Steuergruppen

Schule	Schulnummer	Regional zuständiger Schulrat	Schulbesuchsteam	Schulbesuchstermin	Stand Besuche
Grundschule Seelow	104590	Herr Meyer	Herr Jentsch, Frau Apelt, Frau Martin	17.11.05	√
Birken-Grundschule Frankfurt/Oder	102507	Herr Jentsch	Herr Jentsch, Frau Kage, Frau Apelt, Frau Martin	10.11.05	√
Grundschule Görzig	105132	Frau Kage	Frau Kage, Frau Martin	20.10.05	ausgefallen
Schulamtsbereich Wünsdorf					
Lindengrundschule Jüterbog	103172	Herr Grosse	Herr Grosse, Frau Heinze	08.09.05 stattgefunden	√
Grundschule „W. Busch“ Königs Wusterhausen	104668	Frau Schmidt	Frau Schmidt, Frau Petereins	01.09.05	√
Grundschule „I. Feustel“ Blankenfelde	100419	Herr Baltrusch	Herr Baltrusch, Frau Heinze	22.09.05	√
Grundschule Dahme	104425	Herr Grosse	Herr Grosse, Frau Ludwig	22.09.05	√
Grundschule Niederlehme	112604	Frau Schmidt	Frau Schmidt, Frau Petereins	29.09.05	√
Grundschule "E.-M.-Arndt" Luckenwalde	103299	Herr Grosse	Herr Grosse, Frau Bendel	20.10.05	√
Grundschule „Friedrich-Ebert“ Luckenwalde	103305	Herr Grosse	Herr Grosse Herr Bause	27.10.05	√
2. Grundschule Lübben	106392	Frau Schmidt	Frau Schmidt, Frau Petereins	24.11.05 stattgefunden	√
Grundschule Gröditsch	102039	Frau Schmid	Frau Schmidt, Frau Ludwig	03.11.05	√
Grundschule Glienicke	100456	Herr Bause	Herr Bause, Frau Petereins	03.11.05	√
1. Grundschule Ludwigsfelde	1000481	Herr Baltrusch	Herr Baltrusch, Frau Heinze	03.11.05	√
Grundschule Blönsdorf	103202	Herr Grosse	Herr Grosse, Frau Bendel	03.11.05	√
Grundschule Wildau	104759	Frau Schmidt	Frau Schmidt, Herr Grosse	10.11.05	√
Goethe-Grundschule Zossen	100383	Herr Bause	Herr Bause, Frau Heinze	17.11.05	√

Schule	Schulnummer	Regional zuständiger Schulrat	Schulbesuchsteam	Schulbesuchstermin	Stand Besuche
4. Grundschule Ludwigsfelde	100511	Herr Baltrusch	Herr Baltrusch, Frau Ludwig	17.11.05	√
Grundschule Stülpe	103238	Herr Grosse	Herr Grosse, Frau Ludwig	24.11.05	√
„Erich Kästner“ Grundschule Wünsdorf	—	Herr Bause	Herr Bause Frau Ludwig	01.12.05	√
Schulamtsbereich Cottbus					
Grundschule Schomberg	101230	Frau Kohle	Frau Kohle Frau Branzke	24.10.05	√
Grundschule Forst-Nordstadt	100067	Frau Kohle	Frau Kohle Frau Averdiek	03.11.05	√
21. Grundschule Cottbus	105971	Herr Koch	Frau Kohle Frau Jurrmann	10.11.05	√
3. Grundschule Lübbenu	100237	Frau Kohle	Frau Kohle Frau Averdiek	10.11.05	?
Christoph-Kolumbus-Grundschule Cottbus	100833	Herr Koch	Frau Kohle Frau Bromm	14.11.05	√
Mosaik-Grundschule Peitz	101679	Frau Kohle	Frau Adverdiek Frau Kohle	01.11.05	√
Grundschule Burg/Werben	101692	Frau Kohle	Frau Adverdiek Frau Kohle	21.03.06	?
Grundschule Forst-Keune	100043	Frau Kohle	Frau Adverdiek Frau Riehmann	07.11.05	√
Gesamtschule „E. Legal“ Schlieben	111211	Frau Baumgart	Frau Baumgart Frau Freiwald	17.11.05	?
Grundschule Ortrand	104309	Herr Koch	Frau Adverdiek	14.11.05	√
Grundschule Friedrichshain	101254	Frau Kohle	Frau Adverdiek Frau Riehmann	23.11.05, Januar 2006	√
Berg-Grundschule Doberlug-Kirchhain	103925	Frau Baumgart	Frau Freiwald Frau Baumgart	19.01.06	√
Grundschule am See Senftenberg	104206	Herr Koch	Frau Freiwald Frau Kohle	10.11.05	√
3. Grundschule Senftenberg	104188	Herr Koch	Frau Freiwald	14.11.05	√
GutsMuths Grundschule Großräschen	104103	Frau Kohle	Frau Freiwald	08.12.05	√
Grundschule Schwarzhöhe-Wandelhof	104255	Frau Kohle	Frau Branzke Frau Ullmann	09.11.05	√

Besuche der regionalen Steuergruppen

Schule	Schulnummer	Regional zuständiger Schulrat	Schulbesuchsteam	Schulbesuchstermin	Stand Besuche
A.-Lindgren-Grundschule Cottbus	100961	Herr Koch	Frau Branzke	10.11.05	√
A.-Lindgren-Grundschule Falkenberg	102167	Frau Baumgart	Frau Branzke Frau Ullmann	16.11.05	√
Grundschule Vetschau	100286	Frau Kohle	Frau Branzke Frau Ullmann	25.01.06	√
Grund- und Oberschule Schwarze Pumpe	101187	Frau Kohle	Frau Branzke Frau Ullmann	22.02.06	√
Carl-Blechen-Grundschule Cottbus	100845	Herr Koch	Frau Jurrmann	09.11.05	√
Grundschule Sielow	101760	Herr Koch	Frau Jurrmann Herr Koch	21.11.05	√
Corona-Schröter-Grundschule Guben	101825	Herr Koch	Frau Jurrmann Frau Bromm	23.11.05	√
Grundschule Grano	110980	Herr Koch	Frau Jurrmann	07.12.05	√
W.-Rathenau-Grundschule Senftenberg	104176	Herr Koch	Frau Jurrmann	11.01.06	√
20. Grundschule Cottbus	10948	Herr Koch	Frau Bromm	07.11.05	√
Friedensschule Guben	101850	Herr Koch	Frau Bromm	28.11.05	√
Wilhelm-Nevoigt-Grundschule Cottbus	100912	Herr Koch	Frau Bromm	05.12.05 verlegt auf Januar	√
Grundschule Krieschow	101746	Frau Kohle	Frau Bromm	12.12.05 verlegt auf Januar	√
Regenbogen-Grundschule Cottbus	100791	Herr Koch	Frau Riehmann Frau Averdiek	18.10.05	√
Reinhard Lakomy Grundschule Groß Gaglow	101758	Herr Koch	Frau Riehmann Frau Averdiek	08.11.05	√
1. Grundschule Lübbenu	100213	Frau Kohle	Frau Riehmann Frau Kohle	15.11.05	√
Grundschule Ruhland	112410	Herr Koch	Frau Ullmann	16.11.05	√
Europaschule Regine Hildebrandt	100780	Herr Koch	Frau Ullmann Frau Branzke	14.12.05	√
Grundschule Forst-Mitte	100020	Frau Kohle	Frau Ullmann Frau Kohle	18.01.06	√
Grundschule Wadelsdorf	101242	Frau Kohle	Frau Kohle Frau Ullmann	08.02.06	√

Schule	Schulnummer	Regional zuständiger Schulrat	Schulbesuchsteam	Schulbesuchstermin	Stand Besuche
Grundschule Leuthen	101667	Frau Kohle	Frau Ullmann Frau Orphal	05.04.06	√
Schulamtsbereich Perleberg					
Mildenberger Grundschule	102945		Frau Wonneberger	22.09.05	√
Grundschule Flecken Zechlin	110190		Frau Wonneberger	1.03.06	Zeitliche Überlastung Tandemmitglied, SR lange erkrankt
Friedrich-Ludwig-Jahn-Schule Pritzwalk	102763		Frau Wonneberger	18.01.06	
Grundschule IV Wittenberge	104000		Frau Schulz Herr Menzel	Nov. 05	
Grundschule Berge	105089		Frau Schmidbauer Herr Menzel	25.10.05	?
Grundschule I Wittenberge	113239		Herr Menzel	Sep. 05	Zeitliche Überlastung Tandemmitglied, SR lange erkrankt √
Grundschule Breese	105077	Frau Schulz Herr Menzel			
Grundschule Karstädt	103974			Nov. 05	
Wald-Schule Dossow	101643		Frau Wonneberger	17.11.05	√
Rosa-Luxemburg-Grundschule Neuruppin	110255		Frau Wonneberger	10.11.05	√
Grundschule „Geschwister Scholl“ Perleberg	104036		Frau Schmidbauer Frau Liebers	8.11.2005	√
Grundschule Lenzen	105843		Frau Wonneberger	15.12.05	√
Gesamtschule mit Grundschule Bad Wilsnack	800200		Frau Wonneberger	12.01.06	s.o.
Diesterweg-Grundschule Wittstock/Dosse	101606		Frau Schmidbauer	März 06	√
Grundschule „Neue Schule Vehlefanz“	105030		Frau Wonneberger	6.04.06	s.o.
Grundschule Wusterhausen	102891		Frau Wonneberger	2.11.05	√

Besuche der regionalen Steuergruppen

Schule	Schulnummer	Regional zuständiger Schulrat	Schulbesuchsteam	Schulbesuchstermin	Stand Besuche
Grundschule Velten-Süd	105053		Frau Schmidbauer	April 06	Zeitliche Überlastung Tandemmitglied, SR lange erkrankt ✓
Grundschule Nord Hennigsdorf	104899		Frau Wonneberger	11.05.06	
Linden-Grundschule Velten	105041		Frau Schmidbauer	April 06	
Grundschule an der Lindenstraße Neustadt/Dosse	102866		Frau Schmidbauer	Februar 06	
Schulamtsbereich Eberswalde					
3. Grundschule Bernau	102 337	Herr Penzel	Frau Harz	03.11.05	✓
Grundschule Grüntal	105 661	Herr Schalitz	Herr Schalitz	10.11.05	✓
1. Grundschule Bernau	102 416	Herr Penzel	Frau Monse	24.11.05	✓
Grundschule Britz	113 104	Frau Dorn	Frau Harz	01.12.05	✓
Grundschule „Waldschule“ Templin	103 718	Frau Malitz	Frau Harz	23.02.06	✓
Grundschule „An der Hasenheide“ Bernau	102 283	Herr Penzel	Frau Harz	02.03.06	✓
Grundschule „Pannwitz“ Lychen	103 779	Frau Malitz	Frau Harz	09.03.06	✓
Grundschule „G.-Bruhn“ Angermünde	100 638	Herr Klatt	Frau Monse	09.03.06	Absage wegen Tod der Schulleiterin
Grundschule „Am Pfefferberg“ Biesenthal	102 349	Herr Schalitz	Frau Monse	23.03.06	✓
Grundschule Brüssow „Regenbogengrundschule“	113 270	Herr Penzel	Frau Monse	27.04.06	✓
Grundschule Klosterfelde Thälmannstraße 22	102 301	Frau Dorn	Frau Monse	11.05.06	✓
Grundschule Joachimsthal „G.-Büchner“	113 086	Frau Dorn	Frau Harz	18.05.06	✓
Grundschule „Am Egelpfuhl“ Templin	112 197	Frau Malitz	Frau Harz	15.06.06	✓

9 Umsetzung der pädagogischen Elemente „jahrgangsstufenübergreifender Unterricht“ und „rhythmisierte Tagesabläufe“ in den Stundenplänen in flexiblen Eingangsklassen

Carola Adelmeier, Katrin Liebers LISUM

9.1 Zielstellung der Erhebung

Die in den Schulversuchen erprobten pädagogischen Standards sind in den Grundsätzen zur Arbeit in der flexiblen Eingangsphase (FLEX) - Rundschreiben 14/03 des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport zusammengefasst und gelten für alle Schulen im Land Brandenburg, die flexible Eingangsklassen einrichten. Die festgeschriebenen Standards für die FLEX beinhalten u. a. den Standard „Sicherung einer individuellen Kompetenzentwicklung aller Kinder in einem stützenden Sozialkontext“. Eine Voraussetzung zur Umsetzung dieses Standards wird im pädagogischen Standard „Lernen im jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht“ gesehen (FLEX Handbuch 1, Punkt 3). Mit dem jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht soll eine veränderte Unterrichtsgestaltung realisiert werden, die der Heterogenität der Schulanfänger gerecht wird. Zudem wird mit dem pädagogischen Standard der Rhythmisierung ein weiteres Strukturmerkmal der Unterrichtsorganisation bestimmt, das insbesondere das physische und psychische Wohlbefinden von Kindern unterstützen soll.

Für die Organisation des Unterrichts in den flexiblen Eingangsklassen umfasst der Standard des jahrgangsstufenübergreifenden Arbeitens folgende konkreten Merkmale (FLEX Handbuch 1, Abschn. 4.6, S. 11 f.):

- „Die Kinder der Jahrgangsstufen 1 und 2 lernen gemeinsam in einer Klasse.
- Mindestens zwei Drittel der Studentafel finden im jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht statt.
- Dabei wird am gemeinsamen Lerngegenstand mit differenzierten und individualisierten Aufgabenstellungen gearbeitet.
- In den jahrgangsstufenübergreifenden Lernphasen dominieren Übungs- und Festigungsphasen.
- Folgende Settings werden innerhalb des jahrgangsstufenübergreifenden Unterrichts realisiert: - jahrgangsstufenübergreifende Klassen- bzw. Gruppen-, - Einzelförderung, - klassenübergreifende Angebote.

- Ein Drittel der Stundentafel wird in jahrgangsbezogenen Kleingruppen (Teilungsunterricht) unterrichtet. Hier stehen lehrgangsorientierte Angebote im Vordergrund.
- Die im FLEX-Handbuch 1 unter Abschnitt 4.7 genannten Methoden des offenen Unterrichts finden verstärkt Anwendung.
- In den jahrgangsstufenübergreifenden Klassen sollen schriftliche Informationen zur Lernentwicklung an die Stelle der Noten treten.“

Zugleich wird im Abschnitt 4.7 (FLEX-Handbuch 1, S. 13) der „rhythmisierte Tagesablauf“ beschrieben. Der Unterricht wird unter Berücksichtigung der Belastbarkeit, der Konzentrationsfähigkeit und der Bewegungsbedürfnisse der Kinder sowie der fachlichen Notwendigkeit variabel gestaltet. Hierfür wird der Zeittakt von 45 Minuten aufgelöst und der Schulvormittag durch Unterricht und Pausen rhythmisiert:

- Es gibt mindestens einen Zeitblock am Vormittag, der durch bereits genannte Lern-tätigkeiten [...] strukturiert wird. Innerhalb der Unterrichtsblöcke findet schwer-punktmäßig fächerverbindender Unterricht statt. Planungsgrundlage sind hierfür in der Regel die Themen des Sachunterrichts.
- Vor dem festen Unterrichtsbeginn für alle Kinder gibt es eine offene Phase, in der sich die Kinder individuell auf den Schulbeginn einstellen können.
- Es gibt Lehrgangsangebote.

Ziel der hier vorgestellten Erhebung ist das Beantworten der Frage, inwieweit in flexiblen Eingangsklassen ein Einsatz der Jahrgangsmischung entsprechend den pädagogischen Standards erfolgt und wie sich die Rhythmisierung in den Stundenplänen niederschlägt. Insgesamt wird damit in dieser Teilanalyse der formale Aspekt der Unterrichtsgestaltung im Hinblick auf die Stundenplanung untersucht. Aussagen zu inhaltlichen Aspekten der Unterrichtsgestaltung sowie zur Qualität der Unterrichtsprozesse können unter dieser Zielstellung nicht getroffen werden und sind Bestandteil des Evaluationsberichts von CARLE/METZEN in diesem Heft.

9.2 Methodisches Vorgehen

Zu Jahresbeginn 2006 wurden alle 122 FLEX- Schulen über die zuständigen FLEX-Schulräte gebeten, die Stundenpläne ihrer FLEX-Klassen im LISUM Bbg einzureichen. Dazu erhielten die Schulen Vordrucke mit exakten Hinweisen, wie die jeweiligen Unterrichtsstunden und der Einsatz der Lehrkräfte des Teams im Plan zu kennzeichnen sind (siehe Legende in der Anlage).

Erfasst wurden dabei jeweils pro Klasse:

- Anzahl der Blockstunden,
- Anzahl der Unterrichtsstunden in der Jahrgangsmischung,
- Anzahl der in Kleingruppen erteilten Unterrichtsstunden,
- Anzahl der klassenübergreifend erteilten Unterrichtsstunden,
- Einsatz der Teilungslehrer,
- Einsatz der Sonderpädagogen,
- in welcher Form die Begegnung mit Sprache (BmS) erteilt wird.

Zusätzlich sollte für jede Stunde der überwiegende Fächeranteil (Deutsch, Mathematik, Sachunterricht, Musik, Kunst, Sport, Begegnung mit Sprache) eingetragen bzw. sollten Stunden als fächerverbindend gekennzeichnet werden.

Die in den Plänen erfassten Unterrichtsstunden mit ihren jeweiligen Schwerpunkten wurden ausgezählt, in Excel-Tabellen erfasst und Häufigkeiten berechnet. Das Kennzeichnen in den eingereichten Stundenplänen war nicht immer uneindeutig. Daher stellen die in den Diagrammen enthaltenen Ergebnisse in einzelnen Punkten annähernde Werte dar.

9.3 Ergebnisse der Analysen

9.3.1 Allgemeine Angaben

Von den 122 Schulen, die im Schuljahr 2005/2006 insgesamt 284 flexible Eingangsklassen führten, lagen die Angaben von 274 Klassen vor. Damit ergibt sich hier eine Differenz von zehn Klassen, von denen keine Stundenpläne zur Auswertung vorlagen (Schule Nr. 7, 121, 122, 123 mit je zwei Klassen und Nr. 116, 118 mit je einer Klasse).

Von den 274 vorliegenden Plänen wurden sechs nicht ausgewertet, da die geforderten Kategorien nicht gekennzeichnet oder die Stunden nicht vollständig eingetragen waren. Somit lagen 268 Stundenpläne und damit die Angaben von 94,4 % aller FLEX-Klassen zur Analyse vor.

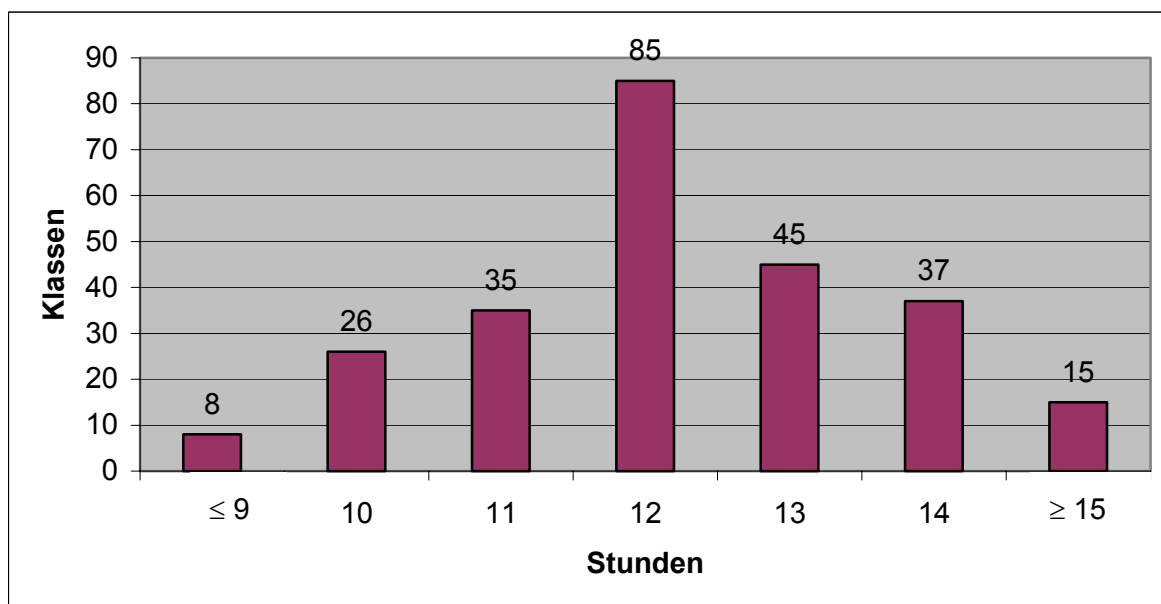
Werden für diese 268 FLEX-Klassen mit jeweils verbindlichen 20 Wochenstunden alle Stunden summiert, ergibt sich eine Gesamtstundenzahl von 5360 Unterrichtsstunden, die als Ausgangswert zugrunde gelegt wurde.

9.3.2 Umsetzung des jahrgangsstufenübergreifenden Unterrichts

Der in den FLEX-Standards geforderte jahrgangsstufenübergreifende Unterricht wird nach den vorliegenden Angaben in den Stundeplänen in 3176 von 5360 Gesamtstunden praktiziert. Das entspricht einem Anteil von ca. 59,3 % der Gesamtstundenzahl. Demnach wurden im Schuljahr 2005/2006 durchschnittlich in jeder FLEX-Klasse 11,8 Stunden wöchentlich jahrgangsstufenübergreifend unterrichtet, was annähernd der Festlegung entspricht, dass zwei Drittel der Wochenstunden in der Jahrgangsmischung zu erteilen sind.

Bei 73 % der Klassen liegt der jahrgangsstufenübergreifende Anteil bei 12 und mehr Wochenstunden (Abb. 9.1). 24 % aller Klassen erteilen 10 oder 11 Stunden in der Jahrgangsmischung, einzelne Klassen (3 %) weichen von den Vorgaben ab und geben wesentlich weniger jahrgangsstufenübergreifende Stunden an (Schule Nr. 112 in einer Klasse, Nr. 78 drei Klassen, Nr. 56 in einer Klasse, Nr. 42 in zwei Klassen, Nr. 29 in einer Klasse).

Abb. 9.1: Anteil der jahrgangsstufenübergreifenden Wochenstunden in den Klassen



9.3.3 Fächeranteile im jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht

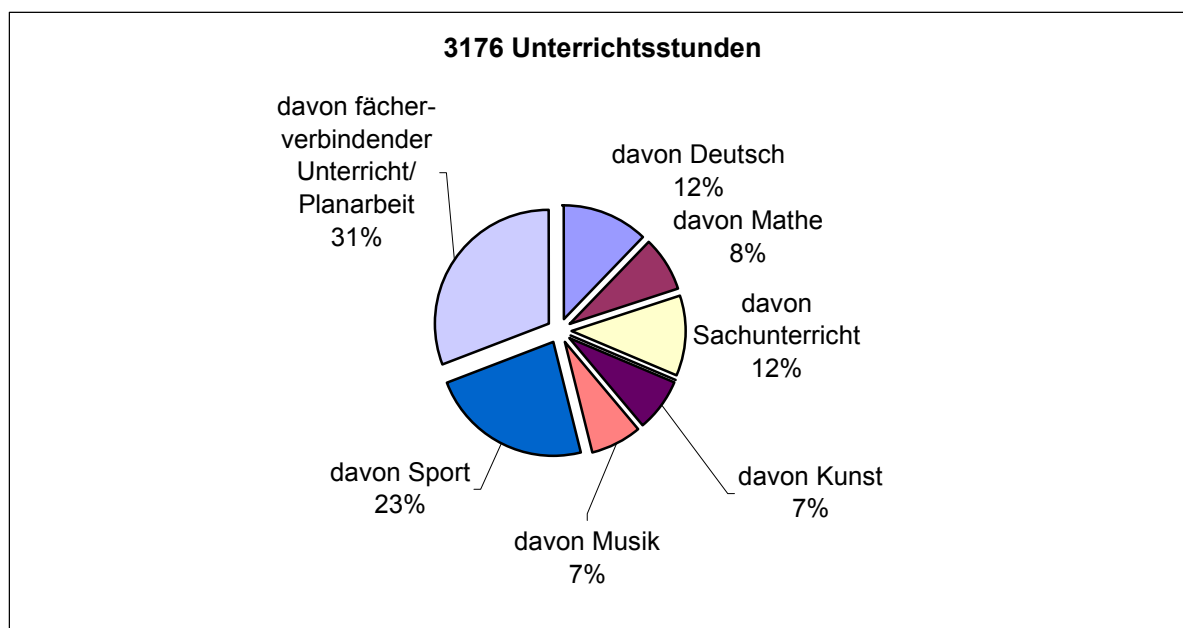
Die in der Jahrgangsmischung angebotenen Unterrichtsinhalte verteilen sich auf unterschiedliche Fächer. Den größten Anteil nimmt mit 31 % der fächerverbindende Unterricht ein, hierzu gehört auch die Arbeit an Tages- und Wochenplänen. Damit werden die Standards abgebildet, die besagen, dass eine Arbeit am gemeinsamen Lerngegenstand mit differenzierten und individualisierten Aufgabenstellungen erfolgen soll (Abb. 9.2).

Der Sportunterricht hat einen durchschnittlichen Anteil von 23 % Stunden am jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht. Mit einem Anteil von 12 % sind die Fächer Deutsch und Sachunterricht gleichwertig vertreten.

Bei 163 Klassen (60 %) ist der Sachunterricht im jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht ausgewiesen. 1 % der Klassen gibt wöchentlich 4 bzw. 5 Stunden Sachunterricht an. In 38 % der Klassen werden je 3 Sachunterrichtsstunden angegeben. In 34 % der Klassen werden 2 Stunden Sachunterricht und in 26 % der Klassen wird jeweils 1 Stunde Sachunterricht in der Jahrgangsmischung erteilt. In den anderen Klassen ist kein Sachunterricht in der Jahrgangsmischung gekennzeichnet.

Der Mathematikunterricht nimmt einen Anteil von 8 % im jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht ein. Der Musik- und Kunstunterricht entsprechen einem Anteil von je 7 %.

Abb. 9.2: Anteile der Fächer in den jahrgangsstufenübergreifenden Stunden

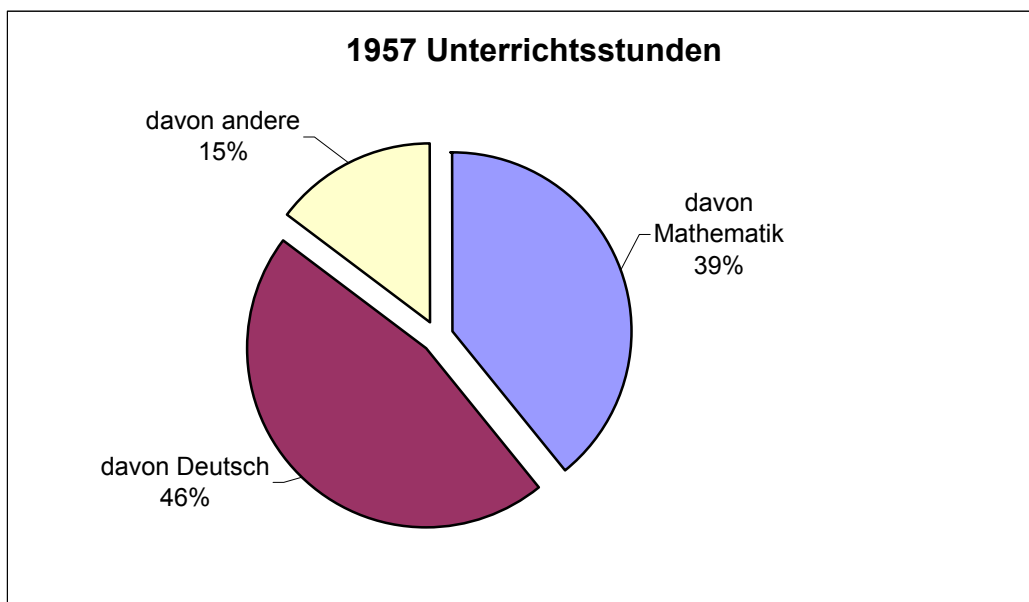


9.3.4 Arbeit im Kleingruppen- und Teilungsunterricht

Entsprechend den pädagogischen Standards ist ein Drittel der Wochenstunden dem Unterricht in der Kleingruppe (Teilungsunterricht) vorbehalten, um vordergründig lehrgangsorientierte Unterrichtsanteile zu bearbeiten. Planmäßig sind dafür fünf Wochenstunden vorgesehen. Der Teilungsunterricht erfolgt mithilfe eines Zweitlehrers in der FLEX-Klasse.

In den Plänen ist eindeutig erkennbar, dass im Teilungsunterricht hauptsächlich in den Bereichen Deutsch und Mathematik gearbeitet wird (Abb. 9.3). Den größten Anteil am Teilungsunterricht nimmt der Deutschunterricht mit 46 % der Stunden ein, gefolgt vom Mathematikunterricht mit 39 %. Andere Fächer wie Sachunterricht, Begegnung mit Sprache, Musik, Kunst und Sport haben zusammen einen Anteil von 15 % an den Teilungsstunden.

Abb. 9.3: Anteile der Fächer im Teilungsunterricht



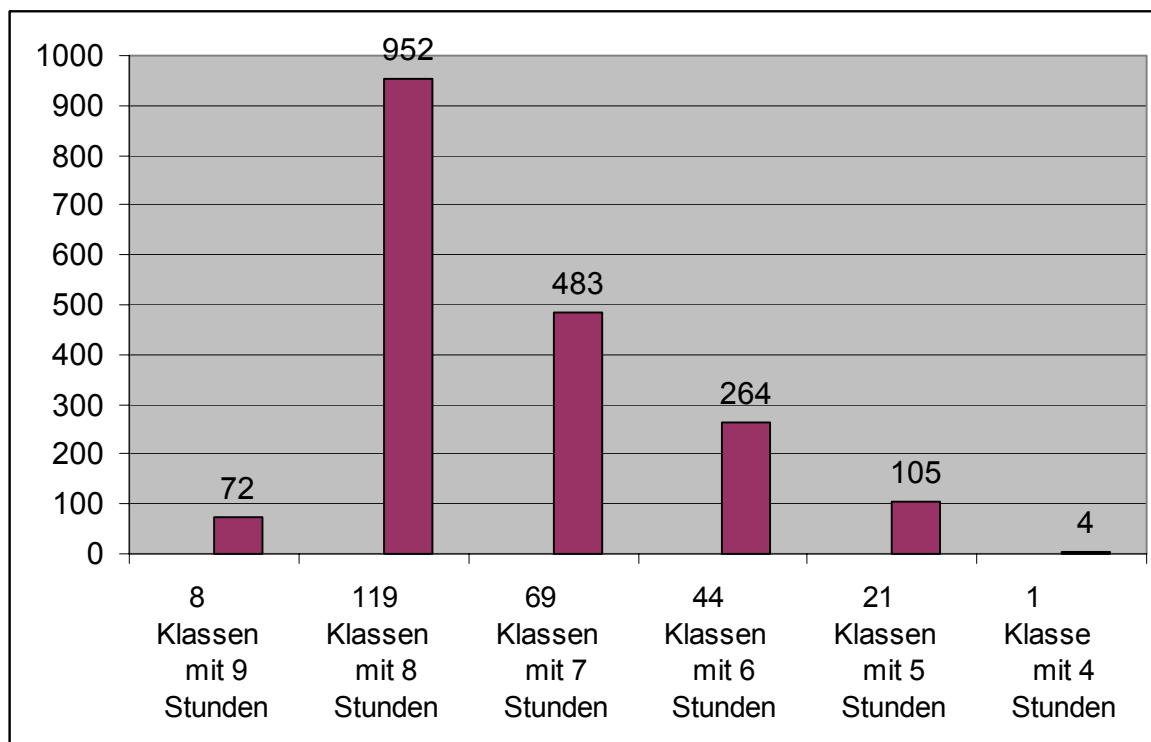
9.3.5 Organisation der Teilungsstunden in Bezug auf die Jahrgangsstufen

Unabhängig von den Unterrichtsfächern (Deutsch und Mathematik) steht bei der Arbeit in Kleingruppen der jahrgangsbezogene Unterricht im Vordergrund der Kleingruppenarbeit. Die mit einem Zweitlehrer unterrichteten Teilungsstunden finden zu 96 % jahrgangsbezogen statt. 4 % der Teilungsstunden werden für ein jahrgangsstufenübergreifendes Unterrichten genutzt, bei der dann zwei Lehrer parallel in der Klasse tätig sind.

9.3.6 Einsatz der Teilungslehrerinnen und Teilungslehrer

Verbindlich ist für jede Klasse der Einsatz von fünf Wochenstunden für eine zusätzliche Teilungslehrerin geregelt, die für die Arbeit in den Kleingruppen zur Verfügung steht. Einige Schulämter nutzen Möglichkeiten, hierfür mehr Stunden zuzuweisen, wenn Klassen sehr groß sind oder in sozialen Brennpunkten liegen. An einigen Schulen werden auch schulinterne Pool-Stunden zusätzlich eingesetzt. Dabei zeigt sich in der folgenden Abb. 9.4, dass in 92 % der Klassen zusätzliche Stunden zu den fünf verbindlich beschriebenen aufgewendet werden.

Abb. 9.4: Anteil der Teilungsstunden in den Klassen



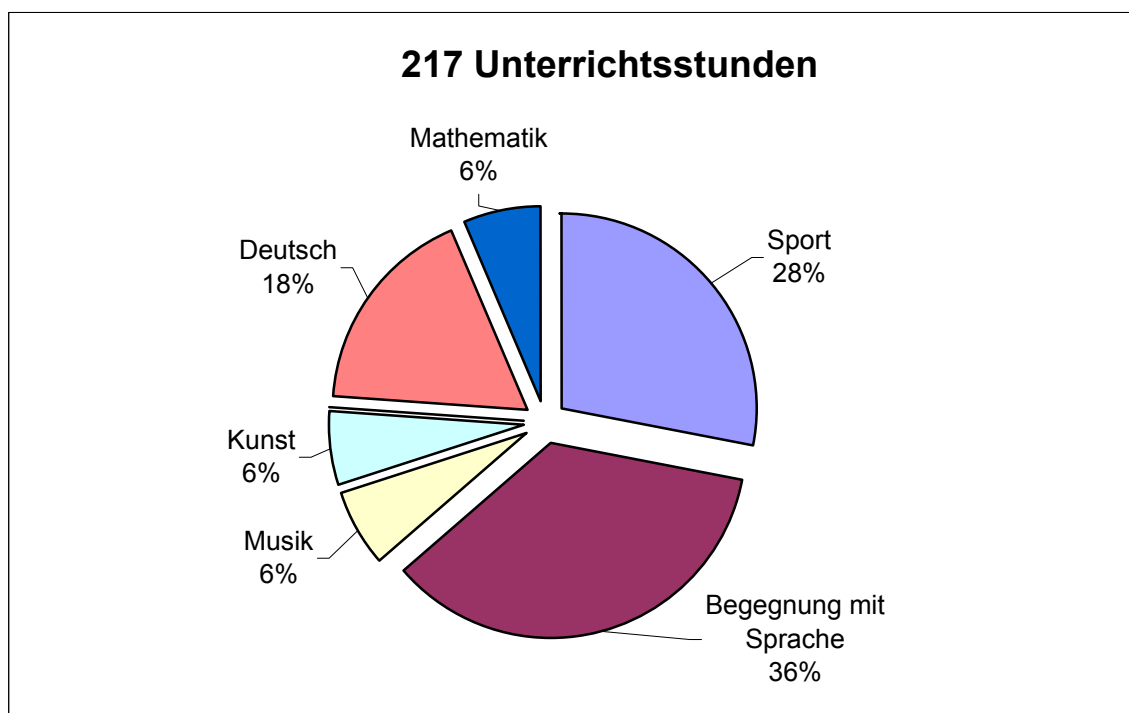
9.3.7 Klassenübergreifende Lernformen

Klassenübergreifendes Lernen in flexiblen Eingangsklassen beinhaltet, dass Kinder aus verschiedenen Klassen einer Schule entsprechend ihrem Jahrgang, ihrem Leistungsstand oder für besondere Angebote stundenweise gemeinsam unterrichtet werden. Die Möglichkeit des klassenübergreifenden Lernens wird in 217 Stunden praktiziert (Abb. 9.5). Das entspricht einem Anteil von 5 % der Gesamtstundenzahl aller in flexiblen Eingangsstufen erteilten Stunden.

Die inhaltlichen Schwerpunkte liegen hierbei in den Fächern

- Begegnung mit Sprache 36 %
- Sport 28 %
- Deutsch/Sachunterricht 18 %
- Musik 6 %
- Mathematik 6 %
- Kunst 6 %

Abb. 9.5: Fächeranteile im klassenübergreifenden Unterricht



9.3.8 Einsatz der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen

Für jede FLEX-Klasse ist ein Einsatz der Sonderpädagogen verbindlich mit fünf Stunden festgelegt, um Aufgaben der förderdiagnostischen Lernbeobachtung sowie präventive Förderung und Förderung begabter Kinder wahrzunehmen. Im Gegenzug sollen während der ersten beiden FLEX-Jahre keine Kinder in Förderschulen überwiesen werden.

Bei 268 Klassen werden insgesamt 1340 Sonderpädagogikstunden notwendig. Die Analyse ergab einen ausgewiesenen Einsatz der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in 1329 Stunden. Damit sind diese in 88,6 % der Klassen durchschnittlich mit fünf Wochenstunden tätig. Abweichend davon geben 7,4 % der Schulen eine höhere Wochenstundenzahl für den Einsatz der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen an:

- Schulen Nr. 8, 12, 108, 109 und 97 mit je 8 Stunden,
- Schule Nr. 107 mit 9 bzw. 10 Stunden je nach Klasse,
- Schule Nr. 70 und 18 mit je 10 Stunden,
- Schule Nr. 15 mit 10 bzw. 11 Stunden je nach Klasse.

Bei 4 % der Schulen ist kein Einsatz von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in den Plänen gekennzeichnet (Schule Nr.: 13 eine Klasse, 19 eine Klasse, 21 zwei Klassen, 34 eine Klasse, 109 eine Klasse).

In den Plänen wird deutlich, dass die Sonderpädagogen in allen Bereichen und Organisationsformen des Unterrichts wie

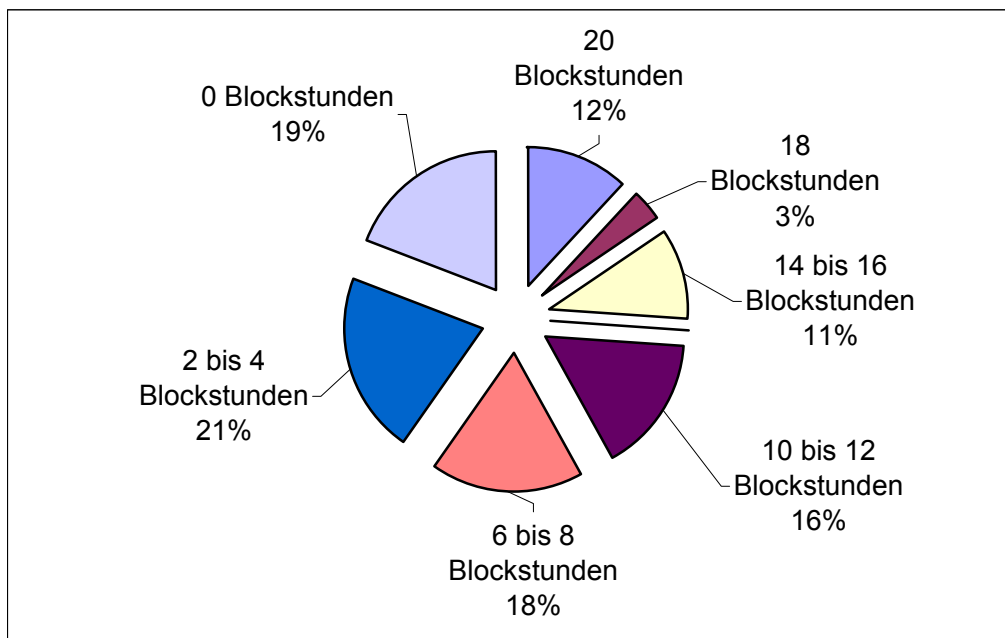
- jahrgangsübergreifender Unterricht,
- Teilungs- und Kleingruppenunterricht,
- Einzel- und Kleingruppenförderung,
- förderdiagnostische Lernbeobachtung

tätig werden.

9.3.9 Umsetzung der Rhythmisierung des Tagesablaufs

Ein wichtiges Element der Rhythmisierung des Tagesablaufs liegt in einer Blockstundenbildung. In jeweils 1,5 Zeitstunden sollen dem Arbeitsrhythmus der Kinder entsprechende Wechsel der Methoden und Arbeitsformen gewählt werden und ein vertieftes Arbeiten ermöglicht werden soll. In vier Fünftel der vorliegenden Stundenpläne sind die Blockstundenbildungen ausgewiesen (vgl. Abb. 9.6). Dabei zeigen sich folgende Werte: In 21 % der Klassen werden wöchentlich 2 bis 4 Unterrichtsstunden im Block erteilt. 18 % der Stundenpläne geben 6 bis 8 Blockstunden an und in 16 % der Klassen werden 10 bis 12 Stunden im Blockunterricht erteilt. Ein Viertel der Klassen erhält 14 und mehr Wochenstunden als Blockstunden. In 19 % der Pläne sind keine Blockstunden gekennzeichnet.

Abb. 9.6: Anteile der ausgewiesenen Blockstunden in den Stundenplänen



Ein täglicher Morgenkreis ist bei zwei Schulen eingetragen (Nr. 84 und 52), in einigen Plänen erscheint der Morgenkreis am Montag. Zwei Schulen (Nr. 73 und 15) haben ein Mittagsband gekennzeichnet. Bei der Nr. 73 gibt es in dieser Zeit das Mittagessen, Entspannung sowie individuelle Lern- und Freizeitangebote. Bei Schule 15 sind individuelle Lernzeit, Leseförderung sowie fächerverbindende Angebote eingetragen. Allerdings gab es für das Vermerken von weiteren Rhythmisierungsformen keine Vorgaben in den Stundenplanformularen, sodass hier keine landesweiten Ergebnisse berichtet werden können.

9.3.10 Ergebnisse der Analyse zur Begegnung mit Sprache

Der Unterricht Begegnung mit Sprache wurde gesondert ausgewertet, da in den letzten Jahren sowohl in Regelklassen als auch in flexiblen Eingangsklassen Probleme bei der integrierten Realisierung aufgetreten sind. Für die Begegnung mit Sprache ist laut Stundentafel eine Wochenstunde vorgesehen. Der Rahmenlehrplan fordert, diese 45 Minuten in Sequenzen in die anderen Fächer zu integrieren und so mit verschiedenen Lerninhalten zu verknüpfen.

Aus den Plänen ergibt sich eine angegebene Gesamtstundenzahl von 290 Stunden bei 268 Klassen. Die Differenz von 22 überzähligen Stunden resultiert aus Kennzeichnungsproblemen in den Stundenplänen, wie z. B. die

- gleichzeitige Angabe von separat und integriert erteilter Begegnung mit Sprache, ohne genaue Kennzeichnung im Plan,
- Angabe von integrierter Begegnung mit Sprache, ohne Kennzeichnung von Jahrgangsmischung oder Teilungs-/Kleingruppe.

In der Analyse wird deutlich, dass der integrierte Ansatz zu 34 %, also etwa in einem Drittel der Stunden/Klassen umgesetzt wird. Überwiegend wird Begegnung mit Sprache jedoch in separaten Stunden (66 %) erteilt, da sich viele Lehrerinnen und Lehrer nicht in der Lage sehen, englischsprachigen Unterricht zu erteilen und hier dann Fachkräfte eingesetzt werden müssen.

Bei Einsatz in integrierten Unterrichtssequenzen liegt der wesentlich umfangreichere Teil mit 68 % in den jahrgangsgemischten Stunden. 32 % der Unterrichtssequenzen werden in die Teilungs- und Kleingruppenstunden eingefügt.

Für die separat erteilten Unterrichtsstunden zur Begegnung mit Sprache wird bei 38 % die Möglichkeit des klassenübergreifenden Arbeitens genutzt. Bei 33 % erfolgt die Begegnung mit Sprache in Teilungs- oder Kleingruppenstunden. Bei 29 % erfolgt die Begegnung mit Sprache in separaten Stunden in der Jahrgangsmischung.

9.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

In die Analyse gingen 268 Stundenpläne aus FLEX-Klassen ein. Die Auswertung der enthaltenen Angaben hat erbracht, dass jahrgangsstufenübergreifendes Arbeiten in nahezu allen flexiblen Eingangsklassen (97 %) umgesetzt wird. Durchschnittlich 11,8 Stunden von 20 Wochenstunden werden in flexiblen Eingangsklassen jahrgangsstufenübergreifend erteilt. Damit wird der in den pädagogischen Standards geforderte Anteil von zwei Dritteln der Gesamtstundenzahl (13 Wochenstunden) nicht ganz erreicht.

Die in der Jahrgangsmischung angebotenen Fächer entsprechen den Forderungen der vorgeschriebenen Stundentafel für den Anfangsunterricht in allen Schulen des Landes (GV). Ein hoher Anteil der jahrgangsstufenübergreifenden Stunden entfällt auf den fächerverbindenden Unterricht, was aus der Tatsache resultiert, dass das Lernen mit Tages- und Wochenplänen, in Werkstätten, Stationen und Projekten als pädagogischer Standard der FLEX einen hohen Stellenwert einnimmt. Dementsprechend ist auch der Blockunterricht (41 % der Gesamtstunden) mit hohen Anteilen vertreten, in denen vielfach ein fächerverbindender Unterricht mit Übung und Festigung absolviert wird.

Die Schulen nutzen die ihnen zur Verfügung stehenden Möglichkeiten zur Arbeit in Kleingruppen bzw. Teilungsstunden. Die hier vermittelten Lerninhalte aus den Lehrgängen bilden in der Regel die Grundlage für das in der Jahrgangsmischung vielfach selbstständige Arbeiten der Schülerinnen und Schüler. An der Mehrzahl der Schulen (80 %) werden zusätzliche Teilungsstunden eingesetzt.

Das klassenübergreifende Lernen nimmt bisher einen geringen Stellenwert ein. Bei verschiedenen Schulen zeigt sich, dass hier eine zusätzliche Möglichkeit genutzt wird, in Jahrgängen zu unterrichten. Hauptsächlich findet das in den Bereichen Sport und Begegnung mit Sprache statt. Hier liegen noch Reserven zum Erschließen schulinterner Möglichkeiten.

Die Arbeit der multiprofessionellen Teams und damit Prävention und förderdiagnostische Lernbeobachtung sind an allen FLEX-Schulen gewährleistet.

Die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen arbeiten sowohl in der Jahrgangsmischung als auch in den Teilungsstunden. Vielfach findet ihr Einsatz auch in klassenübergreifend gebildeten Kleingruppen sowie in der Einzelförderung statt.

Der Unterricht zur Begegnung mit Sprache wird in seiner bisherigen, weitgehend nicht integrierten Umsetzung in externen Stunden nicht den Ansprüchen des Rahmenlehrplans gerecht. Ursachen können in einem Mangel an Lehrkräften gesehen werden kann, die sowohl Spezialisten für veränderten Anfangsunterricht als auch für Fremdsprachen sein müssen.

Fasst man diese Befunde zusammen, so ergibt sich aus den Stundenplananalysen als Fazit, dass das im Schulversuch FLEX 20 entwickelte Modell der flexiblen Schuleingangsphase mit

seinen verbindlichen Standards in der nachfolgenden Ausweitung im Hinblick auf den jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht und die Rhythmisierung des Tagesablaufs implementiert werden konnte. In einigen wenigen Schulen scheint noch Nachsteuerungsbedarf zu bestehen. Ein Augenmerk muss zukünftig bei einzelnen Schulen auf eine Sicherung des Sachunterrichts sowie auf die Umsetzung des Faches Begegnung mit Sprachen gelegt werden. Auch kann geprüft werden, inwieweit in den einzelnen Schulen noch schulinterne Ressourcen durch klassenübergreifende Stunden geschaffen werden können.

Anlage: Zwei Beispiele für vorliegende Stundenpläne aus Schulen

Übersicht über Stundenplanung in der Flexklasse der Grundschule im Schuljahr 2005/06

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1. Stunde	FV	Deu TL, SP	Eng BrnS	Mu	FV SoP
2. Stunde	FV SoP	Ma TL	Deu TL	D/Mu TL	FV SoP
3. Stunde	Deu TL	FV SoP	Ma TL	FV	Ku
4. Stunde	Ma TL	Sp	Sp	Sp	FV TL

Übersicht über Stundenplanung in der Flexklasse der Grundschule im Schuljahr 2005/06

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1. Stunde	SU TL	D SoP	D TL	Ma TL	Ma SoP
2. Stunde	D TL	Ma SoP	Ma TL	D TL	Sp
3. Stunde	Ma TL	D TL	Ku	Mu	BrnS
4. Stunde	Sp	Sp	D SoP	SU SoP	SU

Legende:

1. In jedes Kästchen den überwiegenden Fächeranteil (Deu/Ma/SU/KU/MU/SP) der jeweiligen Stunde bzw. als fächerverbindend (FV) eintragen,
2. Blockstunden rot umrahmen,
3. Stunden, die jahrgangsübergreifend erteilt werden, grau schraffieren,
4. Stunden, die in Kleingruppen jahrgangsbezogen erteilt werden, weiß lassen,
5. Stunden, in denen die Jahrgangsstufen 1 oder 2 aus 2 Flex-Klassen klassenübergreifend gemeinsam unterrichtet werden, blau schraffieren,
6. Einsatz „TL“ (Teilungslehrer) stundenbezogen eintragen ,
7. Einsatz „SP“ (Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen) stundenbezogen eintragen.

10 Evaluation der Wirkungen der förderdiagnostischen Begleitung und der systemischen Auswirkungen auf Grund- und Förderschulen – Ergebnisse der quantitativen Studie

Ute Geiling, Tina Geiling, Anna Schnitzer, Nadja Skale, Maren Thiel,
Martin-Luther-Universität Halle

10.1 Bildungspolitische Einordnung und theoretische Bezugsetzungen

10.1.1 Das Modell FLEX im Land Brandenburg

Die bildungspolitischen Bemühungen des Landes Brandenburgs zur Neugestaltung der Schuleingangsphase sind auf Veränderungen der Grundschule gerichtet, die dieser Institution langfristig bessere Chancen einräumen, tatsächlich eine Schule für alle Kinder zu werden. Von besonderer Bedeutung sind hierbei das Modell FLEX und die in diesem Zusammenhang erarbeiteten Standards. Die Standards für die flexible Schuleingangsphase (s. Abschlussbericht und Begleituntersuchungen zum Schulversuch „Flexible Schuleingangsphase“ FLEX 20, S. 16) orientieren klar auf eine Minimierung selektiver Prozeduren im Schuleingangsbereich. Forciert wird die Aufnahme aller Kinder ohne Zurückstellung, Wiederholung und Ausschulung. Diese Regelungen finden sich allerdings auch in den meisten schulgesetzlichen Bestimmungen anderer Bundesländer. Das Besondere an FLEX Brandenburg sind strukturelle Festschreibungen wie jahrgangsstufenübergreifender Unterricht und förderdiagnostische Lernbeobachtung („Kinder mit (vermuteten U.G.). Förderbedarf im Bereich Lernen, Verhalten und Sprache erhalten kein Feststellungsverfahren – es gibt förderdiagnostische Lernbeobachtung und Förderung durch multiprofessionelle Teams“, ebd. 16). Mit diesen „Festschreibungen“ und entsprechenden personellen Ressourcen sind – zumindest hypothetisch – wichtige Rahmenbedingungen dafür gegeben, dass die Grundschulen den hohen gesellschaftlichen und pädagogischen Erwartungen an die neue Schuleingangsphase überhaupt entsprechen könnten. Während im Prozedere der Schuleingangsphase mit traditionellen Jahrgangsklassen ohne zusätzliche personelle Ressourcenzuweisung Diskriminierungen der schulpflichtigen Kinder auf der Basis von besser/ schlechter Unterscheidungen strukturell verankert bleiben, ermöglichen und befördern die für das brandenburgische Modell konzipierten Standards in Einheit mit den vom Land zur Verfügung gestellten Ressourcen (Teilungsstunden, sonderpädagogische Ressourcen, Ausstattung) hypothetisch eine verringerte institutionelle Selektivität.

Weiter ist an FLEX Brandenburg einzigartig, dass auch die Kinder einbezogen sind, denen in anderen Schulen sonderpädagogischer Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache und

Verhalten bescheinigt worden wäre. (Vergleichbar sind nur die integrierten Regelklassen im Hamburger Modell, s. o.). Die Entwicklung in brandenburgischen Grundschulen mit FLEX-Klassen ist somit insgesamt aus struktureller Perspektive als Bewegung in Richtung einer inklusiven Pädagogik interpretierbar, die eine Überwindung von tradierten Typisierungen der unterschiedlichen Kinder zugunsten der Vorstellung eines nicht trennbaren individualisierenden Kontinuums von Merkmalsausprägungen anstrebt und somit versucht, tradierte Zuschreibungen mit ihren beeinträchtigenden und stigmatisierenden Wirkungen zu überwinden. Barrieren für das Lernen können hypothetisch so neu angegangen und umfassende Teilhabe an den Bildungsangeboten (Chancengerechtigkeit) kann vermutlich im größeren Umfang realisiert werden.

10.1.2 Zielstellung des Evaluationsvorhabens

Zum Beobachtungszeitpunkt verfügte rund ein Viertel aller brandenburgischen Grundschulen über flexible Eingangsphasen mit jahrgangsgemischten Lerngruppen. Damit hat FLEX eine quantitative Ausbreitung jenseits aller Modellversuche erreicht. Während in den Jahren des Schulversuchs hoch motivierte Lehrkräfte („Pioniere“) tätig waren, die auch in konzeptionelles Arbeiten und in das Festschreiben der verbindlichen Standards aktiv einbezogen waren, ist im Zuge der flächendeckenden Ausweitung der FLEX mit Adaptionen an tradiertes Lehrkraftverhalten und an unterschiedliche Bedingungskonstellationen der Einzelschule zu rechnen. *Die Evaluation muss erstens aufklären, welche Einstellungen zu zentralen strukturellen Merkmalen der FLEX (jahrgangsstufenübergreifender Unterricht, individualisierende Lernkultur) zum Beobachtungszeitpunkt bestehen und inwieweit die Standards bezogen auf jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht und Ressourceneinsatz eingehalten oder „aufgeweicht“ wurden. Gefragt werden muss auch, ob sich tatsächlich eine individualisierende Lernkultur (verbunden mit den Prinzipien und Methoden eines geöffneten Unterrichts) etablieren konnte.*

Ein wesentliches Element der FLEX zum Verringern der Selektionsquote im Schuleingangsbereich ist das Prinzip der förderdiagnostischen Lernbeobachtung (FDL), durch die auch ohne Feststellungsverfahren sonderpädagogische Ressourcen zugänglich sind. Die förderdiagnostische Lernbeobachtung beschreibt ein wesentliches Aufgabenfeld der Sonderpädagogin, das nur in enger Kooperation mit den Grundschullehrkräften zu gestalten ist. Konkret ist die förderdiagnostische Lernbeobachtung auf Prävention von Lernversagen, individuelle Förderung und weitmöglichstes Vermeiden von Überweisungen an Förderschulen während der ersten beiden (drei) Schuljahre gerichtet. Dazu sind Sonderpädagoginnen mit fünf Stunden in jeder FLEX-Klasse tätig. Durch die pauschale Zuweisung von Sonderpädagogenstunden wird ein Ausweg aus dem „Ressourcen – Stigmatisierungsdilemma“ gesucht. *Die Evaluation beinhaltet zweitens die Fragen nach der Wahrnehmung der handelnden Akteure, ob und unter welchen Bedingungen die Kompensation ungünstiger Lernvoraussetzungen ge-*

lingt (präventiver Anspruch) und ob sich tatsächlich auch eine inklusive Alltagspraxis entwickelt.

Die Qualität des Gelingens präventiver Maßnahmen ist nicht mit dem generellen Vermeiden von sonderpädagogischen Feststellungsverfahren nach der FLEX identisch. Hier müssen weitere Variablen auf der Schülerseite (z. B. Wohlbefinden, Erhalt von Lernfreude, Gefühl der Anerkennung, individuelle Lernfortschritte), der Elternseite (Zustimmung und Unterstützung der Reform), der Unterrichtsqualität und der Institutionsentwicklung mit in den Blick genommen werden. *Ein dritter Schwerpunkt der Evaluation unsererseits liegt deshalb im Bereich der Unterrichtsqualität. Als Merkmal positiver Qualitätsentwicklung wird gewertet, wenn sich in den Angaben der befragten Akteure vielfältige Unterrichtsformen mit dem Trend zu einer individualisierenden Lernkultur ohne Separierungstendenz nachweisen lassen. Hinterfragt werden konkrete Handlungspraxen, die die Arbeitsorganisation, den jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht sowie die Maßnahmen der förderdiagnostischen Lernbeobachtung betreffen.*

Mit dem Prinzip der förderdiagnostischen Lernbeobachtung werden den Lehrkräften der Grundschule Ressourcen zur Verfügung gestellt, die es ermöglichen, alle schulpflichtigen Kinder in der Grundschule willkommen zu heißen und sie in enger Kooperation mit sonderpädagogischen Fachkräften durch passende Lernangebote angemessen zu unterstützen. Die bereits vorliegenden Evaluationsergebnisse aus den unterschiedlichen Phasen der Erprobung und Implementierung der FLEX verweisen auf ganz beachtliche Veränderungen im pädagogischen Umgang mit heterogenen Lerngruppen. Die bereits vorliegenden Daten (Verringerung der Zurückstellungsquote, Minimierung der Anzahl sonderpädagogischer Feststellungsverfahren während der FLEX, die Verringerung des Anteils der Kinder, die nach der Eingangsstufe an Förderschulen wechseln) sind als Indiz der Verringerung der Selektionsquote interpretierbar, wenn auch langfristige Beobachtungen diesen Trend erst noch bestätigen müssen. *Die Evaluation möglicher Veränderungen im Erleben kompensatorischer Erfolge und der Auswirkungen von jahrgangsstufenübergreifendem Unterricht und förderdiagnostischer Lernbeobachtung auf das Lernen aller Kinder in Abhängigkeit von der Zeitspanne, die bereits Erfahrungen mit der FLEX ermöglicht hat, ist deshalb ein weiteres (viertes) Anliegen des Evaluationsvorhabens.*

An alle in den Prozess involvierten Pädagoginnen bzw. Pädagogen werden im Verlauf der weiteren Implementierung der FLEX große Anforderungen gestellt. Die durch Jahrgangsmischung und Nichtaussonderung bewusst erweiterte Heterogenität der Lerngruppen erfordert eine erhöhte Heterogenitätstoleranz der einzelnen Lehrkräfte – sowohl der Grundschulpädagogen als auch der Förderschulpädagogen – und deren Professionalität.

Als ein Qualitätsmerkmal professionellen pädagogischen Handelns kann das Erleben der Zuständigkeit für Kinder im Rahmen eines weit gesteckten Spektrums (Heterogenitätstoleranz im Leistungs- und Verhaltensbereich) angesehen werden. Im Schuleingangsbereich ohne jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht wird die Heterogenitätstoleranz durch die strukturellen Bedingungen (Maßnahmen zur Homogenisierung) eher eingeschränkt als befördert. Phänomene des Lernversagens und/oder der Verhaltensauffälligkeit werden von den Lehrkräften und Schulleitungen als definierte Zuständigkeitsprobleme wahrgenommen, die sich an den Grenzen zwischen dem System des Kindergartens und dem System der Schule bzw. an den Grenzen zwischen den verschiedenen Subsystemen der Förderschulen und dem der Grundschule festmachen. Kindbezogen werden diese Grenzen gewendet auf Grenzen bzw. Differenzen zwischen einem Kindergartenkind und einem Schulkind (schulfähig/nicht schulfähig) bzw. auf die Grenze/ Differenz zwischen dem „Förderschulkind“ und dem „Grundschulkind“ (Differenz: behindert/ nicht behindert).

Die Vorstellungen derartiger Konstruktionen (im Sinne von „Kindertypen“) lassen sich jeweils durch einen mehr oder weniger bewusst reflektierten Satz von Erwartungen konkretisieren. Auf der Handlungsebene geht es dabei um die Differenz zwischen vorschulpädagogischer und schulpädagogischer Praxis bzw. grundschulpädagogischer vs. sonderpädagogischer Bildung und Erziehung bzw. Förderung. Die genannten Grenzziehungen sind auf der Basis von Handlungsrouniten, impliziten Alltagstheorien, theoretischem Wissen und bildungspolitischen Grundüberzeugungen gefestigt und mehrheitlich auf die Figur des „normalen“ Grundschulkindes bzw. des „richtigen“ Förderschulkindes fixiert.

Selbst im bildungsreformfreudigen Hessen der 1990er-Jahre konnte nur einem Drittel der Grundschulpädagogen eine erhöhte Heterogenitätstoleranz bescheinigt werden (Befunde von Reiser/Loeken/Dlugosch 1995).

Für das Land Brandenburg sind aus dieser Perspektive gewiss keine besseren Ausgangsbedingungen zu erwarten.⁷⁴ Die strukturellen Merkmale der FLEX fordern aber eine Veränderung tradierter Grenzziehungen geradezu heraus. Ausgehend vom inklusiven Bildungsanspruch wird also ein wesentliches Qualitätsmerkmal der FLEX-Praxis in Veränderungen des Zuständigkeitserlebens und der reflektierten Heterogenitätstoleranz der beteiligten Lehrkräfte vermutet.

Wir gehen davon aus, dass eine Erhöhung der Heterogenitätstoleranz langfristig die Basis für den angezielten Kompetenztransfer zwischen den pädagogischen Professionen darstellt. Der Kompetenztransfer ist derzeit der Beobachtung noch nicht zugänglich. Zum jetzigen

⁷⁴ Die Erfahrungen bei der Implementierung von ILeA 1 zeigen, dass nur ein geringer Teil der Kolleginnen und Kollegen bereit und fähig war, sich konsequent vom Lehren im Gleichschritt zu verabschieden und einen binnendifferenzierten Unterricht zu gestalten, der ein breites Spektrum an Lernbedürfnissen der unterschiedlichen Kinder befriedigen könnte (s. Geiling/Luntz 2005).

Zeitpunkt können lediglich einzelne Aspekte des Zuständigkeitserlebens, der Heterogenitätstoleranz und des professionellen Selbstverständnisses erhoben werden. *Aspekte des professionellen Selbstverständnisses, der Heterogenitätstoleranz und des Zuständigkeitserlebens von Grundschul- und Sonderschulpädagogen für die einzelnen Schülergruppen sollen fünftens im Prozess der Evaluation mehrperspektivisch und systematisch geprüft werden.*

FLEX fordert einerseits alle beteiligten Pädagoginnen zur Teamarbeit auf und kann auch dann nur erfolgreich sein, wenn diese gelingt. Diese Form der Zusammenarbeit gehört im pädagogischen Feld keinesfalls zu den tradierten Arbeitsweisen und gibt deshalb allen Pädagoginnen Entwicklungsaufgaben auf. Als Entwicklungsziel ist anzusehen, dass sich Pädagogenteams als professionelle Lerngemeinschaften mit einer gemeinsamen Verantwortung für alle Kinder begreifen (Bonsen/Rolff 2006, 167ff.). Befragt werden Schulleiter, Klassenlehrer, Teilungslehrer und Sonderpädagogen. Es ist zu vermuten, dass es zwischen den Personengruppen deutliche Wechselwirkungen gibt. Dabei ist zu erwarten, dass vor allem die Einstellung der Schulleitungen die bildungspolitische Grundstimmung und die Einstellung zu FLEX an der Schule prägt. *Unter diesem Blickwinkel sollen sechstens Einstellungen und Erfahrungen zu bzw. in kooperativen Arbeitsweisen sowie Aspekte der beruflichen Zufriedenheit geprüft werden.*

Durch die Fragebogenmethode wird eine Schärfung der Hypothesen angestrebt. Vertiefte Einsichten soll die qualitative Studie ermöglichen. Die angestrebten Veränderungen verlangen sowohl von Grundschul- als auch von Sonderschullehrkräften Innovationsfreude, eine Neudefinition des professionellen Selbstverständnisses und ein weitgehendes Aufgeben der engen Grenzen des Zuständigkeitserlebens bzw. deren Neukonstruktion, ohne allerdings die besondere Kompetenz der jeweiligen Profession anzuzweifeln und vollständig aufzugeben. Die angedeuteten Prozesse sind anspruchsvoll, spannungsgeladen, widersprüchlich. Nur veränderte Grenzziehungen – verbunden mit einer deutlich erweiterten Heterogenitätstoleranz – können nachhaltig eine inklusive pädagogische Qualität (vgl. Hinz/Boban 2003; Hinz 2004) ermöglichen, für die das brandenburgische Schuleingangsmodell erfreuliche Perspektiven eröffnet.

Langfristig sind Veränderungen in der angedeuteten Richtung nur als stabil zu erwarten, wenn sich bezogen auf das professionelle Verständnis der Grundschul- und Sonderpädagogen Veränderungen im Sinne des Überschneidens der Zuständigkeit für einzelne Kinder bzw. Aufgabenbereiche sowie gute Kooperationsverhältnisse entwickeln. Untersuchungen von Reiser u. a. zeigten, dass die Grenzen der Zuständigkeit von Grundschulpädagogen dort angesiedelt werden, wo auch bei guten Bedingungen nicht lernzielgleich gefördert werden kann (vgl. Reiser/Loeken/Dlugosch 1998, S. 147).

Die FLEX verlangt von der Grundschule aber auch lernzieldifferentes Lernen. Auf der Grundlage dieser Tatsache können die oben beschriebenen mentalen Ausgangspositionen der Lehrkräfte weiter problematisiert werden. Es kann nicht erwartet werden, dass sich alle Schwierigkeiten im Bereich des Lernens, Verhaltens und der Sprache ebenso bei flexibler Verweildauer und angemessener Unterstützung vollständig kompensieren lassen. Bei einer nicht entwickelten Professionalität besteht für Grundschul- und Sonderpädagogen die Gefahr, dass die Erfolgskriterien für eine gelungene FLEX nur am Erfolg der Schülerin bzw. des Schülers festgemacht werden, nicht aber auch an der eigenen, gut reflektierten Methodensicherheit und am sachangemessenen Verhalten und der Qualität der Kooperation im Pädagogenteam (vgl. Reiser u. a. 1998, S. 157 f.).

Ein Augenmerk der Evaluation muss deshalb auf der Qualität der Reflexion von Situationen liegen, in denen präventive Ziele nicht voll erreicht werden und Misserfolge verkräftet werden müssen. Dieser Aspekt ist im Kontext der professionell reflektierten Heterogenitätstoleranz angesiedelt. Er kann im quantitativen Forschungsdesign nicht aufgeklärt werden und soll deshalb – wie bereits erwähnt – Gegenstand der noch ausstehenden qualitativen Studie im Rahmen des komplexen Evaluationsvorhabens zum Erhellens systemischer Auswirkungen der förderdiagnostischen Lernbeobachtung auf Grund- und Sonderschulen sein.

10.1.3 Zentrale Fragestellungen

Das Evaluationsvorhaben ist auf präventive Wirkungen der förderdiagnostischen Lernbeobachtung und auf unterschiedliche Handlungspraxen in FLEX gerichtet (Schwerpunkt A) und nimmt Aspekte der Entwicklung des professionellen Selbstverständnisses, der beruflichen Zufriedenheit, der Teamarbeit und Kooperation (Schwerpunkt B) mit in den Blick. Außerdem wird nach den subjektiven Bewertungen des Innovationsvorhabens durch die Lehrkräfte sowie nach Kritiken und Vorschlägen zur weiteren Ausgestaltung der FLEX gefragt (Schwerpunkt C).

Die Evaluation erfolgt in zwei Schritten. In einem ersten Schritt wird eine quantitative Studie (schriftliche Befragung) durchgeführt. Diese wurde bereits als Vollerhebung realisiert. Anschließend soll eine qualitative Studie folgen, innerhalb derer die noch offenen Fragen vertiefend abgeklärt werden können. Diese befindet sich im Stadium der konzeptuellen Vorbereitung.

Schwerpunkt A: Förderdiagnostische Lernbeobachtung und unterschiedliche Handlungspraxen in FLEX

1. Wie werden die eingesetzten sonderpädagogischen Ressourcen eingeschätzt? Sind Möglichkeiten zur Optimierung vorhanden?
2. Wie werden die vorhandenen Arbeitsbedingungen eingeschätzt? Sind Möglichkeiten zur Optimierung vorhanden?

3. Wie wird der jahrgangsstufenübergreifende Unterricht in Abhängigkeit von der FLEX-Funktion bewertet? Welche Chancen und Risiken werden dem jahrgangsübergreifenden Unterricht von den handelnden Akteuren zugeordnet? Haben Merkmale der sonderpädagogischen Arbeitsorganisation Einfluss auf die Akzeptanz dieser grundschulspezifischen Innovation?
4. Wie gelingt die Prävention von sonderpädagogischem Förderbedarf? Welchen subjektiven Eindruck haben die Lehrkräfte bezogen auf das Gelingen der Prävention?
5. Wie wird das Recht auf angemessene sonderpädagogische Förderung für das einzelne Kind gesichert? Sind im jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht Anzeichen einer inklusiven Alltagspraxis zu erkennen? In welchem Verhältnis stehen Separierung und Integration in der Praxis der förderdiagnostischen Lernbeobachtung?

Schwerpunkt B: Aspekte der Entwicklung des professionellen Selbstverständnisses und der Teamarbeit

1. Welche Grenzziehungen bzw. welches Zuständigkeitserleben für unterschiedliche Kindergruppen sind bei den handelnden Pädagoginnen nachweisbar?
2. Wie wird Teamarbeit realisiert, und wie werden die gepflegten kooperativen Praktiken subjektiv erlebt?
3. Welche Bedingungen für das Erleben von beruflicher Belastung sind nachweisbar? Wie werden berufliche Zufriedenheit/Unzufriedenheit reflektiert?
4. Welche bildungspolitischen Grundüberzeugungen sind bei den in FLEX tätigen Pädagoginnen beobachtbar? Welche Zusammenhänge ergeben sich zu anderen Aspekten der Befragung?

Schwerpunkt C:

Welche Erfolge, welche Probleme, welche Perspektiven und welche Baustellen werden von den handelnden Pädagoginnen und Pädagogen reflektiert?

10.2 Forschungsdesign

Die folgenden Ausführungen des Methodenteils beschränken sich auf forschungsmethodische Aspekte der quantitativen Studie (schriftliche Befragung). Die Fragebogen beinhalten allerdings, wie bereits erwähnt, auch einige offene Fragen, deren Auswertung mit Methoden erfolgt, die sich an der Logik qualitativer Forschung orientieren (Inhaltsanalyse).

10.2.1 Befragungsdurchführung

Zu Beginn des laufenden Schuljahrs 2006/2007 wurden Pädagoginnen an 123 FLEX-Schulen bzw. Grundschulen mit einzelnen FLEX-Klassen gezielt als Experten ihrer jeweiligen Handlungs(team)praxis angesprochen und befragt. Die Menge der in FLEX aktiven Ansprechpartner wurde aus der Schulstatistik des Landes Brandenburg ermittelt. Die Befragung richtete sich an

- 123 Schulleiterinnen,
- 286 Klassenlehrerinnen,
- 286 Teilungslehrerinnen und
- 151 Sonderpädagoginnen.

Diese Vollerhebung ist als Studie im quantitativen Design angelegt, die in Form einer schriftlichen Befragung durchgeführt wurde.

Innerhalb enger Terminvorgaben ging der Konzeption der Fragebogen eine relativ kurze *explorative Phase* voraus. Zunächst erfolgte eine systematische Analyse der veröffentlichten Materialien und Dokumente zur Arbeit mit FLEX. Dabei standen vor allem die FLEX-Handbücher und Forschungsberichte im Zentrum der Aufmerksamkeit. Anhand dieser Materialien wurden Fragen und Beobachtungsaspekte für anschließende Felderkundungen vorbereitet.

Bewusst wählten wir zwei FLEX-Schulen mit verschieden langer FLEX-Erfahrung in unterschiedlichen Regionen des Landes Brandenburg. Wir besuchten eine Schule in der Landeshauptstadt Potsdam und eine weitere in einer kleinen Kreisstadt, umgeben von ländlichem Raum. Dort konnten wir Einblicke in die praktische Arbeit vor Ort erhalten. Wir hospitierten in verschiedenen Unterrichtsettings: im jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht und im Teilungsunterricht, wie auch in separaten Fördersituationen, und führten Interviews mit den verschiedenen Professionellen.

Im Anschluss sind Fragebogen in vier Versionen entwickelt worden, adaptiert an die jeweilige Schulfunktion der Befragten. Die Fragebogen beziehen sich auf Erfahrungen im vergangenen Schuljahr (Referenzperiode), arbeiten also zum großen Teil mit Retrospektivfragen.

Zum Ermitteln der Befragungsdauer und zur Rückversicherung hinsichtlich der Verständlichkeit der Fragen konsultierten wir erneut Experten aus der Praxis. Die überarbeiteten Bogen sind sehr umfangreich (15-19 Seiten), aber übersichtlich strukturiert und großzügig gelayoutet.

Alle im Schuljahr 2005/2006 im FLEX-System involvierten Pädagoginnen, Klassenlehrerinnen, Teilungslehrerinnen, Sonderpädagoginnen und Schulleiterinnen wurden um die Bear-

beitung eines Fragebogens gebeten. Diese wurden auf postalischem Weg pünktlich zur Vorbereitungswoche des neuen Schuljahrs gebündelt an die einzelnen Schulen versendet. Im begleitenden Anschreiben wurden die Schulleiter gebeten, die Fragebogen des jeweiligen FLEX-Teams zu sammeln und ebenfalls gebündelt in beiliegenden frankierten Antwortumschlägen zurückzusenden.

Jeder Fragebogen enthält zuvorderst ein weiteres Anschreiben. Dieses weist das LISUM-Brandenburg als Auftraggeber der Befragung aus und erläutert kurz die Thematik und Bedeutung dieser externen Evaluation durch die Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, wobei gleichzeitig auf die Nützlichkeit der Studie aufmerksam gemacht wird. Die Befragten werden als Experten ihrer Handlungs(team)praxis angesprochen und freundlich um individuelle und vollständige Bearbeitung der Fragebogen gebeten. Selbstverständlich wird den Befragten Anonymität zugesichert.

Im Anschluss an eine knappe Terminsetzung und einer Nachfassaktion in Form einer E-Mail an alle Schulleiterinnen freuten wir uns über den hohen Anteil zurückerhaltener Fragebogen von insgesamt 107 Schulen, was (bezogen auf die Schulen) einer Rücklaufquote von 87 % entspricht.

10.2.2 Stichprobenbeschreibung

Insgesamt liegen ausgefüllte Fragebogen von 623 Pädagoginnen vor. Differenziert nach der jeweiligen *Funktion in FLEX* setzt sich die Gesamtstichprobe wie folgt zusammen:

- Klassenlehrerinnen: 233 bzw. 37 %
- Sonderpädagoginnen: 107 bzw. 17 %
- Teilungslehrerinnen: 185 bzw. 30 %
- Schulleiterinnen: 98 bzw. 16 %.

In einigen Fällen erfüllten die Befragten gleichzeitig zwei Funktionen in FLEX. Des Weiteren gab es 10 Fachmoderatorinnen für die flexible Schuleingangsphase und 37 Fachkonferenzleiterinnen.

Der größte Teil der Lehrerinnen (44 %) ist bereits zwischen 21 und 30 *Jahren im Schuldienst* tätig, weitere 30 % der Lehrerinnen sogar länger als 30 Jahre und nur 26 % sind seit weniger als 21 Jahren im Schuldienst tätig. Gegenüber diesen langjährigen Erfahrungen im Schuldienst blicken die Pädagoginnen auf eine vergleichsweise kurze *Erfahrungsdauer in FLEX* zurück. 15,3 % aller Befragten waren von Beginn an beteiligt und können bereits auf mehr als vier Jahre in FLEX zurückschauen, weitere 33,3 % auf mehr als drei Jahre. Diese Gruppe der „Experten“ (knapp die Hälfte aller im System FLEX Arbeitenden) hat einen zeitlichen Zyklus im System FLEX durchlaufen, in welchem alle FLEX-Elemente, auch die individuelle

Verweildauer von drei Jahren, überhaupt erst zum Tragen kommen konnten. Ein weiteres Viertel (25,0 %) arbeitet seit mehr als 2 Jahren in FLEX. 26,4 % können mit mehr oder weniger als einem Jahr FLEX-Erfahrung innerhalb dieses Systems als „Novizen“ angesehen werden.

Aus den Einschätzungen der Schulleiterinnen ergibt sich folgendes Bild von den Rahmenbedingungen, unter denen die untersuchten Schulen arbeiten: Etwa zwei Drittel der Schulen (66,3 %) beziehen ihre Schülerinnen und Schüler aus dem ländlichen Raum, ein weiteres Viertel (22,8 %) aus dem Umfeld kreisfreier Städte und die restlichen Schulen (10,9 %) aus Berlin-nahen Gegenden. Die soziale Lage der Schülerschaft wird überwiegend als gemischt eingeschätzt (76 %), zum Teil auch als sozial schwach (22 %) und nur in 2 Fällen als gut oder besser gestellt bezeichnet.

60 % der Schulen können auf 3 oder mehr Jahre Erfahrung mit der flexiblen Schuleingangsphase zurückgreifen, 20 % sind zwischen 2 und 3 Jahren, 17 % mehr als 1 Jahr in FLEX. In der Regel haben die Schulen 2 Klassen innerhalb der flexiblen Schuleingangsphase eingerichtet (70 %). Ein Viertel der Schulen verfügt über 3 oder 4 FLEX-Klassen und in nur 3 % der Fälle gibt es erst eine FLEX-Klasse.

Neben den FLEX-Klassen haben 39 % aller FLEX-Schulen eine Regelklasse und weitere 28 % aller Schulen 2-3 Regelklassen parallel eingeschult, sie fahren also zweigleisig mit dem traditionellen System. Reine FLEX-Schulen sind demnach nur ein Drittel (33 %).

10.2.3 Erhebungsinstrument

Jede der vier Versionen der Fragebogen (für die verschiedenen angesprochenen Berufsgruppen) folgt dem gleichen logischen Aufbau. Genau sind jeweils sieben *thematische Blöcke* mit unterschiedlich umfangreichen Fragesets enthalten:

- A. Angaben zur Person
- B. Rahmenbedingungen der einzelnen Schule
- C. Arbeitsorganisation in FLEX, Unterrichtspraxis
- D. Überweisungspraxis, drittes Verweiljahr, förderdiagnostische Lernbeobachtung, Teamarbeit
- E. Berufliche Zufriedenheit
- F. Einschätzungen bildungspolitischer Aussagen
- G. Anregungen und Kritik.

Diese thematischen Blöcke sind jeweils mit kurzen einleitenden Worten zum nun folgenden Abschnitt überschrieben. Die einleitenden Sätze informieren über den inhaltlichen Schwerpunkt des neuen Abschnitts und sind von motivierendem bzw. wertschätzendem Charakter.

Der Großteil der Fragen richtet sich an alle Berufsgruppen. Einige Fragen, etwa die Rahmenbedingungen betreffend, sind angesichts der Länge der Fragebogen sowie zur besseren Übersichtlichkeit nur von einer Berufsgruppe erfasst worden. Zu verschiedenen Unterrichtspraxen beispielsweise können natürlich nur die jeweils handelnden Akteure befragt werden.

Die *Fragensets* innerhalb der einzelnen Blöcke enthalten eine Mischung aus geschlossenen und offenen Fragen, wobei der Anteil geschlossener Fragen innerhalb dieser quantitativen Studie deutlich überwiegt. Entsprechend dieser Mischung sind verschiedene Arten der Datenauswertung angezeigt.

Die *geschlossenen Fragen* sind häufig im Rating-Verfahren konzipiert. Die Befragten antworten auf einer vierstufigen Rating-Skala, z. B. „stimmt voll und ganz“ – „stimmt überwiegend“ – „stimmt teilweise“ – „stimmt gar nicht“. Die einzelnen Items (einzuschätzende Aussagen) bei Fragen dieses Formats sind in unterschiedlicher Richtung gepolt.

Der geringe Anteil *offener Fragen* bietet unterschiedlich großzügig Raum für eigene Formulierungen der Befragten. Das Spektrum geht über kurzes Aufführen von Motiven ihres Handelns bis hin zu umfangreichen freien Äußerungen zur Gesamtsituation.⁷⁵

10.2.4 Methoden der Datenverarbeitung

10.2.4.1 Methoden der quantitativen Analyse

Die Auswertung und Interpretation der Daten beruhen vordergründig auf Analysen des Statistik-Programmpakets SPSS für Windows.

Die Auswertung der Daten erfolgt in zwei Schritten:

- Beschreibung der gewonnenen Daten der Grundschullehrerinnen, Sonderpädagoginnen und Schulleiterinnen,
- Beschreibung von Unterschieden und Zusammenhängen der Urteile und Meinungen der befragten Gruppen sowie innerhalb der Gruppen.

Die Beschreibung der Ergebnisse verbleibt zunächst auf deskriptivem Niveau. In erster Linie erfolgte die Auswertung über Häufigkeitsauszählungen, Kreuztabellen und Mittelwertvergleiche. Dabei gingen wir bei den Skalen, die mit den Antwortoptionen 1 „stimmt voll und ganz“, 2 „stimmt überwiegend“, 3 „stimmt teilweise“, 4 „stimmt gar nicht“ zu beantworten waren, von intervallskaliertem Datenniveau aus. Demzufolge wählten wir Mittelwertsangaben, um zentrale Tendenzen zu beschreiben. Nutzten wir mehrfach gestufte nominalskalierte Variablen

⁷⁵ Eine tabellarische Übersicht über die *Fragensets* (einschließlich der Zuordnung der Variablenlabel) sowie deren Erläuterungen befinden sich im Anhang.

(etwa „Profession“ oder „Ausbildung“) zum Darstellen korrelativer Zusammenhänge, so transformierten wir diese in dummycodierte Variablen.

Die Analyse von Zusammenhängen und Unterschieden basiert zum großen Teil nicht auf der Nutzung direkt gemessener Urteile und Einschätzungen, sondern auf der Auswertung von im Prozess der Datenanalyse generierten Variablen. Dieser Konstruktionsvorgang ist unabdingbar, denn erst eine sowohl inhaltlich sinnvolle als auch statistisch korrekte Zusammenfassung der vielen Einzelitems ermöglicht ein Überprüfen der vermuteten Zusammenhänge.

Im ersten Schritt der Datenkomprimierung wurden jene Fragebatterien einer Faktorenanalyse unterzogen, die die Einschätzungen zu den Arbeitsbedingungen in FLEX sowie die bildungspolitischen Grundüberzeugungen und mögliche Bedingungen oder Einflüsse darauf aus der subjektiven Sicht der Befragten widerspiegeln. Die statistisch entstandenen Faktoren wurden ebenso auf inhaltlich sinnvolle Zusammenhänge geprüft. Die in einem Faktor ladenden Einzelitems wurden über gewichtete Summenscores zu einer neuen Variable zusammengefasst, die dann in die weitere Analyse und Hypothesenprüfung mittels einfacher deskriptiver Verfahren eingingen wie Kreuztabellen und Korrelationsanalysen. Zur Zusammenfassung der Items zu einem Summenscore wurden negative ladende Items umkodiert. Die Faktorenanalyse wurde anschließend bestätigt, ehe die Einzelitems entsprechend zusammengefasst wurden und die neu gebildeten Variablen in weitere Analysen eingingen.

Bei den multiplen Regressionsberechnungen handelt es sich um lineare Regressionen, bei denen die Variablen mit absteigender Nützlichkeit schrittweise in das Modell aufgenommen wurden. Auch hierfür wurden mehrfach gestufte Nominaldaten zunächst dummycodiert, bevor sie in die Gleichung eingegeben wurden.

10.2.4.2 Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse

Der für die Evaluation der Wirkungen der förderdiagnostischen Begleitung und der systemischen Auswirkungen auf Grund- und Förderschulen entworfene Fragebogen ist im quantitativen Design gestaltet. Einzelne Fragen sind jedoch bewusst offen gewählt, um die Befragten in ihren Antwortmöglichkeiten nicht zu beschränken und Raum für freie Äußerungen zu geben.

Im Folgenden werden die für die qualitative Analyse geeigneten Fragen kurz vorgestellt.

In welcher Hinsicht besteht eventuell weiterer Qualifizierungsbedarf? (Frage A 8)

Die in allen vier Fragebogen aufgenommene Frage versucht, den Qualifizierungsbedarf der Befragten abzubilden. Die Befragten haben die Möglichkeit, frei anzugeben, ob und in welchen Bereichen für sie persönlich Qualifizierungsbedarf besteht. Ziel der Frage ist es, eventuellen Qualifizierungsbedarf abzufragen, der bei der Planung zukünftiger Fortbildungen berücksichtigt werden kann.

Stimmte die offizielle Stundenzuweisung mit Ihrer reellen Praxis überein? (Frage A 12)

Diese Frage richtet sich lediglich an die Sonderpädagoginnen. Hier wird nach der Übereinstimmung der formalen Stundenzuweisung mit dem tatsächlichen Arbeitsaufwand gefragt. Die Befragten werden gebeten anzugeben, ob die Anzahl der ihnen zugewiesenen Stunden mit den tatsächlich geleisteten übereinstimmt. Wenn nicht, besteht Raum, die Gründe für den höheren Stundenaufwand zu nennen. Ziel der Frage ist es, den Grad der Arbeitsbelastung der Sonderpädagoginnen und damit den Umgang mit der Ressource Sonderpädagoge zu beurteilen.

Haben Sie im vergangenen Schuljahr Anträge auf Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs für notwendig erachtet? Zu welchem Zeitpunkt war das? Warum wählten Sie diesen („besonderen“) Zeitpunkt? (Frage D 1)

Hier wird bei Klassenlehrerinnen und Sonderpädagoginnen nachgefragt, ob und zu welchen Zeitpunkten trotz „Vermeidungsauftrag“ Anträge auf Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs gestellt wurden. Der offene letzte Teil der Frage ermöglicht es den Befragten, die konkreten Gründe für Anträge außerhalb der offiziell möglichen Zeitpunkte frei anzugeben. Ziel der Frage ist es zu erfahren, ob, in welchem Umfang und vor allem aus welchen Gründen trotz FLEX Anträge auf Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs für notwendig erachtet wurden.

Während FLEX soll ein Antrag auf Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf nur in Ausnahmefällen oder zum Ende der FLEX-Phase gestellt werden. Nennen Sie 3 mögliche Gründe, die Sie dennoch dazu (also entgegen der „Vermeidungsorientierung“) veranlassen würden, einen Antrag auf Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf für Kinder einer FLEX-Klasse zu stellen. (Frage: D 3/D 4)

Diese an alle vier Funktionsträgerinnen (Klassenlehrerinnen, Sonderpädagoginnen, Teilungslehrerinnen und Schulleitungen) gestellte Frage gibt Raum, hypothetische Gründe für das Stellen von Anträgen auf Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs zu nennen. Hier ist es wichtig, freien Formulierungen Raum zu geben, um Einstellungen zur Antragspraxis nachzeichnen zu können. Das offene Design ermöglicht zudem ein Untersuchen der Attributionen, mit denen „besondere Kinder“ belegt werden. Ziel dieser Frage ist es zu erfahren, welche hypothetischen Gründe für die Lehrkräfte Anlass wären, bereits in einem frühen Stadium Konsequenzen für den Status des Kindes zu erwägen.

Wir bedanken uns sehr herzlich für die Beantwortung unserer Fragen. Zum Schluss bitten wir Sie noch knapp um Anregung und Kritik.

Welche Bedingungen sollten Ihrer Meinung nach im System FLEX geändert werden?

Was sollte unbedingt fortgeführt werden? (Frage: G)

Zuletzt werden die Befragten um eine persönliche Einschätzung gebeten. Die Befragten haben die Möglichkeit anzuführen, was ihrer Meinung nach in FLEX geändert und was unbedingt beibehalten werden sollte. Sie können den Raum aber auch nutzen, um frei Einschätzungen und Befindlichkeiten zu äußern. Ziel dieser Frage ist es, von den Befragten eine Gesamteinschätzung der Situation in FLEX zu erhalten.

Die Textanalyse der offenen Fragen wurde mittels MAXQDA, einem Softwareprogramm zur qualitativen Datenanalyse, durchgeführt. „Eine der zentralen Funktionen von MAXQDA ist die Möglichkeit, Codes (Kategorien) zu Textpassagen zuzuordnen. [...] In der Sprache der empirischen Sozialforschung handelt es sich bei einem Code um eine inhaltliche Kategorie, ein analytisches Instrument zur systematischen Auswertung der Daten. [...] Es kann ein hierarchisches System von Codes definiert werden“⁷⁶.

Diese Kategorien wurden explorativ bei der Durchsicht der vorliegenden Texte gebildet. Das so entstehende Kategoriensystem erlaubt es, große Textmengen inhaltlich zu gliedern und so vergleichbar zu machen. Es macht verschiedene Themengruppen und dazugehörige Unterpunkte erfassbar, zu denen sich die Befragten äußern, und gibt außerdem Häufigkeiten der Äußerungen an. Dadurch werden die Inhalte der Texte überschaubar. Zusätzlich besteht die Möglichkeit, Variablen einzufügen und die Texte dann unter Kontrolle der Variablen nach bestimmten Merkmalen zu analysieren. In unserem Falle ist so eine Differenzierung nach Schule und Schulfunktion möglich. Diese Vorgehensweise erleichtert die Beschreibung und Auswertung der Textpassagen enorm bzw. macht vergleichende analytische Äußerungen erst möglich.

In einem weiteren Schritt erlaubt die Zuweisung von Variablen, in MAXQDA gewonnene Daten in das Statistikprogramm SPSS zu exportieren und diese gemeinsam mit den quantitativen Daten weiterführend und vertiefend zu bearbeiten: „MAXQDA ermöglicht es, für jeden Text einen Datensatz von Attributen, d. h. Variablen im Sinne von Statistikprogrammen, zu verwalten. Sind solche Variablen festgelegt, kann man die gesamte Datenmatrix auch direkt in andere Computerprogramme exportieren“⁷⁷.

⁷⁶ MAXQDA 2. Einführung. Berlin 2004, S. 23.

⁷⁷ Ebd., S. 43.

10.3 Darstellung und Diskussion der Ergebnisse

10.3.1 Personelle Ressourcen

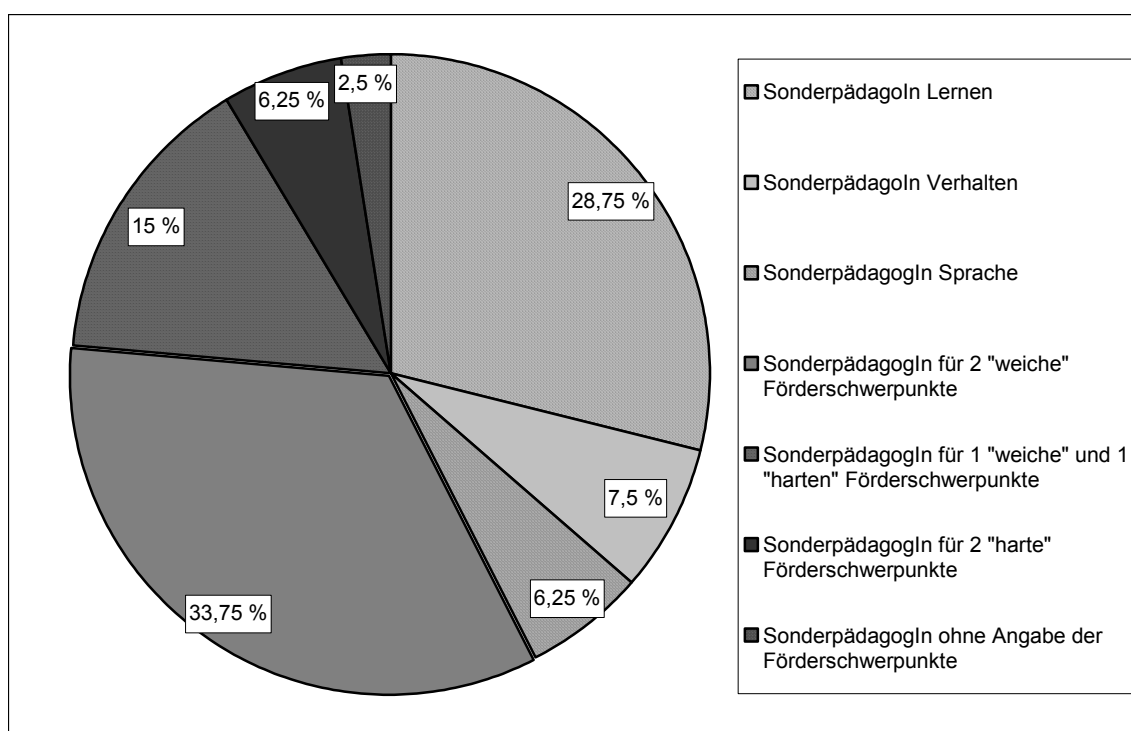
10.3.1.1 Qualifikation und Qualifizierungsbedarf

Im System FLEX erhalten die Schulen eine erweiterte Ausstattung mit personellen Ressourcen. Welche Berufsabschlüsse bzw. Qualifikationen von den verschiedenen Professionellen in FLEX eingebracht werden, betrachten wir als einen ersten wichtigen Aspekt innerhalb der Ressourcendiskussion.

➤ *Berufsabschlüsse/Ausbildung*

Zuerst interessiert uns die Ausbildung aller beteiligten Professionellen, insbesondere die der Sonderpädagoginnen. Zunächst zur Gesamtsituation: 56 % sind *ausgebildete* Unterstufenlehrerinnen, 19 % Grundschullehrerinnen, 9 % Diplomlehrerinnen und 19 % Sonderpädagoginnen. Zum Teil wurden bis zu 3 verschiedene Abschlüsse angegeben. Die Prozentangaben beziehen auch diese weiteren Abschlüsse mit ein.

Die Qualifikationen der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen sind in Abbildung 10.1 dargestellt. Die meisten Sonderpädagoginnen (34 %) sind für zwei der so genannten „*weichen*“ Behinderungen (Förderschwerpunkte Lernen, Verhalten oder Sprache) ausgebildet, gefolgt von denen (29 %), die nur für den Förderschwerpunkt Lernen qualifiziert sind. 15 % der Sonderpädagoginnen sind für eine der „*weichen*“ Behinderungen qualifiziert und verfügen außerdem über ein Examen in einer weiteren sonderpädagogischen Fachrichtung (Körperbehindertenpädagogik, Geistigbehindertenpädagogik, Seh- oder Hörbehindertenpädagogik). Diese Fachrichtungen sind in der Abbildung unter dem Begriff „*harte*“ Behinderung zusammengefasst. Insgesamt entsprechen 91,25 % der Sonderpädagoginnen in ihrem Ausbildungsprofil (mindestens ein Förderschwerpunkt, der den „*weichen*“ Behinderungsarten zugeordnet wird) der präventiven Zielsetzung in FLEX.

Abb. 10.1: Qualifikation der Sonderpädagoginnen für unterschiedliche Förderschwerpunkte

➤ *FLEX-Qualifikation*

Der überwiegende Teil aller Professionellen nutzte bereits die Gelegenheit, an einer oder sogar mehreren FLEX-Fortbildungen teilzunehmen. Von 605 Nennungen insgesamt bestätigten dies 571. Zwei Pädagoginnen nahmen im Erhebungszeitraum gerade an der Fortbildung teil. Das entspricht einem Anteil von 94,8 %, der sich für FLEX weiterqualifiziert hat. Unter den wenigen, die noch nicht an einer FLEX-Fortbildung teilgenommen haben, sind 4 „Pioniere“, d. h. Entwickler der FLEX Brandenburg.

➤ *Einschätzung der Qualifikation für FLEX*

Objektiv erscheint der Qualifikationsgrad für FLEX sehr hoch. Ob sich die handelnden Akteure ausreichend für die Arbeit in FLEX qualifiziert fühlen, wird an anderer Stelle abgefragt. 609 Professionelle äußerten sich zum *subjektiven Erleben* der *eigenen Qualifikation* für die Arbeit in FLEX.

Fasst man die positiven Bewertungen zusammen (Tab. 10.1), ergibt sich eine Zustimmung, sich ausreichend für die FLEX-Arbeit qualifiziert zu fühlen, von insgesamt 97,1 % aller Professionellen. Von 3 Nennungen, sich gar nicht qualifiziert zu fühlen, entfallen 2 auf Schulleiterinnen und 1 auf Teilungslehrerinnen.

Tab. 10.1: Einschätzung des Qualifikationsgrades für FLEX (Angaben in %)

„Fühlen Sie sich für die Arbeit in FLEX ausreichend qualifiziert?“	ja, voll und ganz	ja, überwiegend	nein, kaum	nein, gar nicht
Klassenlehrerinnen (KL)	19,3	78,9	1,8	0
Sonderpädagoginnen (SP)	11,7	84,5	3,9	0
Teilungslehrerinnen (TL)	16,6	79,0	3,9	0,6
Schulleiterinnen (SL)	23,7	74,2	0	2,2
insgesamt	17,9	79,2	2,5	0,5

➤ Qualifizierungsbedarf

Auf die Frage nach weiterführendem Qualifizierungsbedarf antworten 246 der insgesamt 623 Befragten. Dies entspricht einem Prozentsatz von 39,5 %. Nach Schulfunktion der Befragten unterschieden antworten 61,7 % der Sonderpädagoginnen, 37,3 % der Teilungslehrerinnen, 36,9 % der Klassenlehrerinnen und 25,5 % der Schulleitungen. Demnach liegt die Anzahl der Sonderpädagoginnen, die das Bedürfnis haben, einen Qualifizierungsbedarf zu äußern, um ein Drittel höher als die der entsprechenden Klassen- und Teilungslehrerinnen. Es ist zu vermuten, dass hier der Wechsel des Arbeitsumfelds eine Rolle spielt, der für die Sonderpädagoginnen mit dem Wechsel zu FLEX eintritt. Das bei den Sonderpädagoginnen größere Bedürfnis nach weiterführender Qualifizierung lässt sich zugleich gemeinsam mit der Frage nach dem Einschätzen der eigenen Qualifizierung betrachten. Während 23,7 % der Schulleiterinnen, 19,3 % der Klassenlehrerinnen und 16,6 % der Teilungslehrerinnen sich voll und ganz „angemessen ausgebildet“ fühlen, stimmen dieser Aussage lediglich 11,7 % der Sonderpädagoginnen zu.

Da sich die Mehrzahl der Pädagoginnen als für die FLEX-Arbeit angemessen ausgebildet einschätzt, wundert es nicht, dass die Frage nach weiterführendem Qualifizierungsbedarf in 60,5 % der Fälle unbeantwortet bleibt. Aber auch wenn die Pädagoginnen sich zum großen Teil ausreichend qualifiziert fühlen, sind doch in manchen Äußerungen Anzeichen von Überforderung zu erkennen: *„Wie zerteile ich mich im Unterricht, um Förderschüler, langsamer – normal – schneller lernende Schüler gleichzeitig optimal zu fördern, ohne eine Macke zu bekommen.“ [F11_KL]⁷⁸*

Der geäußerte Fortbildungsbedarf wurde in sechs Hauptkategorien gegliedert:

- Handlungswissen bezogen auf das Arbeitsfeld Grundschulpädagogik (89 Nennungen bzw. 31,7 % aller Nennungen),

⁷⁸ Hier sind die Fragebogennummer sowie die Schulfunktion (KL = KlassenlehrerIn, SP = SonderpädagogIn, TL = TeilungslehrerIn sowie SL = SchulleiterIn) der Befragten kodiert. Diese Kodierung sichert die Zuordnung der in Maxqda eingelesenen Texte zu den in SPSS bearbeiteten Datensätzen. In beiden Datenmasken sind Rückschlüsse darauf möglich, welche Befragten derselben Schule angehören. Durch das anonymisierte Erfassen kann jedoch der Standort der Schule nicht mehr rückverfolgt werden.

- Handlungswissen bezogen auf das Arbeitsfeld Sonderpädagogik (87 Nennungen bzw. 31,0 % aller Nennungen),
- Austausch und Hospitationen (58 Nennungen bzw. 20,6 % aller Nennungen),
- Organisation von Schule und Fortbildungen (22 Nennungen bzw. 7,8 % aller Nennungen),
- „Keiner“ (13 Nennungen bzw. 4,6 % aller Nennungen),
- allgemeine inhaltliche Schwerpunkte (12 Nennungen bzw. 4,3 % aller Nennungen).

Die Belegung der Kategorien wurde funktionspezifisch ausgewertet. Während 50 % aller Äußerungen von Klassenlehrerinnen und 39,5 % aller Äußerungen von Teilungslehrerinnen einen Qualifizierungsbedarf bezogen auf Handlungswissen aus dem Arbeitsfeld der Grundschulpädagogik benennen, sind es bei den Sonderpädagoginnen lediglich 9,8 % und bei den Schulleiterinnen 8,0 %. Angegeben werden hier etwa *„Lehrgang Lesen durch Schreiben“* [F525_TL], *„WB zum differenzierten Arbeiten“* [F234_TL], *„Wochenplan für Jahrgangsstufe 1 und Jahrgangsstufe 2“* [F224_KL] oder *„Angebot an FREIARBEIT (Lernspiele)“* [F449_KL].

Sonderpädagoginnen äußern in 53,7 % ihrer Nennungen einen Qualifizierungsbedarf bezogen auf Handlungswissen aus dem Arbeitsfeld der Sonderpädagogik, während 26,3 % der Äußerungen von Teilungslehrerinnen, 20 % der Äußerungen von Schulleiterinnen und 18,4 % der Äußerungen von Klassenlehrerinnen diesen Wunsch ausdrücken. Genannt werden hier *„Förderung begabter, aber auch verhaltensauffälliger Kinder“* [F502_KL], *„Gebiet: Sprache, Verhalten“* [F355_SP], *„detailliertes Wissen zur Sprachbehindertenpädagogik und zur Verhaltensgestörtenpädagogik“* [F534_SP] oder auch: *„Ich habe keine sprachheilpädagogische Ausbildung. Da FLEX auch sprachauffällige Kinder betreuen soll, fehlt mir diese Qualifikation.“* [F309_SP].

Auch die Verteilung der Nennungen des Bedarfs an Austausch weist berufsspezifische Unterschiede auf. Während sich Klassenlehrerinnen, Sonderpädagoginnen und Schulleiterinnen in 22 bis 24 % ihrer Äußerungen auf einen Bedarf an vermehrtem Austausch mit anderen FLEX-Schulen oder Hospitationen beziehen, liegt der Anteil bei den Teilungslehrerinnen lediglich bei 15,8 %. Damit liegt in der Gruppe der Teilungslehrerinnen der Anteil der Nennungen, die einen Wunsch nach praktischem Austausch mit anderen FLEX-Schulen ausdrücken, niedriger als in den anderen drei Funktionsgruppen.

Mehrere Erklärungen sind hierfür denkbar: Im Gegensatz zu Klassenlehrerinnen und Sonderpädagoginnen, die in FLEX in ersterem Falle mit jahrgangsgemischten Gruppen und in zweitem Fall in einem neuen Arbeitsumfeld arbeiten, unterrichten die Teilungslehrerinnen weiterhin in „fast“ gewohntem Rahmen relativ leistungshomogene Gruppen. Es ist zu vermuten, dass die Teilungslehrerinnen die Gruppe darstellen, für die mit FLEX die wenigsten

Neuerungen in Bezug auf ihr gewohntes Arbeiten verbunden sind, während die Sonderpädagoginnen nicht mehr im Kreise anderer Sonderpädagoginnen an Förderschulen tätig sind, sondern einen Systemwechsel in die Regelschule vollziehen. Zusätzlich zu diesem Wechsel des Arbeitsfelds ist meist nur eine Sonderpädagogin an einer Grundschule tätig, sodass der regelmäßige Austausch mit Vertreterinnen ihrer Profession nicht am FLEX-Arbeitsort stattfinden kann. Auch Klassenlehrerinnen müssen mit einer veränderten Ausgangssituation und jahrgangsübergreifenden, heterogenen Lerngruppen umgehen lernen. Geäußert werden hier Wünsche wie *„Vergleiche mit vielen Schulen“* [F120_KL], *„Erfahrungsaustausch zu Materialien für schneller und langsamer lernende Schülerinnen und Schüler“* [F270_KL] oder *„ständiger Austausch mit anderen Sonderpädagoginnen in FLEX“* [F113_SP].

Der Wunsch nach Fortbildungen im Bereich Schul-, Fortbildungs- und Arbeitsorganisation äußert sich lediglich in einem kleinen Prozentsatz der Nennungen (7,8 %), bei Schulleiterinnen in höherem Maße als bei den anderen drei Funktionsträgerinnen. Während sich 24 % der von Schulleiterinnen gemachten Äußerungen auf diesen organisatorischen Bereich beziehen, liegen die entsprechenden Werte für Teilungslehrerinnen bei 9,2 %, bei Sonderpädagoginnen bei 6,1 % und bei Klassenlehrerinnen bei 4,1 %. Zusammengefasst werden hier Äußerungen wie *„Zusammenarbeit Eltern“* [F441_SL], *„regelmäßige Schulungen“* [F218_TL], *„bei Änderung der Vorschriften (Schulleitungstätigkeit)“* [F169_SL], *„Effektivierung und Optimierung des Arbeitsaufwandes“* [F59_KL].

Ein noch kleinerer Teil der Befragten äußert explizit, dass kein Fortbildungsbedarf bestehe (13 von insgesamt 623 Befragten). Hier zeigen sich keine wesentlichen, interpretierbaren Unterschiede zwischen den vier Funktionsträgerinnen.

In etwa der gleichen Verteilung bildet sich der Bedarf an allgemeinen inhaltlichen Schwerpunkten ab. Hier liegen bei 623 Befragten 12 Nennungen vor, die aufgrund der geringen Fallzahl ebenfalls keine aussagekräftigen Unterschiede zwischen Klassenlehrerinnen, Teilungslehrerinnen, Sonderpädagoginnen und Schulleiterinnen erkennen lassen. Beispiele für Nennungen dieser Kategorie wären *„Rechtsgrundlagen“* [F207_SP], *„SchiLf“* [F199_TL], *„Arbeitsweisen für weiterführende Jahrgangsstufe 3“* [F282_SL].

Die funktionspezifische Belegung der Kategorien lässt darauf schließen, dass die Pädagoginnen sich, wenn sie über das Regelangebot hinausgehende Qualifizierungen wünschen, vorwiegend in ihrem angestammten Arbeitsfeld weiterbilden möchten.

10.3.1.2 Sonderpädagogische Ressourcen

Der Fokus unserer Analyse ist auf das Tätigkeitsfeld der Sonderpädagoginnen in FLEX gerichtet. Deshalb erfragten wir deren genaue Stundenzuweisungen, um einen differenzierten Einblick in den *Rahmen ihrer Tätigkeit in FLEX* zu erhalten, was hinsichtlich des *Umgangs mit personellen Ressourcen* von besonderer Wichtigkeit ist.

In der folgenden Darstellung nehmen wir zuerst Tätigkeiten der Sonderpädagoginnen in der FLEX-Schule in den Blick, anschließend weitere Tätigkeiten außerhalb.

➤ *Stunden an dieser Schule*

Mit der Frage: „Mit wie vielen Stunden pro Woche waren Sie im Schuljahr 2005/2006 an *dieser* Schule tätig?“ erfassten wir zuerst die Stundenzuweisung pro Schule *insgesamt*. 100 Sonderpädagoginnen gaben pro Schule Gesamtstundenzuweisungen zwischen 5 und 28 Stunden an. Der Mittelwert liegt bei 14,3 (SD = 7,1).

Gruppiert man die Angaben zur besseren Übersicht, ergibt sich folgendes Bild: Gut die Hälfte aller Sonderpädagoginnen (54 Nennungen) ist mit 10-20 Stunden in einer Schule beschäftigt, ein weiteres gutes Viertel (27 Nennungen) sogar mit mehr als 20 Stunden. 19 Sonderpädagoginnen stehen weniger als 10 Stunden innerhalb einer Schule zur Verfügung.

Insgesamt ist also eine große Gruppe von Sonderpädagoginnen mit einer Vielzahl an Stunden an einer Schule tätig, was als relativ umfangreiche und stabile Präsenz sonderpädagogischer Unterstützung an FLEX-Schulen gewertet werden kann.

➤ *davon Stunden in FLEX*

Die sich anschließenden Fragen bezogen sich weiter auf die *Stundenzuweisung* der Sonderpädagoginnen an *dieser* Schule. Sie zielen auf ein genaueres Aufschlüsseln der angegebenen Stundenzahl, d. h., wie viele Stunden stehen für wie viele FLEX-Klassen zur Verfügung und wie viele Stunden für Kinder mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf, die innerhalb oder außerhalb der FLEX-Klassen an dieser Schule integriert sind.

Knapp zwei Drittel aller Sonderpädagoginnen, nämlich 62,6 %, arbeiten in zwei FLEX-Klassen. 24,2 % der Sonderpädagoginnen arbeiten in nur einer FLEX-Klasse, 9,1 % in drei FLEX-Klassen, 4,0 % in vier FLEX-Klassen.

25 Sonderpädagoginnen standen weitere Stunden für *Kinder mit festgestelltem Förderbedarf*, die *in FLEX-Klassen* integriert sind, zur Verfügung. Dabei variiert der Umfang dieser zusätzlichen Stunden für in FLEX integrierte Kinder stark: zugewiesen sind zwischen 1 und 16 Stunden, durchschnittlich 4,9 Stunden.

➤ *davon Stunden außerhalb von FLEX*

40 Sonderpädagoginnen gaben an, weitere Stunden für *Kinder mit festgestelltem Förderbedarf*, die *außerhalb der FLEX-Klassen* integriert sind, zur Verfügung zu haben. Der Umfang dieser Stunden variiert ebenfalls zwischen 1 und 16 Stunden, durchschnittlich sind es 6,2 Stunden. 46 Sonderpädagoginnen verfügen außerdem über Stunden für andere Zwecke an

dieser Schule, etwa für gemeinsamen Unterricht, für Förderunterricht, für fakultativen Unterricht oder Ähnliches.

➤ *Übereinstimmungen und Abweichungen von vorgegebenen Stundenkapazitäten*

Mit der Frage nach der Übereinstimmung der Stundenzuweisung mit der realen Praxis möchten wir aufdecken, ob die Arbeitszeit der Sonderpädagoginnen innerhalb der zugewiesenen Stundenzahl liegt, und welche Gründe angegeben werden, wenn sie dieser nicht entspricht. Insgesamt machen 99 der Befragten eine Aussage dazu. 75 der Sonderpädagoginnen geben an, mit ihrem Zeitaufwand innerhalb der Stundenzuweisung zu bleiben, und bestätigen damit die Übereinstimmung der offiziellen Ressourcenzuweisung mit der realen Handlungspraxis.

24 der Befragten verweisen auf Abweichungen von der Stundenzuweisung. Der Zeitbedarf für Beratungsgespräche und Austausch mit Eltern und Kollegen bzw. der Zeitbedarf für eine adäquate Förderung der Kinder sind die meistgenannten Gründe für das Nichtausreichen der zugewiesenen Stunden. In vier Fällen wird angegeben, dass die Stundenzuweisung nicht wie vorgesehen realisiert werden konnte, weil die Sonderpädagogin bei Krankheit von Kolleginnen für Vertretungen eingesetzt wurde.

➤ *subjektives Empfinden zur verfügbaren Stundenkapazität*

Auch zur verfügbaren Stundenkapazität baten wir die Professionellen um ihre Einschätzung (Tab. 10.2): „Die Stundenkapazität, die mir an dieser Schule zur Verfügung stand, reichte aus, um die Aufgaben *innerhalb der FLEX-Klassen* zu erfüllen.“ und „Die Stundenkapazität, die mir an dieser Schule zur Verfügung stand, reichte aus, um der Schule *darüber hinaus* (außerhalb der FLEX-Klassen sowie der integrativen Maßnahmen) Unterstützung zukommen zu lassen.“

Tab. 10.2: Einschätzung der Bedarfsgerechtigkeit der zugewiesenen Stundenkapazität innerhalb der FLEX-Klassen und darüber hinaus (Angaben in %)

„Die Stundenkapazität, die mir an dieser Schule zur Verfügung stand, reichte aus...“	Zustimmung ⁷⁹	teilweise Bestätigung	Ablehnung
innerhalb FLEX (N=97)	42,3	46,4	11,3
darüber hinaus (N=98)	19,3	39,8	40,8

Nach Einschätzung der Sonderpädagoginnen sind die Stunden allgemein knapp bemessen: Weniger als die Hälfte (42,3 %) empfinden die Stundenzuweisung ausreichend, um die Aufgaben innerhalb der FLEX-Klassen zu erfüllen. Nur wenige Sonderpädagoginnen (19,3 %)

⁷⁹ zusammengefasst: stimmt voll und ganz und stimmt überwiegend

schätzen die Kapazität als ausreichend ein, um der Schule auch darüber hinaus ihre Unterstützung zukommen zu lassen, was als ein erweitertes Zuständigkeitserleben interpretiert werden kann.

Der Aspekt der Zuständigkeit innerhalb dieser FLEX-Schule wird noch genauer beleuchtet: „Welchen Kindern kam Ihre Tätigkeit als SonderpädagogIn an dieser Schule zugute?“ Anhand der Mittelwerte wurden die einzelnen Items in eine Rangfolge gebracht, beginnend mit dem Item, welches die größten Zustimmung erhielt. Die folgende Tabelle 10.3 soll veranschaulichen, welche Kinder von der Tätigkeit der Sonderpädagoginnen innerhalb der FLEX-Klassen profitieren konnten.

Tab. 10.3: subjektiv erlebte Ressourcennutzung für einzelne Schülergruppen (Angaben in %)

„Welchen Kindern kam Ihre Tätigkeit als SonderpädagogIn an dieser Schule zugute?“	Zustimmung ⁸⁰	teilweise Bestätigung	Ablehnung
1. Kinder unter Förderdiagnostischer Lernbeobachtung (N = 90)	88,9	10,0	1,1
2. langsamer lernende Kinder (N = 97)	90,7	9,3	0
3. Kinder mit diagnostiziertem Förderbedarf (N = 74)	73,0	13,5	13,5
4. alle Kinder (N = 89)	46,1	43,8	10,1
5. schneller lernende Kinder (N = 92)	56,5	34,8	8,7
6. Kinder aus benachteiligten Familien (N = 85)	55,3	34,1	10,6
7. Kinder mit Migrationshintergrund (N = 54)	37,0	20,4	42,6

Insgesamt kann man eine größere Zustimmung hinsichtlich der Zuständigkeit für ein „ausgewähltes“ Klientel ablesen. Nach Einschätzung der Befragten profitieren in erster Linie die Kinder innerhalb der förderdiagnostischen Lernbeobachtung von der Anwesenheit der Sonderpädagoginnen, was der gestellten FLEX-Aufgabe entspricht, sowie das traditionelle Klientel der Förderschule, nämlich Kinder mit diagnostiziertem Förderbedarf und langsam lernende Kinder. Die wahrgenommene Zuständigkeit für alle Kinder folgt auf Rang 4.

➤ *Tätigkeiten außerhalb dieser Schule*

Weiter interessierte uns, wo und in welchem Umfang die Sonderpädagoginnen *außerhalb dieser Schule* noch tätig waren.

Zwei Sonderpädagoginnen arbeiteten an einer weiteren FLEX-Schule, 21 Sonderpädagoginnen arbeiteten an anderen Schulen mit gemeinsamem Unterricht innerhalb integrativer Maßnahmen für Kinder mit diagnostiziertem Förderbedarf.

⁸⁰ zusammengefasst: stimmt voll und ganz und stimmt überwiegend

Ein großer Teil der Sonderpädagoginnen arbeitet parallel zu FLEX weiterhin in der Förderschule. Insgesamt wechseln 50 von ihnen zwischen den verschiedenen Systemen hin und her.

Weiter arbeiten 28 Sonderpädagoginnen in der Sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstelle, 3 Sonderpädagoginnen im Rahmen des Beratungs- und Stützungssystems (BUSS), 5 Sonderpädagoginnen in anderen Institutionen, z. B. an einer Oberschule oder in einem Schulverweigerungsprojekt.

Anhand dieser Informationen wurden neue Variablen generiert, die im Weiteren helfen sollen, Bedingungsgefüge genauer aufzuklären.

Die Variable „*Systemwechsler*“ unterteilt die Unterstichprobe der Sonderpädagoginnen (N = 107) in zwei Gruppen: Sonderpädagoginnen, die ausschließlich in integrativen bzw. inklusiven Settings tätig sind (57 entspricht 53,3 %), und Sonderpädagoginnen, die parallel zur Arbeit in FLEX auch im System der Förderschule tätig sind (50 entspricht 46,7 %).

Die Variablen „*Nomade I*“ und „*Nomade II*“ unterteilen die Unterstichprobe der Sonderpädagoginnen nach dem Unterscheidungskriterium der Anzahl der Tätigkeitsbereiche bzw. Arbeitsorte außerhalb FLEX in 2 bzw. 3 Gruppen. „*Nomade I*“ unterscheidet Sonderpädagoginnen, die ausschließlich an dieser FLEX-Schule tätig sind (32 entspricht 29,9 %), und Sonderpädagoginnen, die an weiteren Orten tätig sind (75 entspricht 70,1 %). „*Nomade II*“ unterscheidet noch differenzierter: Neben Sonderpädagoginnen, die an nur dieser einen FLEX-Schule bleiben, gibt es eine Gruppe, die an genau einem weiteren Ort tätig wird (51 entspricht 47,7 %), und eine Gruppe, die an mehreren (bis zu 5!) weiteren Orten tätig wird (24 entspricht 22,4 %).

Untersucht man nun etwa die wahrgenommenen Zuständigkeiten weiter, kann man zwischen einzelnen Gruppen von Sonderpädagoginnen Unterschiede feststellen. Vergleicht man beispielsweise die wahrgenommenen Zuständigkeiten von Sonderpädagoginnen, die nur an dieser Schule tätig sind, mit denen der Sonderpädagoginnen, die zwischen mehreren Tätigkeitsbereichen pendeln („*Nomade I*“), ergibt sich ein interessantes Bild (Tab. 10.4):

Tab. 10.4: Subjektiv erlebte Ressourcennutzung für einzelne Schülergruppen (Angaben in %)

„Von meiner Tätigkeit profitierten innerhalb der FLEX-Klassen: <u>alle</u> Kinder“	Zustimmung ⁸¹	teilweise Bestätigung	Ablehnung
1. Fester Arbeitsplatz an dieser Schule (N=18)	61,1	33,3	5,6
2. Pendler (N=68)	44,1	45,6	10,3

⁸¹ zusammengefasst: stimmt voll und ganz und stimmt überwiegend

Hier deuten sich Unterschiede im Zuständigkeitserleben der Sonderpädagoginnen in Abhängigkeit von äußeren Merkmalen ihrer Tätigkeit an. Ausführliche Untersuchungen zum Zuständigkeitserleben folgen im Kapitel 10.3.6.1.

10.3.1.3 Zusammenfassung: Ressourcennutzung

Die in FLEX eingebrachten Qualifikationen der Pädagoginnen sind insgesamt positiv zu bewerten. Die Weiterqualifikation in FLEX hat bereits einen breiten Personenkreis erreicht und der deutlich überwiegende Teil der Pädagoginnen schätzt sich selbst als ausreichend qualifiziert ein.

Natürlich besteht weiterhin ein Qualifizierungsbedarf. Ein Drittel aller Grundschullehrkräfte und zwei Drittel aller Sonderpädagoginnen geben einen Bedarf an. Gemeint sind nicht in erster Linie Fortbildungen. Die Pädagoginnen möchten sich austauschen, z. B. indem sie hospitieren. Hier sehen wir einen wichtigen Hinweis auf Möglichkeiten zur Ressourcenoptimierung. Ein externes Unterstützen für die Bildung von Netzwerken könnte den Erfahrungsaustausch zwischen den Pädagoginnen weiter anregen bzw. strukturell etablieren. Zugleich würde damit die Selbstverständlichkeit eines kooperativen Miteinanders gestärkt und der immerwährende Prozess des gemeinsamen Weiterlernens im Beruf begünstigt.

Inhaltlich knüpfen die Qualifizierungswünsche an die jeweilige Profession an. Die Grundschullehrkräfte sind vor allem auf der Suche nach Handlungswissen zum Gestalten eines differenzierten Unterrichts, während Sonderpädagoginnen sich weiter sonderpädagogischen Fragestellungen widmen, sich etwa in Bezug auf Sprache und Verhalten weiterbilden möchten. Diese Suchbewegungen passen zu den neuen Aufgabenstellungen in FLEX: Im jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht steht das Ermöglichen individueller Lernwege als Aufgabe der Grundschullehrerinnen im Vordergrund, während Sonderpädagoginnen nun als Experten für ganz vielfältige (arbeitsbereichübergreifende) Fragestellungen angesprochen sind.

Das genauere Beleuchten der Situation der Sonderpädagoginnen führt zu aufschlussreichen Ergebnissen. In ihrem Ausbildungsprofil entsprechen über 90 % der nun in der Grundschule arbeitenden Sonderpädagoginnen mit einer Ausbildung in den Bereichen Lernen, Sprache oder Verhalten dem präventiven Anspruch von FLEX. Deutlich wurden Unterschiede in den Tätigkeitsprofilen, die weiterer Beachtung bedürfen. Die Sonderpädagoginnen werden mit ganz vielfältigen, zum Teil auch widersprüchlichen Aufgaben beauftragt. Sie begleiten nicht nur unterstützend die FLEX-Klassen, sondern werden in klassisch sonderpädagogischen Settings tätig, wodurch das Herausbilden eines inklusiven Professionsverständnisses, wie es FLEX verlangt, erschwert wird. Der anhaltende Wechsel ins Förderschulsystem stellt sich als Barriere heraus, sich ganz auf ein verändertes Tätigkeitsfeld in der Grundschule einzustellen. Welche Auswirkungen sich durch die verschiedenen Tätigkeitsprofile ergeben, zeigte

sich bereits im unterschiedlichen Zuständigkeitserleben für einzelne bzw. alle Kinder und soll im Weiteren stets mit untersucht werden.

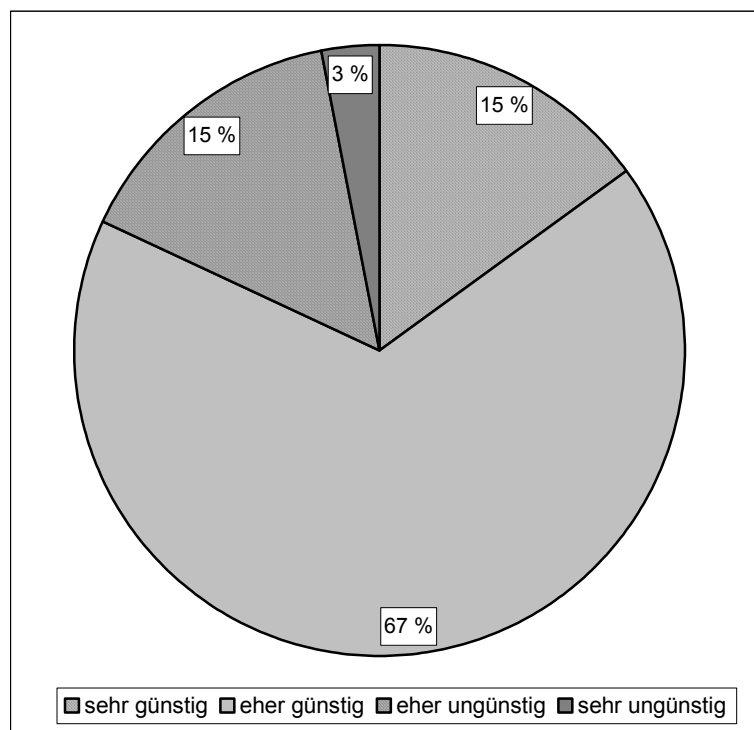
Als positiv betrachten wir, dass eine Vielzahl der Sonderpädagoginnen mit einer großen Stundenzahl in einer FLEX-Schule „zu Hause“ ist.

10.3.2 Einschätzung der Lern- und Arbeitsbedingungen

Ein nächster wichtiger Aspekt innerhalb der Ressourcendiskussion sind die *besonderen Voraussetzungen*, unter denen die *einzelnen Schulen* jeweils arbeiten. Zum Erhellen der Gegebenheiten befragten wir die Schulleiterinnen zu schulbezogenen Bedingungen, die Klassenlehrerinnen, Teilungslehrerinnen und Sonderpädagoginnen zu klassenbezogenen Bedingungen. Die schulbezogenen Bedingungen wie der Einzugsraum der Schule, die soziale Lage der Schülerschaft, die FLEX-Erfahrungsdauer der einzelnen Schule und die Unterscheidung, ob die Schule nur mit flexiblen Eingangsklassen oder parallel auch mit regulären Eingangsklassen arbeitet, wurden bereits in der Stichprobenbeschreibung dargestellt.

Betrachten wir an dieser Stelle (Abb. 10.2) zuerst die Gesamteinschätzung der Lern- und Arbeitsbedingungen durch die Klassenlehrerinnen, Sonderpädagoginnen und Teilungslehrerinnen.

Abb. 10.2: Einschätzung der Lern- und Arbeitsbedingungen (N = 507)



Insgesamt äußern sich also 82 % positiv zu den Lern- und Arbeitsbedingungen im Schuljahr 2005/2006.

10.3.2.1 Einschätzung der Lernbedingungen bezogen auf die Klassenzusammensetzungen

Wir baten alle Unterrichtenden um die *Einschätzung der Klassenzusammensetzung(en)*, differenziert nach Leistungs- und sozialem Bereich. In dieser Einschätzung drückt sich aus, wie stark heterogen bzw. homogen sie die Lerngruppen jeweils erleben.

Insgesamt schätzen alle Pädagoginnen die Klassenzusammensetzungen für beide Bereiche eher heterogen ein, wobei sie besonders eine größere Heterogenität im Leistungsbereich wahrnehmen. Zur Veranschaulichung werden in der folgenden Tab. 10.5 die Einschätzungen der Klassenlehrerinnen dargestellt⁸².

Tab. 10.5: Subjektives Heterogenitätserleben der Klassenlehrerinnen bezüglich der Klassenzusammensetzung im Leistungsbereich und im sozialen Bereich (Angaben in %)

„Wie schätzen Sie die Klassenzusammensetzung im Schuljahr 2005/2006 ein?“	sehr heterogen	eher heterogen	eher homogen	sehr homogen	Mittelwert
im Leistungsbereich (N = 217)	23,5	56,7	18,4	1,4	1,98
im sozialen Bereich (N = 215)	12,6	48,4	36,3	2,8	2,29

Im Vergleich zu den Klassenlehrerinnen erleben die Teilungslehrerinnen die Zusammensetzungen der Lerngruppen bezüglich beider Bereiche etwas weniger heterogen, umgedreht empfinden die Sonderpädagoginnen (gegenüber den Klassenlehrerinnen) die Heterogenität etwas stärker. Diese Tendenzen sind deutlicher ausgeprägt in den Einschätzungen des Leistungsbereichs als in den Einschätzungen des sozialen Bereichs.

10.3.2.2 Einschätzung der Lern- und Arbeitsbedingungen bezogen auf räumlich-materielle Gegebenheiten

Um die *Einschätzung der räumlichen und materiellen Gegebenheiten* für eine binnendifferenzierte Arbeitsweise in FLEX-Klassen baten wir alle Professionellen (Tab. 10.6).

Tab. 10.6: Einschätzung der räumlichen und materiellen Gegebenheiten für binnendifferenziertes Arbeiten in den FLEX-Klassen (Angaben in %)

„Waren die Gegebenheiten an Ihrer Schule ausreichend, um in den FLEX-Klassen binnendifferenziert zu arbeiten?“	völlig ausreichend	überwiegend ausreichend	kaum ausreichend	nicht ausreichend
räumliche (N = 609)	36,8	51,1	7,7	4,4
materielle (N = 604)	18,7	67,2	10,9	3,1

Insgesamt äußern sich also 87,9 % positiv zu den räumlichen Gegebenheiten und 85,9 % positiv zu den vorhandenen Unterrichtsmaterialien, um binnendifferenziert in den FLEX-Klassen arbeiten zu können.

⁸² Die Einschätzungen der Teilungslehrerinnen und Sonderpädagoginnen wurden jeweils einzeln für verschiedene/mehrere FLEX-Klassen, in denen sie tätig werden, erhoben. Zur besseren Übersicht werden nur die Einschätzungen der Klassenlehrerinnen, die sich auf nur eine Klasse beziehen, in Zahlen dargestellt.

10.3.2.3 Einschätzung der Arbeitsbedingungen bezogen auf den zeitlichen Aufwand

Innerhalb der Untersuchung der Arbeitsbedingungen befragen wir alle handelnden Akteure, wie sie den zeitlichen Aufwand für die Vor- und Nachbereitung des FLEX-Unterrichts einschätzen (Tab. 10.7). Die in der Grundschule „beheimateten“ Klassenlehrerinnen, Teilungslehrerinnen und Schulleiterinnen bitten wir zudem um eine Einschätzung der *Aufwandsdifferenz* durch FLEX.

Tab. 10.7: Einschätzung des zeitlichen Aufwands für die Vor- und Nachbereitung des FLEX-Unterrichts (Angaben in %)

„Wie schätzen Sie den zeitlichen Aufwand für die Vor- und Nachbereitung des FLEX-Unterrichts ein?“	eher gering	angemessen	eher hoch	sehr hoch
Klassenlehrerinnen	0	1,8	28,5	69,7
Sonderpädagoginnen	0	12,7	38,2	49,0
Teilungslehrerinnen	0	4,9	26,4	68,7
Schulleiterinnen	2,1	6,3	35,4	56,3
Gesamt (N=611)	0,3	5,3	30,6	63,8

Insgesamt 94,4 % aller Befragten halten den zeitlichen Aufwand für die Vor- und Nachbereitung des FLEX-Unterrichts für höher als angemessen. Die Einschätzung der Sonderpädagoginnen fällt insgesamt etwas günstiger aus, gefolgt von der Einschätzung der Schulleiterinnen. Mehr als zwei Drittel der unterrichtenden Grundschulpädagoginnen (Klassenlehrerinnen und Teilungslehrerinnen) empfinden den Aufwand sogar „sehr hoch“.

Die Professionellen der Grundschule⁸³ bitten wir auch weiter um eine Einschätzung des veränderten Aufwands für die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts (Tab. 10.8). Uns interessiert, ob sie das Gefühl haben, dass die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts in FLEX aufwendiger geworden sind als vor der Einführung von FLEX. Von insgesamt 504 Pädagoginnen geben 83,3 % „ja, sehr“ an und weitere 15,1 % „ja, etwas“. Nur 1,6 % haben dieses Gefühl gar nicht. Das bedeutet, dass 98,4 % einen erhöhten zeitlichen Aufwand im Zusammenhang mit der Einführung von FLEX empfinden bzw. äußern. Betrachtet man die Einschätzungen differenziert nach Funktionen in FLEX, verteilt sich die wahrgenommene Mehrbelastung noch stärker auf die Schultern der Klassenlehrerinnen. Dieser Unterschied ist zu den Teilungslehrerinnen und Schulleiterinnen signifikant.

⁸³ Die Einschätzung der Sonderpädagoginnen zum veränderten Arbeitsaufwand per quantitatives Verfahren wurde nicht erhoben. Dies wird ein Gegenstand der qualitativen Analyse sein.

Tab. 10.8: Subjektives Erleben der Aufwandsdifferenz seit der Einführung von FLEX (Angaben in %)

„Haben Sie das Gefühl, dass die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts in FLEX aufwendiger geworden sind als vor der Einführung von FLEX?“	ja, sehr	ja, etwas	nein, gar nicht
Klassenlehrerinnen (N = 225)	88,0	10,7	1,3
Teilungslehrerinnen (N = 179)	79,9	18,4	1,7
Schulleiterinnen (N = 94)	78,7	19,1	2,1
Gesamt	83,2	15,2	1,6

Dass besonders die Klassenlehrerinnen eine Steigerung des Vor- und Nachbereitungsaufwands erleben, liegt möglicherweise begründet in der neuen Anforderung, jahrgangsstufenübergreifend zu unterrichten. Das Realisieren dieses FLEX-Elements fällt in ihren Aufgabenbereich. Optimistisch stimmt aber, dass die Einschätzung des veränderten Aufwands vor und nach der Einführung von FLEX sich mit zunehmender Dienstzeit in FLEX günstig entwickelt (Tab. 10.9). Dies kann auf wachsende Handlungsrouninen aufgrund von Erfahrungen innerhalb des neuen Settings „Jahrgangsstufenübergreifender Unterricht“ hinweisen.

Tab. 10.9: Entwicklung des subjektiven Erlebens (der Klassenlehrerinnen) der Aufwandsdifferenz seit der Einführung von FLEX (Angaben in %)

„Haben Sie das Gefühl, dass die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts in FLEX aufwendiger geworden sind als vor der Einführung von FLEX?“	ja, sehr	ja, etwas	nein, gar nicht
mehr als 4 Jahre	60,0	33,3	6,7
mehr als 3 Jahre	88,0	12,0	0
mehr als 2 Jahre	72,5	23,5	3,9
mehr als 1 Jahr	80,0	20,0	0
weniger als 1 Jahr	93,8	6,3	0

Weiterer Aufklärungsbedarf über die allgemein eingeschätzte zeitlich hohe Belastung besteht auch darüber hinaus. Untersuchungen zum Belastungserleben schließen sich in Abschnitt 10.3.6.3 an.

10.3.2.4 Zusammenfassung: Einschätzung der schulischen Rahmenbedingungen

Überblickt man das Bewerten der schulischen Rahmenbedingungen durch die FLEX-Professionellen kann man zunächst feststellen, dass die Gesamteinschätzung der Lern- und Arbeitsbedingungen sehr positiv ausfällt, was auch eine mehrheitliche Zufriedenheit mit dem System FLEX andeutet.

Bei der genaueren Betrachtung einzelner Aspekte fallen zwei Details auf:

Der erste Punkt betrifft die Lernbedingungen in der Klasse bzw. im Unterricht. Alle Unterrichtenden nehmen die Verschiedenheit der Kinder sowohl im Leistungsbereich als auch im sozialen Bereich deutlich wahr. Die Klassenzusammensetzung wird im Leistungsbereich jeweils stärker heterogen eingeschätzt als im sozialen Bereich. In der bekundeten Wahrnehmung der Verschiedenheit der Kinder drückt sich eine Bereitschaft der Pädagoginnen aus, sich der Aufgabe des Umgangs mit Heterogenität zu stellen. Alle Berufsgruppen schätzen zudem ein, dass in FLEX günstige Voraussetzungen zum binnendifferenzierten Arbeiten gegeben sind. Dies betrifft die räumliche Situation wie auch die Ausstattung mit Unterrichtsmaterialien.

Der zweite Punkt betrifft die Arbeitsbedingungen der Lehrerenden. Alle in FLEX Beteiligten schätzen den Arbeitsaufwand, genauer: die zeitliche (Mehr-)Belastung für die Vor- und Nachbereitung des FLEX-Unterrichts, über alle Maßen hoch ein. In der veränderten Situation muss immer wieder Neues vorbereitet, ausprobiert und reflektiert werden, um herauszufinden, was trägt. Das heißt vor allem eines: Es braucht Zeit. Für die Klassenlehrerinnen, für die sich von den Vertreterinnen der Grundschulprofession die größten Veränderungen ergeben haben, konnte gezeigt werden, dass mit der Dauer in FLEX das subjektive Erleben der Aufwandssteigerung günstiger ausfällt. Dennoch alarmiert die schlechte Bewertung des Arbeitsaufwands. Auf weiterführende Untersuchungen zum Belastungserleben wurde bereits aufmerksam gemacht. Erneut sei darauf hingewiesen, welchen hohen Stellenwert gegenseitige Unterstützung in Form von Austausch von Erfahrungen und in gemeinsamer, kooperativer Arbeit im Team gerade innerhalb solcher Schulentwicklungsprozesse einnimmt (siehe auch Abschnitt 10.3.6.2).

An dieser Stelle soll die ein Rückbezug zu schulbezogenen Bedingungen, welche in der Stichprobenbeschreibung knapp dargestellt sind, unternommen werden. Für die weiteren Untersuchungen ist zum einen von Interesse, inwiefern sich die Arbeit im „*Doppelunternehmen*“ auswirkt. Nur ein Drittel aller FLEX-Schulen gehört zu den reinen FLEX-Schulen. Der überwiegende Teil der Schulen führt neben den flexiblen Eingangsklassen auch reguläre Eingangsklassen. Damit ergibt sich die Situation von Konkurrenzunternehmen. Es ist nicht abzuschätzen, wie die Kinder in beide Systeme aufgeteilt werden. Möglicherweise kann es hier zu Verschiebungen kommen, z. B. in Form von einem Anhäufen von Kindern mit Schwierigkeiten in den FLEX-Klassen.

Zum anderen sind Einflüsse in Abhängigkeit von der Dauer der FLEX-Erfahrung der einzelnen Schulen bzw. der Pädagoginnen von Interesse. Es wurde bereits deutlich, dass die zunehmende Dauer sich positiv bzw. entspannend auswirkt. Diese Rahmenbedingung wird ebenfalls in den folgenden Überprüfungen Beachtung finden.

10.3.3 Effektivitätsbewertung des jahrgangsstufenübergreifenden Unterrichts

Mit der Einführung der flexiblen Eingangsphase nimmt sich die Grundschule aktiv ihrer Aufgabe an, alle Kinder willkommen zu heißen, deren individuelle Lernvoraussetzungen anzuerkennen und diese in der Praxis immer neu zu berücksichtigen. Dieses Bestreben kommt in der bewussten Erweiterung der Heterogenität durch Jahrgangsmischung und Nichtaussonderung zum Ausdruck, den besonderen Rahmenbedingungen der FLEX.

Anstelle des Prinzips der Homogenisierung tritt nun die Herausforderung des konstruktiven Umgangs mit heterogenen Lerngruppen. Mit dem jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht ist in FLEX ein Element eingeführt, in welchem zieldifferentes Lernen verlangt wird. Die konsequente Einlösung des Lernens in der jahrgangsgemischten Gruppe, im JÜ⁸⁴, kann als Kernstück der Arbeit in FLEX aufgefasst werden.

Das Realisieren einer solchen Lernkultur stimmt überein mit einem Verständnis von Schule für alle, das bei Pädagoginnen ein Umdenken bzw. ein Sich-darauf-einlassen erfordert. Wir baten alle Befragten, mehrere Aussagen zum jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht einzuschätzen. Sieben Aussagen machen ein Spektrum auf, das den jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht als eher *günstiges* oder als eher *ungünstiges Setting* für einzelne bzw. alle Kinder beschreibt, d. h., Chancen und Risiken bezogen auf die Förderung aller Kinder betont.

In den Einschätzungen der Aussagen durch die Pädagoginnen kommt immer zweierlei zum Ausdruck. Zum einen stellt sich dar, wie sie die Aussage in Bezug zu ihrer eigenen Praxis setzen, d. h., inwieweit sie die gemachte Aussage sogar in der alltäglichen Praxis von FLEX beobachten können. Sie bewerten somit das Gelingen der Umsetzung. Zum anderen vollziehen die Pädagoginnen in der Einschätzung der Aussagen mental eine gemeinsame Neuformulierung ihrer Orientierungen und Ziele, indem sie die Sinnhaftigkeit der Aussagen (für sie selbst) bestätigen oder ablehnen. Die Einschätzungen beruhen demnach auf Erfahrungen und spiegeln gleichzeitig wider, inwieweit diese Aussagen zum JÜ „ihre eigenen“ Formulierungen sind bzw. inwieweit sie ihrem professionellen Selbstverständnis entsprechen.

Anhand der Mittelwerte wurden die eingeschätzten Aussagen in eine Rangfolge gebracht, beginnend mit der Aussage, welche die größte Zustimmung erhielt. Die folgende Tabelle 10.10 enthält zunächst die Verteilung der Einschätzungen als Übersicht.

⁸⁴ jahrgangsstufenübergreifender Unterricht – im Folgenden zur besseren Lesbarkeit ggf. mit JÜ abgekürzt

Tab. 10.10: Einstellungen zum jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht nach Rangfolge (Angaben in %)

Item	Zustimmung ⁸⁵	teilweise Bestätigung	Ablehnung
1. „Der JÜ schafft günstige Voraussetzungen für das soziale Lernen der Kinder.“ (N = 606)	93,4	6,3	0,3
2. „Vom JÜ profitieren alle Kinder, weil sie sich hier gegenseitig unterstützen können.“ (N = 606)	79,7	19,6	0,7
3. „Der JÜ schafft günstige Voraussetzungen dafür, dass Lernschwierigkeiten kompensiert werden können.“ (N = 599)	64,1	32,7	3,2
4. „Der JÜ ist unbedingt notwendig, um allen Kindern einen gelingenden Schulstart zu ermöglichen.“ (N = 595)	54,8	35,5	10,3
5. „Für manche Kinder stellt der JÜ eine Überforderung dar und ist daher für diese Kinder nicht geeignet.“ (N = 602)	39,1	43,9	17,1
6. „Die Erfolge des JÜ rechtfertigen nicht den hohen Vorbereitungsaufwand.“ (N = 576)	29,5	39,2	31,3
7. „Im JÜ ist nicht gesichert, dass alle Kinder den Unterrichtsstoff schaffen.“ (N = 589)	12,9	35,7	51,4

Die Pädagoginnen stimmen den positiven Zuschreibungen zum jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht, die ein Ermöglichen gemeinsamen oder sozialen Lernens in FLEX betonen, insgesamt zu. Besonders deutlich bestätigen sie günstige Voraussetzungen für das soziale Lernen im JÜ: 93,4 % aller Befragten sind sich darin einig, diese positiven Wirkungen sind ihnen vertraut. Günstige Voraussetzungen für die Kompensation von Lernschwierigkeiten im JÜ können die Pädagoginnen ebenfalls bestätigen; 64,1 % äußern sich positiv. Damit schätzen knapp zwei Drittel den JÜ als geeigneten Rahmen für die Ermöglichung individueller Lernwege ein, welches die Herausforderung in FLEX ist.

„Vom JÜ profitieren alle Kinder, weil sie sich hier gegenseitig unterstützen können.“ – 79,7 % aller Befragten stimmen dem zu. Anders als bei der Gesamtbewertung in Bezug auf soziales Lernen sind die Pädagoginnen hier in der Zustimmung verhaltener. Soziales Lernen ist in dieser Aussage stärker auf konkretes praktisches Handeln fokussiert. Hinterfragt wird hier also auch, inwieweit eine Unterrichtsgestaltung, die den Kindern Freiräume für Eigenaktivität und gemeinsames Lernen mit anderen Kindern bietet, zunehmend realisiert werden kann. Dies wäre erforderlich, um der Aussage zustimmen zu können. Bedenkt man, dass hier die Antworten aller eingehen, d. h. von FLEX-Neulingen wie von FLEX-Erfahrenen, darf man zunächst optimistisch sein.

Die negativen Zuschreibungen werden demgegenüber weniger vehement abgelehnt. Am meisten distanzieren sich die Pädagoginnen von der Befürchtung, dass nicht alle Kinder den Stoff schaffen können, 51,4 % sagen „stimmt gar nicht“. Da unwahrscheinlich ist, dass alle

⁸⁵ zusammengefasst: stimmt voll und ganz und stimmt überwiegend

Kinder den „Stoff schaffen“, kann man annehmen, dass gut die Hälfte der Pädagoginnen nicht weiter zielgleiches Lernen favorisiert. Dies entspricht auch der Idee des jahrgangsstufenübergreifenden Unterrichts.

Die kritische Aussage, der JÜ stelle für manche Kinder eine Überforderung dar und sei daher für diese Kinder nicht geeignet, wird mit einem sehr gemischten Antwortverhalten eingeschätzt. Ein gutes Drittel aller Befragten bestätigt die aufgeworfene Problematik. Weitere 43,9 % stimmen zumindest teilweise zu. Damit ist die Inklusion aller Kinder in FLEX deutlich infrage gestellt. Eine verhältnismäßig kleine Gruppe von Pädagoginnen (17,1 %) lehnt diese Grenzziehung ab.

Ebenfalls gemischt schätzen die Pädagoginnen die Gerechtigkeit des hohen Vorbereitungsaufwands in Relation zu den Erfolgen des jahrgangsstufenübergreifenden Unterrichts ein. Interessant ist, dass an dieser Stelle sich die Gesamtpopulation in drei etwa gleich große Gruppen teilt, d. h., ein Drittel findet den Aufwand nicht angemessen, ein weiteres Drittel bestätigt dies teilweise, ein Drittel lehnt dies aber auch ab. Damit fällt die Einschätzung der Angemessenheit des Vorbereitungsaufwands in diesem Zusammenhang deutlich günstiger aus als zuvor im Zusammenhang mit der Einschätzung der Arbeitsbedingungen (siehe Abschnitt 10.3.2). Trotzdem ist die (ebenso an dieser Stelle) unzufriedene Einschätzung der je eigenen Arbeitsumwelt weiter zu hinterfragen und zu beleuchten (siehe Abschnitt 10.3.6.3).

Bisher nicht zur Sprache gebracht ist die Einschätzung der Aussage „Der JÜ ist unbedingt notwendig, um allen Kindern einen gelingenden Schulstart zu ermöglichen.“, welche eine sensible Stelle im gesamten Fragebogen markiert und deren Gesamteinschätzung durch alle Pädagoginnen innerhalb dieser Untersuchungen für uns von zentralem Interesse ist. Wie entschieden äußern sich die Beteiligten hier? Gut die Hälfte kann dem zustimmen und bekennt sich in der Bejahung zum System FLEX. Im Weiteren soll untersucht werden, wer die Kritiker sind.

10.3.3.1 Effektivitätsbewertung des JÜ in Abhängigkeit von der Funktion in FLEX

Zunächst schauen wir, wie die einzelnen Berufsgruppen den jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht einschätzen (Tab. 10.11). Zum Veranschaulichen bzw. um ein erstes Vergleichen zu ermöglichen, arbeiten wir hier mit Mittelwerten, wobei der Wert 1 eindeutiges Zustimmungsverhalten und der Wert 4 die klare Ablehnung des Items ausdrücken.

Tab. 10.11: Einstellungen zum jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht in Abhängigkeit von der FLEX-Funktion (nach Rangfolge, Angaben in %)

Item	Sonderpädagoginnen	Klassenlehrerinnen	Teilungslehrerinnen, die auch Klassenlehrerinnen sind	Teilungslehrerinnen	Schulleiterinnen
1. „Der JÜ schafft günstige Voraussetzungen für das soziale Lernen der Kinder.“ (N = 606)	1,53	1,45	1,37	1,48	1,30
2. „Vom JÜ profitieren alle Kinder, weil sie sich hier gegenseitig unterstützen können.“ (N = 606)	2,07	1,87	1,87	2,00	1,71
3. „Der JÜ schafft günstige Voraussetzungen dafür, dass Lernschwierigkeiten kompensiert werden können.“ (N = 599)	2,42	2,30	2,04	2,29	1,75
4. „Der JÜ ist unbedingt notwendig, um allen Kindern einen gelingenden Schulstart zu ermöglichen.“ (N = 595)	2,51	2,34	2,41	2,56	2,12
5. „Für manche Kinder stellt der JÜ eine Überforderung dar und ist daher für diese Kinder nicht geeignet.“ (N = 602)	2,46	2,47	2,33	2,58	2,72
6. „Die Erfolge des JÜ rechtfertigen nicht den hohen Vorbereitungsaufwand.“ (N = 576)	3,15	2,91	2,58	2,69	3,14
7. „Im JÜ ist nicht gesichert, dass alle Kinder den Unterrichtsstoff schaffen.“ (N = 589)	3,33	3,36	3,39	3,42	3,31

Es fällt auf, dass die Schulleiterinnen, die nicht selbst im JÜ tätig werden, den positiven Aussagen zum JÜ am stärksten zustimmen und die negativen Aussagen zum JÜ am stärksten ablehnen. Die Schulleiterinnen positionieren sich besonders deutlich. Im Vergleich zu den anderen Befragten lehnen sie am häufigsten Grenzziehungen ab, indem sie der Nichteignung des JÜ für alle Kinder aufgrund von Überforderung am wenigsten zustimmen. In ihrer günstigen Prognose für die Kompensation von Lernschwierigkeiten im JÜ unterscheiden sich die Schulleiterinnen signifikant von allen anderen Beteiligten.

Die Unterrichtenden der Grundschulprofession, also die Klassenlehrerinnen und Teilungslehrerinnen, unterscheiden sich in ihrer Einschätzung des JÜ. Die Klassenlehrerinnen, denen diese Unterrichtsform vertrauter ist, bewerten den JÜ insgesamt besser als die Teilungslehrerinnen, die nur einen „Teil“ von FLEX erleben. In der Einschätzung der Notwendigkeit des JÜ, um allen Kindern einen gelingenden Schulstart zu ermöglichen, ist der Unterschied zwischen Klassenlehrerinnen und Teilungslehrerinnen signifikant.

Neben der Unterscheidung nach der FLEX-Funktion, wie sie bisher getroffen wurde, haben wir deshalb hier noch eine weitere Gruppe in die Untersuchung einbezogen, nämlich Teil-

lungslehrerinnen, die auch Klassenlehrerinnen sind. Diese Gruppe arbeitet ebenfalls jahrgangsstufenübergreifend, ihnen ist der direkte Vergleich der verschiedenen Unterrichtsssettings möglich und sie verbringen mehr Zeit mit den Kindern ihrer Lerngruppe. Insgesamt kommen diese Lehrerinnen zu günstigeren Einschätzungen des JÜ als Lehrerinnen, die ausschließlich im Teilungsunterricht unterrichten.

Die Sonderpädagoginnen sind in der Bewertung des JÜ wesentlich kritischer als die Grundschullehrkräfte. Bei den Sonderpädagoginnen ist das Befürchten der Überforderung einiger Kinder größer als das Zustimmung zur Notwendigkeit des JÜ, um allen Kindern einen gelingenden Schulstart zu ermöglichen. Die Sonderpädagoginnen sind am wenigsten von den günstigen Voraussetzungen des JÜ für die Kompensation von Lernschwierigkeiten überzeugt, und die Sonderpädagoginnen unterscheiden sich weiter signifikant von den Klassenlehrerinnen in ihrer weniger optimistischen Einschätzung des Profits aller Kinder vom JÜ durch die Möglichkeit der gegenseitigen Unterstützung.

10.3.3.2 Effektivitätsbewertung des JÜ durch die Sonderpädagoginnen „Systemwechsler“ und „Nomaden“

Im Folgenden konzentrieren wir uns auf die Einschätzung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts durch die Sonderpädagoginnen. Zunächst bildet eine Gesamtübersicht (Tab. 10.12) die Einschätzung des JÜ durch alle Sonderpädagogen ab:

Tab. 10.12: Effektivitätsbewertung des JÜ in Abhängigkeit von FLEX-Funktion - Gesamtübersicht (alle Sonderpädagoginnen, Angaben in %)

Item	Zustimmung ⁸⁶	teilweise Bestätigung	Ablehnung
1. „Gerade der JÜ schafft günstige Voraussetzungen für das soziale Lernen der Kinder.“ (N = 102)	94,1	5,9	0
2. „Vom JÜ profitieren alle Kinder, weil sie sich hier gegenseitig unterstützen können.“ (N = 101)	77,2	20,8	2,0
3. „Gerade der JÜ schafft günstige Voraussetzungen dafür, dass Lernschwierigkeiten kompensiert werden können.“ (N = 100)	55,0	38,0	7,0
4. „Für manche Kinder stellt der JÜ eine Überforderung dar und ist daher für diese Kinder nicht geeignet.“ (N = 100)	40,0	49,0	11,0
5. „Der JÜ ist unbedingt notwendig, um allen Kindern einen gelingenden Schulstart zu ermöglichen.“ (N = 100)	39,0	38,0	13,0
6. „Die Erfolge des JÜ rechtfertigen nicht den hohen Vorbereitungsaufwand.“ (N = 96)	17,7	47,9	34,4
7. „Im JÜ ist zu wenig gesichert, dass alle Kinder den Unterrichtsstoff schaffen.“ (N = 99)	13,1	39,4	47,5

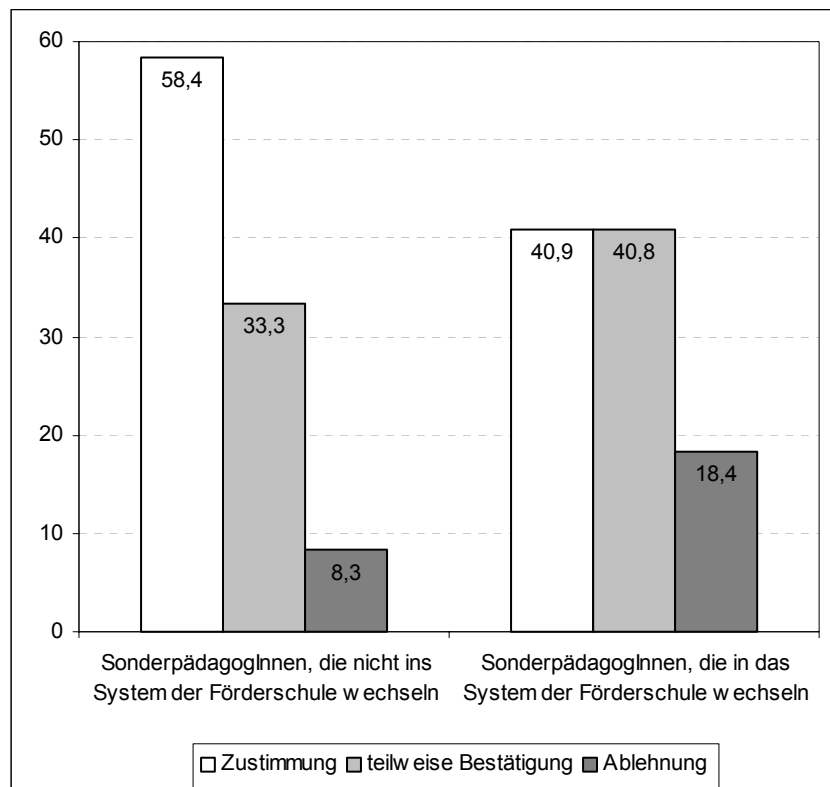
⁸⁶ zusammengefasst: stimmt voll und ganz und stimmt teilweise

In der Gesamtübersicht der Einschätzung des JÜ durch die Sonderpädagoginnen zeigt sich die zuvor beschriebene veränderte Rangfolge gegenüber der Einschätzung des JÜ durch alle Beteiligten. Wie ist diese Skepsis unter allen Sonderpädagoginnen verteilt?

➤ *Systemwechsler*

Als besonders aufschlussreich erweist sich die Unterscheidung, ob die Sonderpädagoginnen neben der Arbeit in FLEX auch weiterhin in das System der Förderschule wechseln oder nur in FLEX und anderen integrativen bzw. inklusiven Settings arbeiten. Die folgenden Abbildungen 10.3, 10.4 und 10.5 veranschaulichen die Unterschiede in der Einschätzung einzelner Aussagen zum jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht.

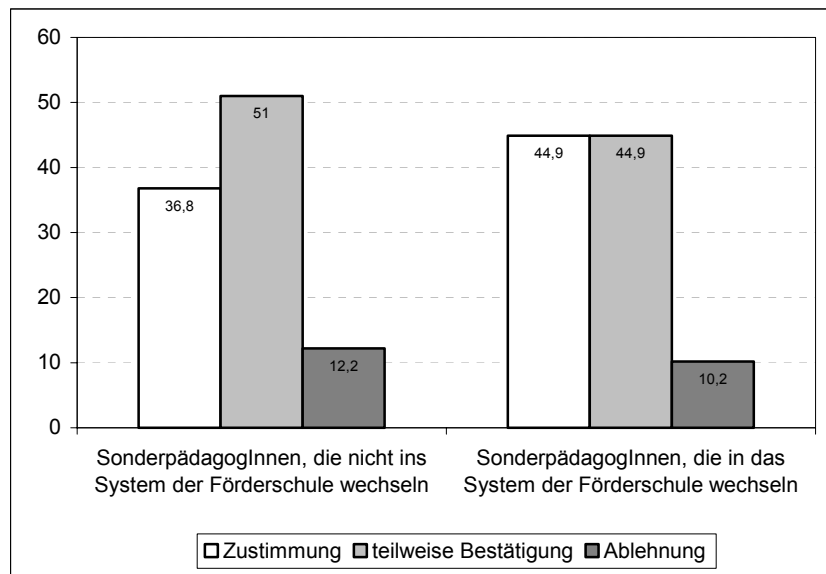
Abb. 10.3: Zustimmungsgrad zur Aussage: „Der jahrgangsstufenübergreifende Unterricht ist unbedingt notwendig, um allen Kindern einen gelingenden Schulstart zu ermöglichen.“ in Abhängigkeit vom Systemwechsel



Die Einschätzung der Unterrichtsform, die individuelle Lernwege für alle Kinder möglich macht, fällt wesentlich günstiger aus, wenn die Sonderpädagoginnen nicht zwischen zwei Systemen mit ganz widersprüchlichen beruflichen Anforderungen wechseln müssen. Die Sonderpädagoginnen, die wechseln, sind das eine Mal zuständig für eine ganz ausgewählte Klientel und deren spezielle Lernschwierigkeiten, ein anderes Mal sind sie zuständig für alle Kinder, die einen Unterstützungsbedarf verschiedenster Art haben – das eine Mal sind sie zuständig für Kinder, die den Anforderungen der Regelschule nicht entsprechen können, ein

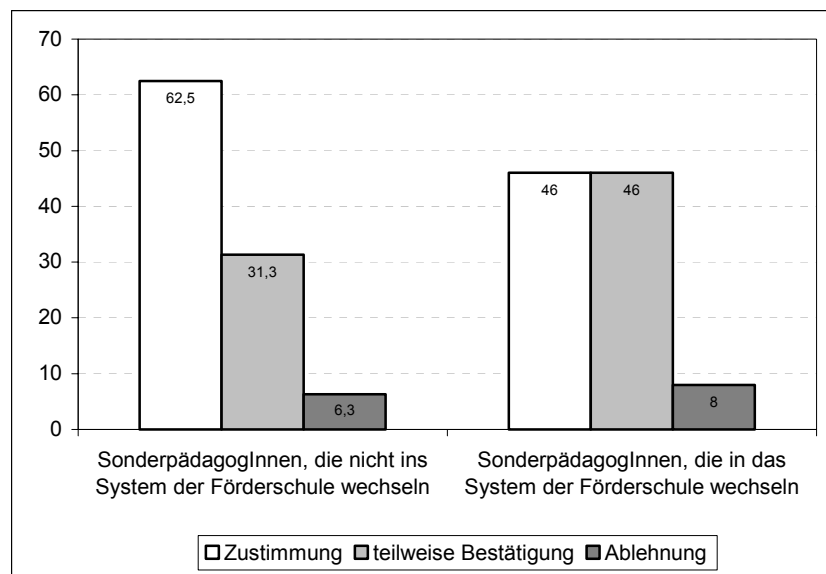
anderes Mal sind sie zuständig für Kinder, die den Anforderungen auf ihre je eigene Weise entsprechen. Der Systemwechsel scheint das Umdenken in Richtung einer Schule, in der alle Kinder gemeinsam miteinander und voneinander lernen können, stark zu erschweren.

Abb. 10.4: Zustimmungsgrad zur Aussage: „Für manche Kinder stellt der jahrgangsstufenübergreifende Unterricht eine Überforderung dar und ist daher für diese Kinder nicht geeignet.“ in Abhängigkeit vom Systemwechsel



Ein großer Teil der Sonderpädagoginnen entdeckt auch im System FLEX eine fehlende Passung zwischen schulischen Anforderungen und den Lernvoraussetzungen einzelner Kinder, die sie selbst im jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht für unüberwindbar halten. Besonders diejenigen, die weiter im System der Förderschule arbeiten, in welchem traditionell die Nicht-Eignung bestimmter Kinder für das Regelschulsystem die Denkweise dominierte, schätzen auch das Geeignetsein des JÜ für einen Teil der Kinder pessimistischer ein als die Sonderpädagoginnen, die nur in FLEX oder anderen integrativen bzw. inklusiven Settings arbeiten.

Abb. 10.5: Zustimmunggrad zur Aussage: „Gerade der jahrgangsstufenübergreifende Unterricht schafft günstige Voraussetzungen dafür, dass Lernschwierigkeiten kompensiert werden können.“ in Abhängigkeit vom Systemwechsel



Das Bewerten des JÜ als günstiges Setting für die Kompensation von Lernschwierigkeiten fällt ebenso positiver aus, wenn die Sonderpädagoginnen nicht ins Förderschulsystem wechseln. Können diese Pädagoginnen die neuen Freiräume, die individuelle Lernwege der Kinder zulassen, besser annehmen und passende Angebote unterbreiten?

➤ *Nomadentum*

In der Analyse der vielfältigen Tätigkeitsprofile der Sonderpädagoginnen in Abschnitt 10.3.1.2 wurde klar, dass die Sonderpädagoginnen das System der Förderschule nicht nur verlassen haben, um jetzt in FLEX zu arbeiten. Ihnen stehen weiter Stunden für Kinder mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf in der Integration zur Verfügung, sie kommen im gemeinsamen Unterricht zum Einsatz, sie werden in Beratungssystemen tätig usw. Anders als beim Wechsel in das System der Förderschule, brachte der Wechsel in den gemeinsamen Unterricht neben der Arbeit in FLEX keine Unterschiede in der Einschätzung des jahrgangsstufenübergreifenden Unterrichts hervor.

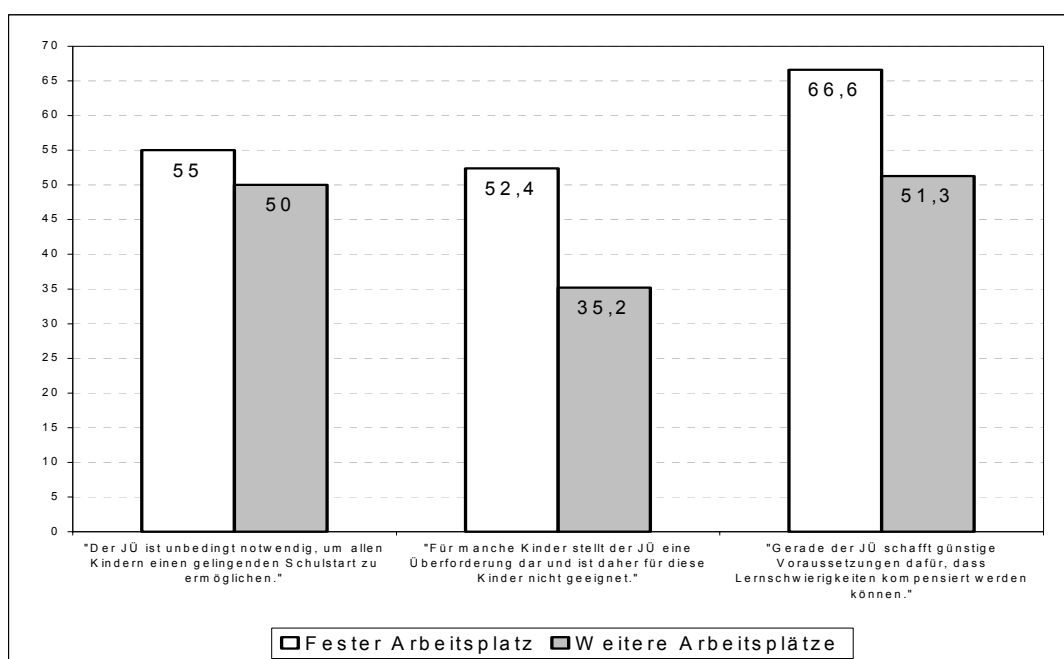
Uns interessierte dennoch weiter, ob die Tatsache des „Nomadentums“ von Sonderpädagoginnen mit einer veränderten Einschätzung des FLEX-Elements JÜ einhergeht. Zunächst veranschaulicht eine Tabelle 10.13, wie viele Sonderpädagoginnen in wie vielen anderen Tätigkeitsbereichen (außerhalb der einen FLEX-Schule) arbeiten.

Tab. 10.13: Anzahl der Tätigkeitsbereiche der Sonderpädagoginnen außerhalb der FLEX-Schule

Anzahl der weiteren Tätigkeitsbereiche außerhalb dieser Schule	Anzahl der betreffenden Sonderpädagoginnen (N = 96)	in %
kein weiterer	21	21,9
1 weiterer	51	53,1
2 weiterer	12	12,5
3 weiterer	7	7,3
4 weiterer	2	2,1
5 weiterer	3	3,1

Knapp ein Viertel aller Sonderpädagoginnen hat demnach ihren festen Arbeitsplatz in genau einer FLEX-Schule, gut die Hälfte wechselt zwischen zwei Arbeitsplätzen hin und her und ungefähr ein Viertel pendelt zwischen mehreren Orten.

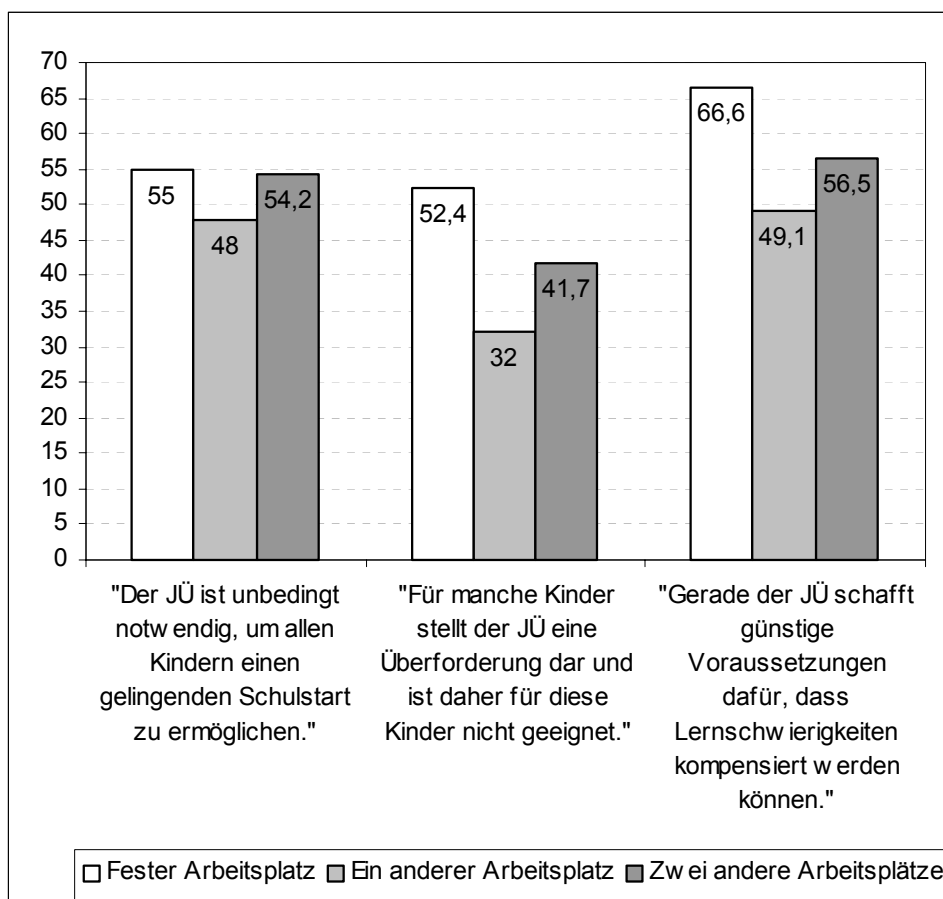
Ein Vergleich der Einschätzungen der Aussagen zum JÜ von denjenigen, die nur an einer FLEX-Schule tätig sind, mit denjenigen, die an andere Orte wechseln („Nomade I“) (Abb. 10.6), bringt Unterschiede anderer Qualität zutage als der Vergleich mit den Systemwechsellern zuvor. Es ergibt sich kein so schlüssiges Bild. Dies kann seinen Ursprung in der gegebenen Vielfalt der Tätigkeitsprofile der Sonderpädagoginnen haben.

Abb. 10.6: Zustimmunggrad zu ausgewählten Aussagen zum jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht in Abhängigkeit vom Nomadentum der Sonderpädagoginnen (Angaben in %)

Zum einen stimmen die Sonderpädagoginnen mit einem festen Arbeitsplatz an der Schule der Notwendigkeit, jahrgangsstufenübergreifend zu unterrichten, in stärkerem Maße zu und sie bestätigen deutlich höher die kompensatorische Wirkung von FLEX. Zum anderen befinden sie den JÜ in FLEX aber auch wesentlich häufiger als nicht für alle Kinder geeignet. Die „Nomaden“ lehnen diese Grenzziehung stärker ab (13,5 % Ablehnung bei den „Nomaden“ gegenüber 4,8 % bei denjenigen mit festem FLEX-Arbeitsplatz).

Gruppiert man anders, nämlich Sonderpädagoginnen mit keinem anderen Tätigkeitsbereich, Sonderpädagoginnen mit einem weiteren Tätigkeitsbereich und Sonderpädagoginnen mit mehreren anderen Tätigkeitsbereichen, verändert sich das Bild (Abb. 10.7) in überraschender Weise.

Abb. 10.7: Zustimmungsggrad zu ausgewählten Aussagen zum jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht in Abhängigkeit vom Nomadentum der Sonderpädagoginnen (Angaben in %)



Sichtbar wird, dass die Tatsache der „Vielwanderschaft“ die Zustimmung zu positiven Aussagen zum JÜ zu begünstigen scheint. Ähnlich den Sonderpädagoginnen mit festem Arbeitsplatz stimmen die „Vielwanderer“ der Notwendigkeit, jahrgangsstufenübergreifend zu unterrichten, um allen Kindern ein Gelingen zu ermöglichen, und der Gegebenheit günstiger Voraussetzungen für kompensatorische Wirkungen im JÜ häufiger zu als Sonderpädagogin-

nen, die an genau einem weiteren Ort arbeiten. Umgedreht schätzen letztere den JÜ seltener als ungeeignetes Setting für einzelne Kinder ein.

Nun kann man vermuten, dass die „Systemwechsler“ in der einen oder anderen Gruppe von Wanderern übermäßig stark repräsentiert sind. Dem ist nicht so. Die „Systemwechsler“ sind jeweils zu 2/3 enthalten, sowohl in der Gruppe, die zu einem weiteren Arbeitsplatz wechselt (demnach zu 2/3 in die Förderschule), als auch in der Gruppe, die zu mehreren Arbeitsplätzen wechselt.

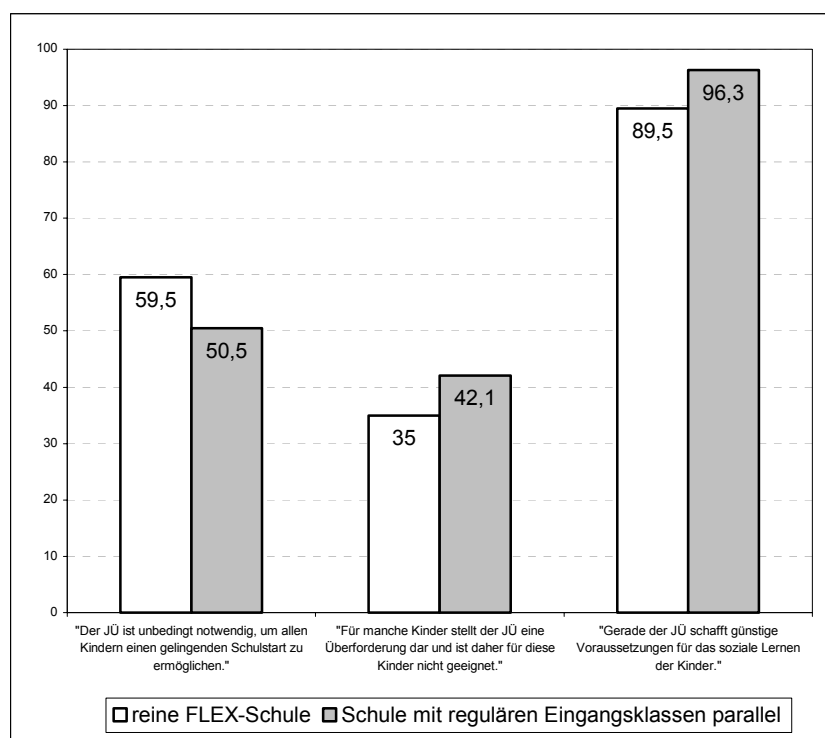
10.3.3.3 Effektivitätsbewertung des JÜ in Abhängigkeit von Rahmen-/Arbeitsbedingungen: „Doppelunternehmen“ und FLEX-Dauer

Weiter haben wir auch die Bewertung des JÜ im Zusammenhang mit einer anderen Bedingungs-ebene, der Schulebene, untersucht.

➤ „Doppelunternehmen“

Nur ein Drittel aller FLEX-Schulen arbeitet ausschließlich mit dem neuen FLEX-System. Der größere Teil der Schulen führt daneben auch weiterhin reguläre Eingangsklassen. Beide Systeme sind „Konkurrenzunternehmen“ mit unterschiedlichen Zielstellungen. Beide Systeme vereint an einer Schule verlangen von allen Beteiligten einen Spagat in vielerlei Hinsicht.

Abb. 10.8: Zustimmungsgrad zu ausgewählten Aussagen zum jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht in Abhängigkeit der Variable „Doppelunternehmen“ (Angaben in %)

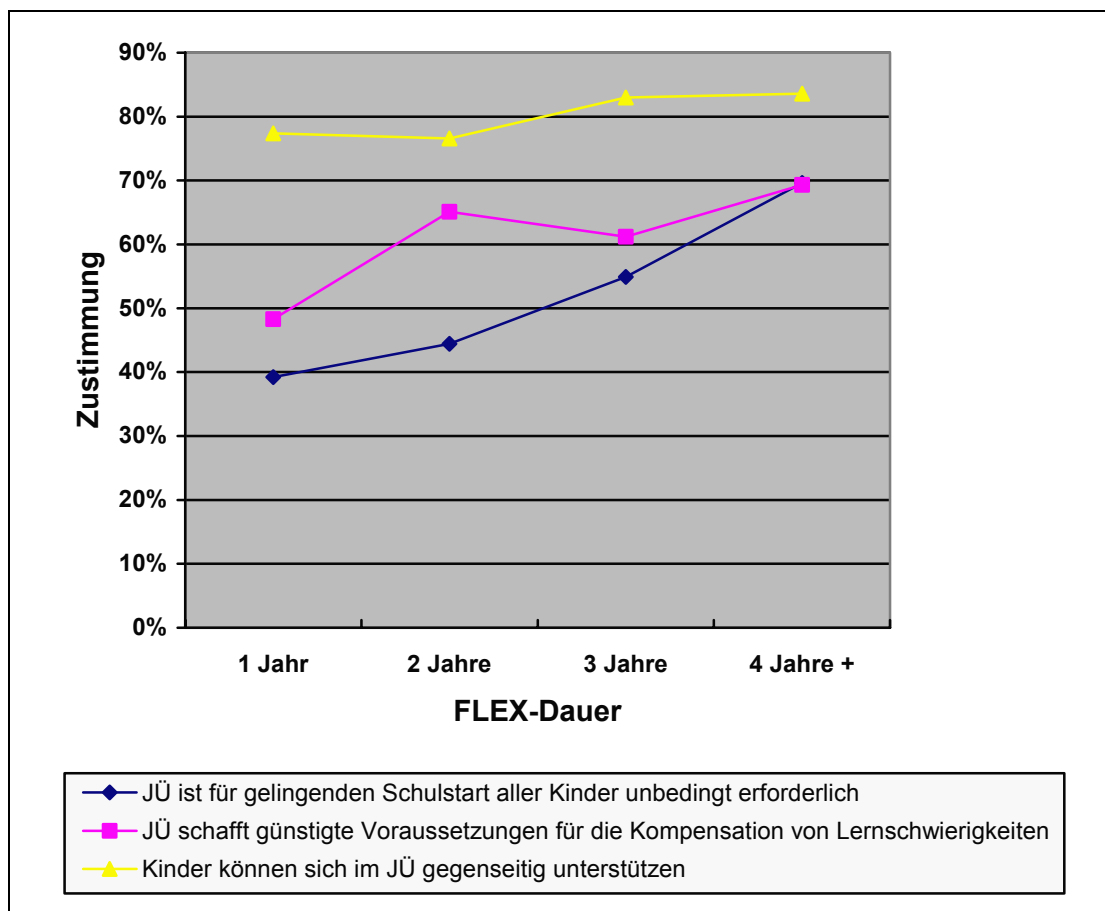


In dieser Unterscheidung wird der JÜ als notwendiges Unterrichtssetting für den gelingenden Schulstart aller Kinder von den „reinen FLEXern“ höher bewertet als von den Pädagoginnen, die im „Doppelunternehmen“ tätig sind (Abb. 10.8). Umgedreht plädieren die Pädagoginnen der „Doppelunternehmen“ häufiger für die Nicht-Eignung des JÜ für einzelne Kinder. In Bezug auf die Möglichkeit kompensatorischer Wirkungen unterscheiden sich die Antworten nur minimal. Interessant ist, dass die Pädagoginnen der Schulen, an denen die Lerngruppen in verschiedenen Systemen arbeiten, die günstigen Voraussetzungen des JÜ für das soziale Lernen noch stärker betonen als die Pädagoginnen reiner FLEX-Schulen.

➤ *FLEX-Dauer*

Dass sich mit der Zeit das Erleben von und in FLEX verändert, wurde bereits an anderer Stelle deutlich. An dieser Stelle soll untersucht werden, wie sich die Dauer der FLEX-Erfahrung auf die Bewertung der Effektivität des jahrgangsstufenübergreifenden Unterrichts auswirkt (Abb. 10.9).

Abb. 10.9: Zustimmungsgrad zu ausgewählten Aussagen zum jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht (JÜ) in Abhängigkeit von der Zeit



Der positive Entwicklungstrend über die Zeit schlägt sich auch insgesamt in der Einschätzung des JÜ nieder. Sowohl die Gesamteinschätzung, die unbedingte Notwendigkeit des JÜ, als auch die Einschätzung der Kompensationswirkung verändern sich mit der Zeit positiv (im

FLEX-Sinne). Diese Steigerung der Zustimmung mit wachsender FLEX-Erfahrung verläuft nicht immer geradlinig. Zum Teil lässt sich eine Kurve in der Entwicklung ablesen, d. h. diejenigen, die weniger als ein Jahr in FLEX arbeiten, antworten günstiger als die, die schon länger dabei sind. Diese kann interpretiert werden als eine Entwicklung ausgehend von Anfangsbegeisterung, über Krise in der Konfrontation mit der neuen Situation hin zu Entspannung durch den Aufbau neuer Handlungsrouninen im jahrgangsstufenübergreifenden Unterrichten. So schätzen Pädagoginnen mit mehr als 4 Jahren FLEX-Erfahrung den Profit aller Kinder von der gegenseitigen Unterstützung untereinander (beim Lernen in Eigenaktivität) viel häufiger mit „stimmt voll und ganz“ ein. In der Zustimmung zu positiven Voraussetzungen für das soziale Lernen sind sich alle einig, von FLEX-Neulingen bis zu den FLEX-Experten.

10.3.3.4 Zusammenfassung: Effektivitätsbewertung des jahrgangsstufenübergreifenden Unterrichts

Zunächst lässt sich feststellen, dass alle Professionellen den Aussagen, die Chancen des jahrgangsstufenübergreifenden Unterrichts betonen, stärker zustimmen als sie Aussagen, die Risiken betonen, ablehnen. Zudem werden Chancen für soziales Lernen insgesamt stärker wahrgenommen als Chancen, die den Leistungsbereich betreffen. Zumindest für einige Kinder befindet ein Teil der Professionellen den JÜ als nicht geeignet.

Die Einschätzung des JÜ unterscheidet sich in den einzelnen Berufsgruppen. Die positivsten Bewertungen machen die Schulleiterinnen, gefolgt von den anderen Professionellen der Grundschule. Die Einschätzung des JÜ durch Klassenlehrerinnen ist insgesamt günstiger als die Einschätzung der Teilungslehrerinnen, die mit dem Unterrichten in der jahrgangsgemischten Gruppe weniger vertraut sind.

Noch skeptischer fällt die Einschätzung durch die Sonderpädagoginnen aus. Für sie steht die Befürchtung der Überforderung einiger Kinder noch stärker im Vordergrund. Die Sonderpädagoginnen, die auch weiterhin parallel zu FLEX im System der Förderschule tätig sind, haben deutlich größere Schwierigkeiten, sich auf das Element JÜ einzulassen als Sonderpädagoginnen, die ausschließlich in integrativen oder inklusiven Settings tätig sind. Über lange Zeit haben Sonderpädagoginnen erlebt, wie der Schonraum der Förderschule einzig als geeigneter Förderort für bestimmte Kinder befunden wurde. Passungsprobleme zwischen der Grundschule und einzelnen Kindern werden gerade durch den Wechsel der Sonderpädagoginnen zwischen FLEX und dem Förderschulsystem von ebendiesen auch weiter häufiger als unüberwindbar wahrgenommen. Die Sonderpädagoginnen, die neben FLEX in vielen verschiedenen Arbeitsbereichen zum Einsatz kommen und denen sich damit auch vielfältigere Vergleichshorizonte bieten, kommen zu günstigeren Einschätzungen.

Gleichermaßen fällt die Einschätzung der Effektivität des JÜ durch Professionelle, die an reinen FLEX-Schulen arbeiten, günstiger aus als wenn die Schulen zweigleisig fahren, sie

also neben flexiblen gleichzeitig reguläre Eingangsklassen haben. Schulen, die schon seit längerer Zeit mit dem System FLEX arbeiten, ziehen deutlich positivere Bilanzen als Schulen, die erst seit einem kurzen Zeitraum FLEX praktizieren.

Es wird ersichtlich, dass in einer für alle Kinder offeneren Grundschule das Vertrauen der Professionellen, dass individuelle Lernwege tatsächlich erlaubt sind, gestärkt werden muss. Zudem benötigen die Professionellen Zeit, um passende Angebote unterbreiten zu können, auch um das Lernen zunehmend in die Hände der Kinder legen zu können. Dies gelingt erst mit zunehmender Erfahrung. Durch die große Nähe zum traditionellen Schulsystem auf personeller wie auch auf der Schulebene werden Grenzziehungen in den Köpfen der Professionellen weiter aufrechterhalten. Diejenigen Professionellen, die auf eine lange Erfahrung in FLEX zurückblicken können, sowie diejenigen, die am wenigsten durch einen Wechsel zwischen zueinander widersprüchlichen Systemen belastet sind, sprechen dem jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht die größte präventive und kompensatorische Kraft zu. Gleichzeitig nehmen sie am wenigsten Grenzziehungen hinsichtlich der Eignung des JÜ für bestimmte Kinder vor.

10.3.4 Präventive Zielsetzung von FLEX: Gelingt die Prävention von sonderpädagogischem Förderbedarf?

Ein anspruchsvolles präventives Anliegen der flexiblen Schuleingangsphase besteht darin, langfristig sonderpädagogische Feststellungsverfahren in den Bereichen Lernen, Verhalten und Sprache zu vermeiden. Kinder mit Anpassungsproblemen an das schulische Setting sollen nicht ausgesondert werden, sondern innerhalb der jahrgangsgemischten Gruppe gezielt gefördert werden (kompensatorische Zielstellung der FLEX). Der Anteil der dennoch erfolgten Separierungen hat deshalb einen Hinweiswert auf das Gelingen der Prävention. Harte Daten dazu liefert die Statistik (s. Liebers in diesem Band). Der Anteil der Kinder, die entgegen der präventiven Orientierung der FLEX im Schuljahr 2005/2006 doch auf Förderschulen wechselten, ist mit 0,6 % (nach Jahrgangsstufe 1) bzw. 0,5 % (nach Jahrgangsstufe 2) sehr gering.⁸⁷

Wir interessieren uns an dieser Stelle nicht für harte Daten, sondern dafür, wie die Pädagoginnen die präventiven Wirkungen ihrer Tätigkeit bewerten. Deshalb wird *zunächst* untersucht, inwiefern die Pädagoginnen wahrnehmen, ob sich die Häufigkeit der Überweisungen an Förderschulen seit der Einführung der flexiblen Schuleingangsphase geändert hat. In einem *zweiten Schritt* wird gefragt, welchen Handlungspraxen der FLEX präventive Wirkungen zugesprochen werden. In einem *dritten Schritt* engen wir unsere Aufmerksamkeit auf die

⁸⁷ Zum Untermauern dieser Bewertung sei auf einen Aspekt der Einschulungsstatistik eines benachbarten Bundeslandes (Sachsen-Anhalt) verwiesen. Hier wurden im fraglichen Schuljahr 4,49 % aller Schulanfänger direkt in das Förderschulsystem eingeschult (eigene Berechnungen nach Angaben des Statistischen Landesamtes Sachsen-Anhalt).

Teilstichprobe der Klassenlehrerinnen ein und prüfen, inwieweit personenzentrierte Problemlagen im Sinne von sonderpädagogischem Förderbedarf interpretiert wurden.

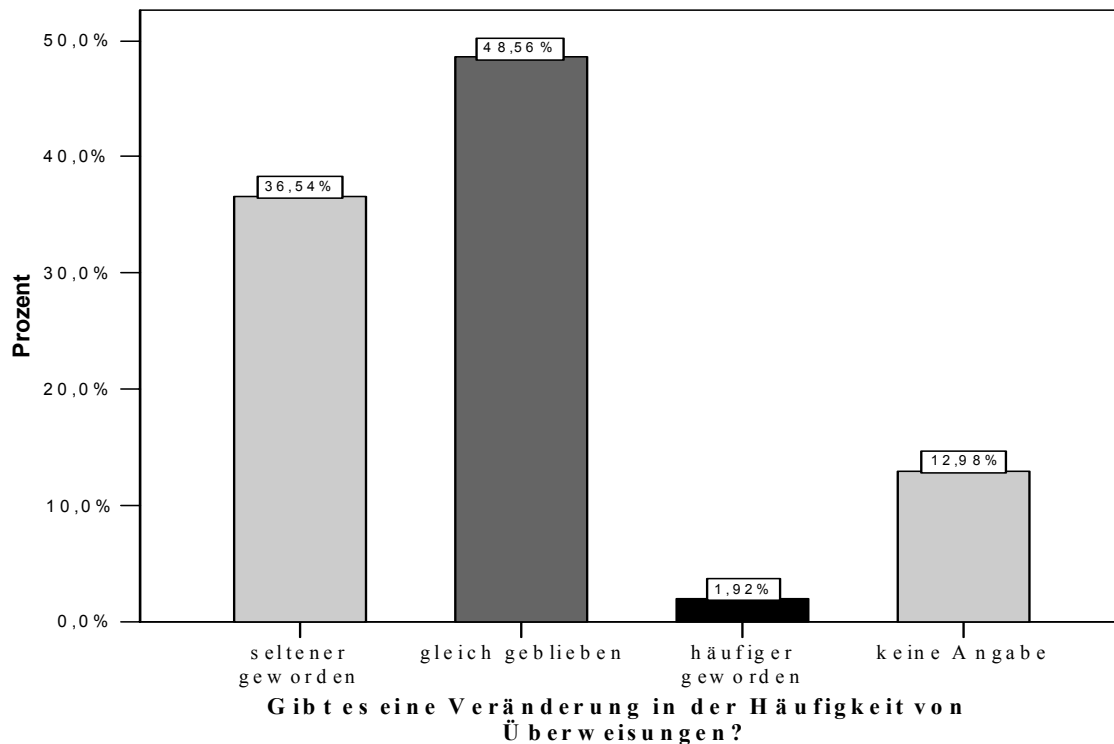
10.3.4.1 Sonderpädagogischer Förderbedarf in der Wahrnehmung der Pädagoginnen: Konstanz vs. Veränderung

Um die Wahrnehmung von Konstanz bzw. Veränderung der Häufigkeit von sonderpädagogischen Feststellungsverfahren zu explorieren, baten wir alle Akteure zunächst um eine generelle Trendeinschätzung bezogen auf die quantitative Konstanz bzw. Veränderung der Feststellungsverfahren. Betrachtet man den recht hohen Anteil an Befragten, die keine Angabe zu dieser Frage machten (s. Abb. 10.10), lässt sich zunächst feststellen, dass ihnen diese Einschätzung nicht leicht fiel.

Etwa die Hälfte der Befragten schätzte ein, dass die Häufigkeit der Förderschulüberweisungen sich durch FLEX nicht verändert hat. Die nächsthäufige Einschätzung war, dass der Trend hin zu weniger Überweisungen geht. Nur knapp 2 % kamen zu der Einschätzung, dass die Überweisungen häufiger geworden sind. Zusammenfassend deutet sich also ein Trend in die erwünschte Richtung an.

Einschränkend muss gesagt werden, dass in der Einleitung zu dieser Frage das Ziel „Vermeidung von sonderpädagogischen Feststellungsverfahren“ explizit formuliert wurde. Diese Sollvorgabe kann dazu geführt haben, dass ein starker Effekt sozial erwünschten Antwortens zum Tragen kam. Natürlich kann durch die Befragung der Lehrerinnen nur deren subjektive Einschätzung erfasst werden. Die subjektive Beurteilung der Überweisungspraxis hat aber einen eigenständigen Wert, da sie mit dem Wirksamkeitserleben der FLEX-Praxis in Beziehung steht, also einer Dimension, die für weitere Motivationsprozesse im Interesse präventiver und kompensatorischer Maßnahmen bedeutsam ist .

Mithilfe des χ^2 - Tests (nach Pearson) wurde der Frage nachgegangen, ob sich die einzelnen Berufsgruppen hinsichtlich ihrer Trendeinschätzung unterscheiden. Da die Häufigkeitsunterschiede nicht das Signifikanzniveau erreichten ($\chi^2= 8,71$, $df= 6$, $p= ,19$), ist davon auszugehen, dass die Funktion, die in FLEX eingenommen wurde, keinen Einfluss auf die Trendeinschätzung der Überweisungshäufigkeit hatte.

Abb. 10.10: Subjektive Einschätzungen bezüglich der Veränderung der Überweisungspraxis.

10.3.4.2 Einschätzung der Auswirkung ausgewählter Wirkvariablen auf die Überweisungspraxis

Um einen tieferen Einblick in die Wirkmechanismen von FLEX auf die Überweisungspraxis zu erhalten, gaben wir den Befragten verschiedene Merkmale der flexiblen Schuleingangsphase vor und baten sie, diese unter dem Gesichtspunkt einzuschätzen, ob sie zu vermehrten oder weniger Überweisungen führen bzw. sich gar nicht auswirken. Auch hier zeigte sich wieder die Schwierigkeit, die Pädagoginnen in Bezug auf diese Einschätzung hatten, in dem vergleichsweise hohen Anteil an fehlenden Angaben (je nach Item zwischen 29 % und 45 % der Befragten).

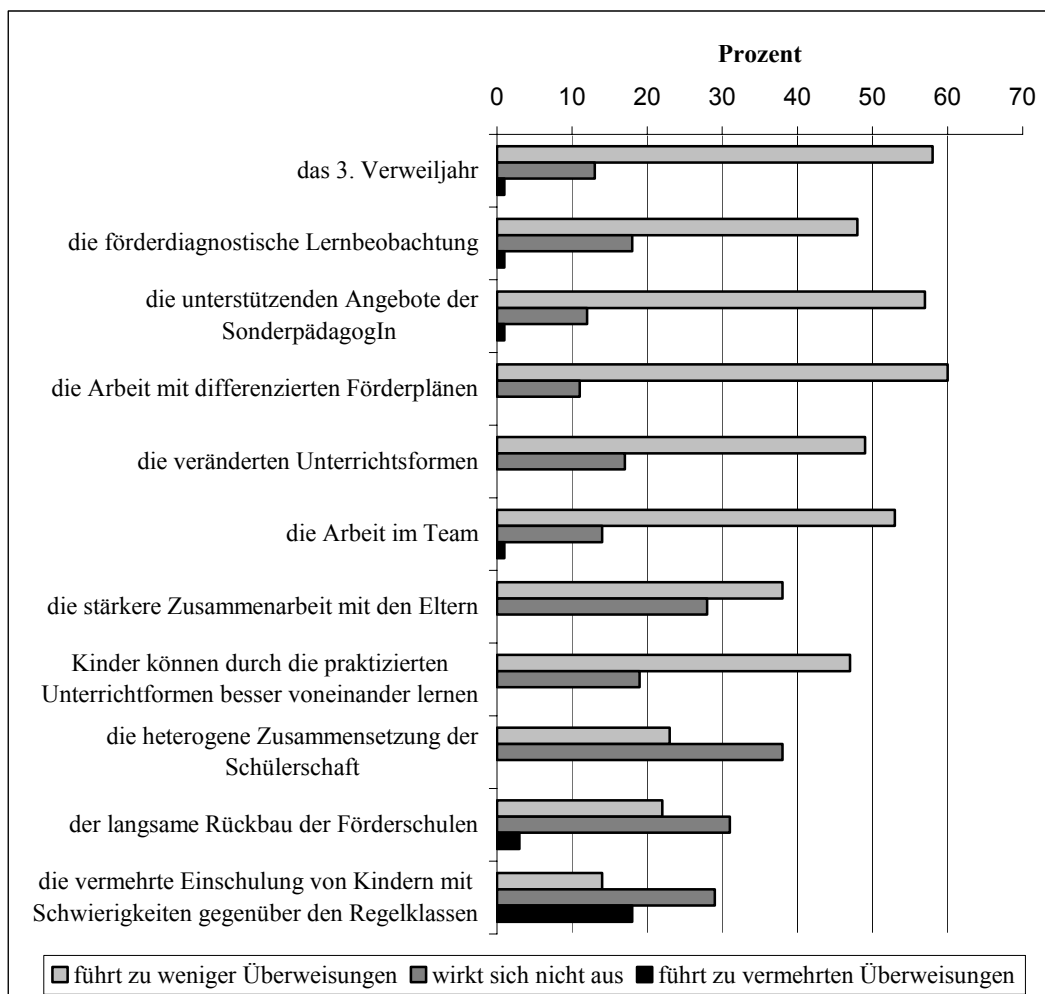
In Abbildung 10.11 sind alle Wirkvariablen aufgezeichnet, deren Anteil an fehlenden Werten unter 35 % lag (mit Ausnahme der letzten 3, s. Erläuterung unten). Bei den ersten 8 aufgeführten möglichen Ursachen für eine veränderte Überweisungspraxis überwiegt der Anteil derjenigen Pädagoginnen, die einschätzten, dass sich durch die Variablen Überweisungen vermindern. Besonders hervorzuheben sind hier: „die Möglichkeit eines dritten Verweiljahres“, „die unterstützenden Angebote der Sonderpädagogin“, „die Arbeit mit differenzierten Förderplänen“ sowie die „Arbeit im Team“.

Zusätzlich wurden in die Abbildung 10.11 auch 3 Items mit aufgenommen, deren Anteil an fehlenden Werten zwar über 35 % lag, die aber dennoch von Interesse sind, da sie sich in ihrem Muster typischer Antworten von den restlichen Items unterschieden: Der „vermehrten Einschulung von Kindern mit Schwierigkeiten gegenüber Regelklassen“ etwa schrieb ein

Drittel der Befragten zu, dass dieses zu vermehrten Überweisungen führt; eine knappe Hälfte schätzte ein, dass es sich nicht auswirkt, und die restlichen Befragten gaben an, dass das zu weniger Überweisungen führt. Die Tatsache, dass die Schülerschaft unter FLEX heterogener ist als in Regelklassen, wirkt sich nach Ansicht von 62 % der Befragten nicht auf die Überweisungshäufigkeit aus, weitere 37 % kreuzten an, dass sich Überweisungen dadurch verringern. Ein ähnliches Antwortmuster findet sich bei dem Anstrich „langsamer Rückbau der Förderschulen“.

Überraschend ist in diesem Zusammenhang, dass die Pädagoginnen bei der Aufgabe, den Überweisungstrend in Abhängigkeit von spezifischen FLEX-Merkmalen einzuschätzen, meistens zu der Beurteilung neigen, dass die Überweisungen seltener werden. Um die Hintergründe dieses scheinbaren Widerspruchs zu den oben erläuterten Ergebnissen der generellen Trendeinschätzung aufzuklären, ist eine qualitative Studie notwendig, die bislang noch nicht geleistet werden konnte. Im persönlichen Interview konnten nicht erhobene Dritteinflüsse sowie genaue Wirkprozesse zwischen FLEX-Praxis und dem Überweisungsverhalten erhellt werden.

Abb. 10.11: Einschätzung der Auswirkung ausgewählter Wirkvariablen auf die Überweisungspraxis



10.3.4.3 Problemwahrnehmungen im Sinne eines sonderpädagogischen Förderbedarfs

Neben der subjektiven Einschätzung des Überweisungsverhaltens, fragten wir die Klassenlehrerinnen auch danach, ob sie Anträge auf sonderpädagogische Feststellungsverfahren im vergangenen Schuljahr für notwendig erachtet haben und welche Förderschwerpunkte sie jeweils vermuteten. Insgesamt werden 205 Fälle aufgeführt. Bezogen auf die Gesamtschülerzahl in der flexiblen Eingangsphase wäre dies eine Überweisungsquote von 2,14 %. Da die reale Zahl der Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf wesentlich geringer ist (nur 72 Fälle, 0,6 % nach dem ersten und 0,5 % nach dem zweiten Verweiljahr, bzw. Liebers in diesem Band) gehen wir davon aus, dass die Lehrerinnen hier einen Bedarf anzeigen, den sie außerhalb der besonderen Bedingungen der FLEX wahrgenommen und realisiert hätten! Ob es sich eventuell um tatsächlich gestellte, aber abgelehnte Anträge handelt, lässt sich nicht mehr realisieren. Aber auch diese unklare Option lässt noch die Schlussfolgerung zu, dass die potenziellen „Problemkinder“ im System der konventionellen Eingangsklassen einem hohen Exklusionsrisiko ausgesetzt gewesen wären! Im System der FLEX konnte offensichtlich vielen Kindern kompensatorisch geholfen werden. Dies lässt sich als Indiz für gelingende Prävention interpretieren.

Die Angabe der Gründe für hypothetische Anträge gibt uns Einblick in Problemwahrnehmungen der Klassenlehrerinnen im Schweregrad des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Damit berühren wir eine Frage der Grenzziehung im Zuständigkeitserleben für bestimmte Kinder. Da die Frage nach den Förderschwerpunkten im offenen Format gestellt wurde, wurden die Bezeichnungen für die quantitative Analyse nachträglich in das in Tab. 10.13 zu findende Kategorienschema eingeordnet (danach wurde z. B. „Leistungsversagen in Mathematik“ in den Bereich Lernen aufgenommen). Aus der Tabelle ist zu ersehen, dass die meisten Problemwahrnehmungen am Ende des 2. Verweiljahrs angesiedelt sind. In immerhin 40 Fällen wurden Antragswünsche zu anderen Zeitpunkten, als den offiziell möglichen, angegeben. Diese „besonderen“ Zeitpunkte lagen in 18 % der Fälle im ersten Schulhalbjahr, zu 43 % im 2. Halbjahr, in 25 % im ersten Halbjahr des 2. Verweiljahrs und in 14 % im ersten Halbjahr des 3. Verweiljahrs.

Aus den Prozentangaben in Tabelle 10.14 wird weiterhin deutlich, wie sich die Antragswünsche auf die einzelnen Förderschwerpunkte verteilten. Demnach waren Antragswünsche für den Förderschwerpunkt Lernen am häufigsten, gefolgt von denen für die Förderschwerpunkte Verhalten und Sprache. Während der prozentuale Anteil der Kinder, für die Antragswünsche im Bereich Lernen bestanden, über die verschiedenen Zeitpunkte relativ konstant blieb, wurden Antragswünsche für Kinder mit Sprachbeeinträchtigungen und Kinder mit Verhaltensschwierigkeiten eher zum Ende des 2. Verweiljahrs formuliert. Für Kinder, die unter die Kategorie „Andere“ fielen, wozu auch die so genannten „harten“ Behinderungen gezählt wur-

den, wurden Anträge eher zu „besonderen“ Zeitpunkten als notwendig erachtet als zu den regulären Zeitpunkten.

Tab. 10.14: Häufigkeit von Problemwahrnehmungen im Sinne eines sonderpädagogischen Förderbedarfs in Abhängigkeit vom Förderschwerpunkt und dem potenziellen Überweisungszeitpunkt

Vermutete Förderschwerpunkte	Problemwahrnehmung am Ende des 2. Verweiljahrs		Problemwahrnehmung am Ende des 3. Verweiljahrs		Problemwahrnehmung zu einem anderen Zeitpunkt	
Lernen*	69	73 %	50	71 %	24	60 %
Verhalten	19	20 %	9	13 %	5	13 %
Sprache	14	15 %	5	7 %	2	5 %
Unspezifisch	2	2 %	0	0 %	2	5 %
Andere**	5	5 %	6	9 %	7	18 %
Summe:	95	100 %	70	100 %	40	100 %

* hier wurden auch Teilleistungsstörungen im Bereich Lernen mit einbezogen

** dazu zählen geistige, Sinnes- und Körperbehinderungen

Die Gründe für Antragswünsche der Klassenlehrerinnen deuten auf Grenzziehungen zwischen dem „normalen“ Grundschulkind (für das sie sich zuständig fühlen) und dem „Förderschulkind“ (für welches sie eigentlich nicht mehr zuständig sind), die noch mental vorhanden sind, aber in FLEX nicht ohne Weiteres realisiert werden können. Diese Grenzziehung scheint sich vorrangig auf den Bereich Lernen zu beziehen, also auf einen Problembereich, der lernzielgleiches Unterrichten nicht mehr zulässt.

10.3.4.4 Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs: konkrete Gründe für die Antragstellung

Sonderpädagoginnen und Klassenlehrerinnen geben zu den 40 Fällen, in denen Antragswünsche außerhalb der laut Standards vorgegebenen Möglichkeiten geäußert werden (Frage D1), konkrete Gründe für die Wahl des „besonderen“ Zeitpunkts an. Am häufigsten werden Gründe aus den Bereichen „Lernen“ (22 Nennungen), „Verhalten“ (12 Nennungen) und „fehlende Kompensation“ (11 Nennungen) genannt: *„Das Lernen, selbst in der kleinsten Gruppe mit sonderpädagogischer Führung, fiel dem Schüler sehr schwer und brachte nur einen geringen Erfolg.“ [F54_KL]*. Diese Nennungen können nicht in der Anzahl, lediglich in der Rangfolge gewertet werden, da hier Sonderpädagoginnen und Klassenlehrerinnen befragt wurden und diese jeweils von den gleichen Kindern sprachen. Die übrigen Äußerungen beziehen sich breit gestreut auf verschiedene Aspekte, aus deren Spektrum Beispiele genannt werden sollen. Zum einen wird angeführt, dass eine angemessene Förderung zwar versucht wurde, aber nach Einschätzung der Pädagoginnen im Rahmen von Flex nicht möglich war: *„Das Verweiljahr brachte kaum Entwicklungen mit sich, LB wurde immer wahr-*

scheinlicher“ [F244_SP] oder „Der betreffende Schüler zeigte Verhaltensauffälligkeiten in beträchtlichem Ausmaß und gefährdet sich und andere Kinder“ [F319_SP]. Zum anderen aber werden Problemwahrnehmungen angesprochen, die im Zuständigkeitsbereich der FLEX liegen sollten: „Familie bereits im Vorfeld auffällig (Geschwister hatten/haben beide sonderpädagogischen Förderbedarf), sprachliche Entwicklung der Kinder stark retardiert.“ [F239_SP]. Hier scheinen Hinweise auf eine zumindest in einigen Fällen verbleibende exklusive Praxis beobachtbar.

Aus den erhobenen Daten geht nicht hervor, welcher Förderort bei Stellen eines Antrags auf sonderpädagogischen Förderbedarf favorisiert wird: denkbar ist sowohl die zukünftige Beschulung in einer Förderschule als auch der Verbleib an der Grundschule. Diese Wissenslücke muss durch Analysen der offiziellen Statistiken geschlossen werden.

10.3.4.5 Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs: hypothetische Gründe für die Antragstellung⁸⁸

Um Aufschluss über die Hintergründe einer Antragstellung für ein Kind innerhalb der FLEX-Phase zu erhalten, gaben wir allen vier Funktionsgruppen die Möglichkeit, drei hypothetische Gründe anzugeben, die sie veranlassen würden, für ein Kind einen Antrags auf Feststellen sonderpädagogischen Förderbedarfs zu stellen. 523 der insgesamt 623 Befragten machen hier Angaben. Die Angaben zu Antragsgründen wurden für die Analyse in sechs Hauptkategorien gegliedert bezogen,

- auf das Kind selbst mit seinen Besonderheiten (1102 Nennungen);
- auf die Eltern bzw. das soziale Umfeld (92 Nennungen);
- auf Ressourcen (50 Nennungen);
- auf die Lehr- oder Fachkraft (23 Nennungen);
- auf die Passung in die Peer-group (21 Nennungen);
- auf Sicherheitsaspekte (20 Nennungen).

Die größte Gruppe an hypothetischen Gründen für das Stellen eines Antrags auf Feststellen sonderpädagogischen Förderbedarfs ist die auf das Kind selbst mit seinen Besonderheiten bezogene. Die Nennungen verteilen sich im Wesentlichen auf folgende Bereiche:

An erster Stelle stehen „weiche“ wie Sprach- und Lernbehinderungen sowie „harte“ wie Sinnes- und Körperbehinderungen oder geistige Behinderungen (272 Nennungen, davon entfallen 108 auf „Lernbehinderung“ sowie 88 auf „geistige Behinderung“): „Vermutung einer Lernbehinderung“ [F302_TL] oder „stark ausgeprägte Sehbehinderung“ [F366_SL].

Der Verweis auf Behinderungen wird gefolgt vom Hinweis auf nicht beobachtbare Kompensation der Schwierigkeiten im Schulalltag (193 Nennungen): „Das Kind kann trotz aller Be-

⁸⁸ qualitative Inhaltsanalyse der freien Antworten auf die Fragen D 3/D 4

mühungen des Teams die gestellten und besonders auf dieses Kind abgestimmten Aufgaben nicht erfüllen - die Förderung zeigt also keinen Erfolg“ [F46_KL].

An dritter Stelle stehen einen Grund für die Antragstellung bildende Verhaltensprobleme (182 Nennungen): „*Extremes aggressives Verhalten*“ [F616_KL] oder „*Wenn durch soziales Fehlverhalten das Lernen aller Kinder behindert wird*“ [F1_SL].

An vierter Stelle wird auf Schwierigkeiten in Bezug auf die Sprache verwiesen (85 Nennungen).

An fünfter Stelle stehen Verweise auf das Lernen der Kinder (76 Nennungen). Fasst man diese Äußerungen mit den Hinweisen auf Lern-„Behinderung“ zusammen, wird in 186 Äußerungen auf Lernaspekte verwiesen.

In 72 Nennungen steht das Wohl des Kindes im Vordergrund. Verwiesen wird hier etwa auf Krankheit oder Überforderung: „*krankheitsbedingt*“ [F435_TL], „*Kind leidet extrem*“ [F81_SP] oder „*völlige Überforderung der lernbehinderten Kinder*“ [F101_SP].

Teilleistungsstörungen stehen mit 27 Nennungen an vorletzter Stelle. An letzter Stelle nennen – sehr wenige – Pädagoginnen „veraltete“ Bezeichnungen wie Deblität, Blindheit oder Taubheit (6 Nennungen).

In einem weiterführenden Analyseschritt interessieren uns die Attributionen, mit denen die „besonderen“ Kinder bedacht werden. Es ist zu vermuten, dass sich je nach Schulfunktion unterschiedliche Ausprägungen ausmachen lassen. Zu beachten ist hier, dass Klassen- und Teilungslehrerinnen mit den folgenden Äußerungen die Kinder bezeichnen, für die sie sich nicht mehr zuständig fühlen, während bei den Sonderpädagoginnen das Umgekehrte der Fall ist. Die Äußerungen wurden folgenden sprachlichen Kategorien zugeordnet:

- dem aktuellen institutionellen Sprachgebrauch entsprechende Formulierungen wie „*-Beeinträchtigungen*“, „*Förderbedarf*“, „*Behinderung*“ (343 Nennungen);
- weiche Formulierungen wie „*-problem*“, „*-schwierigkeiten*“ oder „*-auffälligkeiten*“ (259 Nennungen);
- negative Formulierungen wie „*-defizit*“, „*-störung*“ oder „*-versagen*“ (187 Nennungen) sowie
- „veraltete“ Bezeichnungen für einzelne Behinderungen wie „*Deblität*“, „*Blindheit*“ oder „*Taubheit*“ (6 Nennungen).

Nach funktionsspezifischer Analyse fällt auf, dass die Sonderpädagoginnen und Schulleiterinnen mehrheitlich Bezeichnungen verwenden, die dem aktuellen institutionellen Sprachgebrauch entsprechen, während Klassenlehrerinnen und Teilungslehrerinnen bei traditionelleren Sprachbildern bleiben. So bezeichnen 51,3 % der Äußerungen von Sonderpädagoginnen und 56,8 % der Äußerungen von Schulleiterinnen die Kinder, für die hypothetisch Anträge auf Feststellen sonderpädagogischen Förderbedarfs gestellt werden, mit Attributen wie

„Sinnesbeeinträchtigungen“ [F260_SL] oder „sehr hoher Förderbedarf“ [F605_SP], während nur 39,6 % der Äußerungen von Klassenlehrerinnen und 32,7 % der Teilungslehrerinnen die entsprechenden Formulierungen verwenden. In Bezug auf „weiche“, „negative“ und „veraltete“ Bezeichnungen sind keine signifikanten funktionspezifischen Unterschiede zu beobachten.

An der Anzahl aller kindbezogenen Nennungen machen dem aktuellen Sprachgebrauch entsprechende Bezeichnungen den größten Anteil von 43,2 % aus. „Weiche“ Bezeichnungen werden durchschnittlich in 32,5 % der Fälle verwendet. Überraschend ist, dass fast ein Viertel der Nennungen (23,6 %) die besonderen Kinder mit negativen, defizitären Attributen wie „permanente Überforderung wegen geistiger Mängel“ [F615_SP], „Ausfälle im Denkbereich“ [F491_SL], „totales Leistungsveragen“ [F159_KL] oder „enorme große Defizite im kognitiven und sozialen Bereich“ [F220_TL] bezeichnet. „Veraltete“ Formulierungen wie „Behinderung beeinträchtigt sehr stark den Lernerfolg (z. B. debile Kinder)“ [F626_SL] oder „Blindheit, Taubheit“ [F368_KL] werden nur sehr vereinzelt gebraucht (in 0,8 % aller Antworten).

Die häufigsten genannten Gründe innerhalb der Kategorie „Eltern bzw. soziales Umfeld“ sind „Elternwunsch“ (48 Nennungen), gefolgt von „Unterstützung durch Eltern/Umfeld fehlt“ (30 Nennungen). In 20 Fällen wird auf die Experteneinschätzung bzw. eindeutige Diagnostik als Grund für die Antragstellung verwiesen. In der Kategorie „Ressourcen“ werden die Klassenstärke sowie zu wenige Fördermöglichkeiten an erster Stelle genannt (je 13 Nennungen). Bezogen auf die Passung in die Peer-group wird an erster Stelle auf zu große Differenzen zwischen den Schülerinnen einer Klasse bzw. zu großer Diskrepanz zwischen Anforderung und Leistung verwiesen (insgesamt 12 Nennungen). Wenn sich die Pädagoginnen bei der Angabe von hypothetischen Gründen für das Stellen eines Förderantrags auf Sicherheitsaspekte beziehen, stehen die häufigsten Nennungen in Zusammenhang mit der Sicherheit der anderen Kinder (11 Nennungen).

Wie bereits beim Untersuchen der konkreten Antragsgründe wiederholt sich ebenfalls in den Angaben der hypothetischen Gründe die Tendenz zu Überweisungen aufgrund Lern- und/oder Verhaltensschwierigkeiten bzw. die Antragstellung bei Nichteintreten einer erwarteten Kompensation von Entwicklungsverzögerungen.

10.3.4.6 Zusammenfassung

Die Befragung ergab, dass die Wahrnehmung der Veränderung der Überweisungspraxis in das Förderschulsystem zu dem entsprechenden Standard weitgehend konform ist. Die handelnden Akteure erleben also mehrheitlich, dass durch ihre Arbeit präventive Ziele erreicht werden können. Als Wirkvariablen werden vor allem das dritte Verweiljahr, die förderdiagnostische Lernbeobachtung, unterstützende Angebote der Sonderpädagogin und die Arbeit mit differenzierenden Förderplänen erachtet. Gleichzeitig kann beobachtet werden, dass

trotz der Akzeptanz des präventiven Auftrags der FLEX weiter unterschiedliche Zuständigkeiten wahrgenommen werden. Grundschullehrkräfte problematisieren vor allem Schwierigkeiten im Bereich des Lernens, die einer lernzieldifferenzierenden Förderung bedürfen, als Grenze ihres Zuständigkeitserlebens. Bei der Angabe von Gründen für das Scheitern der Prävention dominieren Bedingungen, die in der Person des Kindes und seines familiären Umfelds verortet werden.

10.3.5 Kompensatorische Wirkungen von FLEX: Wie wird das Recht auf angemessene Förderung für jedes Kind umgesetzt?

Zur Beantwortung der Frage, wie die Förderung für alle Kinder in der FLEX gesichert wird, müssten die strukturellen Merkmale und entsprechenden Abhängigkeiten insgesamt in den Blick genommen werden. Wir beschränken uns auf einige zentrale Aspekte und zwar auf den jahrgangsübergreifenden Unterricht, die Praxis der förderdiagnostischen Lernbeobachtung und separierende Praktiken innerhalb der FLEX.

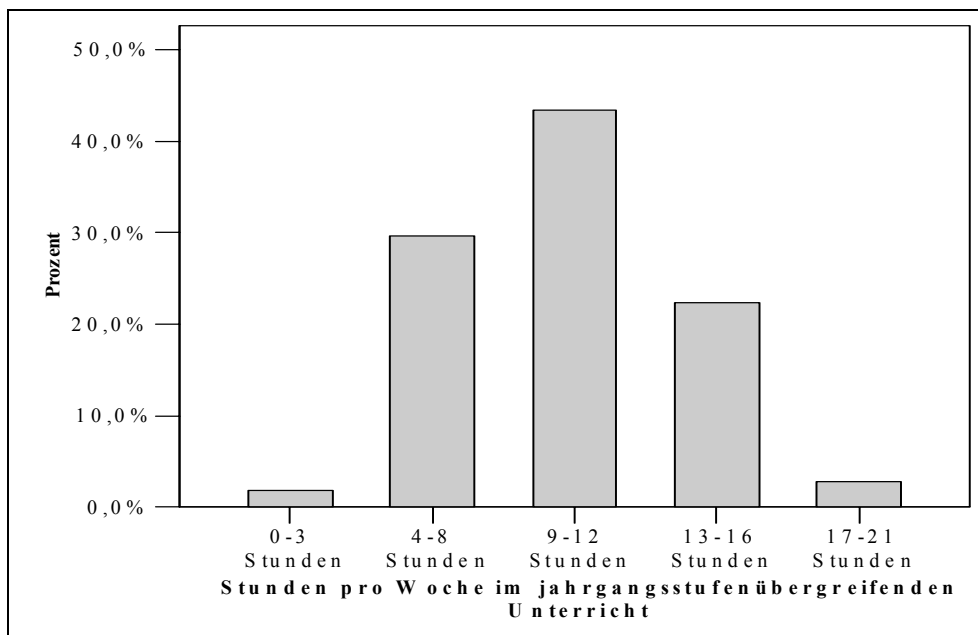
Das Gelingen präventiver Ziele in FLEX steigt und fällt mit der Qualität des Unterrichts. Als Merkmal positiver Qualitätsentwicklung werten wir, wenn sich in den Angaben der befragten Akteure zu ihrer Praxis vielfältige Unterrichtsformen mit dem Trend zu einer individualisierenden Lernkultur ohne auffallende Separierungstendenz nachweisen lassen.

Nachdem wir im Abschnitt 10.3.3 die Effektivitätsbewertung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts in Abhängigkeit von unterschiedlichen Bedingungen geklärt haben, soll daraufhin die Praxis des jahrgangsstufenübergreifenden Unterrichts unter dem gerade erläuterten Qualitätsmerkmal als Ausgangspunkt weiterer Betrachtungen dienen. In einem *zweiten Schritt* wird die Aufmerksamkeit auf das Prinzip der förderdiagnostischen Lernbeobachtung gelenkt. Hier fragen wir nach der Wirksamkeitseinschätzung unter ausgewählten Perspektiven. In einem *dritten Schritt* versuchen wir, die Beziehung zwischen Gemeinsamkeit und Separierung in der Praxis förderdiagnostischer Lernbeobachtung aufzuklären.

10.3.5.1 Wie wird der jahrgangsstufenübergreifende Unterricht realisiert?

Zu Beginn soll überprüft werden, welchen Anteil der jahrgangsstufenübergreifende Unterricht (JÜ) in der Stundentafel einnahm (Abb. 10.12). Die im Folgenden dargestellten Angaben wurden ausschließlich von den Klassenlehrerinnen erfasst. Demnach wurden im Mittel 10,22 Stunden (SD= 3,25) pro Woche jahrgangsstufenübergreifend unterrichtet. Dieser Wert ist zunächst überraschend, wird in den FLEX- Handbüchern doch die Empfehlung gegeben, 2/3 der Stundentafel, also in der Regel 12 Stunden, jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht zu praktizieren. Abbildung 10.13 verdeutlicht, dass abweichende Stundenzahlen durchaus nicht unüblich sind. So sehen wir zunächst, dass die Spannweite praktizierter Wochenstunden im jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht von 0-21 Stunden reichte, wobei die extremen Stundenzahlen (0-3 h bzw. 17-21 h) selten waren.

Abb. 10.12: Anzahl der Wochenstunden, in denen jahrgangsstufenübergreifend unterrichtet wurde.



Der häufigste Wert liegt durchaus innerhalb der erwarteten 9-12 Stunden. Knapp 30 % der Schulen unterrichteten weniger, also zwischen 4-8 Stunden jahrgangsstufenübergreifend, ein weiteres knappes Viertel nutzte häufiger, nämlich zwischen 13-16 Stunden pro Woche, die Möglichkeit jahrgangsstufenübergreifend zu unterrichten. Die Diskrepanz zu den Befunden von Adelmeier und Liebers (Kap. 9 in diesem Band) ist so zu erklären, dass dort Planungsvorhaben zum Schuljahresbeginn erfragt wurden, während hier Realisierungen aus der Retrospektive anonym erhoben wurden. Bei den beiden Erfassungsmethoden können jeweils spezifische Fehlerquellen nicht ausgeschlossen werden. Da die Prüfung der Effektivitätsbewertung des JÜ (Abschnitt 10.4.3) ergeben hat, dass auch einzelne Schulleiterinnen dem JÜ ausgesprochen negativ gegenüberstehen, ist anzunehmen, dass der Standard zum JÜ an einzelnen Schulen tatsächlich deutlich unterlaufen wird.

Als eine empirisch gesicherte Aussage kann angenommen werden, dass der JÜ nur dann erfolgreich im Interesse der unterschiedlichen Lernbedürfnisse sein kann, wenn er mithilfe offener Unterrichtsmethoden vielfältige Möglichkeiten der Individualisierung eröffnet und gleichsam kooperative Lernformen forciert. Um einen ersten Einblick zu bekommen, baten wir die Klassenlehrerinnen anzugeben, wie häufig welche Unterrichtsmethoden im jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht zum Einsatz kamen. Beim Interpretieren der folgenden Ergebnisse ist einschränkend zu beachten, dass zu manchen der vorgegebenen Unterrichtsmethoden relativ häufig keine Angaben gemacht wurden, so zu der Methode „Lehr-

gang“ (51 % fehlende Angaben), „fragend-entwickelnder Unterricht“⁸⁹ (34 %) sowie zum „Tagesplan“ (31 %).

Die am häufigsten praktizierten Unterrichtsmethoden (hier wurde entweder die Antwortoption „täglich“ oder „mehrmals die Woche“ angekreuzt) waren „Freiarbeit“ (75 % der Klassenlehrerinnen entschieden sich für „täglich“ oder „mehrmals pro Woche“), „fragend-entwickelnder Unterricht“ (72 %), „Lehrervortrag“ (71 %), „Wochenplan“ (71 %), „Tagesplan“ (64 %) sowie „Lehrgang“ (55 %).

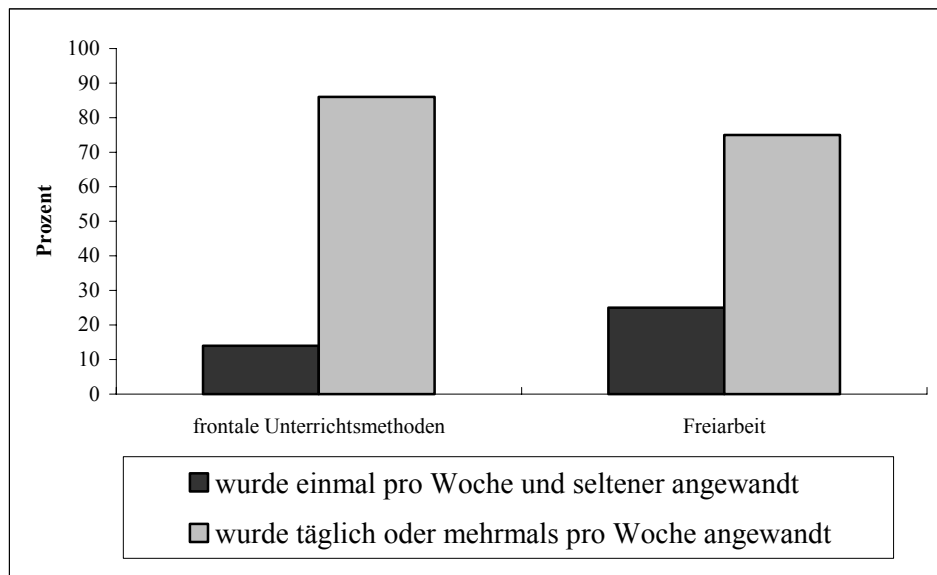
In diesem Zusammenhang interessierte es uns, welchen Stellenwert Freiarbeit im Vergleich zu den frontalen Unterrichtsmethoden im täglichen Unterrichtsgeschehen einnahm. Wir fassten daher die Variablen „fragend-entwickelnder Unterricht“, „Lehrervortrag“ und „Lehrgang“ unter dem Begriff „frontale Unterrichtsmethoden“ zusammen, indem wir alle Fälle erfassten, in denen bei mindestens einer dieser Variablen „täglich“ oder „mehrmals pro Woche“ angekreuzt worden war⁹⁰. Abbildung 10.13 zeigt, dass frontale Methoden bei 86 % zum täglichen Unterrichtsgeschehen gehörten, während der Prozentsatz häufiger Anwendung von Freiarbeit etwas geringer ist (75 %). χ^2 -Quadrat weist diesen Häufigkeitsunterschied als signifikant aus (nach Pearson, zweiseitige Testung, $df = 1$, $Chi = 3,96$, $p = ,047$). Daraus ergibt sich also das Bild, dass frontale Unterrichtsmethoden weiterhin eine große Rolle spielen. Freie Arbeit hat im Unterrichtsgeschehen eine Position eingenommen, die fast gleichberechtigt gegenüber den frontalen Methoden ist. Offen bleibt, welche Form von Unterricht mit dem Begriff Freiarbeit verbunden ist und in welcher Qualität diese erfolgt. Dazu liefern die Befunde von Carle und Metzgen (Kap. 7 in diesem Band) differenzierte Hypothesen. Wir sind der Meinung, dass allein die quantitative Aussage einen erfreulichen Befund darstellt, wenn man diese mit der gängigen Alltagspraxis außerhalb von FLEX Brandenburg in Beziehung setzt (Erkenntnisse aus der Evaluation von ILeA 1, vgl. Geiling/ Luntz 2005).

Zu den seltener angewandten Methoden zählten solche, die einen hohen Vorbereitungs- und Abspracheaufwand erfordern: Zwischen einmal im Monat und einmal im Halbjahr fanden an 77 % der Schulen „Werkstätten“ statt, „projektorientierte Arbeit“ an 69 % der Schulen (14 % mehrmals im Monat) und „Lernen an Stationen“ in 58 % (30 % auch mehrmals im Monat).

⁸⁹ Auf den geläufigen Begriff des Frontalunterrichts wurde verzichtet, da dieser in der öffentlichen Diskussion über den Primarstufenbereich durch die einseitige Gegenüberstellung zum Offenen Unterricht in der Wahrnehmung der Pädagoginnen negativ konnotiert ist und damit als unerwünscht angesehen werden könnte.

⁹⁰ Diese Vorgehensweise wählten wir in der Annahme, dass die Lehrkräfte den Begriff „fragend-entwickelnder Unterricht“ vermieden und dafür auf die Begriffe „Lehrgang“ bzw. „Lehrervortrag“ auswichen.

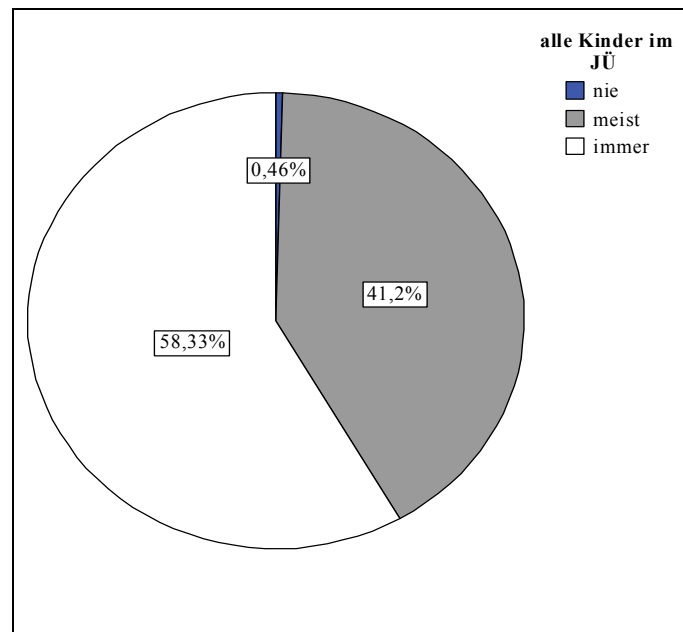
Abb. 10.13: Anteil frontaler und freier Unterrichtsmethoden am täglichen Unterrichtsgeschehen in der Gegenüberstellung



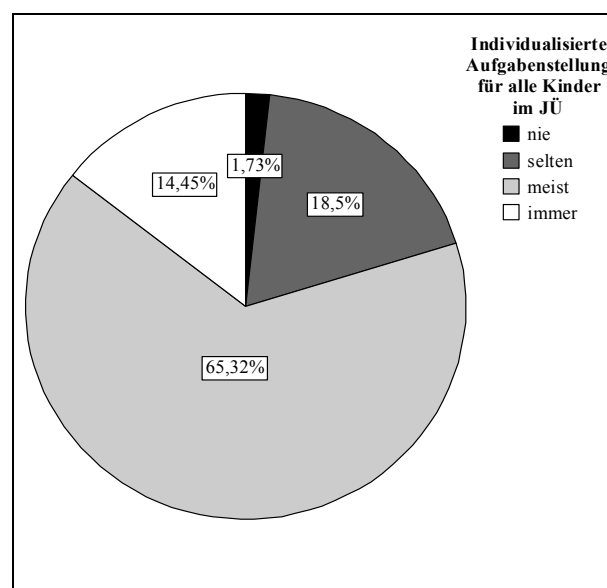
Als nächstes war uns wichtig zu erfahren, ob alle Kinder regelmäßig am Jahrgangsstufenunterricht teilnehmen. Sollte es der Fall sein, dass einige Schülerinnen und Schüler aus diesem Setting ausgeschlossen wurden, so würde dieser Teil der Kinder auch nicht von dessen Vorteilen profitieren können.

Abbildung 10.14 stellt dar, dass 58 % der Klassenleiterinnen „immer“ ankreuzten, wenn Sie gefragt wurden, wie häufig alle Kinder am jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht teilnahmen. Weitere 41 % gaben an, dass „meist“ alle Kinder im Unterricht anwesend waren, d. h., dass dieser große Teil der Klassenleiter gelegentlich bestimmte Kinder aus dem jahrgangsstufenübergreifenden Setting ausschloss⁹¹.

⁹¹ Leider war die im Fragebogen vorgegebene Ratingskala ungünstig gewählt, da die Abstufung zwischen der Option „meist“ und „selten“ einen zu großen inhaltlichen Sprung darstellt, sodass zu erwarten ist, dass die Skala an dieser Stelle nicht gut zum Differenzieren geeignet ist.

Abb. 10.14: Häufigkeit der Teilnahme aller Kinder am jahrgangsübergreifenden Unterricht

Individualisierte Aufgabenschwierigkeiten sind ein aufwendiges, aber zentrales Instrument, wenn es darum geht, alle Kinder innerhalb eines breiten Leistungsspektrums angemessen zu fördern. Daher fragten wir die Klassenleiterinnen, wie häufig sie Aufgaben für alle Kinder individualisierten. In Bezug auf diese Frage überwog der Anteil der Befragten, die angaben, „meist“ individualisierte Aufgaben für alle Kinder anbieten zu können (s. Abbildung 10.15). Auch der Anteil der Lehrerinnen, die „selten“ für jedes Kind individualisierten, ist mit 19 % recht groß, entspricht aber der Erwartung, da die durchgängige Individualisierung der Lernaufgaben für jedes einzelne Kind weder als realistisch machbar noch als sinnvoll einzuschätzen ist.

Abb. 10.15: Häufigkeit der Aufgabenindividualisierung im jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht für alle Kinder

10.3.5.2 Inwieweit sind Kinder unter förderdiagnostischer Lernbeobachtung in den jahrgangsübergreifenden Unterricht integriert?

Im Folgenden prüfen wir die Angaben der Klassenlehrerinnen zum JÜ aus der Perspektive der Kinder, die unter förderdiagnostischer Lernbeobachtung standen. Dafür soll zunächst noch einmal die Frage aufgegriffen werden, welche Kinder am JÜ teilnahmen und wie häufig in diesem Setting Aufgabenstellungen individualisiert wurden, wobei wir diesmal den Fokus auf die vermuteten Förderschwerpunkte der Kinder unter förderdiagnostischer Lernbeobachtung lenken werden.

Tabelle 10.15 bietet einen Überblick darüber, wie üblich die Separierung bzw. Integration und die Aufgabenindividualisierung für Kinder mit vermutetem Förderschwerpunkt im Bereich Lernen, Verhalten bzw. Sprache waren. Deskriptiv lässt sich aus den Prozentangaben vermuten, dass Kinder mit Lernschwierigkeiten gegenüber Kindern mit Verhaltens- und Sprachschwierigkeiten nach einem anderen Muster behandelt werden. Offensichtlich ist es so, dass für Kinder mit Schwierigkeiten im Bereich Lernen eher an separierende Settings außerhalb des JÜ gedacht wurde, als bei Kindern der anderen beiden Förderschwerpunkte. Der Ausschluss von Kindern aus dem jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht wird also für Kinder mit Lernschwierigkeiten eher als angemessene sonderpädagogische Form der Förderung betrachtet, als für die Kinder der anderen Problembereiche. Auch zeigt sich wieder, dass die Grundschullehrkräfte eine inklusive Beschulung von Kindern eher dann ablehnen, wenn die lernzielgleiche Beschulung erschwert ist.

Darüber hinaus werden für diese Kinder individualisierte Aufgabenstellungen eher als notwendig erachtet, als für Kindern, mit Verhaltens- oder Sprachschwierigkeiten (hier ist der Anteil der Klassenlehrerinnen, die ankreuzten, selten zu individualisieren, wesentlich höher als im Bereich Lernen). Diese beiden Aspekte gemeinsam betrachtet, lässt sich die Vermutung aufstellen, dass in FLEX Kinder mit Lernschwierigkeiten insgesamt am meisten abgegrenzt werden und im Fokus sonderpädagogischer Förderung stehen, wobei diese Förderung als Kombination aus einer Förderung außerhalb des Klassenverbands und Aufgabenindividualisierung gedacht wird. Dieser Vermutung soll im Folgenden aus der Perspektive der förderdiagnostischen Lernbeobachtung nachgegangen werden.

Tab. 10.15: Integration vs. Separierung und Aufgabenindividualisierung im jahrgangsgemischten Unterricht in Abhängigkeit vom vermuteten Förderschwerpunkt der Kinder unter förderdiagnostischer Lernbeobachtung.

Förderschwerpunkt in FDL	Teilnahme am Unterricht		Individualisierte Aufgabenstellung		
	immer	meist	immer	meist	selten
Lernen	39 %	57 %	46 %	53 %	1 %
Verhalten	59 %	37 %	23 %	52 %	19 %
Sprache	50 %	47 %	20 %	57 %	21 %

10.3.5.3 Effektivitätsbewertung und Praxis förderdiagnostischer Lernbeobachtung

Alle Pädagoginnen wurden gebeten, den FLEX-Standard „Förderdiagnostische Lernbeobachtung (FDL)“ unter vorgegebenen Aspekten zu bewerten⁹². Die folgende Tabelle 10.16 soll mithilfe der Mittelwertannahmen zentrale Bewertungstrends verdeutlichen.

Die bereits formulierte Hypothese, dass vorwiegend die Kinder mit Lernschwierigkeiten im Blickpunkt sonderpädagogischer Förderung stehen, wird unterstützt durch die Bewertung der Aussage: „Die förderdiagnostische Lernbeobachtung, wie sie innerhalb von FLEX realisiert wird, stellt eine angemessene Form der Förderung von Kindern mit vermutetem sonderpädagogischem Förderbedarf dar.“ Diese Aussage erhielt die größte Zustimmung, wenn sie auf Kinder mit Lernschwierigkeiten bezogen wurde (MW= 1,69, SD= ,77). Demgegenüber lehnten die Sonderpädagoginnen dieses Item in Bezug auf Sprach- (MW=2,00, SD=,82) und Verhaltensstörungen (MW=2,44, SD=,85) deutlich mehr ab.

⁹² Die Antwortoptionen waren: 1 „stimmt voll und ganz“, 2 „stimmt überwiegend“, 3 „stimmt teilweise“, 4 „stimmt gar nicht“.

Tab. 10.16: Mittelwerte als Maß für die Bewertung der FDLB auf der Grundlage der Antwortoptionen: 1 „stimmt voll und ganz“, 2 „stimmt überwiegend“, 3 „stimmt teilweise“, 4 „stimmt gar nicht“ unabhängig von unterschiedlichen Funktionen in FLEX (N = 624)

Item	Sprache Mittelwert	Verhalten Mittelwert	Lernen Mittelwert	insgesamt Mittelwert
Die FDL, wie sie unter FLEX realisiert wird, stellt eine angemessene Form der Förderung von Kindern mit vermutetem sonderpädagogischem Förderbedarf dar.	2,00	2,44	1,69	2,04
Das Lernen unter FDL ist für die soziale Entwicklung von Kindern mit vermutetem sonderpädagogischem Förderbedarf günstig.	1,72	2,05	1,61	1,79
Die Anwesenheit von Kindern mit vermutetem sonderpädagogischem Förderbedarf begünstigt die Leistungsentwicklung aller Kinder der Klasse.				3,42
Die Anwesenheit von Kindern mit vermutetem sonderpädagogischem Förderbedarf begünstigt die soziale Entwicklung aller Kinder der Klasse.				2,59
Das frühzeitige Erfassen unterschiedlicher Lernausgangslagen, wie es in FLEX realisiert wird, kann zur Stigmatisierung einiger Kinder beitragen.				3,56

Ob FDL für die soziale Entwicklung günstig ist, wird für Kinder mit Verhaltensschwierigkeiten deutlich abgelehnt. Bei vermutetem Förderbedarf mit den Schwerpunkten Lernen und Sprache werden aus dieser Perspektive in etwa gleich positive Auswirkungen der FDL angegeben. Hier dominiert die Option: stimmt überwiegend. Bei dem Einschätzen der Auswirkung von FDL auf alle Kinder ist eine negative Antworttendenz zu registrieren und zwar besonders ausgeprägt für den Leistungsbereich. Gleichzeitig sprechen sich die Pädagoginnen gegen mögliche Stigmatisierungseffekte aus, die mit dem Zuweisen besonderer Förderung verbunden sein könnte.

Die beschriebenen Tendenzen in der Wirksamkeitseinschätzung der FDL sind relativ unabhängig von anderen Prüfvariablen. So sind sich Sonderpädagoginnen, Klassenlehrerinnen, Teilungslehrerinnen und Schulleiterinnen sehr einig in ihren Einschätzungen. Auch die Zeitdauer, innerhalb derer FLEX bereits an der Schule praktiziert wurde, führt nicht zu einem nachweisbar veränderten Antwortverhalten. Eine Ausnahme bildet die Aussage zur Begünstigung der sozialen Entwicklung aller Kinder. Je länger an der Schule bereits FLEX praktiziert

wird, umso ungünstiger wird die Prognose. Interessante Unterschiede in Abhängigkeit von den Variablen „Systemwechsel“ und „Doppelsystem“⁹³ sind nicht beobachtbar. Diese Stabilität unterscheidet die Bewertung der FDL von der des jahrgangsübergreifenden Unterrichts (vgl. Abschnitt 10.3.3).

Offensichtlich ist es so, dass FDL – von seiner Zielstellung her im Kontext sonderpädagogischer Förderung verortet – auch so wahrgenommen wird. Das Wahrnehmen wird durch die Erfahrung im grundschulpädagogischen Alltag nicht verändert.

Dieser Hypothese gehen wir weiter nach und prüfen, wann die Pädagoginnen förderdiagnostische Lernbeobachtung für angezeigt halten. Tabelle 10.17 soll wiederum anhand der Mittelwertangaben zentrale Antworttendenzen verdeutlichen. Die einzelnen Items wurden nach dem Grad der Zustimmung in eine Rangordnung gebracht.

Tab. 10.17: Zustimmungsgrad zu Aussagen, die FDL begründen. Die Antwortoptionen: 1 „stimmt voll und ganz“, 2 „stimmt überwiegend“, 3 „stimmt teilweise“, 4 „stimmt gar nicht“ unabhängig von der FLEX-Funktion (N = 623)

Förderdiagnostische Lernbeobachtung ist angebracht, wenn	MW	SD
1. sonderpädagogischer Förderbedarf vermutet wird	1,13	,02
2. eine allgemeine Entwicklungsverzögerung vorliegt	1,34	,03
3. die Sprachentwicklung nicht altersgemäß ist	1,40	,03
4. das Kind fast immer individuelle Unterstützung benötigt	1,42	,03
5. das Kind Anzeichen von Überforderung zeigt	1,75	,03
6. die soziale Integration aufgrund bestimmter Verhaltensweisen problematisch ist	1,75	,03
7. das Kind sich häufig schulischen Anforderungen entzieht	1,87	,04
8. fehlende Unterstützung durch das Elternhaus vermutet wird.	2,34	,04

Die Tabelle zeigt, dass FDL am klarsten für die Kinder angedacht wird, die bereits im Verdacht sonderpädagogischen Förderbedarfs stehen. Stark zugestimmt wird auch den Aussagen 2 (allgemeinen Entwicklungsverzögerung), 3 (Sprachentwicklung) und 4 (fast immer individuelle Unterstützung notwendig), die mit kompensatorischen Prognosen verbunden werden könnten. Für die weiteren, ebenfalls am Kind bzw. seinem Verhalten orientierten Aussagen gibt es noch eine mittlere Zustimmung. Die geringste Zustimmung erhält die Aussage, die eine Umfeldvariable thematisiert (fehlende Unterstützung durch das Elternhaus). Diese Beobachtung lässt zwei Hypothesen zu.

Hypothese 1: Die Hilfe, die diesen Kindern zukommen sollte, wird als genuin grundschulpädagogische Aufgabe wahrgenommen.

⁹³ Systemwechsler: Sonderpädagoginnen arbeiten gleichzeitig noch an einer Förderschule; Doppelsystem: Die Schule hat neben FLEX auch Regelklassen im Schuleingangsbereich.

Hypothese 2: Der Mangel an familiären Ressourcen wird als pädagogisch und damit auch förderpädagogisch nicht beeinflussbar interpretiert.

Korrelationsüberprüfungen deuten auf wenige Zusammenhänge hin. Es konnten, so wie bei den Wirksamkeitseinschätzungen der FDL, wiederum keine Zusammenhänge zwischen der FLEX-Funktion und der FLEX-Zeit nachgewiesen werden. Allerdings deuten sich Unterschiede in Abhängigkeit von der Variable „Doppelsystem“ an. Wenn es an der Schule neben FLEX auch Regelklassen gibt, werden die Items „Anzeichen von Überforderung“ und „entzieht sich Anforderungen“ weniger als Indiz für FDL gewertet, während „fehlende Unterstützung durch das Elternhaus“ bezogen auf den Bedarf an FDL höher gewertet wird.

10.3.5.4 Förderdiagnostische Lernbeobachtung im Spannungsfeld von Integration und Separierung

An dieser Stelle wollen wir die Unterstützung der Kinder unter FDL im Spannungsfeld von Integration und Separierung näher beleuchten. Einen ersten Zugang zu diesem Aspekt bekommen wir, wenn wir die Einstellung aller Pädagoginnen zu separierenden Maßnahmen innerhalb der förderdiagnostischen Lernbeobachtung prüfen. Anschließend analysieren wir Aussagen der Akteure zu ihrer Handlungspraxis im genannten Spannungsfeld.

Alle Pädagoginnen wurden gebeten, Aussagen zur Unterstützung von „FDL-Kindern“ nach ihrer subjektiv erlebten Richtigkeit einzuschätzen. In der Tabelle 10.18 sind die einzelnen Items, aufgeteilt in zwei Gruppen, gelistet. Die Gruppenzugehörigkeit ergibt sich durch folgende Unterscheidung: Positive Effekte von Separierung werden betont vs. negative Effekte von Separierung werden betont.

Tab. 10.18: Zustimmungsgrad zu Aussagen mit positiver oder negativer Konnotation von separierender Förderung innerhalb der FDL. Antwortoptionen: 1 „stimmt voll und ganz“, 2 „stimmt überwiegend“, 3 „stimmt teilweise“, 4 „stimmt gar nicht“ unabhängig von der FLEX-Funktion (N = 623)

Items, die positive Effekte separater Förderung (SF) betonen	MW	SD
SF ist geeignet, um Defizite der Kinder auszugleichen.	1,66	0,37
SF trägt zur Entlastung der Kinder bei.	1,78	0,80
SF trägt zur Entlastung der Grundschullehrkräfte bei.	1,88	0,93
SF ermöglicht intensives Üben und Nacharbeiten.	1,65	0,77
SF fördert den Zusammenhalt der Kinder unter FDL.	2,27	0,99
Items, die negative Effekte separater Förderung (SF) betonen		
SF ist für die Entwicklung selbstständigen Lernens ungünstiger.	3,36	0,78
SF erschwert die soziale Integration dieser Kinder.	3,57	0,70
Durch SF wird die Unterstützung durch geeignete Lernpartner erschwert.	3,42	0,76
SF hat stigmatisierende Effekte.	3,40	0,78

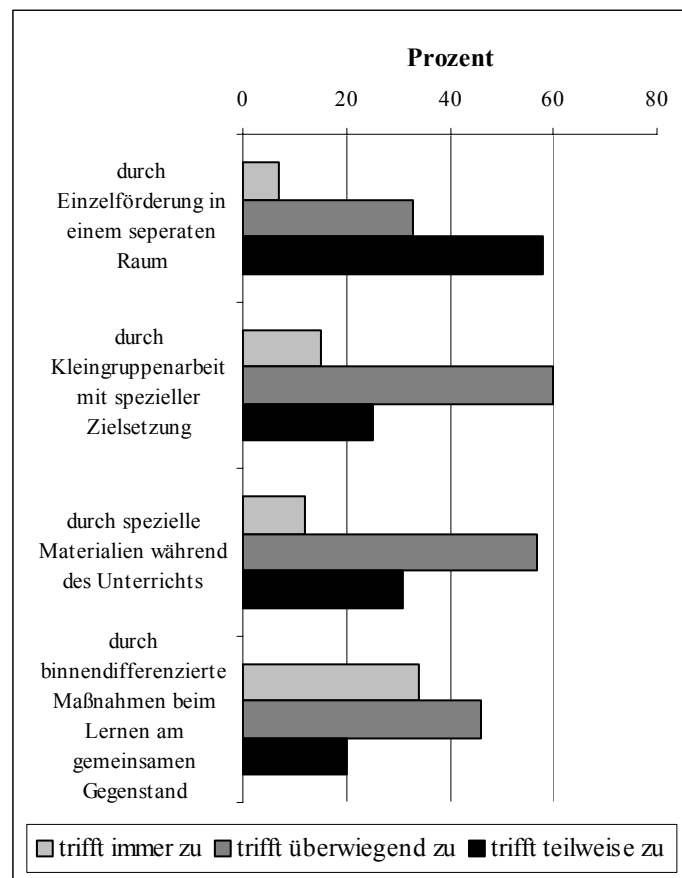
Wie die Übersichtstabelle zeigt, ist die Zustimmung zu positiven Effekten der separaten Förderung sehr groß. Einzig die Behauptung: „Die separate Förderung in Kleingruppen fördert den Zusammenhalt von Kindern unter förderdiagnostischer Lernbeobachtung“ wird eher abgelehnt. Im Gegensatz zum Zustimmungsverhalten ist das Ablehnen von Aussagen, die auf mögliche negative Effekte von separierenden Formen der Förderung hinweisen, eindeutig. Wir müssen also ein überraschend großes Zustimmungsverhalten zu separierenden Maßnahmen in einem eigentlich inklusiv konzipierten pädagogischen Kontext registrieren.

Im Zuge der weiteren Datenverarbeitung wurden entsprechend der Gruppenbildung Summenwerte gebildet, die die Items, die die positiven Effekte (Prosepar) und jene, die negative Effekte betonen (Negsepar), jeweils zusammenfassen. Prosepar korreliert negativ mit der Funktion des Teilungslehrers ($r = -,12$, $p = .005$). Das heißt, wenn die Einschätzung durch einen Teilungslehrer erfolgt, ist dies mit einer hoch stärkeren Zustimmung zu positiven Effekten der separierenden Förderung verbunden als dies für die Gesamtstichprobe ohnehin beobachtet wurde.

Des Weiteren konnten mithilfe des Summenscores Korrelationen zu einzelnen Methoden der Förderpraxis aufgezeigt werden. Prosepar korreliert positiv mit der Methode der Einzelförderung ($r = ,29$, $p = .000$) und der der Kleingruppenarbeit ($r = ,24$, $p = .000$). Die Einstellung zu separierenden Formen der Förderung hat also nachweisbar die erwartete Auswirkung auf die Förderpraxis.

Im Folgenden (Abb. 10.16) beziehen wir uns auf Angaben der Sonderpädagoginnen, die nach den Methoden ihrer Förderpraxis befragt wurden.

Abb. 10.16: Wie wurden Kinder innerhalb der förderdiagnostischen Lernbeobachtung unterstützt?(N = 107)



Wie aus Abbildung 10.16 zu erkennen ist, wurde auf die Frage „Wie wurden die Kinder unter förderdiagnostischer Lernbeobachtung unterstützt?“ das Item „durch Einzelförderung in einem separate Raum“ am meisten abgelehnt. 51 % der Sonderpädagoginnen kreuzten „stimmt teilweise“ und weitere 35 % „stimmt überwiegend“ an. Eine separate Einzelförderung der FDL- Kinder ist also eher unüblich.

Demgegenüber wurde bei den anderen drei Items „stimmt überwiegend“ am häufigsten gewählt. Kleingruppenarbeit, binnendifferenzierenden Maßnahmen während des Unterrichts und speziellen Unterrichtsmaterialien kamen in der Förderung der Kinder unter förderdiagnostischer Lernbeobachtung also eine größere Rolle zu. Für unsere Fragestellung interessant ist das Item „durch Kleingruppenarbeit mit spezieller Zielsetzung“. Es beschreibt ein Fördersetting, bei dem bestimmte Kinder vom Unterrichtsgeschehen separiert werden, wobei nicht ganz eindeutig ist, ob das außerhalb oder innerhalb des Klassenraums geschieht. 60 % der Sonderpädagoginnen schätzten ein, dass die Kleingruppenförderung überwiegend zutrifft. Diese Form der separaten Förderung war also wesentlich üblicher als die Einzelförderung. Die Darstellung zeigt auch, dass binnendifferenzierte Maßnahmen während des Unterrichts die wichtigste Methode der Unterstützung von Kindern unter förderdiagnostischer Lernbeobachtung ist, da hier der Anteil derer, die „trifft voll und ganz zu“ ankreuzten, am

größten war. Binnendifferenzierung im Unterricht, z. B. die Individualisierung von Aufgaben, ist also in der Wahrnehmung der Sonderpädagoginnen noch üblicher bei der sonderpädagogischen Förderung dieser Kinder als separate Fördermethoden.

10.3.5.5 Zusammenfassung

In diesem Kapitel sind wir der Frage nachgegangen, ob und wie Kinder mit Entwicklungsverzögerungen bzw. vermutetem sonderpädagogischem Förderbedarf im grundschulpädagogischen Kontext berücksichtigt werden. Die Analyse der Praxis der JÜ zeigt, dass sich hier eine Praxis aus dem Mix von frontalen und offenen Unterrichtsmethoden mit Individualisierungstendenz entwickelt hat. Allerdings sind Kinder, die der FDL zugeordnet werden, nicht immer in den JÜ integriert. Besonders für Kinder mit Beeinträchtigungen des Lernens wird eine effektive Förderung eher im Bereich separierender Methoden verortet. Diese befürwortende Einstellung zu separierenden Fördersettings hat Auswirkungen auf die jeweilige Förderpraxis. Kleingruppenarbeit, binnendifferenzierende Maßnahmen während des Unterrichts und spezielle Unterrichtsmaterialien haben in der Förderung der Kinder unter förderdiagnostischer Lernbeobachtung eine besondere Bedeutung.

10.3.6 Aspekte der Entwicklung des professionellen Selbstverständnisses und der Teamarbeit

Das Initiieren des Modellprojekts zur Gestaltung einer flexiblen Schuleingangsphase im Land Brandenburg ist mit verschiedenen Erwartungen und Zielvorstellungen verbunden, die mit einer Erweiterung und Steigerung einer inklusiven pädagogischen Qualität einhergehen. Dieser Prämisse kann nur entsprochen werden, wenn die pädagogischen Professionen der Grund- und Sonderschullehrerinnen ihr Berufsbild und professionelles Selbstverständnis kritisch reflektieren und vor dem Hintergrund einer deutlich erweiterten Heterogenitätstoleranz neu definieren.

In den folgenden Ausführungen ist die Frage zu klären, inwieweit sich die in FLEX tätigen Lehrkräfte sich diesen Anforderungen stellen und damit dem Anspruch einer ausbleibenden Separierung zugunsten homogener Lerngruppen gerecht werden. In diesem Zusammenhang werden die Themenkomplexe der Zuständigkeit bzw. Aufgabenbereiche der einzelnen Professionen, die Praxis der Teamarbeit und ihre Reflexion, das Belastungserleben sowie die bildungspolitischen Grundüberzeugungen im Fokus der Betrachtungen stehen.

10.3.6.1 Zuständigkeitserleben

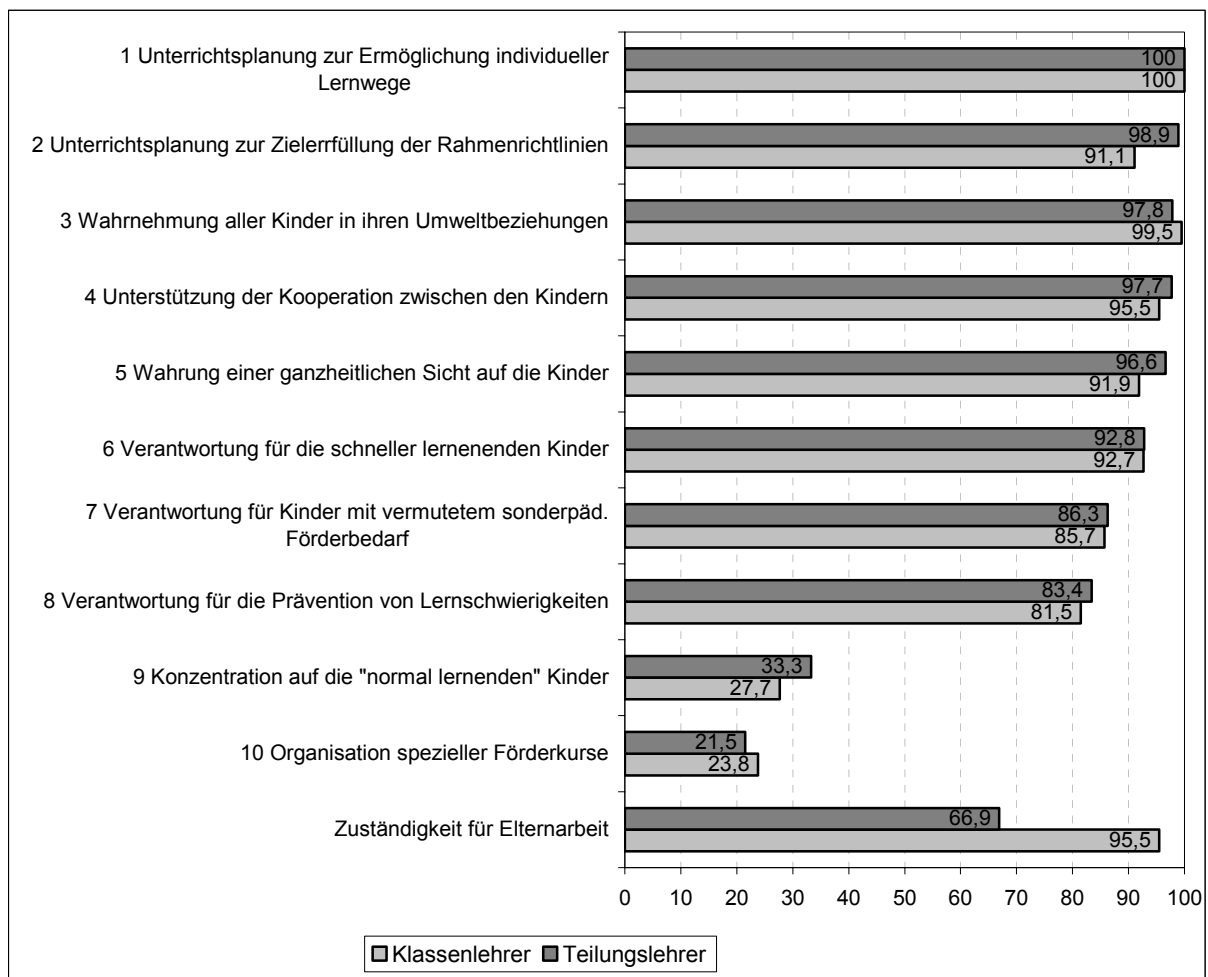
Ausgangspunkt der Betrachtung bildet die These, dass die Inklusion aller Kinder in einer Lerngruppe um so besser gelingt, je mehr Grund- und Sonderschulpädagoginnen ihre Kompetenzen in die gemeinsame Arbeit zugunsten aller in einer Klasse lernenden Kinder einfließen lassen. Daher ist die Frage nach den selbst definierten Zuständigkeiten innerhalb der Unterrichtsgestaltung in FLEX von besonderem Interesse. Die Aspekte der verschiedenen

Arbeitsbereiche und -aufgaben für die unterschiedlichen Professionen wurden in divergierenden Fragebatterien erfasst. So wurden die Klassen- und Teilungslehrerinnen – sprich die Profession der Grundschulpädagoginnen – zu anderen Schwerpunktsetzungen befragt als die Sonderpädagoginnen.

➤ *Klassen- und Teilungslehrerinnen*

Die Erfassung der Aufgabenschwerpunkte und Zuständigkeiten in der schulischen Arbeit umfasst sowohl die unterrichtsplanerischen Aspekte und deren Ziele als auch einzelne Aspekte der Unterrichtsgestaltung sowie die Elternarbeit. Die nachstehende Abbildung 10.17 verdeutlicht die prozentuale Häufigkeit der Zustimmung zu diesen Punkten. Der Reihenfolge der Itemauflistung in dieser Abbildung liegt ein Ranking der Mittelwerte der Gesamtauszahlung der Grundschulpädagoginnen zugrunde.

Abb. 10.17: Zuständigkeitserleben der Grundschulpädagoginnen (Angaben in %)



Wie der Grafik zu entnehmen ist, lassen sich nur sehr marginale Unterschiede im Zuständigkeitserleben der Klassen- und Teilungslehrerinnen herausstellen. Lediglich bei der Verantwortlichkeit für die Elternarbeit bestätigen die Klassenlehrerinnen signifikant öfter ihre Zu-

ständigkeit für diesen Aufgabenbereich. Da die Elternarbeit inhaltlich wenig Bezug zu den anderen Items der Unterrichtsplanung und -gestaltung hat, ist dieses Item losgelöst der Rangfolge am Ende aufgeführt.

Die Aspekte der Unterrichtsplanung haben für die Grundschulpädagoginnen gleichsam eine besondere Priorität. Selbst wenn die Differenzen zwischen den beiden erstgenannten Items recht gering sind, ist es dennoch beachtenswert, dass dem Ziel der individuellen Lernwege bei der Planung des Unterrichts eine höhere Bedeutung eingeräumt wird als der Erfüllung der Rahmenrichtlinien. Den Aspekten der Unterrichtsplanung schließt sich für die Grundschulpädagoginnen die Verantwortlichkeit für die gesamte Lerngruppe an. In den Punkten der Wahrnehmung aller Kinder in ihren Umweltbeziehungen, der Unterstützung zur Kooperation und auch der ganzheitlichen Sicht auf die Kinder bleibt jedwede Separierung oder Besonderung ausgeschlossen.

Erst die abschließenden Plätze sechs bis zehn der erstellten Rangfolge legen das Augenmerk auf eine besondere Schülergruppe und deren Spezifik. Erstaunlicherweise setzt nur knapp ein Drittel der Grundschulpädagoginnen ihren Fokus in diesem Zusammenhang auf die „normal lernenden“ Kinder. Vielmehr nehmen sich die Grundschulpädagoginnen den schneller lernenden Kindern an oder den Kindern mit vermutetem sonderpädagogischem Förderbedarf. Da die Grundschullehrerinnen sich auch der Verantwortung für die Prävention von Lernschwierigkeiten zu über 80 % bewusst sind und diese auch annehmen, kann von einer „heimlichen“ Separierung und damit verbundenen alleinigen Zuschreibung dieser Kinder in die Zuständigkeit des Sonderpädagoginnen kaum ausgegangen werden. Lediglich die Organisation von Förderkursen für spezielle Bereiche wird von den Grundschulpädagoginnen kaum übernommen und lässt auch eine besondere Verantwortung der Sonderpädagoginnen für diese Aufgabe schließen.

Unterstützt wird diese positive Wirkung von FLEX, durch folgenden Zusammenhang: Je länger die Grundschulpädagoginnen in FLEX tätig sind, desto mehr richtet sich ihr Augenmerk auf das Wahren einer ganzheitlichen Sicht auf alle ihnen anvertrauten Kinder, und auch die Verantwortung für die Prävention von Lernschwierigkeiten nimmt mit einem längeren Erfahrungszeitraum in der flexiblen Schuleingangsphase zu. Die weniger separierende und damit stigmatisierende Sichtweise von Grundschulpädagoginnen auf die heterogenen Lernvoraussetzungen der Kinder ist an Schulen, die den Schuleingang ausschließlich flexibel gestalten, häufiger vertreten als an Schulen, die neben FLEX auch andere Eingangsklassen unterrichten.

Zusammenfassend zeigen die Analysen zu den wahrgenommenen Aufgaben der Grundschulpädagoginnen den Trend, dass die in FLEX tätigen Grundschulpädagoginnen eher sowohl die gesamte Klassensituation als auch den individuellen Lernweg jedes Kindes im Blick ha-

ben als die Möglichkeiten der Homogenisierung innerhalb von Kleingruppen. Diese Tendenz verstärkt sich, wenn sich die Grundschule ausschließlich für die flexible Gestaltung der Schuleingangsphase entschieden hat und die Grundschullehrerinnen schon mehr als 2 Jahre darin tätig sind.

Diese positive Entwicklung der Grundschulpädagoginnen soll ganz klar gewürdigt werden. Gleichwohl ist aber ebenfalls ein Relativieren des weiten Zuständigkeitserlebens notwendig, wie die im Punkt 10.4.4 referierten Daten zeigen. Grenzziehungen zu Kindern mit Entwicklungsverzögerungen und Auffälligkeiten bleiben mental bestehen, vor allem dann, wenn die wahrgenommenen Problemlagen der Kinder im Sinne von Behinderungen interpretiert werden.

Inwieweit die Sonderpädagoginnen in die Umsetzung der flexiblen Schuleingangsphase eingebunden sind und welche Tätigkeitsschwerpunkte sie für ihre Profession konstatieren, soll im Folgenden referiert werden.

➤ *Sonderpädagoginnen*

Die Fragen für die Sonderpädagoginnen richten sich unter gleicher Fragestellung auf die spezifischen Tätigkeiten der Sonderpädagoginnen im Schulalltag.

Im Vergleich zur Zuständigkeitsbeschreibung der Grundschulpädagoginnen scheinen die Sonderpädagoginnen deutlich häufiger ihr traditionelles Betätigungsfeld aufrechtzuerhalten. Der nachstehenden Tabelle 10.19 liegt ebenso, wie vorausgehend bei den Grundschulpädagoginnen, ein Ranking anhand des Mittelwertes zugrunde.

Tab. 10.19: Zuständigkeitserleben der Sonderpädagoginnen (Ranking und prozentuale Verteilung)

Bezeichnung der Items	Zustimmung (Pos. 1+2)	teilweise Bestätigung	Ableh- nung
1. Förderung der Kinder mit vermutetem sonderpädagogischem Förderbedarf	98,0	2,0	0,0
2. Einbringen der diagnostischen Kompetenz in die Teamarbeit	94,9	5,1	0,0
3. Wahrung einer ganzheitlichen Sicht auf die Kinder	93,9	5,1	1,0
4. Unterstützung der Grundschullehrkräfte bei individualisierten Lernwegen	93,0	7,1	0,0
5. Verantwortung für die Prävention von Lernschwierigkeiten	88,0	11,0	1,0
6. Wahrnehmung aller Kinder in ihren Umweltbeziehungen	82,5	16,5	1,0
7. Unterstützung der Kooperation zwischen den Kindern	78,0	20,0	2,0
8. Unterbreitung kompensatorischer Angebote im Unterricht	78,1	19,8	2,1

9. Fürsorge für alle Kinder gemeinsam mit den Grundschullehrkräften	67,0	28,0	5,0
10. Organisation spezieller Förderkurse	56,2	13,7	37,0
11. Beraterkompetenz in der Elternarbeit	83,8	16,2	0,0

Die Sonderpädagoginnen nehmen sich vordergründig den Aufgaben an, die ihrem Titel entsprechend eine „Besonderung“ einzelner Kinder oder Kindergruppen nach sich zieht. So sehen sie die Förderung von Kindern mit vermutetem sonderpädagogischem Förderbedarf und die Diagnostik als ihre primären Tätigkeitsfelder an. Diese Ergebnisse spiegeln sich auch in den Angaben wider, welche Kinder am ehesten durch den Einsatz der Sonderpädagoginnen in FLEX profitieren, was im Abschnitt 10.4.1.2 bereits referiert wurde. Auch hier wurde von den Sonderpädagoginnen eine Zuständigkeit für alle Kinder erst an vorletzter Position genannt.

Ehe angegeben wurde, dass die Sonderpädagoginnen allen Kindern der FLEX-Klasse zugutekommen, wurden einzelne Kinder mit spezifischen Risiken oder Problemen im schulischen Alltag aufgeführt, wie Kinder unter FDL, langsam lernende Kinder, Kinder mit diagnostiziertem Förderbedarf, aber auch schneller lernende Kinder oder von Benachteiligung bedrohte Kinder. Ehe aber pauschal zusammengefasst werden kann, dass die Sonderpädagoginnen eher die Kinder mit besonderen Lernvoraussetzungen unterstützen, sollen die Bedingungen dieser Tendenz geprüft werden.

In der weiteren Analyse ist augenfällig, dass vor allem Sonderpädagoginnen, die in mehr als zwei FLEX-Klassen tätig sind, ihre Aufmerksamkeit eher auf Kinder in besonderen Lernsituationen lenken. Auch die parallele Tätigkeit an einer Förderschule unterstreicht den Fokus der Sonderpädagoginnen auf einzelne Kinder. So organisieren Lehrkräfte, die gleichsam im System der Förderschulen und in FLEX beschäftigt sind, eher spezielle Förderkurse für einzelne Kinder als Sonderpädagoginnen, die nur im integrativen Unterricht tätig sind. Darüber hinaus bieten eher die Sonderpädagoginnen Förderkurse an, die mit mehr als zehn Stunden an einer Grundschule tätig sind. Andere, die unter divergenten Arbeitsbedingungen in FLEX tätig sind, lehnen die Separierung in Förderkursen für die eigene Arbeit gänzlich ab. Wenn eine Sonderschulpädagogin nur mit wenigen Stunden an einer Schule eingesetzt ist, steigt die Wahrscheinlichkeit, eng mit den Grundschullehrkräften zusammenzuarbeiten und diese in ihrer Arbeit zu unterstützen. Ob jetzt die separierende Förderung, die ja wie unter Punkt 10.4.4.4. eindrücklich dargestellt, durchgehend positiv bewertet wurde, nur aufgrund zu weniger Kinder („der gleichen Schublade“) und des geringen Zeitdeputats der Sonderpädagoginnen nicht umfassend umgesetzt wird, kann an dieser Stelle nicht hinreichend statistisch geprüft werden.

Insgesamt lässt sich für die Zuständigkeiten der Sonderpädagoginnen Folgendes zusammenfassen:

Auch wenn sie ihren Fokus zunächst auf die Kinder mit vermutetem sonderpädagogischem Förderbedarf und die diagnostischen Kompetenzen setzen, so meint dies nur zu einem Teil eine separierende Förderung. Vielmehr geht es auch bei diesen spezifisch sonderpädagogischen Tätigkeiten um eine Unterstützung der Grundschulpädagoginnen bei der Gestaltung individualisierter Lernwege. Förderliche Bedingungen für diese integrative Arbeit sind die alleinige Tätigkeit im System der allgemein bildenden Schulen und die Verantwortung für nicht mehr als zwei Klassen mit flexibler Schuleingangsphase.

10.3.6.2 Teamarbeit und Kooperation

Da die vorausgehende Analyse durch die separaten Fragenstellungen für Grund- und Sonderpädagoginnen eine gemeinsame Zuständigkeit für verschiedene Aufgabenbereiche nicht deutlich hervorbringen konnte, soll im Folgenden die Kooperation bzw. Teamarbeit nähere Betrachtung finden. In diesem Zusammenhang sind zwei Aspekte zu berücksichtigen. Ein gangs soll die Praxis der Zusammenarbeit von Grund- und Sonderpädagoginnen abgebildet und erörtert werden. Des Weiteren soll aber auch die Einschätzung dieser Kooperationspraxis Eingang in die Ergebnisdarstellung finden.

Im Detail bezieht sich die erstgenannte Fragestellung auf die Aufteilung der bzw. die Kooperation bei anfallenden Tätigkeiten zwischen Klassenlehrerinnen, Teilungslehrerinnen, und Sonderpädagoginnen.

Für die einzelnen Arbeitsschwerpunkte lassen sich folgende mögliche Aspekte bzw. Ausprägungen der Teamarbeit und Kooperation feststellen, die z. T. im Fragebogen bereits als Einzelausprägung operationalisiert waren oder die aus Mehrfachnennungen nachträglich konstruiert wurden:

1. Alleinzuständigkeit einer Profession (Klassenlehrerinnen, Teilungslehrerinnen oder Sonderpädagoge sind allein für die Aufgabe verantwortlich und zuständig);
2. Kooperation und gemeinsame Bearbeitung durch mindestens zwei Professionen (mindestens zwei Professionen bearbeiten die Aufgaben im gemeinsamen Miteinander. In den folgenden Tabellen als „mit.“ bezeichnet)
3. Aufteilung und getrennte Bearbeitung durch mindestens zwei Professionen (Mindestens zwei Professionen teilen sich die Aufgabe untereinander auf und bearbeiten sie nebeneinander; in den folgenden Tabellen als „neb.“ bezeichnet)
4. Kombination beider unter Punkt zwei und drei genannten Arbeitsformen.

Theoretisch lassen sich die erfragten Einzelitems in mehrere Aspekte untergliedern, die für die Darstellung der nachfolgenden Ausführungen ausschlaggebend sein sollen.

➤ *Pädagogische und sonderpädagogische Diagnostik*

Der Bereich der Diagnostik, ob sie nun für alle Kinder erfolgt – wie die Analyse der Lernausgangslage zu Schuljahresbeginn – oder sich nur an einzelne Kinder richtet – wie die begleitende Diagnostik – stellt ein wesentliches Betätigungsfeld für Grund- und Sonderpädagoginnen dar.

Tab. 10.20: Teamarbeit der Pädagogen für pädagogische und sonderpädagogische Diagnostik (Angaben in %)

Bezeichnung der Items	ohne sonderpäd. Beteiligung					mit sonderpädagogischer Beteiligung				
	nur KL	nur TL	mit. GSL ⁹⁴	neb. GSL	gesamt	nur SP	mit. GSL+S P	neb. GSL+S P	beide Formen	gesamt
Analyse der Lernausgangslage am Schulanfang	21,9	4,4	,7	5,1	32,1	3,9	33,7	19	7,3	67,9
Auswertung der Lernstandsanalysen	19,2	3,2	1,5	5,4	29,3	3,7	44,3	14,8	7,8	70,7
Entwicklungsbegleitende Beobachtung (gezielte Beob. zur Leistungsermittlung)	3,2	1,5	3,5	7,7	15,9	3,7	49,5	19,7	11,5	84,1
Begleitende Diagnostik (mit Hilfe von Verfahren) während des Schuljahres	,3	,8	,8	,5	2,4	44,2	38,1	10,5	5,1	97,6

Insgesamt gibt nur weniger als ein Drittel aller befragten Lehrerinnen an, die Aufgaben der Diagnostik gänzlich ohne den Einbezug der sonderpädagogischen Profession zu erfüllen (Tab. 10.20). Hervorhebenswert ist, dass zwischen einem Drittel und der Hälfte der Lehrerinnen eine intensive Kooperation und gemeinsame Bearbeitung von Grund- und Sonderpädagoginnen für den Arbeitsschwerpunkt der Diagnostik bestätigt werden. Dieser Aspekt ist erstaunlicherweise nahezu unabhängig von der Anzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder unter FDL. Gerade aufgrund der Notwendigkeit der individuellen Lernwege in FLEX, deren Ermöglichung die Grundschulpädagoginnen als ihre primäre Aufgabe bei der Unterrichtsplanung bestätigt haben, sind natürlich das Erfassen der Lernausgangslage, aber auch das entwicklungsbegleitende Beobachten von besonderer Bedeutung. Hinzukommend benennen die Sonderpädagoginnen das Einbringen der diagnostischen Kompetenz in die Teamarbeit an zweiter Position ihrer Zuständigkeiten in FLEX. Vor diesem Hinter-

⁹⁴ GSL = Grundschullehrkräfte, also Teilungslehrerinnen und Klassenlehrerinnen
mit. = miteinander, neb. = nebeneinander

grund kann sicher auch die intensive Zusammenarbeit von Grund- und Sonderpädagoginnen in der Diagnostik betrachtet werden. Lediglich die begleitende Diagnostik scheint primär ein Arbeitsfeld der Sonderpädagoginnen zu sein. Fast die Hälfte (44,2 %) der Grundschulpädagoginnen schreibt den Sonderpädagoginnen diesen Tätigkeitsbereich als alleiniges Tätigkeitsfeld zu.

➤ *Spezielle Förderung*

Unter dem Punkt ‚spezielle Förderung‘ sind die Tätigkeitsschwerpunkte zusammengefasst, die auf den ersten Blick einer sonderpädagogischen Profession zugeschrieben werden können (Tab. 10.21). So ist auch augenfällig, dass höchstens jede siebente Grundschulpädagogin eine sonderpädagogische Beteiligung gänzlich ausschließt.

Tab. 10.21: Teamarbeit der Pädagogen bei spezieller Förderung (Angaben in %)

Bezeichnung der Items	ohne sonderpäd. Beteiligung					mit sonderpädagogischer Beteiligung				
	nur KL	nur TL	mit. GSL	neb. GSL	gesamt	nur SP	mit. GSL+ SP	neb. GSL+ SP	beide Formen	gesamt
Erstellen und Aktualisieren von Förderplänen	2,2	1,5	1,0	1,2	5,9	18,8	46,7	19,6	9,0	94,1
Durchführung von speziellen Fördermaßnahmen während des Unterrichts	2,5	2,0	2,5	7,9	14,9	11,5	40,3	24,3	9,0	85,1
Durchführung von Angeboten in speziellen Fördergruppen	/	,5	,5	1,8	2,8	55,2	18,6	15,7	7,7	97,2

Wie auch bei der vorausgehenden Analyse zum Zuständigkeitserleben der Grundschulpädagoginnen (vgl. Abschnitt 10.5.6.1) dargelegt werden konnte, sehen die Grundschulpädagoginnen ihre Aufgabe vormalig m Berücksichtigen der gesamten Klassensituation. Das die besondere Förderung von einzelnen Lerngruppen unterschiedlichen Leistungsniveaus erst nachrangig von den Lehrerinnen genannt wurde, findet sich so auch an dieser Stelle wieder. Bis auf die Durchführung spezieller Fördermaßnahmen während des Unterrichts, die 15 % der Grundschulpädagoginnen ohne sonderpädagogische Unterstützung leisten, ist die sonderpädagogische Profession sehr stark in diese Aufgaben eingebunden. Hervorhebenswert ist es außerdem an dieser Stelle, dass abgesehen von der Arbeit in speziellen Fördergruppen auch in diesem Bereich der Kooperation unterschiedlicher Professionen deutlicher Vorrang eingeräumt wird. Allein die separierende Unterrichtsgestaltung in speziellen Fördergruppen wird hauptsächlich ausschließlich von den Sonderpädagoginnen geleistet. Vermut-

lich sind dies in erster Linie die Kurse, in denen die Kinder mit vermutetem sonderpädagogischem Förderbedarf oder unter FDL besonders gefördert werden, denn gerade für diese Kinder fühlen sich die Sonderpädagoginnen – wie vorausgehend erörtert – zuständig.

➤ *Binnendifferenzierte Unterrichtsarbeit*

Analog zum vorausgehenden Punkt des Zuständigkeitserleben (10.5.6.1), in welchem die Grundschulpädagoginnen ihre „Planungshoheit“ für die Unterrichtsgestaltung ausdrücklich bekundeten, sind ebenfalls die Ergebnisse im Aspekt der binnendifferenzierten Unterrichtsarbeit zu betrachten (Tab. 10.22).

Tab. 10.22: Teamarbeit der Pädagogen bei binnendifferenzierter Unterrichtsarbeit (Angaben in %)

Bezeichnung der Items	ohne sonderpäd. Beteiligung					mit sonderpädagogischer Beteiligung				
	nur KL	nur TL	mit. GSL	neb. GSL	gesamt	nur SP	mit. GSL+ SP	neb. GSL+ SP	beide Formen	gesamt
Festlegen von konkreten Maßnahmen zur differenzierten Unterrichtsarbeit	6,7	3,0	6,2	11,4	27,3	1,5	41,3	20,5	9,3	72,7
Erarbeiten von Wochenplänen etc.	11,6	6,7	11,1	31,1	60,5	1,2	20,0	11,6	11,0	39,5
Unterrichtsmaterialien auswählen und herstellen	6,9	3,4	15,8	22,7	48,8	,7	23,2	15,5	11,7	51,2
Festlegen individualisierter Aufgabenschwierigkeiten für einzelne Kinder	6,2	4,0	7,4	19,3	36,9	2,2	28,2	21,9	10,6	63,1

Die Gesichtspunkte der Unterrichtsplanung und der individualisierenden Unterrichtsgestaltung liegen deutlich öfter in der Hand der Grundschulpädagoginnen. So bestätigen z. T. mehr als die Hälfte der Grundschullehrerinnen, diese Arbeitsschwerpunkte ohne die Unterstützung von Sonderpädagoginnen zu erfüllen. Sowohl die Erarbeitung der Wochenpläne, als auch die Auswahl und Konzeption von Unterrichtsmaterialien werden häufig von Klassen- und Teilungslehrerinnen in Zusammenarbeit und Absprache ausgeführt. Bei der Individualisierung bestimmter Lerngegenstände, wie in Punkt 1 und 4 der Tabelle Tab. 10.22 ersichtlich, sind die Sonderpädagoginnen wieder stärker in die gemeinsame Arbeit involviert. Anzunehmen ist allerdings, dass dabei die Maßnahmen der differenzierten Unterrichtsarbeit für einen klar definierten Kreis von Kindern angeboten werden.

Im Gegensatz zu den beiden ersten Bereichen der Teamarbeit sind an dieser Stelle die Häufigkeiten für das ‚nebeneinander Arbeiten‘ deutlich höher. So liegt die Vermutung nahe, dass sich Klassen- und Teilungslehrerinnen die Aufgaben fachspezifisch aufteilen, während die Sonderpädagoginnen in Gegenüberstellung zu den Grundschulpädagoginnen ihre Aufmerksamkeit auf einzelne Kinder lenken und in Absprachen zu den Klassenlehrerinnenn doch recht autonom agieren.

➤ *Elternarbeit und außerschulische Kooperation*

Die außerschulische Kooperation, zu der ebenso die Elternarbeit gezählt werden kann, zeigt ein sehr differentes Bild der Teamarbeit auf (Tab. 10.23). Während die Gespräche mit den Eltern und gleichfalls die Kooperation mit außerschulischen Institutionen und Diensten zu drei Viertel unter sonderpädagogischer Beteiligung erfolgen, sind die Elternabende und auch die Hausbesuche deutlich häufiger ausschließlich grundschulpädagogische Aufgabe.

Tab. 10.23: Teamarbeit der Pädagogen bei der außerschulischen Kooperation (Angaben in %)

Bezeichnung der Items	ohne sonderpäd. Beteiligung					mit sonderpädagogischer Beteiligung				
	nur KL	nur TL	mit. GSL	neb. GSL	gesamt	nur SP	mit. GSL+S P	neb. GSL+S P	beide Formen	Gesamt
Gespräche mit den Eltern	6,8	1,5	6,1	12,7	27,1	/	30,7	32,4	9,8	72,9
Hausbesuche	40,5	2,5	3,3	9,1	55,4	4,1	23,1	14,9	2,5	44,6
Elternabend	15,1	,2	9,9	23,3	48,5	,2	24,8	20,4	5,9	51,5
Kooperation mit sonderpäd. Diensten und familienunterstützenden Institutionen	15,6	1,6	1,9	6,0	25,1	13,0	34,3	22,2	5,4	74,9

In Abgrenzung zu allen bislang aufgezeigten Punkten stellen die Hausbesuche primär eine Aufgabe nur für die Klassenlehrerinnen dar, während die Elternabende und ebenso die Gespräche mit den Eltern in der Arbeit mit- und nebeneinander erfolgen. An dieser Stelle ist vorstellbar, dass 1/3 der Sonderpädagoginnen verstärkt die Elterngespräche für die Kinder mit vermutetem sonderpädagogischem Förderbedarf oder unter FDL führt.

Insgesamt wird bezüglich der Arbeitsaufteilung im Team der Grund- und Sonderpädagoginnen der Eindruck erweckt, dass beide Professionen die unterschiedlichen Tätigkeitsfelder in enger Zusammenarbeit und als Team bewältigen und dass der Arbeitsform der Kooperation und gemeinsamen Zuständigkeit eine große Bedeutung beigemessen wird. Dabei sind die Sonderpädagoginnen fast immer eingeschlossen. Lediglich bei unterrichtsmethodischen

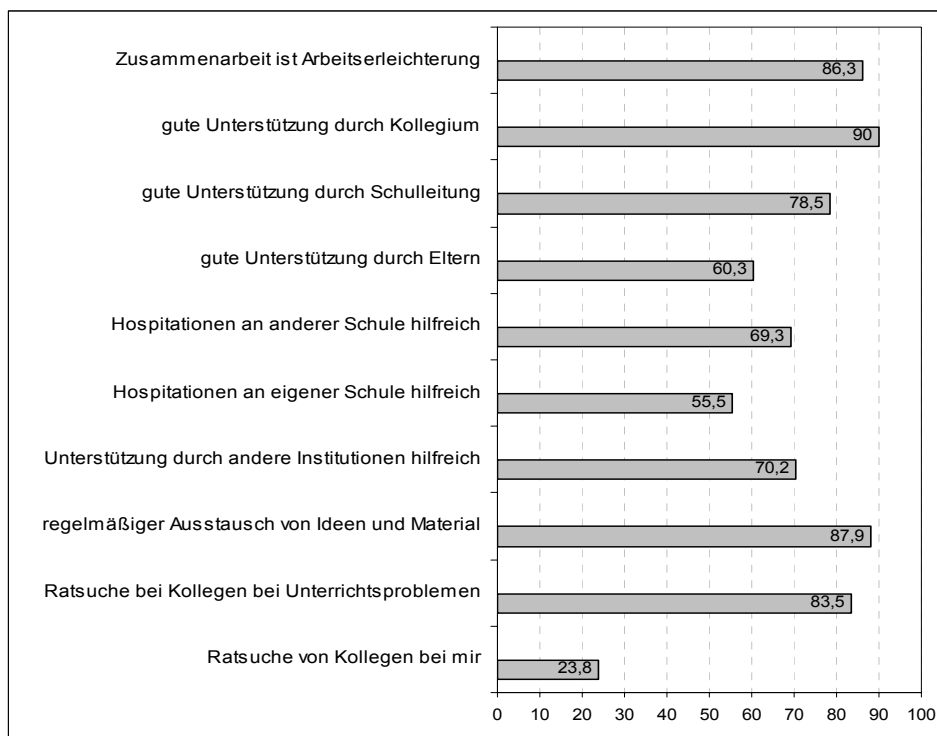
oder allgemein didaktischen Aspekten wie dem Erstellen der Wochenpläne wird den Grundschulpädagoginnen eine höhere Verantwortung eingeräumt. Auch der lediglich „Alleinzuständigkeit einer Profession“ wurde nur in drei Arbeitsschwerpunkten der Vorrang eingeräumt. So schätzen 44,2 % der Befragten die Diagnostik als alleinigen Tätigkeitsschwerpunkt der Sonderpädagoginnen ein und 55,2 % benennen die Durchführung von Angeboten in speziellen Fördergruppen als primär sonderpädagogische Aufgabe. Hausbesuche bei den Familien der Schülerinnen und Schüler hingegen scheinen explizit als Aufgabe der Klassenleiterinnen verstanden zu werden. 40,5 % bestätigen, dass diese Aufgabe ausschließlich von den Klassenleiterinnen wahrgenommen wird.

Somit obliegt den Grundschulpädagoginnen eher die planerische Gestaltung des Unterrichts, wie die Erstellung der Wochenpläne oder die Herstellung und Auswahl des Materials. Die Sonderpädagoginnen hingegen haben schon eine recht deutliche Zuständigkeit für die Förderung und Diagnostik (lern)schwacher Kinder, was sich auch an anderen Stellen der Studie verdeutlichen lässt. Das Aufteilen der Zuständigkeiten, das so genannte ‚nebeneinander Arbeiten‘ in den Punkten ‚Gespräche mit den Eltern‘ oder ‚Fördermaßnahmen während des Unterrichts‘ bzw. ‚differenzierte Unterrichtsarbeit‘, ist vor dem Hintergrund zu interpretieren, dass sich die Sonderpädagoginnen dabei den lernschwächeren oder auffälligen Kindern annehmen, während die Grundschullehrerinnen für die „anderen“ Kinder die Elterngespräche führen oder Maßnahmen der differenzierten Unterrichtsarbeit festlegen.

Dennoch ist als sehr positives Ergebnis zu konstatieren, dass die Arbeit an den Förderplänen nicht ausschließlich von Sonderpädagoginnen erledigt wird und Fördermaßnahmen während des Unterrichts nicht nur von Sonderpädagoginnen durchgeführt werden, sondern gerade hier liegt der Schwerpunkt auf der gemeinsamen Arbeit von Grund- und Sonderpädagoginnen im Miteinander und nicht in der Aufteilung der Verantwortlichkeit.

Entsprechend der positiven Rückmeldung über die nahezu stete Zusammenarbeit im Team der Grund- und Sonderpädagoginnen fallen auch die Einschätzung und Bewertung dieser Teamarbeit aus (Abb. 10.18). Nahezu durchgängig positiv äußern sich die Kolleginnen über die Zusammenarbeit und Kooperation im Team und im Kollegium.

Abb. 10.18: Einschätzungen der Teamarbeit



Mittels einer Faktorenanalyse (Tab. 10.24) konnten die Items zum Kooperationserleben auf drei inhaltlich stringente Faktoren reduziert werden, anhand derer nachfolgend die Ergebnisse dargestellt werden.

Tab. 10.24: Faktoren der Einschätzung der Zusammenarbeit

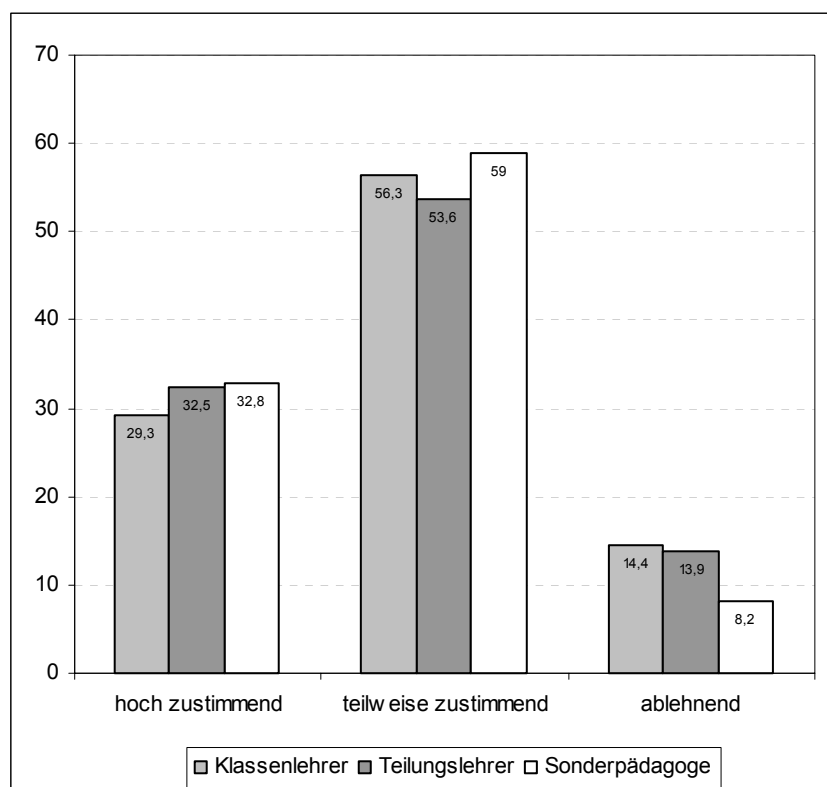
	Itembezeichnung	Ladung
Faktor 1 Gute Unterstützung und Arbeitserleichterung durch Kooperation	„Die Zusammenarbeit im FLEX-Team empfinde ich als Arbeitserleichterung.“	,678
	„Ich fühle mich von meinen Kolleginnen gut unterstützt.“	,701
	„Ich fühle mich von der Schulleitung gut unterstützt.“	,628
	„Ich fühle mich von den Eltern gut unterstützt.“	,574
Faktor 2 Hospitationen und außerschulische Kooperation sind hilfreich	„Ich empfinde gegenseitige Hospitationen in meiner Schule als hilfreich.“	,755
	„Ich empfinde Hospitationen an anderen Schulen als hilfreich.“	,799
	„Bei speziellen Fragen empfinde ich die Unterstützung außen stehender Institutionen als hilfreich.“	,490
Faktor 3 Austausch und innerschulische Kooperation sind gut	„Andere Kolleginnen an dieser Schule suchen meinen Rat bei professionellen Fragen und Problemen.“	,645
	„Ich teile regelmäßig Ideen und Materialien mit anderen Kolleginnen.“	,796
	„Ich suche mir guten Rat bei Kolleginnen, wenn ich ein Problem beim Unterrichten habe.“	,505

➤ *Gute Unterstützung und Arbeitserleichterung durch Kooperation*

Dieser Faktor bildet eine allgemeine Einschätzung zur Zusammenarbeit sowohl im FLEX-Team als auch im Kollegium der Schule ab (Abb. 10.19). Die Pädagoginnen zeichnen grundsätzlich ein sehr positives Bild der Kooperation in ihrem Kollegium. Analog dazu verneinen an anderer Stelle über 70 % aller Befragten lieber allein arbeiten zu wollen und ebenso viele empfinden die häufigen Zusammenkünfte im Team keineswegs als eine zusätzliche Belastung.

Obwohl nur ein Viertel der Sonderpädagoginnen ausschließlich an einer Schule tätig und somit vor die Aufgabe gestellt ist, in mehreren Schulkollegien (Kooperations-) Beziehungen aufzubauen, bewerten die Sonderpädagoginnen die Unterstützung und Kooperation an der FLEX-Schule eher positiver als andere Lehrkräfte.

Abb. 10.19: Einschätzung der Aussage: „Gute Unterstützung und Arbeitserleichterung durch Kooperation“ in Abhängigkeit von den Professionen (in %)



Dass an vielen Schulen die flexible Schuleingangsphase neben einem traditionellen Schuleingang organisiert ist (Doppelsystem), zeigt sich marginal auch in der allgemeinen Einschätzung der Kooperation. Die Grundschulkolleginnen an Schulen, die ausschließlich nach FLEX arbeiten, schätzen gerade die Unterstützung durch die Schulleitung als besser ein als die im Doppelsystem.

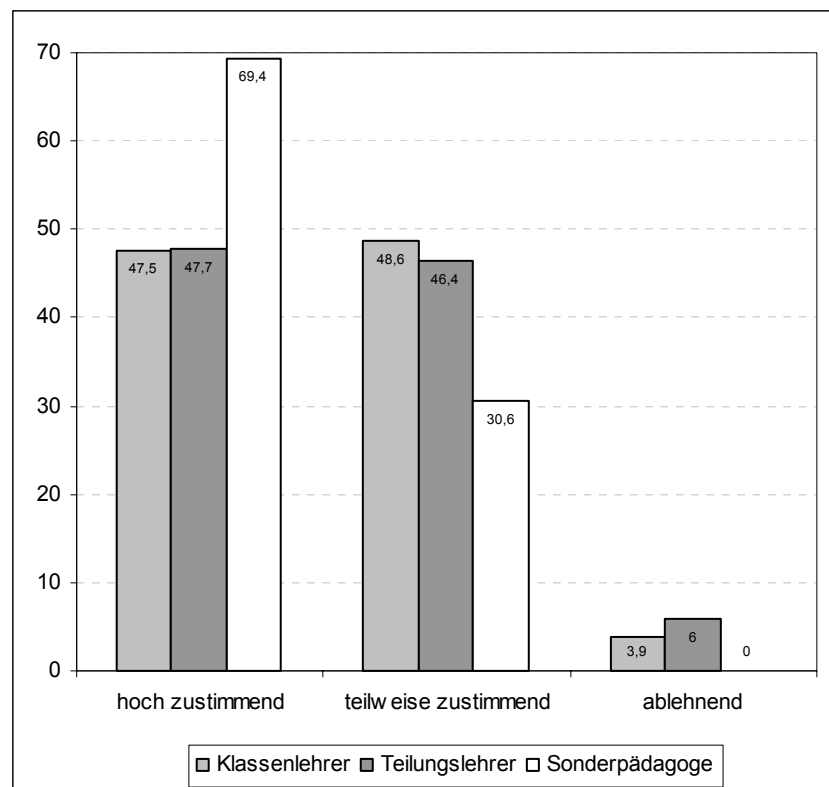
Ein positiver Zusammenhang besteht zwischen der Einstellung kollegialer Unterstützungsmechanismen und der Einschätzung der Lern- und Arbeitsbedingungen allgemein. So ver-

deutlichen diejenigen Lehrerinnen eine bessere Unterstützung durch Kolleginnen, Schulleitung und Elternschaft, die ihrer Schule auch insgesamt gute Lern- und Arbeitsbedingungen zuschreiben. Das zu diesen guten Arbeitsbedingungen für viele Kolleginnen die Teamarbeit von Sonder- und Grundschulpädagoginnen gehört, zeigt sich daran, dass sich vor allem die Kolleginnen deutlich besser (auch von Eltern und Schulleitung) unterstützt fühlen, die einen Großteil ihrer Aufgaben im gemeinsamen Miteinander erledigen. Gleichberechtigte Teamarbeit strahlt insgesamt auf die erlebte Kooperation im Schulalltag aus, könnte man an dieser Stelle zusammenfassen.

➤ *Hospitationen und außerschulische Kooperation sind hilfreich*

Im Bewerten der Nützlichkeit von Hospitationen und außerschulischer Kooperation unterscheiden sich Grundschul- und Sonderpädagoginnen recht deutlich. Während weniger als die Hälfte der Grundschullehrerinnen diesen Aspekt bestätigt, räumen doch fast drei Viertel der Sonderpädagoginnen die Hilfe und Unterstützung durch Hospitationen und außerschulische Partner ein (Abb. 10.20). Gerade vor dem Hintergrund, dass sich die Sonderpädagoginnen doch eher einer Schülerpopulation annehmen, die von Entwicklungsrisiken bedroht ist, scheint es umso erklärlicher, dass ein Erfahrungsaustausch mit anderen Kolleginnen oder die Unterstützung durch schulexterne familienunterstützende Instanzen wie die Jugendhilfe befürwortet und positiv wahrgenommen wird.

Abb. 10.20: Einschätzungen der Teamarbeit in Abhängigkeit von den Professionen (in %)



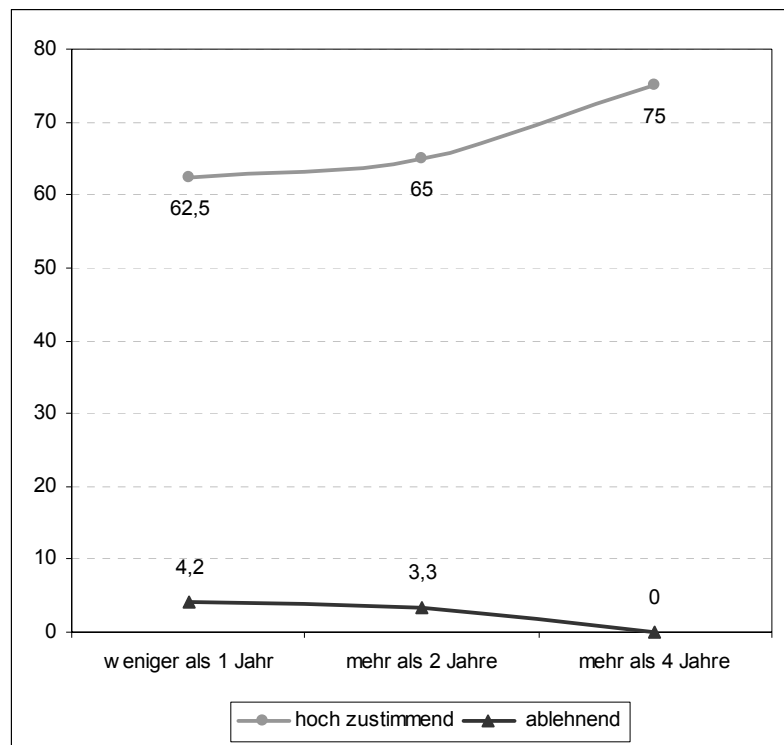
In einem ähnlichen Kontext ist ein, wenn auch nicht signifikanter, Zusammenhang zur jeweiligen Dienstzeit in FLEX zu sehen. Demnach empfinden die Lehrerinnen mit weniger Erfahrung in FLEX gegenseitige Hospitationen in der eigenen oder in anderen Schulen als weniger hilfreich als Kolleginnen, die schon länger in FLEX tätig sind und damit diese Art der Unterstützungsmöglichkeiten evtl. auch mehr zu schätzen wissen.

Interessanterweise scheint die enge Kooperation im Team der Sonder- und Grundschulpädagoginnen die Wahrnehmung der Notwendigkeit oder Nützlichkeit außerschulischer Instanzen oder auch Hospitationen an anderen Schulen zu reduzieren. Grund- und Sonderpädagoginnen, die vorrangig die Teamarbeit bei den verschiedenen Arbeitsbereichen bestätigt haben, sehen diese externen Kooperationsformen als weniger hilfreich für die eigene Arbeit an als Kolleginnen, die einzelne Arbeitsschwerpunkte allein realisieren.

➤ *Austausch und innerschulische Kooperation ist gut*

Einer guten innerschulischen Kooperation stimmen die befragten Lehrerinnen am meisten zu. Nahezu zwei Drittel schätzen die Zusammenarbeit im Kollegium und den Austausch von Materialien und Ideen als besonders gut ein, und das verbleibende Drittel bestätigt die gute Zusammenarbeit zumindest teilweise. Förderlich für eine solche Einschätzung wirkt sich die alleinige flexible Gestaltung des Schuleingangs an einer Schule aus. Grundschulen, die parallel noch andere Schuleingangsklassen beherbergen (Doppelsystem), schneiden in der Bewertung der innerschulischen Kooperation nicht ganz so gut ab. Hier können etwas über 5 % der Lehrerinnen keine gute innerschulische Zusammenarbeit bescheinigen. Aber auch ein FLEX-Kollegium muss erst (zusammen) wachsen (Abb. 10.21).

Abb. 10.21: Einschätzung der innerschulischen Kooperation in Abhängigkeit von der Arbeitsdauer in FLEX (in %)



Je länger die Lehrerinnen somit in FLEX-Klassen tätig sind, desto besser schätzen sie die innerschulische Kooperation ein, während die Verweildauer an der Schule insgesamt keinen Einfluss auf die Bewertung der Zusammenarbeit hat.

In der Bewertung der innerschulischen Kooperation unterscheiden sich die einzelnen Professionen nicht, wobei einzuräumen ist, dass die Sonderpädagoginnen, die mit mehr als 20 Stunden an einer Grundschule tätig sind, die Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums nahe liegenderweise besser beurteilen.

An dieser Stelle ist zusammenzufassen, dass die Teamarbeit und damit verbunden zugleich die darüber hinausgehende Kooperation sowohl in ihrer Umsetzung als auch in der Bewertung durch die Akteure selbst sehr positiv einzuschätzen ist. Die von Grund- und Sonderschullehrerinnen präferierte Zusammenarbeit bei den einzelnen Arbeitsschwerpunkten wirkt unterstützend und bestärkend auf das kooperative Klima in den Kollegien und die meisten Befragten schätzen so auch die Arbeitsbedingungen an ihrer Schule positiv ein (siehe auch 10.3.2).

10.3.6.3 Belastungserleben und berufliche Zufriedenheit

Der Erfolg politisch initiierten Veränderungen in der Schullandschaft ist maßgeblich durch die berufliche Zufriedenheit bzw. die erlebte Belastung der „Ausführenden“, also der Pädagogen, bestimmt. Daher stellen die folgenden Analysen einen besonderen Schwerpunkt der Frage-

bogenerhebung und ihrer Auswertung dar. Auch für diese Itembatterie wurde zur Dimensionsreduktion eine Faktorenanalyse (Tab. 10.25) durchgeführt.⁹⁵

Tab. 10.25: Faktoren der Belastungen und beruflichen Zufriedenheit

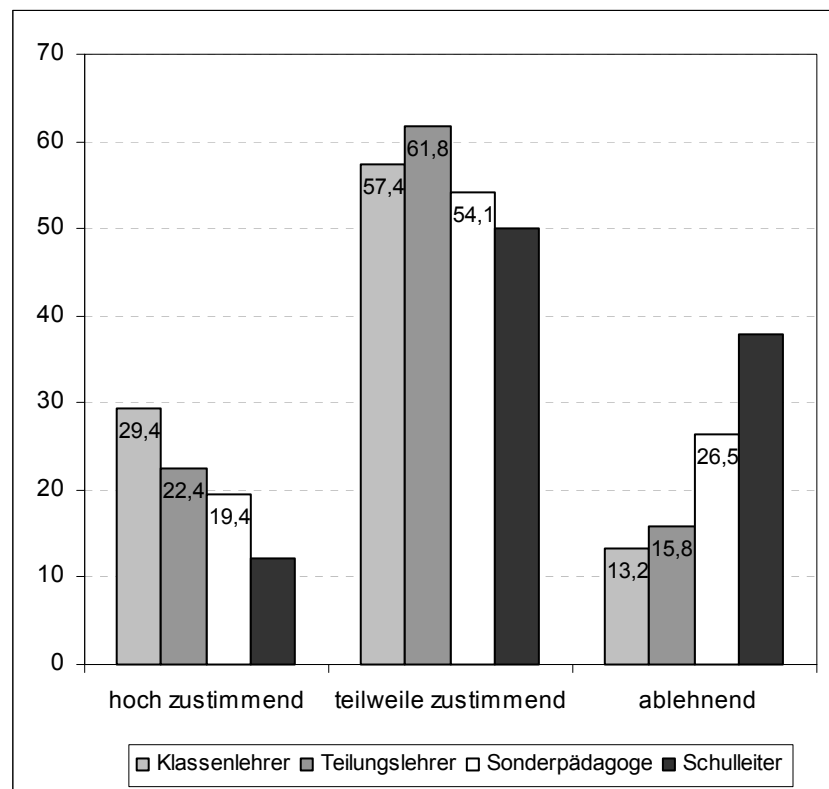
	Itembezeichnung	Ladung
Faktor 1 Belastung und fehlende berufliche Souveränität	„Ich befürchte, dass mich die beruflichen Belastungen überfordern.“	,819
	„Ich habe selten das Gefühl, einmal richtig abschalten zu können.“	,828
	„Ich fühle mich in meiner beruflichen Praxis gut unterstützt.“	-,413
Faktor 2 Reflektierte Selbstwirksamkeit	„Ich habe das Gefühl, bei manchen Schülerinnen oder Schülern keinen Lernfortschritt zu bewirken.“	-,717
	„Ich bin zufrieden mit meinem Unterrichtsstil und meinen Strategien. Ich glaube, sie sind erfolgreich.“	,609
	„Ich bin unsicher, wie ich bestimmte Schülerinnen bzw. Schüler in meiner Klasse unterrichten soll.“	-,659
	„Ich bin zufrieden mit den Lernfortschritten, den meine Schülerinnen und Schüler machen.“	,519
Faktor 3 Professionsentwicklung durch FLEX	„Trotz des zusätzlichen Arbeitsaufwands, der durch die Arbeit mit FLEX entsteht, macht mir die Arbeit als LehrerIn heute mehr Spaß.“	,814
	„Durch FLEX fühle ich mich motiviert, neue Ideen zu entwickeln und umzusetzen.“	,876
	„FLEX (einschließlich der Materialien, Fortbildungen etc.) eröffnet einen Wissensfundus, der Lehrkräften wirklich dabei helfen kann, ihren Unterricht zu verbessern.“	,646

➤ *Belastungen und fehlende berufliche Souveränität*

Gerade vor dem Hintergrund zahlreicher Veröffentlichungen, in denen der Lehrerberuf als einer der führenden Risikoberufe für Burn-Out beschrieben wird, sind die Ergebnisse dieser Studie positiv zu werten. Weniger als ein Viertel der befragten Lehrerinnen stimmt der fehlenden beruflichen Souveränität und der damit einhergehenden beruflichen Belastung in besonderem Maße zu. Dabei unterscheiden sich die einzelnen Berufsgruppen eindeutig (Abb. 10.22).

⁹⁵ Zur Zusammenfassung der Items zu einem Summenscore wurden die negativ ladenden Items umgepolt.

Abb. 10.22: Belastungen und fehlende berufliche Souveränität aus Sicht der unterschiedlichen Professionen (in %)



Die Schulleitungen nehmen in ihrem schulischen Arbeitsalltag am wenigsten Erschwernisse wahr. Man könnte an dieser Stelle vermuten, dass die direkte Arbeit mit den Kindern ein deutlich höheres Risiko von Be- und Überlastung in sich birgt als die Organisations- und Verwaltungsarbeit in der Schulleitung. Diesem etwas vorschnellen Schluss kann auf der Basis der hier vorliegenden Daten zumindest teilweise Einhalt geboten werden. Die Situationen in den Klassen, wie die Hetero- oder Homogenität im Leistungs- oder sozialen Bereich, spiegeln sich in den wahrgenommenen Belastungen der Lehrerinnen keineswegs wider. Sogar das integrative Beschulen von Kindern mit vermutetem sonderpädagogischem Förderbedarf oder unter FDL hat weder in der Anzahl noch im Förderschwerpunkt einen Einfluss auf die eventuelle Überforderung der Lehrerinnen, was ja durchaus als Pro für die Integration in der flexiblen Schuleingangsphase gewertet werden kann.

In der Gruppe der Lehrerinnen nehmen die Sonderpädagoginnen erstaunlicherweise eine andere Position als die Grundschulpädagoginnen ein und deutlich seltener berufliche Belastungen und Überforderung wahr. Obwohl ein Großteil der Sonderpädagoginnen in zwei oder mehr Klassen eingebunden ist und viele gleichfalls zugleich an anderen Schulen oder Institutionen, wie Beratungsstellen, mit einem Teil ihrer Stunden tätig sind, fühlen sich über ein Viertel gar keinen besonderen Belastungen ausgesetzt und über die Hälfte können gestei-

gerten An- und damit verbundenen Überforderungen nur teilweise zustimmen. Auch wenn sich somit kein Zusammenhang zwischen dem Wechsel der beruflichen Standorte seitens der Sonderpädagoginnen und der wahrgenommenen Belastungssituation aufzeigen lässt, so kann doch eine Tendenz dargelegt werden: Unter den sonderpädagogischen „Wanderern“ nehmen die Kolleginnen, die neben dem gemeinsamen Unterricht außerdem im separierenden System der Förderschulen tätig sind, häufiger die starke berufliche Eingebundenheit und Belastung wahr als die Kolleginnen, die ausschließlich an Grundschulen die integrative Beschulung verschiedenster Art unterstützen.

Bezüglich des Dienstalters ergibt sich ein recht erstaunlicher Zusammenhang, der gerade für die Initiierung von FLEX sehr positiv auszulegen ist. Entsprechend dem alltäglichen Verständnis nimmt die Belastung im Schulalltag mit steigendem Alter (in der Analyse wurden die Jahre im Schuldienst herangezogen) zu. Während nur 13 % der jüngeren Kollegen (3-10 Jahre im Schuldienst) die berufliche Belastung besonders hoch einschätzen, sind es doch 24,7 % der Älteren. Konträr dazu scheint die Belastung jedoch mit einer längeren Arbeitszeit in FLEX abzunehmen. Nur 14,3 % der Lehrerinnen, die noch weniger als ein Jahr in der flexiblen Schuleingangsphase tätig sind, fühlen sich in ihrem Arbeitsalltag nicht belastet, hingegen sind es bei Kollegen, die seit drei Jahren in diesem Schulmodell unterrichten, schon 18,5 % und vom „Urgestein“ von FLEX, die seit mehr als 4 Jahren dabei sind, bekunden sogar 27,5 %, sich im Schulalltag gar nicht belastet zu fühlen.

Darüber hinaus lassen sich aus den Ergebnissen (Tab. 10.26) auch einige Hinweise ableiten, wie die erlebte berufliche Belastung reduziert werden kann:

Tab. 10.26: Belastungsempfinden in Zusammenhang mit der Einschätzung der Kooperation (Faktor 1 und 2)

	hohe Zustimmung zur Belastung	Ablehnung der Belastung
gute Unterstützung bestätigend (1)	12,9 %	26,6 %
gute Unterstützung verneinend (1)	40,6 %	9,4 %
gute außerschulische Kooperation bestätigend (2)	19,5 %	26,0 %
gute außerschulische Kooperation verneinend (2)	29,9 %	8,5 %

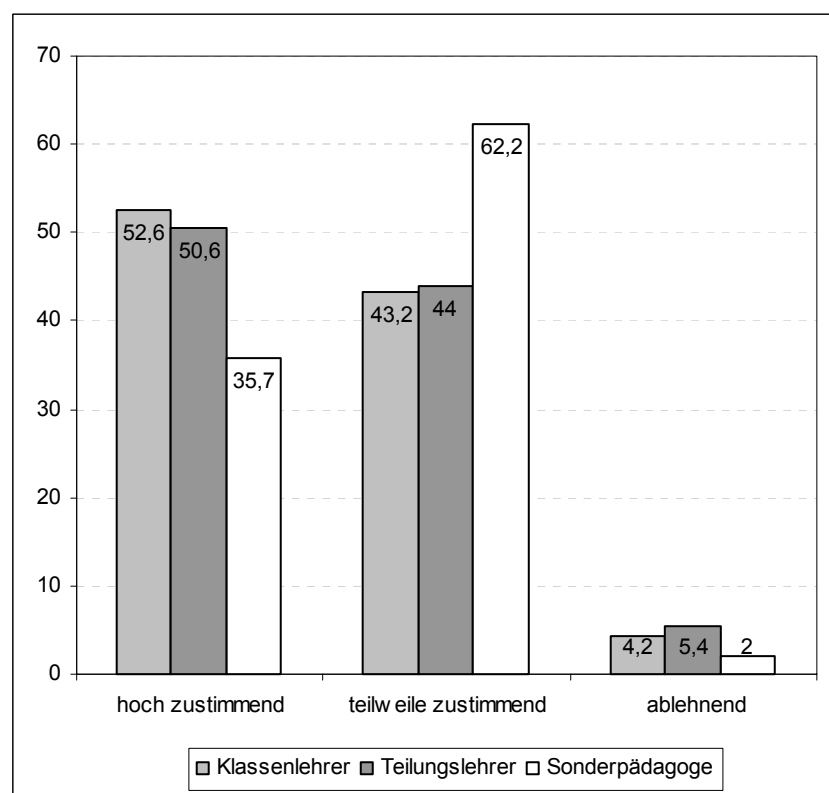
Die Faktoren zur Teamarbeit und zu dem Erleben der Kooperation korrelieren negativ in einem signifikanten Zusammenhang mit der Belastung. Das heißt, wenn die Kolleginnen eine gute Zusammenarbeit im Team und Unterstützung im Kollegium bestätigen, nehmen deutlich weniger eine berufliche Belastung wahr und/ oder reflektieren keine Probleme in ihrer beruflichen Souveränität.

➤ *Reflektierte Selbstwirksamkeit*

In diesem Faktor sind die Variablen zusammengefasst, die die selbst definierten Arbeitserfolge der Lehrerinnen widerspiegeln. Die reflektierte Selbstwirksamkeit meint daher keine Ziel- oder Erfolgsorientierung an externen Größen, wie der Einhaltung der Rahmenrichtlinien oder Leistungsvergleichstests auf Schülerebene, sondern die Reflexion der individuellen Lernfortschritte der Kinder und die kritische Betrachtung der eigenen pädagogischen Strategien.

Insgesamt schätzen die befragten Lehrerinnen ihre Unterrichtsstrategien als recht erfolgreich ein und sind mit den erzielten Lernfortschritten zufrieden (Abb. 10.23).

Abb. 10.23: Selbstwirksamkeit aus Sicht der unterschiedlichen Professionen (in %)



Auch wenn die Sonderpädagoginnen auf den ersten Blick etwas kritischer erscheinen und eine Verschiebung im Antwortverhalten zwischen der vollen und teilweisen Zustimmung von fast 20 % feststellbar ist, hat diese Differenz doch kaum einen Einfluss auf andere Zusammenhänge.

Überhaupt scheint sich die Einschätzung zu der von den Lehrkräften wahrgenommenen Selbstwirksamkeit für alle sonstigen Unterscheidungskriterien sehr zu ähneln. Lediglich zur erlebten Kooperation und Teamarbeit lassen sich tendenzielle Zusammenhänge herausstellen. So nehmen kollegial gut unterstützte Lehrerinnen auch ihre eigene pädagogische Wirksamkeit positiver wahr (Tab. 10.27). In diesem Kontext bettet sich auch der beinahe erschre-

ckende Zusammenhang zu den erlebten Belastungen ein, die vorausgehend beschrieben wurden.

Tab. 10.27: Belastungsempfinden in Zusammenhang mit der Einschätzung der Kooperation (Faktor 1 und 2)

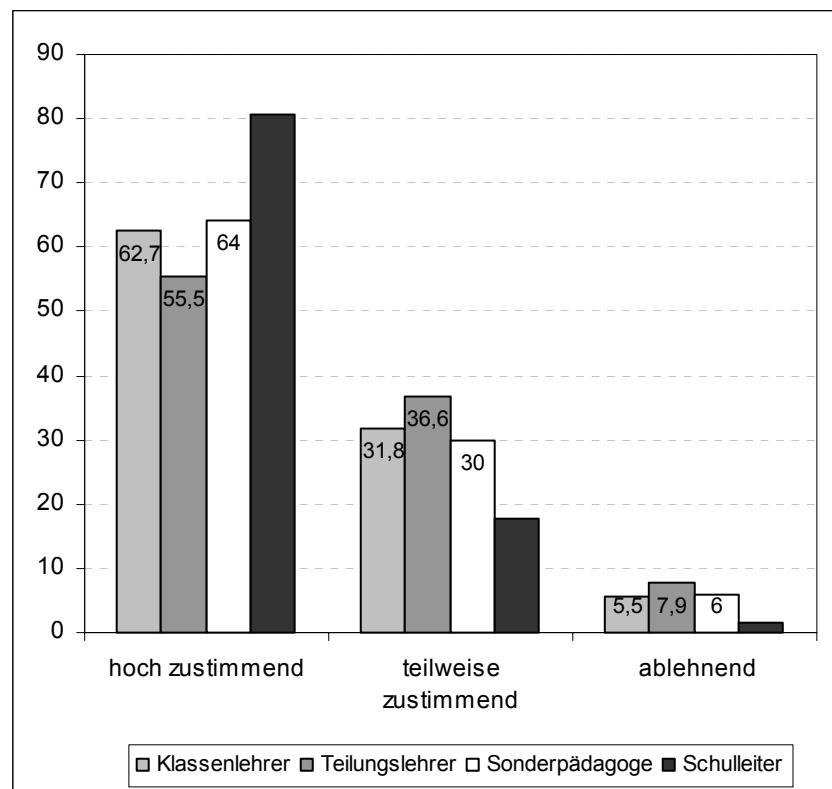
	hohe Zustimmung zur Selbstwirksamkeit	Ablehnung der Selbstwirksamkeit
gute Unterstützung bestätigend (1)	49,6 %	2,9 %
gute Unterstützung verneinend (1)	33,3 %	6,5 % %
Ablehnung der Belastung	52,8 %	4,2 %
hohe Zustimmung zur Belastung	12,1 %	64,8 %

Die wenigen Lehrkräfte, die sich selbst als hoch belastet durch die beruflichen Herausforderungen einschätzen und für sich eine fehlende berufliche Souveränität konstatieren, nehmen sich zu fast zwei Dritteln auch nicht als wirksame und erfolgreiche Pädagoginnen wahr. So kann man festhalten, dass eine gute kollegiale Kooperation die eigene reflektierte Selbstwirksamkeit positiv beeinflusst und im Zusammenspiel tragen beide Aspekte zur Verminderung der beruflichen Belastung und Verhinderung der Überlastung bei. Analog dazu ist die Einschätzung der Lern- und Arbeitsbedingungen der Klassen zu sehen. Günstige Arbeitsbedingungen in den FLEX-Klassen erhöhen die erfolgreiche Arbeit der Pädagoginnen auch in ihrer eigenen Reflektion.

➤ *Professionsentwicklung durch FLEX*

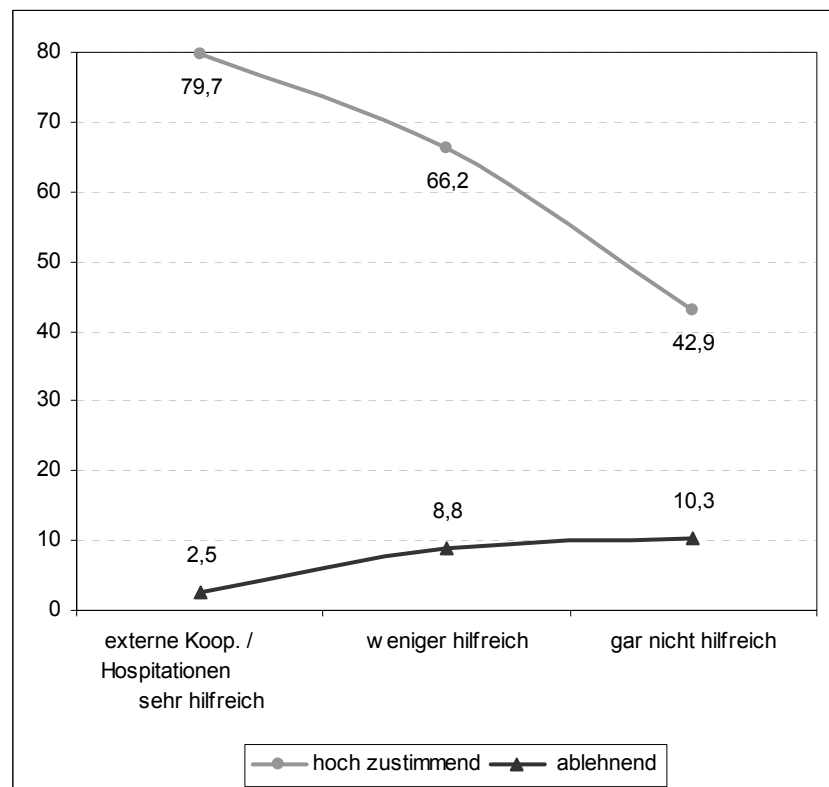
Die positivsten Rückmeldungen zur beruflichen Zufriedenheit haben die befragten Lehrerinnen dem Schulmodell der flexiblen Schuleingangsphase selbst zugeschrieben. Annähernd zwei Drittel aller Lehrkräfte, die in FLEX tätig sind, haben in dieser Form der Gestaltung des Schuleingangs mehr Spaß an ihrer Arbeit und sind besonders motiviert, ihr pädagogisches Know-How weiterzuentwickeln und ihren Unterricht zu verbessern. Obwohl dies schon als ein besonderer Erfolg von FLEX gewertet werden kann, sollen auch an dieser Stelle andere Kontextvariablen in die Analysen einbezogen werden.

Sowohl zur Profession als auch zur Dienstdauer in FLEX lassen sich nur leichte Differenzierungen feststellen. Die nachfolgende Abbildung 10.24 verdeutlicht die Zusammenhänge zur Profession:

Abb. 10.24: Professionsentwicklung durch FLEX in Abhängigkeit der Professionen (in%)

Analog zu den vorausgehend beschriebenen Aspekten der beruflichen Zufriedenheit bilden die erlebten Kooperationsstrukturen und die Einschätzung der Lern- und Arbeitsdingungen wichtige Kontextmerkmale. Herauszuheben ist der Zusammenhang zur außerschulischen Kooperation und zu Hospitationen. Gerade durch diese Aspekte scheint der Wissensfundus der Pädagoginnen bereichert zu werden und die Motivation zu erwachsen, neu Ideen zu entwickeln und umzugestalten.

Abb. 10.25: Professionsentwicklung durch FLEX im Vergleich zur Bewertung externer Kooperationen und Hospitationen (in %)



Sehr deutlich wird in der Abbildung 10.25 dass die Lehrkräfte, die die Hospitationen und außerschulischen Partner nicht als Unterstützung wahrnehmen, der flexiblen Schuleingangsphase auch kaum Potenzial in der Professionsentwicklung zusprechen oder für sich selbst reflektieren.

Ähnlich verhält es sich mit den anderen Aspekten der kollegialen Zusammenarbeit. So kann resümierend festgehalten werden, dass eine Vielzahl von Bedingungen die Veränderung des professionellen Selbstverständnisses beeinflusst. So ist es maßgeblich von Bedeutung, dass die Lehrkräfte gut ins Kollegium eingebunden sind und sowohl im Team als auch an der gesamten Schule ein kooperatives Klima erfahren wird. Die positiv erlebte Zusammenarbeit bildet quasi die Grundlage für das Einschätzen günstiger Lern- und Arbeitsbedingungen und trägt gleichsam dazu bei, dass sich die Pädagoginnen als erfolgreich in ihrer täglichen Arbeit reflektieren und sich von den beruflichen Anforderungen deutlich weniger belastet oder gar überlastet fühlen. Diese Aspekte beruflicher Zufriedenheit können fast als Garant für die professionelle Zuversicht gelten und erhöhen das Potenzial, welches die Lehrkräfte der Entwicklung eines pädagogischen Selbstverständnisses durch die Tätigkeit in der flexiblen Schuleingangsphase zusprechen.

10.3.6.4 Bildungspolitische Grundüberzeugungen

Natürlich ist es an dieser Stelle noch verfrüht und methodisch nicht zu rechtfertigen, Aussagen über die Veränderung der bildungspolitischen Grundüberzeugungen der Lehrkräfte durch ihre Tätigkeit in FLEX zu machen.

Die Zusammenstellung der Faktoren in der Tabelle 10.28 verdeutlicht die Polarität zweier erfragter Meinungsbilder. Die Faktoren 1 bis 3 beschreiben Ansichten zur Bevorzugung des separierenden Systems der Förderschulen und der Homogenisierung von Lerngruppen, während die drei letztgenannten Faktoren das Gegenmodell der Befürwortung des integrativen Unterrichts in heterogenen Lerngruppen aufzeigen.

Tab. 10.28: Faktoren der bildungspolitischen Grundüberzeugungen

	Itembezeichnung	Ladung
Faktor 1 Präferenz für Homogenisierung und Differenzierung im Schulsystem	„Das Schulsystem Brandenburgs könnte erfolgreicher sein, wenn bereits ab Jahrgangsstufe 5 differenzierte Bildungsgänge angeboten würden.“	,406
	„Eine Abstimmung des Unterrichts auf viele verschiedene Lernbedürfnisse ist aufwendig und unter den derzeitigen Bedingungen der FLEX nicht umfassend zu leisten.“	,740
	„Unterrichtsformen wie freie Arbeit geben den Kindern zu wenig notwendige Strukturen in die Hand.“	,751
	„Durch das Vermeiden der Zurückstellungen vom Schulbesuch und die Aufnahme auch von Kindern mit vermutetem sonderpädagogischem Förderbedarf in FLEX wird die Aufmerksamkeit der Lehrkräfte so stark auf die schwächeren Kinder konzentriert, dass andere Kinder zu kurz kommen könnten.“	,476
Faktor 2 Personenzentrierter Beeinträchtigungsbegriff/ Erfordernis eines besonderen Unterrichts	„Lernbeeinträchtigungen sind meist durch relativ stabile Besonderheiten des Kindes erklärbar. Deshalb braucht es eine besondere Form der Unterrichtung.“	,880
	„Beeinträchtigungen des Verhaltens sind meist durch relativ stabile Besonderheiten des Kindes erklärbar. Deshalb braucht es eine besondere Form der Unterrichtung.“	,907
Faktor 3 Vorrang der separierenden Förderung	„Die Aufgabe der Grundschule ist in erster Linie die Bildung und Erziehung der Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf.“	,578
	„Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf können generell in der Förderschule besser gefördert werden, da dort die entsprechende Ausstattung vorhanden ist und die Sonderschullehrkräfte speziell ausgebildet sind.“	,770
	„Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache und Verhalten könnten bereits in der Schuleingangsphase in entsprechenden Förderschulen besser gefördert werden, da dort die entsprechende Ausstattung vorhanden ist und die Sonderschullehrkräfte speziell ausgebildet sind.“	,708

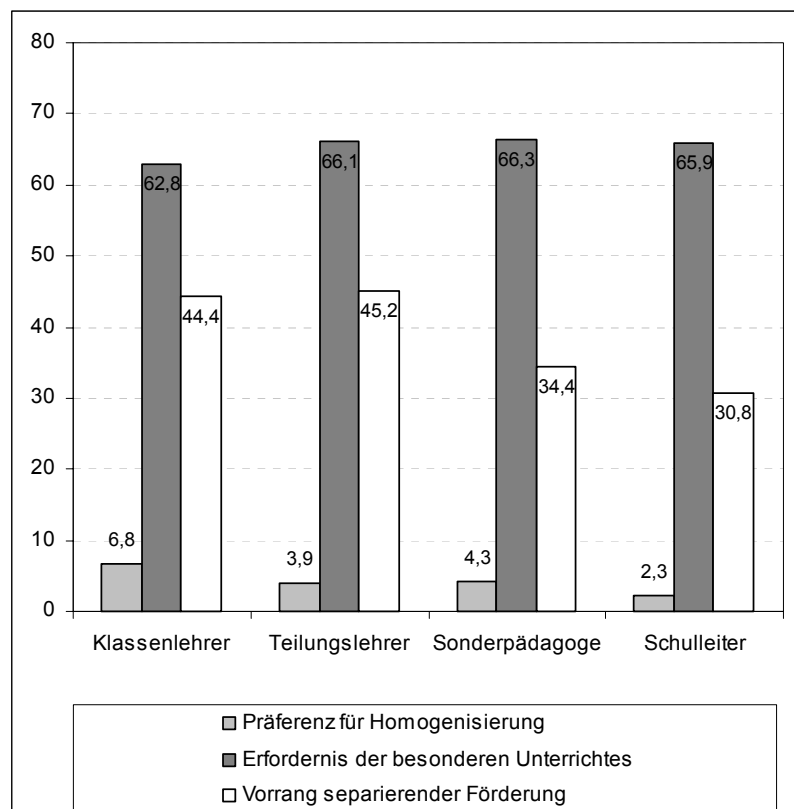
	„Die Grundschule sollte eine Schule für <u>alle</u> Kinder eines Einzugsgebietes sein, d. h. auch für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf.“	-,756
	„Die Förderschulen sind unverzichtbar, da sie die Kinder entlastet, die in der Grundschule ständig durch ihre schlechten Leistungen oder ihr unangepasstes Verhalten auffallen und frustriert werden.“	,682
	„Der Besuch einer Förderschule stellt immer noch einen großen Nachteil dar, der einem Kind erspart werden sollte.“	-,685
	Itembezeichnung	Ladung
Faktor 4 Umweltzentrierter Beeinträchtigungsbegriff/ Kompensationsauftrag der Grundschulen	„Lernbeeinträchtigungen sind eher durch benachteiligende Entwicklungsbedingungen erklärbar und wären deshalb auch überwiegend im System der allgemeinen Schule kompensierbar.“	,808
	„Beeinträchtigungen der Sprache sind eher durch benachteiligende Entwicklungsbedingungen erklärbar und wären deshalb auch überwiegend im System der allgemeinen Schule kompensierbar.“	,876
	„Beeinträchtigungen im Verhalten sind eher durch benachteiligende Entwicklungsbedingungen erklärbar und wären deshalb auch überwiegend im System der allgemeinen Schule kompensierbar.“	,810
Faktor 5 Erfahrung/ Kompetenztransfer in FLEX ermöglicht Integration	„Erfahrene Grundschullehrkräfte in FLEX sind auch ohne sonderpädagogische Unterstützung in der Lage, Kinder mit Beeinträchtigungen in den Bereichen Lernen, Sprache und Verhalten angemessen zu fördern.“	,878
	„Grundschullehrkräfte werden durch den Kompetenztransfer in FLEX langfristig gesehen zunehmend besser in der Lage sein, Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache und Verhalten angemessen zu fördern.“	,608
Faktor 6 Präferenz für Heterogenisierung und Integration	„Das gegliederte allgemeine Schulsystem Brandenburgs mit seiner Differenzierung ab der Jahrgangsstufe 7 hat sich bewährt.“	,709
	„Kinder mit Beeinträchtigungen im Bereich der Sprache können unter den Bedingungen der FLEX in der Grundschule gefördert werden.“	,655
	„Kinder mit Beeinträchtigungen im Bereich des Verhaltens können unter den Bedingungen der FLEX in der Grundschule gefördert werden.“	,391
	„Kinder mit Lernbeeinträchtigungen können unter den Bedingungen der FLEX in der Grundschule gefördert werden.“	,276

Im abschließenden Teil dieses Kapitels soll der Frage nachgegangen werden, durch welche anderen Bedingungen der flexiblen Schuleingangsphase oder Einstellungen der Befragten diese Meinungsbilder beeinflusst werden.

➤ *Bevorzugen des separierenden System der Förderschulen und der Homogenisierung von Lerngruppen*

Obwohl nur wenige Befragte ein eindeutiges Bevorzugungen eines klar separierenden Schulsystems bestätigen, ist der Anteil der Lehrkräfte, die eine besondere Form des Unterrichts für das Beschulen von einzelnen Kindern erforderlich halten, mit nahezu zwei Drittel fast erschreckend hoch. Auch die dahinterliegende Begründung, dass Beeinträchtigungen als stabile Persönlichkeitsmerkmale der Kinder das besondere Unterrichten in der Sonderschule erfordern, erinnert eher an die Diskussion um Behinderungen als „Kinderfehler“ als an ein aufgeklärtes Menschenbild und ein modernes Behindertenverständnis. Fast die Hälfte der befragten Lehrkräfte räumt der gesonderten Förderung, in welchem Rahmen auch immer sie erfolgen soll, einen klaren Vorzug ein und begründet dies z. T. dem Entlasten der Grundschulen oder der bessere Förderung der Kinder (Abb. 10.26). Die Differenzierungen, die sich in Abhängigkeit zur Profession der Befragten ergeben, sind recht gering.

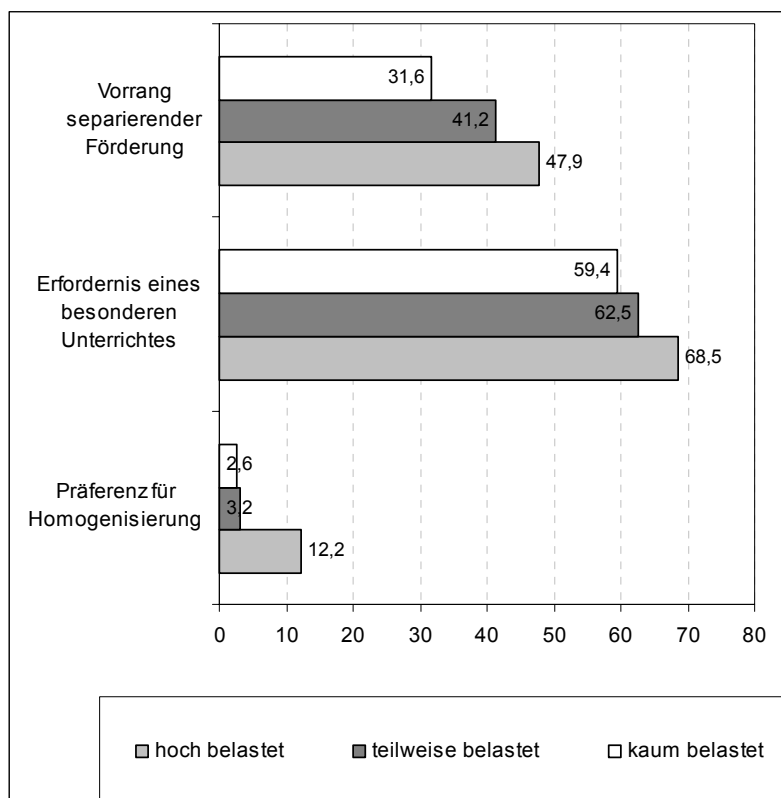
Abb. 10.26: Hohe Zustimmung zur äußeren Differenzierung in Abhängigkeit zur Profession (in %)



Lediglich im Vorrang einer separierenden Förderung und den damit verbundenen Entwicklungen unterscheiden sich die Professionen signifikant. Während vor allem die Grundschulpädagoginnen ihre Überforderung bei zu großer Heterogenität thematisieren und sich von der Separierung Entlastung versprechen, teilt nur ca. ein Drittel der Sonderpädagoginnen

und Schulleiter diese Position. An dieser Stelle mag es fast verwundern, dass zwischen dem Heterogenitätserleben im Leistungs- und Sozialverhalten der Kinder und der empfundenen Be- und Überlastung keine statistisch signifikanten Zusammenhänge festgestellt werden konnten. Allerdings bilden die wahrgenommene eigene Belastung und die fehlende berufliche Souveränität einen sehr engen Zusammenhang mit den bildungspolitischen Grundüberzeugungen der Aussonderung.

Abb. 10.27: Hohe Zustimmung zur äußeren Differenzierung in Abhängigkeit zur wahrgenommenen Belastung (in %)



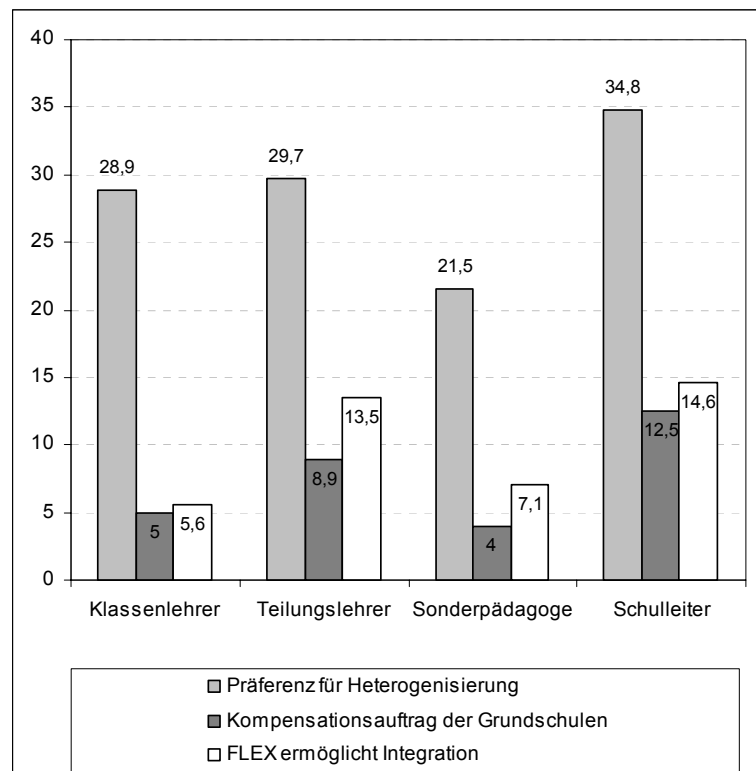
In einem ähnlichen Kontext sind die Abhängigkeiten zur erlebten Kooperation und zu der Einschätzung der Lern- und Arbeitsbedingungen zu sehen (Abb. 10.27). Die Lehrkräfte, die diese Position einnehmen und dennoch in FLEX tätig sind, müssen vermutlich täglich die Diskrepanz zwischen ihrer Ansicht und den Zielen und Erwartungen eines flexiblen Schulleitungs aushandeln und aushalten. So verwundert es kaum, dass diese Lehrkräfte eine weniger gute kooperative Einbindung ins Kollegium erleben und so die Lern- und Arbeitsbedingungen deutlich kritischer einschätzen sowie eine deutlich geringere professionelle Selbstwirksamkeit wahrnehmen. Dementsprechend höher ist die empfundene Belastung im schulischen Alltag.

➤ *Befürworten des integrativen Unterrichts in heterogenen Lerngruppen*

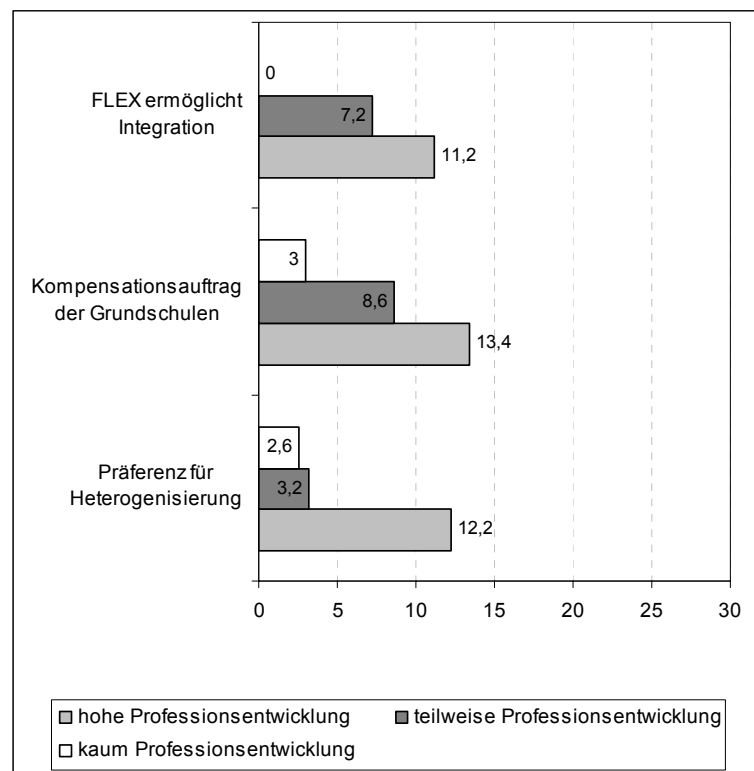
Das Meinungsbild der Präferenz für einen integrativen Unterricht wird erstaunlicherweise nur von einem Drittel der Befragten vertreten. Auch wenn FLEX das primäre Ziel des integrativen

Beschulens verfolgt, scheint dies nur zum Teil bei den Kolleginnen auch konsequente Umsetzung zu finden (Abb. 10.28). Gerade die Sonderpädagoginnen sorgen da nahezu für Verblüffung. Als „Integrationsunterstützer“ haben sie ihr Betätigungsfeld auf die Grundschulen ausgeweitet, aber dennoch scheinen sie häufiger als ihre Grundschulkolleginnen den Integrationsgedanken nur schwach verinnerlicht zu haben.

Abb. 10.28: Hohe Zustimmung zum integrativen Unterricht in Abhängigkeit zur Profession (in %)

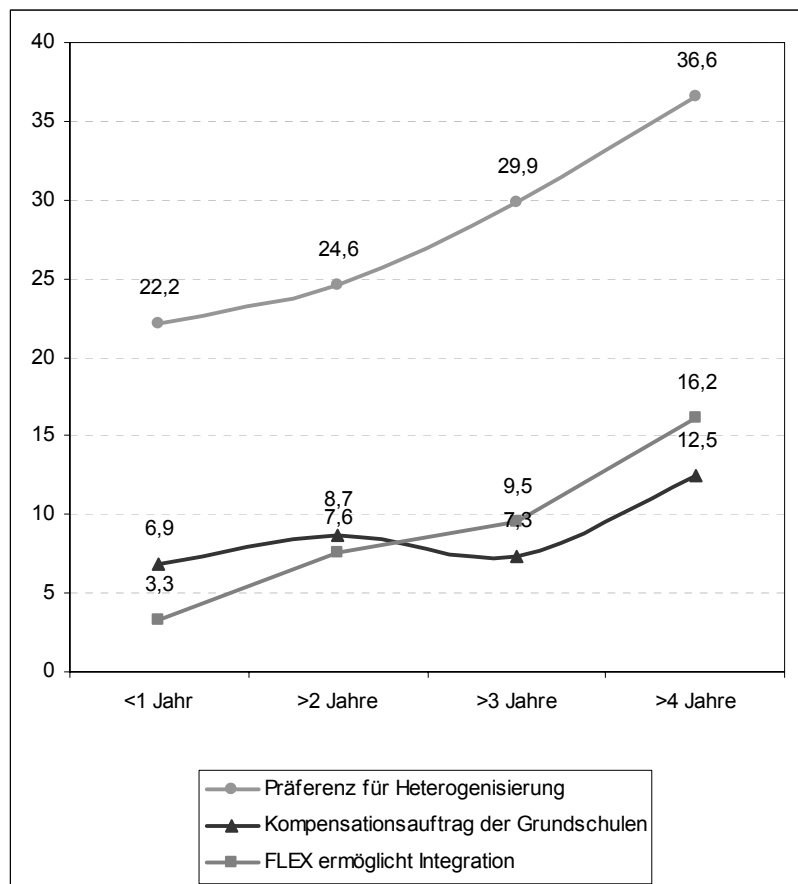


Die Perspektive der Heterogenitätsbefürwortung steht in signifikant korrelierenden Zusammenhängen zu einer positiven Sichtweise auf den jahrgangsübergreifenden Unterricht und der Bestätigung guter Lern- und Arbeitsbedingungen. So zeichnen sich die Lehrkräfte, die diese Ansicht verfechten, dadurch aus, dass sie ein sehr kollegiales Klima in ihrem Team und an ihrer Schule wahrnehmen und sich selbst als wirkungsvolle und erfolgreiche Pädagogen erleben. Damit verbunden fühlen sie sich deutlich weniger durch die beruflichen Anforderungen überlastet und haben eine positive Sicht auf ihre berufliche Zukunft (Abb. 10.29). Insgesamt kann die Befürwortung einer inklusiven Lernkultur also als sehr optimistisches Meinungsbild beschrieben werden.

Abb. 10.29: Hohe Zustimmung zum integrativen Unterricht in Abhängigkeit zur erlebten Professionsentwicklung (in %)

Auch wenn der Anteil der Lehrkräfte, die die Inklusion von allen Kindern konsequent vertreten, noch recht gering ist, so sind die bislang herausgestellten Zusammenhänge umso erbaulicher. Je eher die eigene berufliche Entwicklung im Unterricht der flexiblen Schuleingangsphase wahrgenommen wird, desto größer ist auch der Zuspruch für das gemeinsame Beschulen aller Kinder in der Grundschule. Allein mit diesem Zusammenhang hat FLEX als ein Modell des Schulbeginns seine Wirkung gezeigt. Noch deutlicher zeigt die abschließende Abbildung 10.30 eine mögliche Entwicklungsrichtung für FLEX und die darin tätigen Pädagoginnen.

Abb. 10.30: Hohe Zustimmung zum integrativen Unterricht in Abhängigkeit zur Dienstzeit in FLEX (in %)



Getreu dem Motto „je länger, je lieber“ sind es gerade die Kolleginnen, die schon länger in FLEX tätig sind, welche die Integration und gemeinsame Beschulung aller Kinder für ihre eigene Tätigkeit präferieren.

10.3.6.5 Zusammenfassung

In diesem Kapitel sind wir der Frage nachgegangen, wie die Lehrkräfte ihr professionelles Selbstbild beschreiben und welche Bedingungen auf die Entwicklung des Professionsverständnisses Einfluß nehmen könnten. Da mit der Initiierung der flexiblen Schuleingangsphase gerade durch die Teamarbeit der Grund- und Sonderschulpädagoginnen ein besonderer Kompetenztransfer zwischen beiden Professionen erwartet wurde, standen ebenfalls die Analysen zur Zuständigkeit der Pädagoginnen und zur Teamarbeit sowie Kooperation im Fokus der Betrachtungen.

Beide Professionen unterscheiden noch recht klar zwischen den einzelnen Zuständig- und Verantwortlichkeiten. So obliegt den Sonderpädagoginnen die Organisation spezifischer Förderkurse und sie fühlen sich auch eher für Kinder in besonderen Lernsituationen zuständig, ehe sie ihre Aufmerksamkeit der gesamten Klasse zukommen lassen. Die Grundschulpädagoginnen hingegen sehen sich eher für die Unterrichtsplanung, die Elternarbeit und ebenso die Gestaltung individueller Lernwege für alle Schülerinnen und Schüler ihrer Klasse

verantwortlich. Auch wenn sich die Pädagoginnen für divergierende Bereiche verantwortlich fühlen, so erfolgen die meisten Tätigkeiten doch im gemeinsamen Miteinander oder Nebeneinander. Nur sehr vereinzelt werden Aufgaben ausschließlich von einer Profession übernommen. Damit einhergehend wird die Kooperation im Team, aber auch im Kollegium sehr wohlwollend bewertet. Allerdings – und dies sollte in der zukünftigen Organisation von FLEX bedacht werden – schließen Grundschulen, an denen auch in anderen Formen des Schulleitungsunterrichts unterrichtet wird, bei der innerschulischen Kooperation weniger positiv ab. Doch insgesamt werden sowohl die inner- als auch außerschulische Kooperation als wichtige Unterstützungsmechanismen wahrgenommen und gerade die Zusammenarbeit zwischen den Professionen kann als „Motor“ der Professionsentwicklung angesehen werden.

Zwar ist es mit Daten nur eines Erhebungszeitraums nicht zu leisten, die Entwicklung eines idealerweise inklusiven Professionsverständnisses, wie es für FLEX wichtig wäre, empirisch nachzuvollziehen; doch die Dokumentation des derzeitigen Standes gibt Aufschluss für zukünftig notwendige Bemühungen und lässt Trendaussagen zu.

Hinsichtlich eines Selbstbildes einer inklusiven Pädagogik an Grundschulen sind die Schulleiterinnen am aufgeschlossensten. Die Sonder- und Grundschullehrerinnen unterscheiden sich in Hinsicht dieser Einstellungen kaum. Glücklicherweise sprechen sich nur ca. 5 % der befragten Lehrkräfte offensiv für eine stärkere äußere Differenzierung und die Separierung in Grund- und Sonderschulen aus. Ca. ein Drittel nimmt dazu die Gegenposition ein und spricht sich durchgängig für den gemeinsamen Unterricht für alle Kinder aus. Dennoch sehen nur wenige Lehrerinnen einen Kompensationsauftrag der Grundschulen für besondere Entwicklungsrisiken im gemeinsamen Unterricht. Vielmehr sprechen sich über die Hälfte der Lehrkräfte für die Notwendigkeit einer besonderen Förderung in speziellen Gruppen oder Kursen für verschiedene Kinder aus. Man könnte an dieser Stelle das Resümee ziehen, dass die Integration von Kindern in besonderen Lernsituationen bereits von den Pädagoginnen verinnerlicht ist, aber der inklusive Gedanke von FLEX erst noch reifen muss. Aber da jede Entwicklung ihre Zeit benötigt, sollte es beruhigen, dass Lehrkräfte mit mehrjähriger FLEX-Erfahrung deutlich offener für inklusive pädagogische Arbeit sind als ihre Kolleginnen, die erst seit kürzerem in der flexiblen Eingangsphase tätig sind.

10.3.7 Anregungen und Kritik

An letzter Stelle im Fragebogen gaben wir den Befragten Raum für Anmerkungen und Kritik. Wir baten sie darum anzugeben, welche Bedingungen in FLEX ihrer Meinung nach beibehalten und welche geändert werden sollen. 471 der 623 Befragten äußern hier Anregungen, Anmerkungen und Kritik. Die Antworten beziehen sich auf folgende Hauptkategorien:

- Ressourcenforderungen (z. B. mehr Teilungsstunden), 477 Nennungen;

- FLEX-Rahmenbedingungen, die geändert werden sollen (z. B. Klassenstärke bzw. Klassenzusammensetzung), 362 Nennungen;
- FLEX-Rahmenbedingungen, die beibehalten werden sollen (z. B. Teamarbeit oder Ausstattung an Teilungsstunden), 246 Nennungen;
- Fragen der FLEX- und Schulorganisation (z. B. Erhalt der Förderschule), 122 Nennungen;
- Forderungen von Anerkennung (z. B. Abminderungsstunden), 120 Nennungen;
- die vorliegende Befragung konkret und Befragungen im Allgemeinen (z. B. Verlust an Arbeitszeit wegen zu umfangreicher und zu häufiger Befragungen), 42 Nennungen.

Der differenzierten Betrachtung einiger Hauptkriterien sollen allgemeine Aussagen vorangestellt werden.

10.3.7.1 Allgemeine Eindrücke aus der qualitativen Analyse

Grundsätzlich entsteht der Eindruck, dass wenig strukturelle Kritik geübt wird, das System „Flexible Schuleingangsphase“ also grundsätzlich auf breite Zustimmung bauen kann. Allerdings werden bezüglich Rahmenbedingungen, Ressourcen und Umsetzung Verbesserungsvorschläge gemacht, wird Kritik geäußert und werden Forderungen gestellt.

Beispielsweise wird immer wieder angeregt, trotz FLEX die ersten und zweiten Klassen der Förderschulen beizubehalten:

„FLEX eröffnet wunderbare Möglichkeiten der individuellen Unterstützung für schneller und langsamer lernende Kinder, wenn sie nicht lernbehindert sind und keine Sprachbehinderung haben. Diese Kinder brauchen eine spezielle Förderung von Fachleuten, die dafür ausgebildet wurden. Hier sind die Möglichkeiten der FLEX und der Regelschule insgesamt mehr als begrenzt und helfen den betroffenen Kindern langfristig nur wenig oder gar nicht. Wenn Grundschullehrkräfte perspektivisch die Arbeit von SP machen sollen, wird das nicht ohne solide Ausbildung, speziell für Sprache und Lernen, gehen. Unsere Erfahrungen sind das eine, aber ohne fundierte Kenntnisse in diesen Bereichen ist unsere Hilfe für die Kinder wenig effektiv und nutzbringend.“ [F152_SP]

„Kein Verzicht auf Förderschulen, da sie für bestimmte Schüler die Möglichkeit bieten, sich optimal zu entwickeln (Bsp.: In der jetzigen FLEX B ist ein Mädchen, das die erste Klasse bereits wiederholt hat, aber immer noch keine Buchstaben/Laute verinnerlicht hat. Sie ist permanent überfordert - und das schlägt sich auch auf ihre Psyche nieder. Wir haben dieses Mädchen erst vor vier Wochen in die FLEX B bekommen; haben aber nur noch dieses Jahr Zeit, uns innerhalb von FLEX um dieses Mädchen intensiv zu kümmern. Aber auch hier wird die Zeit nicht ausreichen, die Defizite aufzuarbeiten. Da sie große Probleme im gemeinsamen Unterricht bekommen wird (auch dort reichen die 2x3 Förderstunden nicht aus), wird die Förderschule unausweichlich. Ein weiteres Verbleiben an der Grundschule wäre für dieses Mädchen eine endlose „Quälerei.““ [F108_SP]

Damit zusammenhängend, aber nicht explizit den Erhalt der Förderschule fordernd, wird mehrfach hervorgehoben, dass FLEX nicht für alle Schülerinnen geeignet sei:

„Es ist kaum möglich (trotz hohen Aufwands), die großen Leistungsunterschiede auszugleichen. Irgendeine Gruppe von Kindern bleibt doch „auf der Strecke“.“ [F178_KL]

„Angebot der FLEX- und Regelklassen, da es Kinder gibt, für die FLEX nicht so geeignet ist, die feste Strukturen brauchen.“ [F108_SP]

„Kinder mit GB können auch in FLEX nicht ausreichend an der Regelschule gefördert werden.“ [F13_SL]

Weiterhin wird immer wieder der erhöhte Arbeitsaufwand durch FLEX hervorgehoben, oft verbunden mit Forderungen besonderer Anerkennung, sei es durch Ausgleich finanzieller Art oder durch eine Abminderungsstunde:

„Der hohe Arbeitsaufwand in FLEX steht in keinem Verhältnis zur Anerkennung der regulären Arbeitszeit der Lehrkräfte an den Grundschulen mit FLEX. (Abminderungsstunde für alle beteiligten Lehrkräfte, Beratungsstunde für das Team).“ [F93/96/97_TL]

„Für die in FLEX arbeitenden Lehrer wäre es wichtig, dass man einen günstigen Stundensatz abgerechnet bekommt oder eine aufwandsbezogene Vergütung (bei Teilzeitbeamten könnte man die Stundenzahl erhöhen). Die Vor- und Nachbereitungen stehen nicht im gleichen Verhältnis wie die der Regelklassen. Ebenfalls gibt es durch die Förderangelegenheiten sehr viele Termine mit Eltern, Sozialbetreuern, Ämtern u.s.w., die notwendig sind und zusätzliche Einschätzungen erfordern. Auch hier ist der Lehrer oft in der Pflicht. [...]

FLEX ist eine sehr „zeit-, liebe- und materialaufwendige“ Unterrichtsform und sollte auch so bewertet werden. Nicht zu vergessen sind die vielen Hospitationen und Gespräche, die in Bezug auf die Unterrichtsform ständig im Laufe des Jahres stattfinden. Um den Kontakt zu den KITAS zu halten, müssen wir FLEX-Lehrer oft private Zeit opfern.“ [F66_KL]

Kontrastiert werden Aussagen dieser Art mit explizit den Erhalt und Ausbau des Systems FLEX fordernden Aussagen:

„FLEX sollte ins Schulgesetz aufgenommen und flächendeckend angeboten werden.“ [F181_KL]

„Besonders schade finde ich es, dass die „FLEX- Methode“ ab Klasse 3 nicht fortgeführt wird.“ [F244_SP]

„FLEX als Unterrichtsform ist richtig und sollte auf die Klassenstufen 3 - 6 übertragen werden (siehe Finnland oder auch Jena-Plan-Schulen) Keine Regelklassen mehr nötig.“ [F265_KL]

„Für alle Lernanfänger generell ‚FLEX!‘“ [F213_TL]

„Klassen, die aus FLEX- Klassen hervorgegangen sind, erweisen sich in allen Kompetenzbereichen, besonders in der Sozial-, Methoden- und Personalkompetenz wesentlich weiter entwickelt, als die der Regelklassen. Deutlich möchte ich meine Meinung hervorheben, dass für alle Kinder die flexible Eingangsphase der beste Schulstart ist.“ [F305_SL]

Allerdings werden von den meisten Befragten Änderungsvorschläge gemacht oder Ressourcenforderungen gestellt. Bedingungslos positive Äußerungen, wie die Folgenden, sind nur wenige zu verzeichnen:

„FLEX ist gut!!“ [F124_TL]

„Toll in FLEX:

- *Werkstätten, Projekte, Freiarbeit, Planarbeit*
- *Zusammenarbeit in Lerngruppen*
- *Partnerarbeit*
- *ständige Anwesenheit der Sonderpädagogin“*
[F76, TL]

„Die Flexible Schuleingangsphase ist für die Entwicklung unserer Schüler unbedingt erforderlich. Jedes Kind kann sich nach seinen Voraussetzungen, Neigungen und Fähigkeiten weiterentwickeln. Schade nur, dass es ab der Klassenstufe 3 nicht mehr ganz so effektiv weitergeht, obwohl sich die Schule sehr bemüht.“
[F119_KL]

Aber auch Äußerungen, die allein Negatives ansprechen, sind nur sehr vereinzelt zu verzeichnen. Auch wenn nur einige wenige der Befragten solch extrem negative Äußerungen machen, soll ihnen hier ausreichend Raum gegeben werden, um die Bandbreite aufzuzeigen und sie ernst zu nehmen:

„Ich arbeite gern mit Kindern. Unser System finde ich zur Zeit nicht als kinderfreundlich. Lehrer haben immer weniger Stunden, also weniger Zeit. Fleißarbeiten (Befragungen, Pläne, Vorschriften) nehmen zu und verhindern eine Konzentration auf das Wesentliche, den Unterricht.

Lernstandsanalysen verschlingen viel Zeit, landen in der Schülerakte, wo sie keiner sehen will. Aber wir haben was getan und das Gewissen beruhigt. Die Unzufriedenheit der Lehrer wächst. Jedes Jahr Angst, „wie viel darf ich arbeiten“.

Wenn etwas schief geht, wer ist schuld? Der Lehrer. Sehr einfach.

Visitation ist auch ein neues Gespenst. So steigert sich Qualität wohl kaum.

Lasst uns einfach in Ruhe an unserem Unterricht arbeiten. Das wäre doch ein Anfang.

Das System der DDR war ja „ganz schlecht“, dann lasst uns von nordischen Ländern lernen, das ist nicht so anrühlich.!

90 Minuten Arbeitszeit - nicht für die Kinder -

Und „Leuchtturmschulen“ arbeiten auch nicht viel anders. Sie schreien nur lauter.“ [F11_KL]

„- die schleichende Abschaffung von Sonderschulen empfinde ich als Verbrechen. FLEX kann das nicht ersetzen!

- FLEX darf keine Auffangstation für Kinder mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten sein.

- Es standen zu Beginn von FLEX ausreichend (10) Wochenplanstunden zur Verfügung, jetzt sind es zu wenig.

- Unsere Stadt ist „pleite“. Es konnten seit Jahren keine neuen Lernmittel oder Möbel gekauft werden.“ [F6_KL]

„Die Stundenzahl des SP ist seit Einführung des FLEX- Unterrichts stark zurückgegangen. Somit sind die eigentlichen Ziele von FLEX kaum noch umzusetzen. Durch zu viel Schreiarbeit (Förderpläne, Analysen, Protokolle etc.) wird die Kraft des Lehrers für seine eigentliche Arbeit mit dem Kind geschwächt!“ [F563_SP]

„Grundschullehrer ≠ Sonderpädagoge“ [F132_TL]

„Die erreichten Lernergebnisse in FLEX sind auch in Regelklassen erreichbar. Aufwand und Nutzen stehen in keinem Verhältnis.“ [F429_TL]

Äußerungen, die sich auf Forderungen bezüglich Ressourcen und Rahmenbedingungen beziehen, lassen die Unterstellung zu, dass nicht das System selbst infrage gestellt wird, sondern Optimierungen bezüglich der Rahmenbedingungen gewünscht werden:

„FLEX ist etwas ganz Besonderes, funktioniert aber nur unter entsprechenden Bedingungen und mit hochmotivierten Lehrkräften.“ [F143_KL]

„FLEX ist die ideale Lernform von Kindern mit unterschiedlichen Ausgangslagen und Förderschwerpunkten, wenn das Stundenvolumen für Teilungslehrer und Sonderpädagogen dem des ‚Schulversuchs‘ FLEX angeglichen wäre!“ [F128_SP]

Näheres wird im Zuge der Untersuchung der Einstellungen zum Ressourceneinsatz zu benennen sein.

10.3.7.2 Ressourceneinsatz

Neben den Einschätzungen der zur Verfügung stehenden Ressourcen sind die Angaben zu Einsatz und Umgang mit vorhandenen Ressourcen zu prüfen. So wird etwa immer wieder angemerkt, dass Teilungslehrerinnen und Sonderpädagoginnen nicht in Vertretungsstunden eingesetzt werden sollten. Hier scheint in einigen Fällen ein Ressourcenmissbrauch vorzuliegen, wenn auch anscheinend aus einer personellen Notsituation heraus:

„Es ist nicht richtig, dass Stunden, welche die Sonderpädagogin und die Teilungslehrerin in der Klasse haben, für Vertretungsstunden genutzt werden. Das ist zwar üblich, aber gerade die Arbeit mit besonderen Kindern, die uns FLEX-Lehrern am Herzen liegt, erfordert Kontinuität.“ [F143_KL]

„Theorie und tatsächliche Durchführbarkeit klaffen oft auseinander. Im letzten Schuljahr hatten wir durch mehrere fehlende Kolleginnen zu tun, überhaupt einen geregelten Schulbetrieb aufrechtzuhalten, geschweige denn noch FLEX ordentlich anzubieten.“ [F53_SL]

„Im Krankheitsfall von Kollegen sollte der Sonderpädagoge nicht für Vertretungen eingesetzt werden.

Diese Tatsache belastete mich im vorigen Schuljahr über einen großen Zeitraum, weil ich meine eigentliche Arbeit nicht mehr richtig erledigen konnte.

Wie der Sonderpädagoge seine Arbeit verrichten kann, hängt deshalb auch von der Einstellung des Schulleiters zur Förderung ab.“ [F165_SP]

Weiterhin scheint aus den folgenden Zitaten deutlich zu werden, dass es für das FLEX-Team und auch für die Sonderpädagogin selbst mitunter problematisch ist, wenn die Sonderpädagogin nicht fest an der FLEX-Schule tätig ist, sondern zwischen mehreren Schulen wechselt und eventuell sogar Klassenlehrerin an einer anderen Schule ist:

„Sonderpädagoge an der Schule (kein Klassenlehrer an anderer Schule)“ [F79_KL]

„Sonderpädagoge muss an der Schule stationiert sein.“ [F134_KL]

„Sonderpädagoge ist selbst Klassenlehrer an einer AFS (Allgemeine Förderschule). Daher liegen die Stunden für FLEX nicht immer günstig (SoPäd steht nicht häufig in 3. und 4. Stunde zur Verfügung). Wenn Veranstaltungen an der Stammschule, ist Freistellung vonseiten des Grundschulleiters einzuholen, der im Übrigen sehr kooperativ ist. So steht dann aber der GS der Sopäd nicht zur Verfügung, die ja darauf bestehen kann, dass der Sopäd seine Stunden an der Schule leistet.“ [F141_SP]

„Die Sonderpädagogin an der Grundschule, ohne zu fahren, sollte zum Standard für FLEX gehören!“ [F148_SP]

„Sonderpädagoge sollte fest an der Grundschule sein und nicht wie bei uns ‚Wanderlehrer‘, auch bei Teamberatung immer dabei!“ [F76_TL]

Eine ähnliche Problematik scheint vorzuliegen, wenn die TeilungslehrerIn auch KlassenlehrerIn einer anderen Klasse ist:

„Teamarbeit verbessert sich, wenn der Teilungslehrer nicht Klassenleiter einer anderen Klasse sein muss.“ [F3_SL]

„Doppelbelastung der Teilungslehrer, welche auch Klassenlehrer einer anderen Klasse sind, ist zu hoch.“ [F169_SL]

An einigen Schulen scheinen in einer FLEX-Klasse zwei gleichgestellte Klassenlehrer eingesetzt zu werden. Dies wird als positiv und die Arbeitsbelastung mindernd empfunden:

„Die Besetzung einer FLEX-Klasse mit zwei gleichgestellten Klassenlehrern ermöglicht eine kraftmäßig machbare Umsetzung der FLEX-Standards.“ [F59_KL]

Neben dem durch die Zitate belegten und bewerteten Einsatz der vorhandenen Ressourcen finden sich in den qualitativen Daten auch Hinweise auf die Einschätzung und Beurteilung der Ressourcen durch die Befragten. Die vorhandenen Ressourcen werden immer wieder als zu gering eingeschätzt. So fordern 130 der insgesamt 623 Befragten auf die Frage nach Kritik und Anregungen mehr Teilungsstunden:

„Die Teilungsstundenzahl ist zu gering. Die Rahmenplanumsetzung gestaltet sich so schwierig. (Verhältnis Stoffumfang – Zeit).“ [S012_F58_KL, 17-18]

Die Ursachen für den vermehrten Wunsch nach mehr Teilungsstunden sind in dieser Untersuchung nicht einsehbar und sollten in der noch ausstehenden qualitativen Untersuchung abgeklärt werden. Folgende Hypothese wäre denkbar: Das Bestreben der Kolleginnen nach mehr Teilungsunterricht könnte damit zusammenhängen, dass die Vergleichsarbeiten am Ende des zweiten Schuljahres mental präsent sind. Die Vergleichsarbeiten könnten ein Loslösen von der Vorstellung lernzielgleichen Unterrichtens erschweren. Nur in der Bereitstellung von mehr Teilungsstunden wird dann die Möglichkeit gesehen, dem impliziten Anspruch zu

genügen, die Kinder beim Übergang in Jahrgangsstufe 3 (und damit ins Regelsystem) mit ausreichenden Voraussetzungen zu übergeben.

Die Unterstützung durch die Sonderpädagoginnen scheint als wertvoll und mitunter nicht ausreichend empfunden zu werden, da immer wieder mehr Stunden für die Sonderpädagoginnen gefordert werden. Diese Forderung kann aber zugleich auf deutliche, bestehende Grenzziehungen zwischen den Zuständigkeiten der Professionen hinweisen:

„Sonderpädagoge sehr hilfreich, vielleicht eine Stunde mehr.“ [F171_SL]

„Der Sonderpädagoge ist unbedingt notwendig, hat zumeist nur eine ‚Feuerwehrfunktion‘. Die massiven Probleme können nicht zur vollen Zufriedenheit gelöst werden.“ [F101_SP]

„Die Stunden des Sonderpädagogen (5 pro Woche für mindestens 23 Kinder) sind viel zu gering.“ [F59_KL]

„Beibehalten: Unterstützung durch die Sonderpädagogin mit mehr Stunden.“ [F196_SL]

Weiterhin wird der Bestand an Materialien für differenzierenden Unterricht immer wieder als unzureichend empfunden. Die Lehrkräfte geben an, private Materialien mitzubringen oder die erforderlichen Materialien selbst herzustellen:

„Unsere Stadt ist ‚pleite‘. Es konnten seit Jahren keine neuen Lernmittel oder Möbel gekauft werden.“ [F6_KL]

„Ausstattung mit Unterrichtsmaterialien sollte verbessert werden, z. B. spezielle Fördermaterialien, die schnell einsetzbar, haltbar, attraktiv und möglichst mit Selbstkontrolle entwickelt wurden.“ [F101_SP]

„Um mit den Lernbehinderten entsprechend arbeiten zu können, fehlen finanzielle Mittel für entsprechende didaktische Lehr- und Lernmittel. Wir basteln fast alles selbst oder kaufen es privat.“ [F60_KL]

„Zusätzliches Differenzierungsmaterial (nicht aus privatem Fundus der Lehrer).“ [F113_SP]

Auch das Raumangebot wird in einigen Fällen als zu beengt empfunden. Es wird immer wieder gefordert, die Anzahl und Größe der FLEX-Klassen an das Raumangebot anzupassen, oder für FLEX-Klassen zwei aneinandergrenzende Räume zur Verfügung zu stellen:

„Zu kleine Räume.“ [F52_SP]

„Die räumliche Situation in den Schulen muss bei der Zuweisung von Schülern pro Klasse Beachtung finden.“ [F91_KL]

„Es sollten Bedingungen geschaffen werden, dass zwei nebeneinanderliegende Räume genutzt werden können.“ [F147_TL]

10.3.7.3 Rahmenbedingungen, die geändert werden sollten

Die Nennungen auf die Frage, was in FLEX geändert werden sollte, häufen sich vor allem in einer Kategorie: der Klassenstärke bzw. der Klassenzusammensetzung. Von 362 Nennungen, die Änderungen vorschlagen, beziehen sich 131 auf diese Kategorie. Die Äußerungen reichen vom allgemein formulierten Wunsch, die Klassenstärken zu reduzieren, bis zu konkreten Vorschlägen zur Anzahl von Schülerinnen und Schülern. Bezüglich der Klassenstärke schwanken die Nennungen zwischen 20 und 25 Kindern pro FLEX-Klasse als angestrebte Klassengröße:

„Klassenstärken den vorhandenen räumlichen Bedingungen anpassen, statt statistischen Berechnungen.“ [F121_KL]

„Klassenstärken von 25 Schülern und mehr beeinträchtigen das Lernen.“ [F181_KL]

„Bessere Verteilung lernschwacher Kinder auf die einzelnen Klassen.“ [F127_SP]

Die übrigen veränderungsorientierten Nennungen verteilen sich relativ vereinzelt auf unterschiedliche Bereiche. So wird gehäuft auf den hohen Arbeitsaufwand hingewiesen:

„Alle Kolleginnen, welche in FLEX arbeiten, leisten täglich sehr viel, oft geht es über das zumutbare Maß hinaus. Wir alle tun es sehr gern für unsere Kinder. Aber sollte man nicht auch mal über eine Abmilderungsstunde nachdenken? [F119_KL]

Trotz des hohen Mehraufwands, der nach Einschätzen der Pädagoginnen mit FLEX einhergeht, wird dennoch – wie bereits ausgeführt – ebenso häufig eine Erweiterung der FLEX in einer der folgenden Weisen angeregt:

- eine Ausweitung auf die gesamte Schule,
- eine Erweiterung auf die Jahrgangsstufen 3 und 4 oder gar bis zur Jahrgangsstufe 6,
- FLEX-Fortbildungen für das gesamte Kollegium der Schule oder
- flächendeckende Einführung von FLEX.

Gehäuft wird außerdem ein Vermindern des „bürokratischen“ Aufwands gefordert. Hier werden pädagogische Aufgaben wie die Erarbeitung von Lernstandsanalysen und Lernplänen genannt, aber auch zu häufige Befragungen und Protokolle, die zu verfassen sind:

„Reduzierung der Dokumentation (indiv. Lernpläne, Analysen, ...) um mehr Zeit für die Kinder zu haben.“ [F3_KL]

„Lernstandsanalysen verschlingen viel Zeit, landen in der Schülerakte, wo sie keiner sehen will. Aber wir haben was getan und das Gewissen beruhigt. Die Unzufriedenheit der Lehrer wächst.“ [F11_KL]

Hier wird eine Grenzziehung deutlich, die die konkrete Unterrichtsarbeit vor der Klasse bzw. deren Vorbereitung von langfristig fördernden Maßnahmen wie individuellen Lernstandsanalysen und dem Erarbeiten von Lernplänen bzw. den zur Optimierung des Systems und des-

sen Anpassung an die tatsächlichen Erfordernisse der Kinder und Lehrkräfte dienenden analytischen Vorgehensweisen wie Befragungen abgrenzt.

Befragungen, aber auch Lernstandsanalysen und Lernpläne werden gelegentlich – manchmal bedingt und manchmal generell – als überflüssig und der „eigentlichen“ Unterrichtsarbeit für die Kinder hinderlich betrachtet.

Eine weitere Änderung, die gefordert wird, führt uns zum nächsten zu betrachtenden Aspekt: zu dem Umgang mit und dem Einsatz von Ressourcen. Immer wieder wird bemängelt, dass Teilungslehrerinnen und Sonderpädagoginnen im Vertretungsunterricht eingesetzt werden.

10.3.7.4 Rahmenbedingungen, die beibehalten werden sollten

Die Antworten auf die Frage, was auch zukünftig in FLEX beibehalten werden sollte, beziehen sich vor allem auf zwei Aspekte, die zum Teil gleichzeitig als indirekte Ressourcenforderungen gesehen werden können: Von den Befragten wird angemerkt, dass es wichtig sei, die Zahl der Teilungsstunden – die allerdings von Schule zu Schule differiert – beizubehalten und auch die Stunden der Sonderpädagoginnen in FLEX nicht zu kürzen:

„Keine Kürzung der Stundenzuweisung für Sonderpädagogen.“ [F91_KL]

„Weiter so: Der Einsatz von Sonderpädagogen und Teilungslehrern sollte fortgesetzt werden.“ [F100_TL]

Weiterhin wird in verstärktem Maße angeregt, die Teamarbeit und die Arbeit der SonderpädagogInn beizubehalten. In der Häufung der Nennungen, die zu verzeichnen sind, wird die Bedeutung ersichtlich, die sowohl den Teilungsstunden als auch der Mitarbeit der Sonderpädagogin zugesprochen wird.

10.3.7.5 Forderung nach Anerkennung

Auch Pädagoginnen, die gegenüber der FLEX-Arbeit grundsätzlich positiv eingestellt sind, äußern immer wieder und in unterschiedlicher Intensität die Forderung nach Anerkennung für ihre Arbeit. So wird etwa eine Abminderungsstunde bzw. die Anerkennung einer Team- oder Beratungsstunde für FLEX-Lehrkräfte vorgeschlagen:

„Die wöchentliche Teamstunde sollte wieder wie im Modellversuch bezahlt werden. Außerdem sollte zusätzlich eine Abminderungsstunde für die FLEX-Arbeit gewährt werden.“ [S098_F569_KL, 14-14]

„Die Zeit für die Teambesprechungen sollten im Stundensoll enthalten sein, da diese bei FLEX unverzichtbar sind.“ [S053_F307_SP, 15-15]

„Alle Kolleginnen, welche in FLEX arbeiten, leisten täglich sehr viel, oft geht es über das zumutbare Maß hinaus. Wir alle tun es sehr gern für unsere Kinder. Aber sollte man nicht auch mal über eine Abminderungsstunde nachdenken?“ [S022_F119_KL, 13-13]

„Wir erwarten eine Anerkennung des teilweise enormen Mehraufwands in Form von Abminderungsstunden. Die Anerkennung der Arbeit bei Nicht-FLEX-Kollegen lässt teilweise sehr zu wünschen übrig.“ [S068_F391_TL, 13-13]

10.3.7.6 Einschätzung gesamt

Um auf der Grundlage der freien Antworten auf die Frage nach Anregungen und Kritik zu einer Übersicht der Einstellungen der Befragten zu FLEX zu gelangen, wurden die Aussagen der Befragten im Rahmen der Analyse in sechs Gruppen untergliedert: Es wird unterschieden zwischen rein positiven und rein negativen Aussagen sowie zwischen positiven, neutralen und negativen Aussagen, die einen Verbesserungsvorschlag beinhalten. Ein Teil der Aussagen lässt sich nicht in die eben genannten Kategorien einordnen – zum größten Teil, weil auf die Frage nach Anmerkungen oder Kritik keine Angaben gemacht werden (152 von 161 nicht einzuordnenden Aussagen). Um zu prüfen, ob die Funktion in FLEX Auswirkungen auf die Einstellung der Befragten zu FLEX hat, werden die Aussagen nach FLEX-Funktion der Befragten aufgeschlüsselt:

Tab. 10.29: Einschätzung der Aussagen zu FLEX (Angaben in %)

Einschätzung	gesamt	KL	SP	TL	SL
nicht einzuordnen	25,8	20,6	28,0	36,2	16,3
neutrale Aussagen und Verbesserungsvorschlag	52,0	55,8	48,6	47,0	56,1
positive Aussagen und Verbesserungsvorschlag	18,6	18,9	20,6	14,6	23,5
nur positive Aussagen	1,3	1,7	0,0	0,5	3,1
negative Aussagen und Verbesserungsvorschlag	1,3	1,7	2,8	0,0	1,0
nur negative Aussagen	1,0	1,3	0,0	1,6	0,0

Die Kategorien verteilen sich unter der Gesamtzahl der Befragten wie folgt: 52 % aller Befragten machen Aussagen, die keine Rückschlüsse auf ihre Einstellung zu FLEX zulassen, aber Verbesserungsvorschläge enthalten. 18,6 % äußern sich explizit positiv zu FLEX und machen einen oder mehrere Verbesserungsvorschläge. Nur positive Aussagen macht lediglich eine sehr kleine Gruppe von 1,3 % der Befragten. Aber auch der Anteil explizit negativer Aussagen, die einen Verbesserungsvorschlag enthalten, liegt lediglich bei 1,3 %. Der Anteil der ausschließlich negativen Aussagen liegt mit 1,0 % sogar noch darunter.

Bei der funktionsspezifischen Analyse fällt zunächst auf, dass 83,7 % der Schulleiterinnen wertbare Aussagen treffen, sich also ausdrücklich zu FLEX positionieren, während dies le-

diglich für 63,8 % der Teilungslehrerinnen zutrifft. Die Klassenlehrerinnen und Sonderpädagoginnen liegen mit 79,4 % und 72 % dazwischen.

Insgesamt sind nur geringe Unterschiede zwischen den FLEX-Funktionen zu erkennen. Während etwa der Anteil der Schulleiterinnen, die positive Aussagen machen, mit 26,5 % am höchsten liegt, beträgt der entsprechende Anteil der Teilungslehrerinnen lediglich 15,1 %. Klassenlehrerinnen und Sonderpädagoginnen unterscheiden sich hier nur geringfügig. Von den 623 Befragten machen insgesamt nur 14 explizit negative Äußerungen zu FLEX. Damit sind die negativen Äußerungen in der Fallanzahl so gering, dass hier keine funktionspezifischen Aussagen getroffen werden können.

Nach eingehender Betrachtung der offenen Aussagen zu Anmerkungen und Kritik kann festgehalten werden, dass die Mehrzahl der Pädagoginnen dem System FLEX positiv gegenübersteht und es nicht prinzipiell infrage stellt. Zu Rahmenbedingungen und zur Umsetzung wird eine Fülle von Vorschlägen gemacht und werden Forderungen gestellt, die jedoch ebenfalls positiv gewertet werden können; deshalb kann in diesen Fällen eine grundsätzliche Zustimmung zur flexiblen Schuleingangsphase im Land Brandenburg angenommen werden. Kritische Anmerkungen aus der Praxis können nur hilfreich sein, da die erfolgreiche Umsetzung des Programms wesentlich von der Einstellung der Praktikerinnen und Praktiker abhängt.

10.4 Zusammenfassung

Zunächst gilt es noch einmal festzuhalten und zu betonen, dass wir einen erstaunlich hohen Rücklauf an Fragebogen zu verzeichnen haben - und das trotz engen Zeitfensters und sehr umfanglicher Fragebogen! Den brandenburgischen Lehrkräften wollen wir schon an dieser Stelle einen ganz besonderen Dank aussprechen. 107 von 123 Schulen haben Fragebogen zurückgeschickt. Die Rücklaufquote von 87 % ist tatsächlich ungewöhnlich hoch. Der überwiegende Teil der 623 Pädagoginnen und Pädagogen (233 Klassenlehrerinnen, 185 Teilungslehrerinnen, 107 Sonderpädagoginnen und 98 Schulleiterinnen) hat die Fragebogen ausgesprochen sorgsam bearbeitet. Viele haben ausführlich auf die offenen Fragen geantwortet. Die Lehrkräfte im System FLEX gewähren uns so einen repräsentativen Einblick in unterschiedliche Handlungspraxen und Bewertungen der FLEX im Land Brandenburg. Die Zusammenfassung erfolgt bezogen auf die einzelnen Schwerpunkte der Evaluation.

➤ **Schwerpunkt A: Förderdiagnostische Lernbeobachtung und unterschiedliche Handlungspraxen in FLEX**

Ressourcen, Ressourcennutzung und Ressourcenoptimierung

Mit Blick auf die personellen Ressourcen ist insgesamt zu sagen, dass die in FLEX tätigen Lehrkräfte über gute Qualifikationen verfügen. Fast alle waren in eine FLEX-Fortbildung in-

volviert. Der überwiegende Teil der Pädagoginnen schätzt sich selbst als ausreichend qualifiziert ein. Ein Drittel der Grundschullehrkräfte und zwei Drittel aller Sonderpädagoginnen geben allerdings auch einen weiteren Fortbildungsbedarf an. Gewünscht werden neben klassischen Fortbildungen auch Möglichkeiten zum kollegialen Austausch und der gegenseitigen Hospitation. Wir sehen hier einen wichtigen Hinweis auf Möglichkeiten zur Ressourcenoptimierung. Eine externe Unterstützung für die Bildung von Netzwerken könnte den Erfahrungsaustausch zwischen den Pädagoginnen weiter anregen bzw. strukturell etablieren.

Die in FLEX tätigen Pädagogen streben von sich aus einen weiteren Kompetenztransfer an, da sie offensichtlich voneinander bzw. miteinander lernen wollen. Dieser Kompetenztransfer wird eher professionsintern gewünscht. Inhaltlich knüpfen die Qualifizierungswünsche an die jeweilige Profession an. So sind die Grundschullehrkräfte vor allem auf der Suche nach konkretem Handlungswissen zum Gestalten eines differenzierten Unterrichts, während Sonderpädagoginnen sich eher sonderpädagogischen Fragestellungen widmen wollen (z. B. Weiterbildung in nicht studierten sonderpädagogischen Fachrichtungen). Diese differenzierten Suchbewegungen passen zu den neuen Aufgabenstellungen in FLEX: Im jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht steht das Ermöglichen individueller Lernwege als Aufgabe der Grundschullehrerinnen im Vordergrund, während Sonderpädagoginnen ihr sonderpädagogisches Wissen erweitern wollen, um sich auch für Beeinträchtigungen qualifiziert zu fühlen, die nicht zu den studierten Fachrichtungen gehören⁹⁶.

Die Betrachtung der differenzierten Tätigkeitsfelder der Sonderpädagoginnen (z. B. Systemwechsler: Einsatz in FLEX und in der Förderschule, unterschiedliche Aufgabenfelder innerhalb der Grundschulen) zeigt, dass von den Sonderpädagoginnen häufig ein Rollenwechsel verlangt wird. Das kann zu „Reibungsverlusten“ führen und die Herausbildung eines inklusiven Professionsverständnisses, wie es FLEX verlangt, erschweren. Im Sinne der Ressourcenoptimierung wäre demnach zu empfehlen, Sonderpädagoginnen möglichst wenig Systemwechsel abzuverlangen. Die gleichzeitige Arbeit an mehreren integrativ oder inklusiv arbeitenden pädagogischen Einrichtungen, wie verschiedenen FLEX-Grundschulen oder dem gemeinsamen Unterricht an anderen Grundschulen, unterstützt hingegen ein inklusives Professionsverständnis der Sonderpädagoginnen. Somit ist dieses „Nomadentum“ der Sonderpädagoginnen letztlich nicht so kritisch einzuschätzen wie die gleichzeitige Tätigkeit im separierenden System der Förderschulen.

Derzeit ist es so, dass rund 22 % der Sonderpädagoginnen mit einer großen Stundenzahl in einer FLEX-Schule „zu Hause“ sind. Diese Entwicklung sollte vor allem im Hinblick auf den möglichen Kompetenztransfer in den Teams der Grund- und Sonderpädagoginnen institutio-

⁹⁶ Allerdings ist der bereits erreichte Qualifikationsstand der Sonderpädagoginnen objektiv sehr hoch. In ihrem Ausbildungsprofil entsprechen über 90% der nun in der Grundschule arbeitenden Sonderpädagoginnen mit einer Ausbildung in den Bereichen Lernen, Sprache oder Verhalten dem präventiven Anspruch von FLEX.

nell unterstützt werden. Es ist allerdings einzuräumen, dass die Analysen zugleich einen bedenklichen Trend aufzeigten: Je mehr Stunden den Sonderpädagoginnen an einer FLEX-Schule zu Verfügung standen, desto eher wurden separierende Förderkurse für einzelne Kinder oder Kindergruppen angeboten. Bei dieser Tendenz besteht somit die Gefahr, eine „geheime Selektion“ in der Inklusion aufzubauen, wenn die Sonderpädagoginnen gänzlich in die Grundschule involviert werden.

Die in FLEX tätigen Lehrpersonen bewerten die sonderpädagogischen Ressourcen insgesamt als recht positiv. Auffallend ist allerdings die Diskrepanz zwischen der im quantitativen Teil des Fragebogens überwiegend positiven Beurteilung der Ressourcen, während im offenen Format eine erstaunliche Fülle an Ressourcenforderungen zu verzeichnen ist. Das damit ermöglichte Prinzip der FDL und weitere, darüber hinausgehende unterstützende Angebote der Sonderpädagoginnen innerhalb der Schule werden als bedeutsame Wirkvariablen für präventive Ziele der FLEX bewertet. Eine noch höhere Bedeutung für das Erreichen präventiver Ziele wird der Option des 3. Verweiljahrs zugeschrieben. Insgesamt gibt es eine hohe Zustimmung zu allen strukturell verankerten Merkmalen der FLEX.

Die zur Verfügung stehende Stundenkapazität wird nur von wenigen Sonderpädagoginnen (11,3 %) klar als unzureichend bewertet. Die Mehrheit signalisiert ein „gerade noch“ Auskommen mit den zeitlichen Ressourcen. Sie erleben sich selbst als besonders wirksam bezogen auf das Unterstützen von Kindern unter FDL, bezogen auf langsam lernende Kinder und auf solche mit diagnostiziertem Förderbedarf. Ungefähr die Hälfte der Sonderpädagoginnen hat aber auch das Zuständigkeitsfeld erweitert und zwar bezogen auf schneller Lernende und auf Benachteiligte. 46 % der Sonderpädagoginnen geben an, sich für alle Kinder zuständig zu fühlen. Wir vermuten, dass aufgrund dieses erweiterten Zuständigkeitserlebens positive Auswirkungen auf die gesamte Unterrichtssituation zu erwarten sind. Eventuelle Mechanismen sind innerhalb der qualitativen Studie zu erhellen.

Die Lern- und Arbeitsbedingungen im System der FLEX werden erstaunlich positiv bewertet. Offensichtlich haben sich die Lehrkräfte auf die Heterogenität ihrer Lerngruppen eingestellt. Dabei nehmen die Lehrkräfte das Leistungsspektrum der Kinder als besonders differenziert und breit gefächert wahr. Gleichzeitig reflektieren sie günstige Rahmenbedingungen (räumliche Voraussetzungen, Unterrichtsmaterialien, Teilungsstunden) zum binnendifferenzierten Arbeiten in der FLEX. Persönliche Belastungsgrenzen werden aus der Zeitperspektive – im besonderen Maße von den Klassenlehrerinnen – benannt und begründet.

Einstellung zum jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht

Den jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht haben wir einer vertieften Analyse unterzogen, da wir in der - dem Standard entsprechenden - Praxis die wichtigste Bedingung für eine Minimierung selektiver Prozeduren verorten. Zunächst lässt sich feststellen, dass alle

Professionellen den Aussagen, die Chancen des jahrgangsstufenübergreifenden Unterrichts betonen, stärker zustimmen als sie Aussagen, die Risiken betonen, ablehnen. Chancen für soziales Lernen werden insgesamt stärker wahrgenommen als Chancen, die den Leistungsbereich betreffen. Zumindest für einige Kinder befindet ein Teil der Professionellen den JÜ als nicht geeignet.

Während beim Bewerten separierender Praktiken in FLEX oder dem Teilungsunterricht kaum Abhängigkeiten von Prüfvariablen (Funktion, „Doppelunternehmen“ etc.) nachweisbar sind, scheint gerade der JÜ für unterschiedliche Einflussgrößen sensibel zu sein. Die Einschätzung des JÜ unterscheidet sich zunächst deutlich in Abhängigkeit von der FLEX-Funktion. Die positivsten Bewertungen machen die Schulleiterinnen, gefolgt von den anderen Professionellen der Grundschule. Skeptischer fällt die Einschätzung durch die Sonderpädagoginnen aus. Für sie steht die Befürchtung der Überforderung einiger Kinder noch stärker im Vordergrund. Die Sonderpädagoginnen, die auch weiterhin parallel zu FLEX im System der Förderschule tätig sind, haben deutlich größere Schwierigkeiten, sich auf das Element „JÜ“ einzulassen. Der ständige Wechsel der Systeme mit durchaus unterschiedlichen Logiken erschwert es diesen Sonderpädagoginnen, inklusive Praktiken positiv zu erleben. Dies würde ja von Mitgliedern der Förderschule verlangen, sich von tief verankerten Begründungsmustern der Förderschulidee (Schonraumargument, Entlastungsargument, bezugsgruppentheoretische Begründungen) zu distanzieren. Gleichmaßen fällt die Einschätzung der Effektivität des JÜ durch Professionelle, die an reinen FLEX-Schulen arbeiten, günstiger aus als an zweigleisig fahrenden Schulen, die neben flexiblen außerdem reguläre Eingangsklassen haben. Schulen, die schon seit längerer Zeit mit dem System FLEX arbeiten, stellen deutlich positivere Erwartungen an den JÜ als Schulen, die erst seit einem kurzen Zeitraum FLEX praktizieren. Durch die unmittelbare Nähe zum traditionellen Schulsystem auf personeller wie auch auf Schulebene, werden tradierte Grenzziehungen in den Köpfen der Professionellen wenig verunsichert. Diejenigen Professionellen, die auf eine lange Erfahrung in FLEX zurückblicken können, sowie diejenigen, die am wenigsten durch einen Wechsel zwischen zueinander widersprüchlichen Systemen belastet sind, sprechen dem jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht die größte präventive und kompensatorische Kraft zu. Diese Erkenntnisse haben Bedeutung für die Organisation von FLEX im Sinne der Ressourcenoptimierung. Wir werden diesen Gedanken abschließend erneut aufgreifen.

Präventive und kompensatorische Zielsetzungen von FLEX

Die Befragung ergab, dass das Wahrnehmen der Veränderung der Überweisungspraxis in das Förderschulsystem weitgehend konform zu dem entsprechenden Standard ist. Die handelnden Akteure erleben also mehrheitlich, dass durch ihre Arbeit präventive Ziele erreicht werden können. Als Wirkvariablen werden vor allem das dritte Verweiljahr, die förderdia-

agnostische Lernbeobachtung, unterstützende Angebote der Sonderpädagogin und die Arbeit mit differenzierenden Förderplänen erachtet. Gleichsam kann beobachtet werden, dass trotz der Akzeptanz des präventiven Auftrags der FLEX weiter unterschiedliche Zuständigkeiten wahrgenommen werden. Grundschullehrkräfte problematisieren vor allem Schwierigkeiten im Bereich des Lernens, die einer Lernziel differenzierende Förderung bedürfen, als Grenze ihres Zuständigkeitserlebens.

Wir fragten die Klassenlehrerinnen auch danach, ob sie Anträge auf sonderpädagogische Feststellungsverfahren im vergangenen Schuljahr für notwendig erachtet hätten. Insgesamt werden 205 gestellte Anträge aufgeführt. Bezogen auf die Gesamtschülerzahl in der flexiblen Eingangsphase wäre dies eine Überweisungsquote von 2,14 %. Da die reale Zahl der Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf wesentlich geringer ist (nur 72 Fälle, ca. 1 %, s. Liebers in diesem Band) gehen wir davon aus, dass die Lehrerinnen hier einen Bedarf anzeigen, den sie außerhalb der besonderen Bedingungen der FLEX auch realisiert hätten! Diese Beobachtung lässt den Schluss zu, dass die potenziellen „Problemkinder“ im System der konventionellen Eingangsklassen einem hohen Exklusionsrisiko ausgesetzt gewesen wären. Im System der FLEX konnte offensichtlich vielen Kindern kompensatorisch geholfen werden. Dies lässt sich als Indiz für gelingende Prävention in der FLEX interpretieren. Die institutionell gesetzten Barrieren gegen eine frühe Selektion („Verbot“ von bestimmten Feststellungsverfahren im Schuleingangsbereich) unterstützten also die Kompensation ungünstiger Lernbedingungen. Die präventiven Erfolge – und das wird an mehreren Stellen der Datenanalyse deutlich – sind allerdings nur in Verbindung mit den derzeitigen personellen und sächlichen Ressourcenzuweisungen möglich. Diese werden positiv reflektiert, aber auch als Minimalausstattung betrachtet.

Die Analyse der Praxis des JÜ zeigt, dass sich hier eine Praxis aus dem Mix von frontalen und offenen Unterrichtsmethoden mit einer beachtlichen Individualisierungstendenz entwickelt hat. Der relativ hohe Anteil von offenen Unterrichtsmethoden zeigt, dass sich die Standards der FLEX ganzheitlich auf die Alltagspraxis auswirken. Gerade von den Klassenlehrerinnen werden viel Initiative, Veränderungsbereitschaft und Ausdauer auf dem Weg zu einer individualisierenden Unterrichtspraxis abverlangt. Diese Prozesse brauchen zugleich Entwicklungszeit, externe Anerkennung und Unterstützungssysteme (z. B. Netzwerke zum Erfahrungsaustausch). Diese Bedingungen lassen sich schulorganisatorisch und bildungspolitisch beeinflussen und sollten nicht aus dem Blick verloren werden.

Kinder, die der FDL zugeordnet werden, sind nicht immer in den JÜ integriert. Besonders für Kinder mit Beeinträchtigungen des Lernens wird ein effektives Fördern eher im Bereich separierender Methoden verortet. Auf die Frage nach tatsächlichen Praktiken der Förderung von „Problemkindern“ wird Kleingruppenarbeit als bevorzugte Form angegeben. Allerdings wird dieses Setting in der Wertschätzung dicht gefolgt von binnendifferenzierenden Maß-

nahmen im Sinne des Lernens am gemeinsamen Gegenstand. Es besteht also eine Diskrepanz zwischen dem Wunsch nach mehr Separierung („versteckter Selektion“) und tatsächlich gelebten inklusiven Setting. Die aus theoretischer Perspektive zu unterstützende inklusive Praxis (nach der Formel: So viel Gemeinsamkeit wie möglich, so wenig Separierung wie notwendig) wird durch „Ressourcenmangel“ quasi erzwungen. Die Wahrscheinlichkeit, dass Kleingruppenarbeit stärker praktiziert wird, steigt mit der Anzahl paralleler FLEX-Klassen an einer Schule. Dies soll nicht negativ konnotiert werden. Der Befund zeigt doch auch an, dass die Praktiker vor Ort Ressourcen bündeln, wann immer es ihnen möglich erscheint. Allerdings sollte die Balance zwischen separierenden Praktiken und kooperativen Lernformen in der Gemeinsamkeit Gegenstand der Reflexion innerhalb des kollegialen Erfahrungsaustauschs sein, damit die Vorteile von FLEX für eine inklusive Pädagogik langfristig gestärkt werden.

➤ **Zum Schwerpunkt B: Aspekte der Entwicklung des professionellen Selbstverständnisses und der Teamarbeit**

Innerhalb dieses Schwerpunkts sind wir der Frage nachgegangen, wie sich das professionelle Selbstverständnis in der flexiblen Schuleingangsphase entwickelt und in welchem Zusammenhang die Teamarbeit zwischen Sonder- und Grundschulpädagoginnen dazu steht. Leider muss gleich eingangs eingeräumt werden, dass dies mit dem derzeitig vorhandenen empirischen Material noch nicht gänzlich möglich ist. Da keine Daten zum professionellen Selbstverständnis der Lehrkräfte vor ihrer Tätigkeit in FLEX vorliegen, kann dieses zwar zum derzeitigen Zeitpunkt erörtert und beschrieben werden, aber genaue Entwicklungen können bei nur einem Erhebungszeitraum nicht statistisch belegt werden. Die geplante qualitative Studie soll durch das Anwenden von Elementen der biografischen Methode zu vertiefenden Erkenntnissen beitragen. Dennoch geben die Ergebnisse schon jetzt interessante Aufschlüsse über mögliche Wirkungen von FLEX, die sich anhand der unterschiedlich langen Tätigkeit einzelner Kolleginnen in diesem Schulmodell abzeichnen lassen. Ein erster Befund dazu wurde bereits, bezogen auf die Einstellung zum JÜ, thematisiert.

Vor dem Hintergrund, dass Irritationen Input benötigen, wird der Teamarbeit der Sonder- und Grundschulpädagoginnen die Möglichkeit zugesprochen, durch den Austausch von Erfahrungen in der gemeinsamen Arbeit mit allen Kindern genau diesen Input zu geben, der das eigene professionelle Selbstbild (auch kritisch) hinterfragen lässt.

Betrachtet man nun diese Arbeit im Team der Sonderpädagoginnen, so ist hervorzuheben, dass die meisten Arbeitsschwerpunkte des Unterrichtsalltags tatsächlich von beiden Professionen realisiert werden. Der gemeinsamen Zuständigkeit wird ebenso wie dem koordinierten Nebeneinanderarbeiten eine besondere Bedeutung beigemessen. Zwar lassen sich anhand der von den Befragten genannten besonderen Zuständigkeiten für einzelne Tätigkeits-

schwerpunkte noch spezifisch sonderpädagogische Aufgaben ausmachen – wie die Förderung von Kindern mit vermutetem sonderpädagogischem Förderbedarf –, aber solche klaren Trennungen verschwimmen etwas mit längerer Tätigkeit der Teams. FLEX-erfahrenere Grundschulpädagoginnen richten ihre Aufmerksamkeit zunehmend auf die individuellen Lernwege aller Kinder und sehen einen binnendifferenzierten Unterricht als wesentliche gemeinsame Aufgabe von Grund- und Sonderpädagoginnen.

Diese intensive Zusammenarbeit in den Teams in FLEX spiegelt sich auch in der Bewertung der in- und externen Kooperationspraxis der Schulen insgesamt wider. Die Befragten zeichnen ein sehr positives Bild der bestehenden Kooperationsstrukturen an ihren Schulen. Gerade die internen Unterstützungsmechanismen wie der Austausch von Ideen oder Materialien, gegenseitige Hospitationen oder offene Problembesprechungen tragen zu diesem wahrgenommenen kooperativen und kollegialen Klima bei.

Auch wenn, wie anfangs erklärt, keine monokausalen Schlüsse zwischen der kooperativen Arbeitsorganisation in FLEX und der Entwicklung des professionellen Selbstbildes gezogen werden dürfen, so können doch Wirkungen der Teamarbeit aufgezeigt werden. Das Wahrnehmen der Kooperation, ob nun im Team, im Kollegium oder auch zu außerschulischen Partnern, hat einen besonderen Einfluss auf die Einschätzungen der beruflichen Zufriedenheit, unter welcher neben dem Belastungserleben ebenso die Selbstwirksamkeit und die Professionsentwicklung erfasst werden. Je positiver die einzelnen Akteure die Zusammenarbeit beurteilen, desto höher schätzen sie gleichfalls die Erfolge ihrer pädagogischen Bemühungen ein. Damit einhergehend sinkt die wahrgenommene Belastung. In ähnlich engem Zusammenhang zur Kooperation stehen die Möglichkeiten zur Professionsentwicklung, die die Lehrpersonen der flexiblen Schuleingangsphase zuschreiben. Lehrkräfte mit guter Kooperationserfahrung blicken positiver auf die eigene berufliche Zukunft, die für sie von Weiterentwicklung und Wissenserwerb bestimmt wird.

Auch wenn auf der Datenbasis nur einer Erhebung (und derzeit noch ohne qualitative Untermauerung) keine Entwicklungen nachzuvollziehen sind, so sind doch einige Trendaussagen zu FLEX möglich: Besonders hervorhebenswert ist das Ergebnis, das die von den Lehrkräften empfundene Belastung im Arbeitsalltag in keinen Zusammenhang zur Heterogenität der Klasse steht. Weder die Situation im Leistungs- noch im sozialen Bereich oder auch die Anzahl der Kinder, die von Entwicklungsbesonderheiten betroffen sind, trägt zu einem erhöhten Belastungsrisiko der Pädagoginnen bei.

Die Dienstzeit der Lehrkräfte in der FLEX lässt mögliche positive Entwicklungen – auch auf der Basis von Kompetenztransfer – für die Kolleginnen in FLEX erahnen. Denn je länger die Lehrerinnen in FLEX unterrichten desto,

- souveräner organisieren sie die Zusammenarbeit im Team;

- weniger deutlich zeichnet sich die Zuständigkeit für bestimmte Schülergruppen ab;
- positiver bewerten sie die Lern- und Arbeitsbedingungen;
- positiver wird der JÜ erlebt;
- weniger fühlen sie sich vom ihrem beruflichen Alltag belastet;
- größer ist das Potenzial professioneller Entwicklung, das sie der flexiblen Schuleingangsphase für sich persönlich einräumen.

Diese Ergebnisse finden außerdem in den Einschätzungen zu den bildungspolitischen Grundüberzeugungen ihre Bestätigung, die in ihrer allgemeinen Formulierung als Grundlage des professionellen Selbstverständnisses gelten können.

Prinzipiell lassen sich auf der Basis einer Faktorenanalyse aus den 21 im Fragebogen genannten Standpunkten zu grundsätzlichen schulpolitischen Ansichten zwei polarisierende Meinungsbilder unterscheiden, die für die zusammenfassende Ergebnisdarstellung in aller Kürze interessant sind;

Befürworten des inklusiven Unterrichts in heterogenen Lerngruppen.



Bevorzugen des separierenden Systems der Förderschulen und der Homogenisierung von Lerngruppen.

Beide Meinungsbilder offenbaren interessante Zusammenhänge zu anderen Ergebnissen der FLEX-Studie.

Das Befürworten des inklusiven Unterrichts speist sich insbesondere aus folgenden Aspekten:

- die Grundschule als Schule für alle Kinder;
- Differenzierung des Schulsystems so wie im Land Brandenburg praktiziert (erst ab Jahrgangsstufe 7);
- Abstimmung des Unterrichts auf viele verschiedene Lernbedürfnisse;
- erfahrene Grundschullehrkräfte in FLEX benötigen keine sonderpädagogische Unterstützung.

Ungefähr ein Drittel der Befragten vertritt diese Meinung relativ konsequent. In dieser Gruppe ist der Anteil der Sonderpädagoginnen und Schulleiterinnen vergleichsweise höher als der der Grundschulpädagoginnen. Bezüglich des Alters ergeben sich keine Unterschiede im Befürworten inklusiver oder separierender Unterrichtspraxis.

Das Bevorzugen des separierenden Schulsystems stellt einen recht genauen Gegenentwurf dar.

Zu diesem Meinungsbild zählen Ansichten wie

- Förderschulen sind für Kinder mit Beeinträchtigungen unverzichtbar;
- Förderschulen sind zur Entlastung der Grundschulen unverzichtbar;
- freie Arbeit ist keine effektive Lernform;
- Lern- und Verhaltensbeeinträchtigungen können an der Grundschule nicht kompensiert werden;
- Differenzierung der Bildungsgänge sollte bereits ab Jahrgangsstufe 5 erfolgen.

Wir gehen davon aus, dass das Tätigkeitsfeld FLEX dazu beigetragen hat, dass nur wenige Lehrkräfte die Homogenisierung von Lerngruppen konsequent präferieren. Aber dennoch vertreten mit einigen Einschränkungen fast 40 % der von uns befragten Lehrerinnen die Meinung, dass eine Förderung in homogenen Lerngruppen mehr Erfolg verspricht als eine inklusive Unterrichtspraxis. Auch wenn diese Ergebnisse nachdenklich machen, kann doch noch ein positives Resümee gezogen werden, denn je länger die Kolleginnen in der flexiblen Schuleingangsphase tätig sind, desto eher vertreten sie die erstgenannte Meinung der Befürwortung von heterogenen Lerngruppen und der inklusiven Alltagspraxen. Dies kann als ein wesentlicher Erfolg von FLEX festgehalten werden. Insgesamt interpretieren wir die Befundlage so, dass einerseits Diskussions- und Fortbildungsbedarf selbstverständlich für diese grundlegenden, praxisferneren Themen bestehen und andererseits die Grundschulen positive Rückmeldungen brauchen, die die Anstrengungen, den Veränderungswillen und auch kleinere Erfolge betont würdigen.

➤ ***Zum Schwerpunkt C: Welche Erfolge, welche Probleme, welche Perspektiven und welche Baustellen werden von den handelnden Pädagoginnen reflektiert?***

Insgesamt stellt sich FLEX als Erfolgsmodell in der Wahrnehmung der Akteure dar. Zu diesem Ergebnis tragen auch die Befunde der qualitativen Datenanalyse bei. Diese bestätigt, dass es Anzeichen einer deutlichen Identifizierung der Akteure mit dem Versuch eines nicht selektierenden Schulanfangs im Land Brandenburg gibt. Deutlich wird aber sogar, wie groß die Veränderungen und Anstrengungen sind, die allen (vor allem den Klassenlehrerinnen) abverlangt werden. 18,6 % äußern sich explizit positiv zu FLEX und verbinden diese Würdigung mit Verbesserungsvorschlägen. 52 % der Befragten halten sich zwar mit positiven Wertungen zurück, stellen das System aber auch in keiner Weise in Zweifel und geben Hinweise, die sich auf Ressourcenerweiterung bzw. Optimierung beziehen. Nur positive Aussagen macht lediglich eine sehr kleine Gruppe von 1,3 % der Befragten. Aber selbst der Anteil explizit negativer Aussagen liegt mit 1,0 % sogar noch darunter. Bei der funktionsspezifischen Analyse fällt zunächst auf, dass sich vor allem die Schulleiterinnen ausdrücklich zu FLEX positionieren. Mit 26,5 % liegt ihr Anteil an den positiven Wertungen am höchsten. Von den

623 Befragten machen insgesamt nur 14 Personen explizit negative Äußerungen zu FLEX, diese äußern allerdings auch drastische Kritik. Offensichtlich gibt es an einigen, sehr wenigen FLEX-Schulen massive Überforderungs- und Konfliktsituationen.

Gerade die freien Äußerungen der Lehrkräfte bringen einige pädagogische Grundwidersprüche zum Ausdruck, die durch FLEX gemildert, aber nicht aufgehoben werden und immer wieder ausbalanciert werden müssen. Das betrifft vor allem die Diskrepanz zwischen dem Förderauftrag für alle Kinder, die auf der einen Seite mit unterschiedlichen Entwicklungszeiten und unterschiedlichen Zonen der nächsten Entwicklung assoziiert werden kann (Heterogenitätserwartung und Heterogenitätsakzeptanz). Auf der anderen Seite bleibt die Orientierung an Lehrgängen bestehen, recht früh setzt die Benotung ein. Die drohenden Vergleichsarbeiten am Ende des zweiten Schuljahrs sind mental auch in FLEX präsent und orientieren auf das mittlere und obere Leistungsspektrum einer Jahrgangsstufe (normorientierte Erwartung und Missachtung negativer Normabweichung). Eine Lehrerin bringt den hier angesprochenen, innerhalb von FLEX nicht zu lösenden Widerspruch so auf den Punkt:

„Die flexible Schuleingangsphase ist für die Entwicklung unserer Schüler unbedingt erforderlich. Jedes Kind kann sich nach seinen Voraussetzungen, Neigungen und Fähigkeiten weiterentwickeln. Schade nur, dass es ab der Jahrgangsstufe 3 nicht mehr ganz so effektiv weitergeht, obwohl sich die Schule sehr bemüht.“
[F119_KL]

Abschließend werden zentrale Erkenntnisse unserer Analyse in Thesenform verdichtet dargestellt:

- FLEX hat sich etabliert: Es genießt eine hohe Akzeptanz bei allen beteiligten Pädagogen.
- FLEX hat sich bewährt: Die Befunde zum JÜ, zur Überweisungspraxis und zur Kooperation, zur Teamarbeit und zur beruflichen Zufriedenheit sprechen eine deutliche Sprache.
- FLEX führt zu den erwarteten präventiven und kompensatorischen Wirkungen.
- FLEX hat ganzheitliche Auswirkungen auf die Unterrichtskultur. Erste Anzeichen in Richtung einer veränderten, inklusiveren Praxis konnten beobachtet werden.
- Die in FLEX tätigen Kolleginnen sind hohen Erwartungen und Belastungen ausgesetzt. (Dabei spielt die Zeit eine besondere Rolle.) Sie könnten durch praktizierte moralische Anerkennung, die Unterstützung bei der Organisation von Netzwerken und zielgruppenspezifische Weiterbildungen unterstützt werden.
- Die derzeit zur Verfügung gestellten Ressourcen werden zwar nicht als üppig, aber dennoch als ausreichend eingeschätzt. Eine weitere Minimierung im Zuweisen von Teilungsstunden oder sonderpädagogischen Ressourcen kann nicht empfohlen werden, da das die positive Entwicklung der FLEX in Richtung einer inklusiven Schulkultur gefährden würde.

- Zwischen den Professionen der Grundschullehrkräfte und der Sonderpädagoginnen bilden sich Zuständigkeitsüberschneidungen heraus. Gleichzeitig bleibt ein jeweils eigenes Professionsverständnis bestehen.

Die professionellen Weiterentwicklungen, die eine inklusive Schulentwicklung unterstützen, können in Abhängigkeit folgender Bedingungen betrachtet werden:

- Verzicht auf „Doppelunternehmen“: Möglichst keine andere Organisationsform des Schuleingangs an einer Schule, da dies zu einer zunehmenden Belastung der Schulleitung beizutragen und das kooperative Klima im Kollegium zu belasten scheint. Außerdem erweisen sich „Doppelunternehmen“ als hinderlich für die Verinnerlichung inklusiv orientierter Einstellungen und die Präferenz entsprechender Unterrichtsformen.
- Sonderpädagoginnen als wichtige Unterstützer im Team für einen inklusiveren Unterricht: Wenn diese in differierenden Tätigkeitsfeldern (gemeinsamer Unterricht vs. Förderschule) eingebunden sind, erschwert dies die Entwicklung eines inklusiven pädagogischen Selbstverständnisses. Daher sollten die Sonderpädagoginnen vermehrt ausschließlich in FLEX eingesetzt werden. Gleichzeitig ist aber zu bedenken, dass die Sonderpädagoginnen – je mehr Stunden sie an einer Schule haben – umso eher auf separierende Maßnahmen für die Förderung zurückgreifen. Die Balance zwischen separierenden und inklusiven Förderpraktiken sollte kritisch reflektiert werden.
- Aufrechterhaltung der Teamarbeit, externe Unterstützung und Begleitung: Im gemeinsamen Austausch erleben die Grund- und Sonderpädagoginnen eine gute Unterstützung, reflektieren die Erfolge ihrer pädagogischen Strategien und die Entwicklung ihres professionellen Selbstbildes. Unter diesen günstigen Bedingungen ist der angezielte Kompetenztransfer möglich. Dabei sollte zugleich der Eigenwert der Professionen wertgeschätzt werden.

Anstelle eines abschließenden Satzes geben wir zwei Klassenlehrerinnen das Wort, die unseren sehr umfangreichen Fragebogen wie die meisten ihrer Kolleginnen und Kollegen sorgsam bearbeitet haben:

„Wenn sich Brandenburg zur FLEX bekennt, sollte es auch den hohen Arbeitsaufwand für die Lehrkräfte und die größeren Anforderungen für die Kinder zur Kenntnis nehmen und würdigen, indem man endlich eine max. Schülerzahl (24 wurde immer zugesagt!) festlegt. Mit Schülerzahlen von 30 und mehr Schülern wird es bald nur noch ausgebrannte, ausgepowerte und unzufriedene Kollegen geben. Dabei ist FLEX das Beste, was den Kindern in Brandenburg gegeben werden kann, wenn die Rahmenbedingungen stimmen!“ [F327_KL]

„Es wäre sehr schön, wenn alle Kollegen der Grundschule Lernformen und Unterrichtsformen weiterführen würden, so wie es die Kinder in der FLEX täglich erleben.“ [F217_KL]

Wir danken den Pädagoginnen und Pädagogen der FLEX Brandenburg ganz herzlich!

Anhang

Beschreibung des Erhebungsinstruments

Übersicht: Variablenlabel und Fragensets

Variablenlabel innerhalb der quantitativen Datenverarbeitung/ Gegenstand der qualitativen Inhaltsanalyse	Frage	KL	SP	TL	SL
Nr. der Schule					
Dienstzeit insgesamt	Wie lange sind Sie im Schuldienst?	A 1	A 1	A 1	A 1
Dienstzeit an jetziger Schule	Wie lange sind Sie an Ihrer jetzigen Schule tätig?	A 2	A 2	A 2	A 2
Dienstzeit in FLEX	Seit wann arbeiten Sie mit FLEX?	A 3	A 3	A 3	A 3
FLEX-Funktion	In welcher Funktion sind Sie im Rahmen von FLEX tätig?	A 4	A 4	A 4	A 4
Berufsabschluss	Welche Ausbildung haben Sie?	A 5	A 5	A 5	A 5
Qualifizierungseinschätzung	Fühlen Sie sich für die Arbeit in FLEX ausreichend qualifiziert?	A 6	A 6	A 6	A 6
Fortbildung	Hatten Sie bereits Gelegenheit, an der FLEX-Fortbildung teilzunehmen?	A 7	A 7	A 7	A 7
Qualitative Inhaltsanalyse	In welcher Hinsicht besteht eventuell weiterer Qualifizierungsbedarf?	A 8	A 8	A 8	A 8
Beschäftigungsart	Wie sind Sie beschäftigt?	A 9		A 9	
Stundenzuweisung pro Schule insgesamt	Mit wie vielen Stunde pro Woche waren Sie im Schuljahr 2005/2006 an dieser Schule tätig?		A 9		
Stundenzuweisung nach FLEX-Aufgabenbereichen differenziert	Wie viele Stunden standen Ihnen an dieser Schule (rein rechnerisch) zur Verfügung?		A 10		
Stundenzuweisungen außerhalb von Flex	Gab es weitere Tätigkeitsbereiche an dieser Schule, für die Sie Stunden zur Verfügung hatten?		A 11		
Übereinstimmung mit Praxis	Stimmte die offizielle Stundenzuweisung mit Ihrer reellen Praxis überein?		A 12		
Ausreichende Stundenzuweisung	Die Stundenkapazität, die mir an dieser Schule zur Verfügung stand, reichte aus, um die Aufgaben innerhalb der FLEX-Klassen zu erfüllen.		A 13		

Kapazitätsüberschüsse	Die Stundenkapazität, die mir an dieser Schule zur Verfügung stand, reichte aus, um der Schule darüber hinaus (außerhalb der FLEX-Klassen sowie der integrativen Maßnahmen) Unterstützung zukommen zu lassen.		A 14		
Zuständigkeitserleben	Welchen Kindern kam Ihre Tätigkeit als SonderpädagogIn an dieser Schule zugute?		A 15		
Tätigkeiten außerhalb der Schule	Wo und in welchem Umfang waren Sie außerhalb dieser Schule noch tätig?		A 16		
Schulamtsbezirk	Zu welchem Schulamt gehört Ihre Schule?				B 1
Einzugsgebiet	Aus welchem Einzugsgebiet kommen Ihre Schülerinnen und Schüler überwiegend?				B 2
Soziale Lage der Schülerschaft	Wie schätzen Sie die soziale Lage Ihrer Schülerschaft ein?				B 3
FLEX-Erfahrungsdauer	Seit wann praktiziert Ihre Schule FLEX?				B 4
FLEX-Klassen	Wie viele FLEX-Klassen gab es im vergangenen Schuljahr an Ihrer Schule?				B 5
Eingangsklassen (ohne FLEX)	Wie viele Eingangsklassen (ohne FLEX) gab es im vergangenen Schuljahr an Ihrer Schule?				B 6
Schüler pro Jahrgangsstufe	Wie viele Kinder lernten im vergangenen Schuljahr in Ihrer FLEX-Klasse?	B 1			
Anzahl und Förderschwerpunkte der Kinder unter FDL	Wie viele Kinder befanden sich in der förderdiagnostischen Lernbeobachtung? Bitte geben Sie die Förderschwerpunkte an. (*FLEX A,B,C)	B 2	B 1*		
Integrationskinder in FLEX	Waren in die FLEX-Klassen an dieser Schule auch Kinder mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf integriert?		B 2		
Heterogenitätserleben der Klasse(n) im Leistungs- und sozialen Bereich	Wie schätzen Sie die Klassenzusammensetzung(en*) des Schuljahres 2005/2006 ein?	B 3	B 3*	B 1*	
Einschätzung der Lern- und Arbeitsbedingungen	Wie beurteilen Sie die Lern- und Arbeitsbedingungen Ihrer Schulklasse(n*) im Schuljahr 2005/2006?	B 4	B 4*	B 2	
Einschätzung der räumlichen Gegebenheiten	Waren die räumlichen Gegebenheiten an Ihrer Schule ausreichend, um mit FLEX-Klassen binnendifferenziert zu arbeiten?	B 5	B 5	B 3	B 7
Einschätzung der materiellen Bedingungen	Waren die Unterrichtsmaterialien an Ihrer Schule ausreichend, um im Rahmen von FLEX binnendifferenziert zu arbeiten?	B 6	B 6	B 4	B 8
Einschätzung des zeitlichen Aufwands	Wie schätzen Sie den Aufwand für die Vor- und Nachbereitung des FLEX-Unterrichts ein?	B 7	B 7	B 5	B 9
Subjektives Erleben der Aufwandsdifferenz durch FLEX	Haben Sie das Gefühl, dass die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts in FLEX aufwendiger geworden sind als vor der Einführung von FLEX?	B 8		B 6	B 10
Stundenanzahl im jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht (JÜ)	Wie viele Stunden pro Woche haben Sie jahrgangsstufenübergreifend unterrichtet?	C 1			

SonderpädagogIn in der Klasse	In wie vielen Stunden pro Woche war eine SonderpädagogIn zur Unterstützung in der Klasse anwesend?	C 2			
Unterrichtsmethoden im jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht	Welche Unterrichtsmethoden haben Sie im jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht angewandt und wie häufig kam das vor?	C 3			
Teilnehmende Kinder im JÜ	Welche Kinder nahmen am jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht teil?	C 4			
Aufgabenindividualisierung im jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht	Wie oft unterschieden sich die Aufgabenanforderungen für einzelne Kinder?	C 5			
Einstellung zum jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht	Wir möchten Sie bitten, die folgenden Aussagen zum jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht einzuschätzen.	C 6	C 1	C 6	C 1
Stundenanzahl im Teilungsunterricht (TU)	Wie viele Stunden pro Woche haben Sie im Teilungsunterricht pro FLEX-Klasse unterrichtet?			C 1	
Unterrichtsmethoden im Teilungsunterricht	Welche Unterrichtsmethoden haben Sie im Teilungsunterricht angewandt und wie häufig kam das vor?			C 2	
Teilnehmende Kinder im TU	Welche Kinder nahmen am Teilungsunterricht teil?	C 7		C 3	
Aufgabenindividualisierung im Teilungsunterricht	Wie oft unterschieden sich die Aufgabenanforderungen für einzelne Kinder?	C 8		C 4	
Einstellung zum Teilungsunterricht	Wir möchten Sie bitten, die folgenden Aussagen zum Teilungsunterricht einzuschätzen.	C 9	C 2	C 5	C 2
Anzahl der Überweisungsanträge in Abhängigkeit von Förderschwerpunkten und Zeitpunkt der Antragstellung	Haben Sie im vergangenen Schuljahr Anträge auf Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs für notwendig erachtet? Zu welchem Zeitpunkt war das? Warum wählten Sie diesen („besonderen“) Zeitpunkt?	D 1	D 1*		
Trendeinschätzung der Überweisungshäufigkeit	Gibt es/*haben Sie den Eindruck, dass es* seit der Einführung von FLEX an Ihrer/dieser* Schule insgesamt eine Veränderung hinsichtlich der Häufigkeit von Überweisungen an die Förderschule*gegeben hat?*	D 2	D 2*	D 1	D 1
Wirkvariablen auf Überweisungshäufigkeit	Nachfolgend sind mögliche Ursachen für eine Veränderung der Überweisungspraxis aufgelistet. Bitte entscheiden Sie. [**]	D 3	D 3*	D 2	D 2
Qualitative Inhaltsanalyse	Während FLEX soll ein Antrag auf Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf nur in Ausnahmefällen oder zum Ende der FLEX-Phase gestellt werden. Nennen Sie 3 mögliche Gründe, die Sie dazu dennoch (entgegen der „Vermeidungsorientierung“) veranlassen würden, einen Überprüfungsantrag auf Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf für ein Kind einer FLEX-Klasse zu stellen.	D 4	D 4	D 3	D 3

Anzahl (und Förderschwerpunkte) der Schüler im 3. Verweiljahr	Wie viele Schülerinnen und Schüler befanden sich im vergangenen Schuljahr im 3. Verweiljahr? / *Wie viele Schülerinnen und Schüler nutzten im vergangenen Schuljahr das 3. Verweiljahr? Bitte geben Sie jeweils die vermuteten Förderschwerpunkte bzw. andere Gründe an.*	D 5	D 5*		
Zeitpunkt der Entscheidung für 3. VJ.	Wann wurde die Entscheidung für das 3. Verweiljahr vorwiegend getroffen?		D 6		
Einstellung zum 3. Verweiljahr	Bitte schätzen Sie die folgenden Aussagen zum 3. Verweiljahr ein.	D 6	D 7	D 4	D 4
Anzahl (und Förderschwerpunkte) der Kinder unter FDL	Wie viele Kinder standen unter förderdiagnostischer Lernbeobachtung?	D 7	D 8		
Bedingungen für sonderpädagogisches Handeln	Unter welchen Bedingungen halten Sie die Unterstützung der SonderpädagogIn/*ist Ihre Unterstützung* im Rahmen der förderdiagnostischen Lernbeobachtung für angebracht?	D 8	D 9	D 5	D 5
FDL- Praxis	Wie wurden die Kinder innerhalb der förderdiagnostischen Lernbeobachtung unterstützt?	D 9	D 10		
Einstellung zur separaten Förderung	Wir möchten Sie nun bitten, folgende Aussagen zur Praxis der Förderung von Kindern in der förderdiagnostischen Lernbeobachtung einzuschätzen.	D 10	D 11	D 6	D 6
Einstellung gegenüber FDL	Bitte schätzen Sie ein. (FDL usw.)	D 11	D 12	D 7	D 7
Teamarbeit	Wie wurden im vergangenen Schuljahr die Aufgaben zwischen den Pädagoginnen aufgeteilt?	D 12		D 8	
Zuständigkeitserleben	Wo sehen Sie die Schwerpunkte Ihrer Arbeit in FLEX? [**]	D 13	D 13*	D 9	
Einstellung zur Kooperation	Wir möchten Sie bitten, die folgenden Aussagen zum gemeinsamen Arbeiten in FLEX einzuschätzen.	D 14	D 14	D 10	
Belastungserleben	Bitte schätzen Sie folgende Aussagen zu Ihrer beruflichen Zufriedenheit ein.	E 1	E 1	E 1	E 1
Bildungspolitische Grundüberzeugungen	Wir möchten Sie nun um Ihre persönliche Einschätzung zu einigen kontroversen Thesen und Argumenten der momentanen pädagogischen Diskussion bitten. Bitte kreuzen Sie an.	F	F	F	F
Qualitative Inhaltsanalyse	Welche Bedingungen sollten Ihrer Meinung nach geändert werden? Was sollte unbedingt fortgeführt werden?	G	G	G	G

Legende:

Qualitative Inhaltsanalyse

[**]

- SP, D 3: Formulierungsunterschied zu den anderen Bogen bei den Items 3 und 4 – statt „die unterstützenden Angebote der Sonderpädagogin“ hier „meine unterstützenden Angebote“
- SP, D13: Unterschied (in der Formulierung und auch inhaltlich) zu den anderen Bogen bei fast allen Items – hier bitte jeder selbst genau hinsehen – KL und TL sind aber gleich

11 Kommentar zum Teil 2 – Zusammenfassende Stellungnahme zur Evaluation der Prozessqualität von Unterricht in der flexiblen Schuleingangsphase im Land Brandenburg

Petra Hanke, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Das Land Brandenburg zählt zu den wenigen Bundesländern in Deutschland (u.a. neben Baden-Württemberg, Hessen, Thüringen, Bremen), in denen eine wissenschaftliche Begleitung und Evaluation eines Modellversuchs zur Neugestaltung der Schuleingangsphase eingeplant und auch durchgeführt worden sind. Eine solche Evaluation bietet die in ihrem Wert nicht hoch genug zu bewertende Chance, die Umsetzung und Wirksamkeit eines Reformprojekts unter Berücksichtigung der angestrebten Ziele und eingesetzten Ressourcen genauer zu erfassen. Es besteht damit einerseits die Möglichkeit zu prüfen, inwiefern sich die vorgenommenen Veränderungen im Schuleingangsbereich für die Förderung der Lern- und Bildungsprozesse von Kindern als konstruktiv erweisen, sowie andererseits die Gelegenheit, Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung dieser Reformmaßnahme zu gewinnen und für Schulentwicklungsprozesse weiterführend nutzbar zu machen.

Positiv hervorzuheben ist ebenso die intendierte Anlage der komplexen Evaluationsstudie zur flexiblen Schuleingangsphase im Land Brandenburg, die sich damit deutlich von den Evaluationsstudien in den anderen Bundesländern abhebt. Die angestrebte Evaluation konzentriert sich nicht ausschließlich – wie in den meisten Evaluationsstudien üblich – auf die Wirkungsdimension, d.h. auf die Wirkungsweise der vorgenommenen Veränderungen in Schule und Unterricht auf ausgewählte Schülermerkmale (fachliche und überfachliche Effekte), sondern versucht zugleich auch die Prozessdimension, d.h. Merkmale des Anfangsunterrichts, mit zu berücksichtigen (vgl. Kapitel 1, Liebers). Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern im Kontext unterrichtlicher Bedingungen zu untersuchen, erweist sich empirisch als ausgesprochen anspruchsvoll. Zu würdigen ist daher ferner die intendierte Breite des forschungsmethodischen Zugangs in den Einzelstudien des komplex angelegten Evaluationsprojekts, um sowohl quantitative, „harte“ Daten als auch qualitative Informationen auf der Prozess- und Wirkungsebene zu gewinnen.

Auftrag für die vorzunehmende Stellungnahme zur Evaluation der flexiblen Schuleingangsphase war es, insbesondere die Evaluationsstudien zur Prozessqualität von Unterricht genauer in den Blick zu nehmen (vgl. Beitrag Liebers).

Zum Bestimmen der Prozessqualität von Unterricht werden in der Unterrichtsforschung maßgeblich zwei verschiedene Zugangsweisen unterschieden: ein normativer und ein empirischer Zugang. Beiden Zugangsweisen liegen unterschiedliche Maßstäbe zum Bewerten der Güte der Prozessqualität von Unterricht zugrunde: dem normativen Ansatz pädagogisch be-

gründete Ziel- und Wertvorstellungen, die beispielsweise im Bildungs- und Erziehungsauftrag der Grundschule allgemein sowie in den Standards zur flexiblen Schuleingangsphase insbesondere fixiert sind. Eine hohe Prozessqualität des Unterrichts ist danach dann erreicht, wenn die Lehrerinnen und Lehrer sich zu diesen normativen Setzungen bekennen, sie übernehmen sowie in ihrer täglichen Arbeit möglichst umsetzen, damit bestimmten unterrichtsmethodischen Forderungen gerecht werden und die vorgestellten Ziele als tatsächliche Wirkungen auch weitgehend erreichen (Terhart 2000, S. 815-816; Helmke 2003, S. 18).

Nach dem empirischen Ansatz wird die Güte der Qualität von Merkmalen des Lehr- und Lernprozesses im Zusammenhang mit den Wirkungen auf den Lernerfolg der Kinder bestimmt. Danach ist eine hohe Qualität der Merkmale des schulischen Lehr- und Lernprozesses dann gegeben, wenn die Schülerinnen und Schüler das unterrichtliche Lernangebot optimal für ihre (fachlichen und überfachlichen) Lernprozesse nutzen können (Terhart 2000, Helmke 2003).

Eine normative Zugangsweise zum Bestimmen der Prozessqualität des Anfangsunterrichts im Rahmen von FLEX liegt den konzeptionellen Vorlagen in den FLEX-Handbüchern zugrunde. In den vorliegenden acht FLEX-Handbüchern werden die Zielvorstellungen sowie grundlegende „Standards“ für die pädagogisch-didaktische Gestaltung der flexiblen Schuleingangsphase allgemein sowie des Anfangsunterrichts insbesondere formuliert und aus grundschulpädagogischer Sicht durchaus zugleich argumentativ legitimiert.

Grundlegendes Ziel der flexiblen Schuleingangsphase besteht nach dem FLEX-Handbuch 1 (2003, 6) darin, den Schulanfang für alle Kinder zu optimieren, indem eine jahrgangsstufenübergreifende Organisationsform geschaffen wird, in der die individuelle Kompetenzentwicklung in einen unterstützenden Sozialkontext eingebunden ist. Als besonderer Anspruch wird eine „binnendifferenzierende Herangehensweise“ im Anfangsunterricht hervorgehoben, „die eine zielgleiche, aber auch niveaudifferenzierende Unterrichtsplanung, Förderung und Leistungsbewertung nach sich zieht.“ (FLEX-Handbuch 1, 2003, S. 6)

Zusammengefasst werden folgende Qualitätsmerkmale des Anfangsunterrichts in den Handbüchern erörtert und anhand von Praxisbeispielen konkretisiert:

- Individualisierung und Differenzierung in Form von Binnendifferenzierung (Differenzierung im Hinblick auf Ziele, Inhalte, Methoden und Medien unter Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen) und zielgruppenspezifischen Differenzierungsangeboten (für langsamer und schneller lernende Kinder),
- Diagnostik der Lernausgangslagen sowie lernprozessbegleitende Diagnostik,
- Methodenvariation (mit der Schwerpunktsetzung auf offene Unterrichtsformen),
- variable Gestaltung der Lernzeit,
- klar strukturierte Lernangebote,

- Ritualisierung des Unterrichts,
- Möglichkeiten der Selbstbestimmung (z. B. durch eigenständige Aufgabenauswahl),
- Kooperation in multiprofessionellen Teams (Grundschullehrerin und sonderpädagogische Fachkraft).

Dabei handelt es sich maßgeblich um Merkmale der Unterrichtsqualität, die sich ebenfalls im Rahmen der empirischen Unterrichtsforschung als wesentlich für den Unterrichtserfolg herausgestellt haben (z. B. Weinert/Helmke 1997, Helmke 2003, Lipowsky 2007).

Die pädagogischen Standards der flexiblen Schuleingangsphase sind einschließlich dieser Qualitätsmerkmale des Anfangsunterrichts im Rahmen der Konzeptualisierung von FLEX beschrieben sowie in den Schulversuchen FLEX 2 und FLEX 20 von Praktikern für Praktiker weiter ausdifferenziert und in den FLEX-Handbüchern dokumentiert worden (vgl. LISUM 2003). Die Qualität der grundschulpädagogischen und -didaktischen Erörterung der einzelnen Merkmale erweist sich vor diesem Entstehungshintergrund in den FLEX-Handbüchern als recht unterschiedlich differenziert. Während beispielsweise die diagnostischen Grundlagen in den Handbüchern 6A und 6B auch fachdidaktisch fundiert und konkretisiert werden, fehlt nach meiner Einschätzung bislang eine fachdidaktische Präzisierung von Formen der Individualisierung und Differenzierung im Anfangsunterricht auf der Basis von Erkenntnissen der fachdidaktischen Lehr-Lernforschung. Perspektiven für eine konzeptionelle Weiterentwicklung im Rahmen von FLEX bestehen m.E. vor allem hinsichtlich einer fachdidaktisch präziseren Ausdifferenzierung von Strukturierungshilfen sowie von sachangemessenen, anspruchsvollen Aufgabenformaten im jahrgangsübergreifenden Unterricht, die eine „individuelle Kompetenzentwicklung in einem unterstützenden Sozialkontext“ ermöglichen, indem z. B. das Gespräch über die Vielfalt individueller Denk- und Lösungsstrategien für den individuellen Kompetenzerwerb konstruktiv genutzt wird (vgl. dazu z. B. für den mathematikdidaktischen Bereich: Nührenbörger/Pust 2006, Selter 2006; für den Sachunterricht: Möller 2006; zur Kritik siehe dazu auch Hanke 2007).

Eine empirische Zugangsweise zum Bestimmen der Prozessqualität des Anfangsunterrichts im Rahmen von FLEX liegt ausgewählten Einzelstudien zugrunde, die zur Evaluation der flexiblen Schuleingangsphase im Land Brandenburg durchgeführt worden sind. Der Auftrag der Projektleitung bestand darin, eine zusammenfassende Stellungnahme zu den – in der Entwurffassung vorliegenden – Ergebnissen der folgenden Einzelstudien vorzunehmen:

- 1) Ergebnisse der Videoanalysen zur Unterrichtsqualität (Beitrag Carle & Metzen)
- 2) Ergebnisse der Auswertung der Schulbesuchsprotokolle der regionalen Steuergruppen zur Unterrichtsqualität (Beitrag Adelmeier)
- 3) Ergebnisse der Auswertung der Lehrkräftebefragung zur Qualität der Unterrichtsprozesse, insbesondere der förderdiagnostischen Lernbeobachtung in FLEX-Klassen (Beitrag Geiling u.a.).

Obwohl es in allen drei Einzelstudien um Merkmale der Prozessqualität des Unterrichts geht, unterscheiden sie sich z. T. wesentlich in den Untersuchungsaspekten zur Unterrichtsqualität, ohne dass eine Abgrenzung oder Aufeinanderbezugnahme der einzelnen Studien erfolgt. Ebenso im Vergleich mit den weiteren vier Einzelstudien (siehe Beitrag Götz) bestehen insgesamt betrachtet grundlegende Unterschiede in den Fragestellungen, den angewandten Methoden der Datenerhebung und -auswertung, den Erhebungszeitpunkten und Stichprobengrößen. Durch ein stärkeres Aufeinanderbeziehen der einzelnen Forschungsfragen, der forschungsmethodischen Zugänge sowie der Untersuchungsaspekte (insbesondere was die Operationalisierung der zu untersuchenden Variablen anbelangt) hätte die komplexe Evaluationsstudie insgesamt wesentlich effizienter angelegt werden können und wären zugleich differenziertere Aussagen bezüglich der Umsetzung und Wirksamkeit der flexiblen Schuleingangsphase unter Berücksichtigung der angestrebten Ziele und eingesetzten Ressourcen möglich gewesen.

Der mit erheblichem Aufwand gestalteten Videodokumentation in der qualitativen Einzelstudie von Carle & Metzen wurden insgesamt 14 Kriterien für Unterrichtsqualität zugrunde gelegt, die z. T. aus den FLEX-Handbüchern sowie z. T. aus Erkenntnissen der Unterrichtsforschung übernommen wurden. Dazu gehören folgende Aspekte:

1) die Lernatmosphäre, 2) der soziale Umgang zwischen Kindern und Lehrkräften, 3) die Art der Kooperation zwischen den Kindern, 4) Aufgabenqualität, 5) Adaptivität, 6) fachwissenschaftliche und fachdidaktische Richtigkeit der Elementarisierung, 7) Klarheit bzw. Strukturiertheit der Lernangebote, 8) Effizienz der Klassenführung, 9) Atmosphäre eines „volitiven, reflexiven und methodischen Leistungssogs“, 10) Zugänglichkeit der sachlichen Lernumgebung, 11) Qualität der Unterrichtsabläufe, 12) Qualität der Unterrichtsformate, 13) Qualität der eingesetzten Steuerungsinstrumente, 14) Qualität der diagnostisch fundierten Unterrichtsplanung.

Eine Begründung der Auswahl sowie eine qualitative Beschreibung (und Operationalisierung?) und Abgrenzung der einzelnen Kriterien erfolgten nicht. Die Videostudie wurde in 12 Klassen an vier verschiedenen Grundschulen im Land Brandenburg durchgeführt. In den Analysen und Auswertungen des ca. 35stündigen(!) Videomaterials wird auf die formulierten Kriterien für Unterrichtsqualität nur exemplarisch Bezug genommen. Es wird nicht deutlich, mit Hilfe welcher qualitativer Verfahren das umfangreiche Datenmaterial ausgewertet wird. Die qualitativen Analysen erweisen sich damit im Hinblick auf die realisierte Prozessqualität des Unterrichts in der flexiblen Schuleingangsphase nur als wenig aussagekräftig.

In einer weiteren Einzelstudie von Adelmeier wurden von den Mitgliedern der regionalen Steuergruppen des FLEX-Projekts an 101 Grundschulen der insgesamt 122 Schulen mit flexibler Eingangsphase Unterrichtsbesuche durchgeführt und Unterrichtsprotokolle zu aus-

gewählten Aspekten der Unterrichtsqualität angefertigt, die vom Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg ausgewertet wurden. Die Zielstellung dieser Einzelstudie bestand insbesondere darin festzustellen, welche Methoden zum Individualisieren des Unterrichts (unter Berücksichtigung der verschiedenen Zielgruppen: schneller lernende Kinder, langsamer lernende Kinder, Kinder mit förderdiagnostischer Lernbeobachtung) genutzt werden, welche Sozial- und Organisationsformen dabei zum Einsatz kommen und wie die Unterrichtsqualität und Lernatmosphäre allgemein eingeschätzt werden.

Aus insgesamt 78 Beobachtungsbogen ging darüber hinaus hervor, dass alle drei Zielgruppen in den Planungsunterlagen sowie in der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt wurden. Leider sind keine detaillierten Informationen über die konkret genutzten Möglichkeiten der Individualisierung und Differenzierung im Rahmen der verwendeten Unterrichtsformen und –methoden, Sozial- und Organisationsformen unter Berücksichtigung der verschiedenen Zielgruppen zu finden (z. B. bezüglich der Verwendung von geschlossenen, differenzierten, individuellen oder offenen Wochenplänen). Eine präzisere Perspektive auf realisierte Differenzierungsformen hätte differenziertere Aussagen hinsichtlich der Qualität der verwendeten Unterrichtsformen und –methoden, Sozial- und Organisationsformen ermöglicht.

Die Feststellung, dass die drei Zielgruppen in den Planungsunterlagen und in der Unterrichtsgestaltung Berücksichtigung fanden, verweist jedoch im bundesweiten Vergleich auf ein hohes didaktisches Niveau in den FLEX-Klassen. Im Rahmen von IGLU stellte sich beispielsweise heraus, dass an den Grundschulen in Deutschland maßgeblich eine formale Differenzierungsform dominiert, nach der im Unterricht ausschließlich gleiches Material verwendet wird und die Schülerinnen und Schüler dieses lediglich in unterschiedlicher Geschwindigkeit (und ggf. in variabler Reihenfolge) bearbeiten (Bos u.a. 2003).

Ferner wurden die Unterrichtsqualität und die Lernatmosphäre allgemein von den Mitgliedern der Steuergruppe überwiegend hoch eingeschätzt. Eine differenziertere Operationalisierung dieser Variablen hätte in dem Zusammenhang durchaus präzisere Aussagen ermöglichen können.

In der Einzelstudie von Geiling u.a. wurden Schulleitungen, Klassenlehrerinnen, Teilungslehrerinnen und Sonderpädagogen zu unterschiedlichen Aspekten der flexiblen Schuleingangsphase befragt: u.a. zur Realisierung förderdiagnostischer Lernbeobachtung, zu Handlungspraxen der individuellen Förderung, zu Einstellungen zum jahrgangsübergreifenden Unterricht, zum professionellen Selbstverständnis sowie zur Verwirklichung von Teamarbeit. Herausgegriffen werden in den weiteren Betrachtungen ausschließlich die Auswertungen zu den Aspekten der Prozessqualität des Anfangsunterrichts: zu den verwendeten Unterrichtsmethoden, zur Individualisierung der Aufgabenstellung, zu Handlungspraxen der individuellen Förderung. In die Auswertungen gingen Fragebogen von 107 der am FLEX-Projekt betei-

ligten 123 Grundschulen ein. 98 Schulleiterinnen, 233 Klassenlehrerinnen, 185 Teilungslehrerinnen und 107 Sonderpädagoginnen nahmen an der Fragebogenerhebung teil.

Bezüglich der verwendeten Unterrichtsmethoden im jahrgangsübergreifenden Unterricht konnte ebenso wie in der Einzelstudie von Adelmeier eine ausgeprägte Methodenvielfalt festgestellt werden. Neben fragend-entwickelndem Unterricht, Lehrervortrag, Lehrgangsunterricht gelangten auch offene Unterrichtsformen wie Wochenplan- und Freiarbeit zum Einsatz. Erfragt wurde darüber hinaus, wie häufig im Unterricht Aufgaben für alle Kinder individualisiert werden. Fast 80% der befragten Lehrkräfte gaben an, meist oder immer individualisierte Aufgabenstellungen für alle Kinder im jahrgangsübergreifenden Unterricht zu verwenden. Dabei handelt es sich um einen sehr hohen didaktischen Anspruch, der von einem Großteil der Lehrerinnen intendiert ist und nach deren Selbstauskunft realisiert wird. Offen bleibt dabei die Qualität der Individualisierung der Aufgabenstellung z. B. hinsichtlich der Bearbeitungszeit, des Aufgabenumfangs, des Anforderungsniveaus etc. oder ob es sich dabei durchaus um gemeinsame Aufgabenstellungen handelt, die im Rahmen einer „natürlichen Differenzierung vom Kinde aus“ individuelle Lösungsmöglichkeiten eröffnen.

Ferner zeigte sich hinsichtlich der Handlungspraxen zur Förderung der „Kinder unter förderdiagnostischer Lernbeobachtung“, dass Kleingruppenarbeit mit spezieller Zielsetzung, bindendifferenzierte Maßnahmen während des gemeinsamen Unterrichts und spezielle Unterrichtsmaterialien am häufigsten zum Einsatz kamen; Andererseits dass eine separierte Einzelförderung dieser Kinder eher seltener stattfand.

Dabei stieg die Wahrscheinlichkeit, dass (separierende) Kleingruppenarbeit mit spezieller Zielsetzung (durch sonderpädagogische Fachkräfte betreut) in größerem Umfang praktiziert wurde, mit der Anzahl der parallelen FLEX-Klassen an einer Schule an, was auf eine Bündelung von Förderressourcen an den Schulen verweist. Die Autorinnen leiten daraus die langfristige Entwicklungsperspektive ab, dass eine stärkere Balance zwischen den integrierenden und separierenden Angeboten im Sinne einer inklusiven Pädagogik herzustellen ist (vgl. Beitrag Geiling u. a.), gleichwohl im Hinblick auf die Effizienz der verschiedenen Handlungspraxen keine empirischen Befunde vorliegen.

Zusammengefasst verweisen die im Rahmen der durchgeführten Einzelstudien zur Prozessqualität des Anfangsunterrichts gewonnenen Ergebnisse darauf, dass in den FLEX-Klassen vielfältige Fördermöglichkeiten genutzt werden.

Zusammengefasst erweisen sich die im Rahmen der durchgeführten Einzelstudien zur Prozessqualität des Anfangsunterrichts gewonnenen Ergebnisse noch als wenig aussagekräftig. Perspektiven für weiterführende Evaluationsstudien liegen insbesondere in einer stärker auf Prozessmerkmale des Unterrichts bezogenen Ausdifferenzierung des Untersuchungsdesigns.

Zusammenhänge zwischen Qualitätsmerkmalen des Unterrichts und Schülermerkmalen können auf der Grundlage des in den Einzelstudien insgesamt verwendeten Untersuchungsdesigns nicht festgestellt werden.

Literatur

- Arbeitskreis Wissenschaftliche Begleitung „Schulanfang auf neuen Wegen“ (2006): Schulanfang auf neuen Wegen. Abschlussbericht zum Schulversuch. Vorläufige Fassung. Stuttgart
- Ausubel, D. P. (1968): Educational psychology. A Cognitive view. New York
- Bauer, K.-O. (2004): Lehrerinteraktion und -kooperation. In: Helsper, W./Böhmer, J.(Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, S. 813-831.
- Baumert, J.; Klieme, E.; Neubrand, M.; Prenzel, M.; Schiefele, U.; Schneider, W.; Stanat, P.; Tillmann, K.-J.; Weiß, M. (2001) (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen
- Beelman, W. (2000): Entwicklungsrisiken und -chancen bei der Bewältigung normativer sozialer Übergänge im Kindesalter. In: Leyendecker, C.; Horstmann, T. (Hrsg.): Große Pläne für kleine Leute. München
- Bellenberg, G. (1999): Individuelle Schullaufbahnen. Eine empirische Untersuchung über Bildungsverläufe von der Einschulung bis zum Abschluß. Max-Träger-Stiftung. Weinheim und München
- Berthold, B.; Carle, U. (2003): Neustrukturierung des Schulanfangs in Niedersachsen. Abschlussauswertung. Bremen: Universität Bremen. Internetdownload (2006_12): <http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/forschung/abschlussbericht.PDF>
- Beutel, S.-I.; Hinz, R. (2006): DÜnE. Der Übergang in die neue Eingangsstufe. Flyer vom 6.10.2006, Uni Dortmund
- BLK/Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2004): SINUS-Transfer Grundschule. Weiterentwicklung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts an Grundschulen. Heft 112
- BLK/Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1997): Gutachten zur Vorbereitung des Programms "Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts". Heft 60
- Boban, I.; Hinz, A. (Hrsg.) (2003): Index für Inklusion – Lernen und Teilhabe in einer Schule der Vielfalt entwickeln. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität.
- Bonsen, M.; Rolff, H.-G. (2006): Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik 2, S. 167-184.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002): Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R., Walther, G. (2004): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Waxmann,
- Bos, W.; Lankes, E.-M.; Prenzel, M.; Schwippert, K.; Valtin, R.; Walther, G. (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster
- Branzke, R. (2002): Optimierung des Schulanfangs: Fachliches und soziales Lernen in einer integrierten Eingangsstufe unter Einbeziehung förderdiagnostischer Aufgaben, Abschlussbericht zum Modellversuch FLEX. Staatliches Schulamt Cottbus
- Branzke, R.; Liebers, K. (2004): Die Flexible Schuleingangsphase im Land Brandenburg. Ein Ansatz zur Neugestaltung des Übergangs von der Kita in die Schule. In: Diskowski, D./Hammes-Di Bernado, E. (Hrsg.): Lernkulturen und Bildungsstandards. Stuttgart, S. 205-217.
- Breuer, H.; Weuffen, M. (2000): Lernschwierigkeiten am Schulanfang. Schuleingangsdiagnostik zur Früherkennung und Frühförderung. Weinheim und Basel
- Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart (1. Auflage: USA 1979)
- Burk, K.; Mangelsdorf, M.; Schoeler, U. u. a. (1998): Die neue Schuleingangsstufe: Lernen und Lehren in entwicklungsheterogenen Gruppen. Weinheim/Basel.
- Carle, U. (1995a): Kooperation und Teamarbeit in der modernen Schule. In: dies. (Hg.): Gesunde Schule. Öffnung - Kooperation - Bewegung - Integration. Beiträge zur Tagung 'Gesunde Schule' Februar 1995, Universität Osnabrück. Reihe des Fachbereichs 3, Bd. 14. Osnabrück, S. 79-96
- Carle, U. (1995b): „Mein Lehrplan sind die Kinder“ - Eine Analyse der Planungstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern an Förderschulen. Weinheim
- Carle, U. (1998): Lehren lernen. In: Bronder, D.J.; Ipfling, H.-J.; Rekus, J.; Zenke, K.G. (Hrsg.): Handbuch Haupt-schulbildungsgang, Band 1: Grundlegung. Bad Heilbrunn, S. 219-235
- Carle, U. (2000): Was bewegt die Schule? Internationale Bilanz, praktische Erfahrungen, neue systemische Möglichkeiten für Schulreform, Lehrerbildung, Schulentwicklung und Qualitätssteigerung zur Entwicklung einer Schule für das 21. Jahrhundert. Hohengehren
- Carle, U. (2003): Kernkompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern - empirische Befunde als Basis für Lehrerbildungsstandards? In: Laudenbach, Bernd u. a.: Expertentagung Lehrerbildung. Bremen: Landesinstitut für Schule, S. 27-55

- Carle, U. (2004a): Was es aus dem Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase" in Thüringen zu lernen gilt. Folienvortrag vom 15. Mai 2004 in Erfurt. Internetdownload (2006_12): http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/forschung/thueringen/erfurt_vortrag.pdf
- Carle, U.; Berthold, B. (2004): Schuleingangsphase entwickeln, Leistung fördern. Wie 15 staatliche Grundschulen in Thüringen die flexible, jahrgangsgemischte und integrierte Schuleingangsphase einrichten. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. Bezugsquelle, Hintergrundmaterial und Downloads (2006_12): <http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/forschung/thueringen/index.html>
- Carle, U.; Berthold, B. (2006): Definition grundschulpädagogischer Kompetenzniveaus im Thüringer Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase". In: Hilligus, Annegret Helen/ Rinkens, Hans-Dieter (Hrsg.): Standards und Kompetenzen - neue Qualität in der Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive. LIT: Berlin
- Carle, Ursula (2004b): TQSE - Thüringer Qualitätsinstrumente für die Schuleingangsphase - Checkliste für das Unterstützungssystem. Bremen: Universität - Download (Stand 2007_02): <http://www.tgse.uni-bremen.de/>
- Darling-Hammond, L. (2006_04): Powerful teacher education. Lessons from exemplary programs. 1st ed. Unter Mitarbeit von L. Fickel, J. Koppich, M. Macdonald et al. San Francisco
- Deusinger, I.M. (Hrsg.) (2002): Wohlbefinden bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Göttingen
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Leske + Budrich, Opladen
- Ditton, H.; Krüsken, J. (2005): Orientierungsarbeiten Jahrgangsstufe 2. Schuljahr 2003/04. Bericht über die Ergebnisse der Begleitstudie in Berlin und Brandenburg. Hrsg. SENBJS, Berlin
- Ditton, H.; Krüsken, J. (2006): Ergänzungsbericht über die Ergebnisse der Begleitstudie zu den Vergleichsarbeiten 2004/2005 Jahrgangsstufe 2 in Brandenburg. Vergleichende Auswertung zum Schulversuch FLEX in Brandenburg. Unveröffentlichter Bericht. München
- Einsiedler, W. (1997a): Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Literaturüberblick. In: Weinert, F.E.; Helmke, A. (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim und Basel,
- Einsiedler, W. (1997b): Unterrichtsqualität in der Grundschule. Empirische Grundlagen und Programmatik. Glumpler, E./Luchtenberg, S. (Hrsg.): Jahrbuch Grundschulforschung Band 1. Weinheim, S. 225-240
- Faust, G. (2006a): Zum Stand der Einschulung und der neuen Schuleingangsstufe in Deutschland. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3-06, S. 328-347
- Faust, G. (2006b): Die neue Schuleingangsphase und die Einschulung in den Bundesländern – eine aktuelle Bestandsaufnahme. In: Hinz, R.; Schumacher, B. (Hrsg.): Auf den Anfang kommt es an: Kompetenzen entwickeln – Kompetenzen stärken. Jahrbuch Grundschulforschung. Wiesbaden
- Faust-Siehl, G. (2002): Die neue Schuleingangsstufe in den Bundesländern. In: Faust-Siehl, G./Speck-Hamdan (Hrsg.): Schulanfang ohne Umwege – Mehr Flexibilität im Bildungswesen. Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V. Frankfurt am Main, S. 194-252.
- Faust-Siehl, G. u. a. (1996): Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Rororo, Reinbek bei Hamburg
- Faust-Siehl, G.; Speck-Hamdan, A. (2002): Einführung. In: Faust-Siehl, G./Speck-Hamdan (Hrsg.): Schulanfang ohne Umwege – Mehr Flexibilität im Bildungswesen. Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V. Frankfurt am Main, S. 7-15.
- Geiling, U. (1999): Schulfähigkeit und Einschulungspraxis in der DDR – Ein Rückblick im Spannungsfeld von Förderung und Ausgrenzung. In: Prengel, A.: Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht. Opladen, S. 161-220
- Geiling, U.; Luntz, E. (2005): Evaluationsbericht: ILEA 1. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität.
- Gisdakis, B. (2007): Oh, wie wohl ist mir die Schule.... , Schulisches Wohlbefinden – Veränderungen und Einflussfaktoren im Laufe der Grundschulzeit. In: Alt, C. (Hrsg.): Kinderleben – Start in die Grundschule, Band 3: Ergebnisse aus der zweiten Welle, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 107-136
- Gomolla, M./Radtko, F.-O. (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen
- Götz, M. (2005): Schuleingangsstufe. In: Einsiedler, W. u. a. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 2., überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn, S. 82-91
- Haeberlin, U. (2002): Schulschwache und Immigrantenkinder in der Primarstufe – Forschungen zu Separation und Integration. In: Heinzl, F. ; Prengel, A.: Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Jahrbuch Grundschulforschung 6. Opladen
- Hanke, P.; Hein, A.K. (2006): FiS-Projekt. Fördern der Bildungsprozesse von Kindern in der Schuleingangsphase. Informationen für Lehrerinnen und Lehrer. Flyer, Uni Münster
- Hanke, Petra (2007): Anfangsunterricht. Weinheim und Basel. 2. Aufl.
- Heinzl, F. (Hrsg.) (2000): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim und München

- Helmke, A. (1991): Entwicklung des Fähigkeits Selbstbildes vom Kindergarten bis zur dritten Klasse. In: Pekrun, R.; Fend, H. (Hrsg): Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung. Stuttgart
- Helmke, A. (1997): Entwicklung von lern- und leistungsbezogenen Motiven und Einstellungen. Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In: Weinert, F.E.; Helmke, A. (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim und Basel
- Helmke, A. (2003): Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern. Seelze
- Helmke, A. (2006): Erfassung und Bewertung des Grundschulunterrichts: Forschungsstand, Probleme und Perspektiven. <http://uni-landau.de>, passwortgeschützt, zuletzt besucht am 10.10.2006.
- Helmke, A.; Weinert, F.E. (1997): Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In: Weinert, F.E.; Helmke, A. (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim, S. 241-251
- Helmke, Andreas (2003): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, entwickeln. Seelze
- Heymann, H. W. (1998): Üben und wiederholen – Neu betrachtet. Pädagogik. Vol. 50, S. 7-11
- Hiller, G. (1994): Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen. Langenau-Ulm.
- Hinz, A. (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell, I.; Sander, A. (Hrsg.): Inklusive Pädagogik, S. 41-74.
- Hinz, A.; Katzenbach, D.; Rauer, W.; Schuck, K. D.; Wocken, H.; Wudtke, H. (1998): Die Entwicklung der Kinder in der integrativen Grundschule. Hamburg
- Hofmann, J. (Hrsg.) (2003): FLEX-Handbuch. Die Ausgestaltung der flexiblen Schuleingangsphase im Land Brandenburg – pädagogische Standards, Leitfäden, Praxismaterialien. LISUM, Ludwigsfelde
- Hofstätter, P.R. (1967): Sozialpsychologie. Berlin
- Horster, L.; R.; Rolf, H.-G. (2001): Unterrichtsentwicklung: Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse. Weinheim, Basel
- Johnson, M.; Bailey, J.S. (1974): Cross-Age-Tutoring: Fifth Graders as Arithmetic Tutors for Kindergarten Children. Journal of Applied Behavior Analysis, Vol. 7, No. 2, 223-232
- Kaiser, D. u. a. (Hrsg.): Optimierung des Schulanfangs – fachliches und soziales Lernen in einer integrierten Eingangsphase im Land Brandenburg (2001 – 2004). Begleituntersuchungen, Teil II. LISUM 2004
- Kammermeyer, G. (2000): Schulfähigkeit. Kriterien und diagnostisch/prognostische Kompetenz von Lehrerinnen, Lehrern und Erzieherinnen. Bad Heilbrunn
- Kammermeyer, G.; Martschinke, S. (2006): Was ist guter Anfangsunterricht? Ergebnisse aus der Kilia-Studie. Vortragsfolien zur Jahreskommission Grundschulforschung; Münster
- Kanders, M. (2004): IFS-Umfrage: Die Schule im Spiegel der öffentlichen Meinung. Ergebnisse der 13. IFS-Repräsentativbefragung der bundesdeutschen Bevölkerung. In: Holtappels, H.G. u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Band 13, Weinheim, München
- Keil, A.(o.J.): Beginn der Schulpflicht und vorzeitige Einschulung: ein Vergleich der landesgesetzlichen Regelungen (mit Synopse). In: Konferenz der Schulaufsicht in der Bundesrepublik Deutschland (KSD) e.V., [http://www.ksdev.de/Schulpflicht .htm](http://www.ksdev.de/Schulpflicht.htm), download vom 28.5.2006
- Klafki, Wolfgang (1994): Neue Studien zu Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel
- Klein, G. (2001): Sozialer Hintergrund und Schullaufbahn von Lernbehinderten/Förderschülern 1969 und 1997. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 2, S. 51-61.
- Klieme, E. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards - Eine Expertise. (Klieme-Expertise).
- KM-BW/Kultusministerium Baden-Württemberg (2006): Pressemitteilung „Schulanfang auf neuen Wegen“ ist Erfolgsprojekt. OETTINGER/RAU vom 14.02.2006. <http://www.km-bw.de> (zuletzt besucht am 3.9.2006)
- KMK (2003): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1993 bis 2002 (= Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 170, Dezember 2003). Bonn (Sekretariat der KMK).
- KMK/Kultusministerkonferenz (1997): Empfehlungen zur Neugestaltung des Schulanfangs. www.kmk.org
- KMK/Kultusministerkonferenz (1997): Empfehlungen zur Neugestaltung des Schulanfangs. Berichtsentwurf, Stand 08.10.1997, Bonn
- Kobayashi, I. (1994): Die Japan-Diät: 20 Schlüssel zum schlanken Unternehmen. Landshut / Lech
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006): Bildung in Deutschland. Bielefeld
- Kränzl-Nagel, R.; Wilk, L. (2000): Möglichkeiten und Grenzen standardisierter Befragungen unter Berücksichtigung der Faktoren soziale und personale Wünschbarkeit. In: Heinzel (Hrsg.) (2000): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim und München
- Krappmann, L.; Uhlendorff, H. (1999): Soziometrische Akzeptanz in der Schulklasse und Kinderfreundschaften. In: Renner, E.; Reimann, S.; Schneider, I. K. (Hrsg.): Kindsein in der Schule. Interdisziplinäre Annäherung. Weinheim
- Lambrich, H.-J. (1997): Die Eingangsstufe als „Caring Community“ und das altersgemischte Lernen. Die Neube-gründung eines reformpädagogischen Prinzips. In: Die Grundschulzeitschrift, Nr. 104, 1997, S. 58-63
- Lambrich, H.-J. (2004): Soziale Beziehungen als Grundlage für soziales Lernen. Eine Fallstudie in einer Jena-planschule. In: Das Andere Erforschen. Empirische Impulse aus Reform- und Alternativschulen. Wiesbaden

- Lambrich, H.-J.; Liebers, K.; Sieger, K. (1997): Landesmodellversuch „FLEX“ – Optimierung des Schulanfangs. Unveröffentlichtes Konzeptpapier
- Lampert, M. (2001): Teaching problems and the problems of teaching. New Haven & London
- Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LISUM) (Hrsg.) (2003): FLEX-Handbuch. Die Ausgestaltung der flexiblen Schuleingangsphase im Land Brandenburg - pädagogische Standards, Leitfäden und Praxismaterialien. Fachliche Begleitung und Redaktion durch Katrin Liebers. Potsdam: LISUM. Bezugsquelle, Hintergrundmaterial und Downloads (2006_12): <http://www.lisum.brandenburg.de/flex/index.htm> oder: <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/flex/>
- Langfeldt, H.-P.; Prücher, F. (2004): Bildertest zum sozialen Selbstkonzept. Göttingen.
- LASV (2005): Brandenburger Sozialindikatoren. Aktuelle Daten zur sozialen Lage im Land Brandenburg. <http://www.ldspdm.lidsbb.lvnb.de/media/1336/so05-anhang.pdf>, zuletzt besucht am 1.11.2006.
- Lehmann, R.; Niklova, R. (2005): Element – Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis. Entwicklungen in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 in Berlin. Bericht über die Untersuchung 2003 an Berliner Grundschulen und grundständige Gymnasien. Herausgeber: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Berlin
- Lichtenstein-Röther, Ilse und Röbe, Edeltraut: Grundschule. Der pädagogische Raum für Grundlegung der Bildung. Weinheim und Basel
- Liebers, K. (2004a): Optimierung des Schulanfangs – fachliches und soziales Lernen in einer integrierten Eingangsphase im Land Brandenburg (2001 – 2004). Abschlussbericht, Teil I. LISUM
- Liebers, K. (2004b): Begleituntersuchungen zu den landesweiten Vergleichsarbeiten am Ende der Jahrgangsstufe 2. In: Kaiser, D. u. a. (Hrsg.): Optimierung des Schulanfangs – fachliches und soziales Lernen in einer integrierten Eingangsphase im Land Brandenburg (2001 – 2004). Begleituntersuchungen, Teil II. LISUM 2004, S. 163-169 (= 2004b)
- Liebers, K. (2004c): Die Ergebnisse der Elternbefragung zum Schulversuch FLEX. In Liebers, K. (Hg.): Abschlussbericht und Begleituntersuchungen zum Schulversuch FLEX 20. Optimierung des Schulanfangs – fachliches und soziales Lernen in einer integrierten Eingangsphase im Land Brandenburg. LISUM Bbg, Ludwigsfelde
- Liebers, K. (2005): Was ist das Neue? Die länderübergreifenden Rahmenlehrpläne im historischen Kontext. In: In Knauf, A.; Liebers, K.; Prengel, A. (Hrsg.): Länderübergreifende Curricula für die Grundschule. Grundlegende Bildung, Kompetenzen, Standards und neue Lernkultur im Entwicklungsprozess. Bad Heilbrunn
- Liebers, K. (Hg) (2004): Abschlussbericht und Begleituntersuchungen zum Schulversuch FLEX 20. Optimierung des Schulanfangs – fachliches und soziales Lernen in einer integrierten Eingangsphase im Land Brandenburg. LISUM Bbg, Ludwigsfelde
- Liebers, K.; Kowalski, D. (2006): Kooperation von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen beim Übergang. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung im Land Brandenburg zur Umsetzung des § 15 der Grundschulverordnung zur Kooperation von Kita und Schule beim Übergang. LISUM Bbg, Ludwigsfelde
- Lipowsky, Frank (2007): Was wissen wir über guten Unterricht? In: Becker, G. u.a. (Hrsg.), Guter Unterricht. Maßstäbe & Merkmale – Wege & Werkzeuge. Friedrich Jahresheft 2007. Seelze
- LISUM (2007): Evaluation der flexiblen Schuleingangsphase. ..., Ludwigsfelde
- LISUM Bbg (2003): FLEX-Handbuch. Die Ausgestaltung der flexiblen Schuleingangsphase im Land Brandenburg – pädagogische Standards, Leitfäden und Praxismaterialien.
- FLEX-Handbuch 1: Standards und Kriterien der pädagogischen Arbeit an Schulen mit flexibler Schuleingangsphase
 - FLEX-Handbuch 2: Differenzierte Unterrichtsgestaltung in der flexiblen Schuleingangsphase
 - FLEX-Handbuch 3: Schneller lernende Kinder - Entscheidungshilfen und Verfahrenleitfäden für eine kürzere Verweildauer in der flexiblen Schuleingangsphase
 - FLEX-Handbuch 4: Frühzeitig aufgenommene Kinder - Entscheidungshilfen und Verfahrenleitfäden für eine vorzeitige Aufnahme in die flexiblen Schuleingangsphase
 - FLEX-Handbuch 5: Kinder mit längerer Verweildauer - Entscheidungshilfen und Verfahrenleitfäden für ein drittes Verweiljahr in der flexiblen Schuleingangsphase
 - FLEX-Handbuch 6a: Kinder mit Förderbedarf im Lernen, im Verhalten und in der Sprache - Verfahrenleitfäden zur förderdiagnostischen Lernbeobachtung in der flexiblen Schuleingangsphase
 - FLEX-Handbuch 6b: Förderdiagnostische Lernbeobachtung
 - FLEX-Handbuch 6b: Förderdiagnostische Lernbeobachtung
 - FLEX-Handbuch 7: Der Übergang von der flexiblen Schuleingangsphase in die Jahrgangsstufe 3
 - FLEX-Handbuch 8: Die Zusammenarbeit mit der Kita
- Lompscher, J. (1997): Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung. Kommentar. In: Weinert, F.E. & Helmke, A. (Hg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim, 253-258
- Martschinke, S., Kammermeyer, G. (2003): Jedes Kind ist anders. Jede Klasse ist anders. Ergebnisse aus dem KILIA-Projekt zur Heterogenität im Anfangsunterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2-03, S. 257-275

- Martschinke, S.; Kammermeyer, G. (2006): Selbstkonzept, Lernfreude und Leistungsangst und ihr Zusammenspiel im Anfangsunterricht. In: Schröder-Lenzen, A. (Hrsg.): Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang. Wiesbaden
- Matthiesen, U. (2003): Ist der Bevölkerungsrückgang der Untergang Brandenburgs? Statement zur Landespressekongresskonferenz am 11. Juli 2003. Handout. IRS, Erkner
- Mayring, P. (1990): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. München
- Möller, Kornelia (2006): Naturwissenschaftliches Lernen – Eine (neue) Herausforderung für den Sachunterricht? In: Hanke, P. (Hrsg.), Grundschule in Entwicklung. Münster. S. 107-127
- Moser, U.; Stamm, M.; Hollenweger, J. (Hrsg.) (2005): Für die Schule bereit. Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt. Oberentfelden.
- Mühlhausen, U. (Hrsg.) (2005): Unterrichten lernen mit Gespür. Szenarien für eine multimedial gestützte Analyse und Reflexion von Unterricht. DVD-Beilage mit multimedialen Unterrichtsdokumenten. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. Bezugsquelle, Hintergrundmaterial und Downloads (2006_12): <http://www.hanub.de/>
- Nührenbörger, Marcus; Pust, Sylke (2006): Mit Unterschieden rechnen. Lernumgebungen und Materialien für einen differenzierten Anfangsunterricht Mathematik. Stuttgart, Leipzig
- Oswald, H.; Krappmann, L. (2004): Soziale Ungleichheit in der Schulklasse und Schulerfolg. Eine Untersuchung in dritten und fünften Klassen Berliner Grundschulen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4-04, S. 479-496.
- Peery, J.C. (1979): Popular, Amiable, Isolated, Rejected: A Reconceptualization of Soziometric Status in Pre-school Children. In: Child Development (1979) Vol. 50, p.1231-1234.
- Petillon, H. (1980): Soziometrischer Test für 3.-7. Klassen. Weinheim und Basel
- PISA-Konsortium Deutschland (2003): PISA 2003. Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres. Zusammenfassung.
- Platzeck, Matthias (2007): Bildung. In: <http://www.matthias-platzeck.de/content/view/17/23/html> (Stand 23.3.2007)
- Prenzel, A. (2005): Heterogenität versus Lehrplan? – Perspektiven der Grundschul- und Kindheitsforschung. In: In Knauf, A.; Liebers, K.; Prenzel, A. (Hrsg.): Länderübergreifende Curricula für die Grundschule. Grundlegende Bildung, Kompetenzen, Standards und neue Lernkultur im Entwicklungsprozess. Bad Heilbrunn
- Prenzel, A.; Liebers, K. u. a., Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LISUM) (2005): ILeA 1. Individuelle Lernstandsanalysen 1. Ein Leitfaden für die ersten sechs Schulwochen und darüber hinaus. Bezugsquelle, Hintergrundmaterial und Downloads (2006_12): <http://www.bildung-brandenburg.de/2405.html>
- Prenzel, Annedore (1999): Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht. Opladen
- Prenzel, M., Carstensen, C., Senkbeil, M., Ostermeier, Ch., Seidel, T.: Wie scheiden SINUS-Schulen bei PISA ab? Ergebnisse der Evaluation eines Modellversuchsprogramms. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 4/2005.
- Prenzel, M., Carstensen, C., Senkbeil, M., Ostermeier, Ch., Seidel, T. (2005): Wie scheiden SINUS-Schulen bei PISA ab? Ergebnisse der Evaluation eines Modellversuchsprogramms. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 04-05
- Puhani, P.A.; Weber, S.M. (2005): Does the Early Bird Catch the Worm? Instrumental Variable Estimates of Educational Effects of Age of School Entry in Germany. Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit, Darmstadt. <ftp://ftp.iza.org/dps/dp1827.pdf>, zuletzt besucht am 30.11.2005.
- Rahmenlehrplan Grundschule (2004): Bildung und Erziehung in der Grundschule. Berlin, S. 7-16
- Rahmenlehrpläne für die Grundschule (2004): Herausgegeben von den Kultusministerien der Länder Berlin, Brandenburg, Bremen und Mecklenburg-Vorpommern. Berlin
- Rauer, W.; Schuck, K.D. (2004): FEES 1-2. Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen. Göttingen
- Rittel, D. u. a. (2004): Begleituntersuchung zum FLEX-Modellprojekt zur diagnostischen Klärung der Schülerpopulation 2002 – Schülerinnen und Schüler unter förderdiagnostischer Lernbeobachtung. In: Liebers (Hg.): Abschlussbericht und Begleituntersuchungen zum Schulversuch „flexible Schuleingangsphase“ FLEX 20, LISUM, Ludwigsfelde
- Rost, D.H. (2005): Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Weinheim und Basel
- Rutter, M.; Maughan, B.; Mortimer, P.; Ouston, J. (1980): Fünfzehntausend Stunden. Weinheim und Basel
- Schorch, Günther (2006): Die Grundschule als Bildungsinstitution. Bad Heilbrunn
- Schumacher, J.; Klaiberg, A.; Brähler, E. (Hrsg.) (2003): Diagnostische Verfahren zu Lebensqualität und Wohlbefinden. Diagnostik für Klinik und Praxis, Band 2. Göttingen
- Selter, Christoph (2006): Mathematik lernen in heterogenen Lerngruppen. In: Hanke, P. (Hrsg.), Grundschule in Entwicklung. Münster. S. 128-144
- Stanzel-Tischler, E. (2007): Teilnahme am häuslichen Unterricht und Befreiung von der allgemeinen Schulpflicht wegen Schulunfähigkeit in der Schuleingangsphase. ZSE-Report Nr. 72, Graz

- Terhart, Ewald (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. Hintergründe – Konzepte – Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik 6/2000. S. 809-829
- ThILLM (Hrsg.) (2004): Veränderte Schuleingangsphase an Thüringer Grundschulen. Ergebnisse und Erfahrungen eines Schulversuchs. Heft 43.ThILLM, Bad Berka
- Tymms, P., Wylde, M. (2004): Basisprüfverfahren und Dauerbeobachtungen in der Grundschule. In: Faust, G. u. a. (Hrsg.): Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. Bad Heilbrunn, S. 190-203
- Wagenschein, M. (1990): Kinder auf dem Wege zur Physik. Weinheim
- Walther-Müller, K.; Häfeli, P. (2005): das Wachstum des sonderpädagogischen Angebotes im interkantonalen Vergleich. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik Nr. 7-8
- Weinert, F.E. (1998): Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In: Wissen und Werte für die Welt von Morgen, München
- Weinert, F.E. (Hrsg.) (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim
- Weinert, F.E.; Helmke, A. (1997): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim und Basel
- Wellenreuther, M. (2005). Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. 2. korrigierte und überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler:
- Witzlack, G. (1993): Entwicklung, Erprobung und Verallgemeinerung eines alternativen Einschulungsmodells für das Land Brandenburg. Unveröffentlichter Bericht, Ludwigsfelde
- Witzlack, G., Burrmann, U. (1994): „Flexible kindgemäße Schuleingangsstufe“ – Schulversuch in Neu Zittau und Werneuchen. Forschungsbericht 1994. Berlin
- Witzlack, G., Burrmann, U. (1995): „Flexible kindgemäße Schuleingangsstufe“ – Schulversuch in Neu Zittau und Werneuchen. Forschungsbericht 1995. Berlin
- ZENSOS (o.J.): Zentrale Systeme für Online Statistik. Zusatzerhebungen von Schuldaten in FLEX-Klassen. <https://10.159.31.52/zensos/index.jsp>, passwortgeschützte Seite, zuletzt besucht am 30.09.2006.
- Zirfas, J. (2004): Vom Zauber der Rituale. Der Alltag und seine Regeln. Leipzig

Abbildungsverzeichnis

Abb. 3.1:	Übersicht zu den Erhebungsmodalitäten der Begleitstudien im Land Brandenburg	51
Abb. 3.2:	Altersverteilung nach FLEX-Status in beiden Erhebungen.	55
Abb. 3.3:	Altersverteilung nach FLEX-Status in beiden Erhebungen (Box-Plots)	56
Abb. 3.4:	Schulisches Qualifikationsniveau der Eltern nach FLEX-Status in beiden Begleiter- hebungen ..	58
Abb. 3.5:	Berufliches Qualifikationsniveau der Eltern nach FLEX-Status in beiden Begleiter- hebungen....	59
Abb. 3.6:	Buchbestandsangabe der Eltern nach FLEX-Status in den Begleiterhebungen.....	59
Abb. 3.7:	Berufliche Stellung der Eltern nach FLEX-Status in beiden Begleiterhebungen.....	60
Abb. 3.8:	Höchster Beschäftigungsumfang der Eltern nach FLEX-Status in beiden Begleiter- hebungen...	61
Abb. 3.9:	Leseleistungen nach FLEX-Status und Erhebungszeitpunkt.....	64
Abb. 3.10:	Lesegeschwindigkeitsleistungen nach FLEX-Status und Erhebungszeitpunkt.....	65
Abb. 3.11:	Mathematikleistungen nach FLEX-Status und Erhebungszeitpunkt	66
Abb. 3.12:	Verteilung der Leistungsgruppen im Leseverständnis in den Stichproben.	67
Abb. 3.13:	Standardabweichungen in den Leseverständnisleistungen in den Stichproben	68
Abb. 3.14:	Verteilung der Leistungsgruppen in der Mathematik in den Stichproben.....	69
Abb. 3.15:	Standardabweichungen in den Leseverständnisleistungen in den Stichproben	70
Abb. 3.16:	Leseleistungen bei den VA nach LRS- und FLEX-Status	73
Abb. 3.17:	Mathematikleistungen bei den VA nach FLEX- und LRS-Status	74
Abb. 3.18:	Leseleistungen bei den VA nach FLEX –Status und Geschlecht	75
Abb. 3.19:	Mathematikleistungen bei den VA nach Geschlecht und FLEX-Status	76
Abb. 3.20:	Schulzufriedenheit und Wahrnehmung des Unterrichts durch die Eltern (EFB 2005)	81
Abb. 3.21:	Zufriedenheit der Eltern mit der Klassengröße nach FLEX-Status (EFB 2005).....	81
Abb. 3.22:	Elternangaben zu Problemen mit Schulleistungen in einzelnen Fächern (EFB 2005).....	82
Abb. 3.23:	Von den Eltern genannte Problemfächer nach FLEX-Status (EFB 2005)	83
Abb. 3.24:	Leistungen bei den VA 2006 nach Unterrichtsform	87
Abb. 3.25:	Leistungen bei den VA 2006 nach mutmaßlicher Dauer der Teilnahmen am FLEX- Programm..	89
Abb. 3.26:	VA-Leistungen 2006 von LRS-Schülern nach FLEX-Status	91
Abb. 3.27:	Leistungen bei den VA 2006 nach FLEX-Status und Geschlecht.....	92
Abb. 3.28:	Leseleistungen bei den VA 2006 nach FLEX-Status und Alter.....	94
Abb. 3.29:	Mathematikleistungen bei den VA 2006 nach FLEX-Status und Alter.....	95
Abb. 5.1	Auswertung FLEX von 2001-2006/2007	133
Abb. 5.2:	Anteile der FLEX-Klassen bezogen auf staatliche Schulämter.....	134
Abb. 5.3:	Vergleich der schulamtsbezogenen Rückstellungsquoten	137
Abb. 5.4:	Anzahl der Zurückstellungen in den FLEX-Schulen	138
Abb. 5.5:	Vorzeitige Einschulungen nach Schulamtsbereichen	147

Abb. 5.6:	Anzahl der Kinder mit Empfehlung für drittes Verweiljahr.....	152
Abb. 5.7:	Verteilung der Kinder mit FDL nach Häufigkeiten und bezogen auf Jahrgangsstufen.....	154
Abb. 7.1:	Radardiagramm mit den 14 ausgewählten Qualitäts-Aspekten zur Einstufung der Unterrichtsentwicklung in FLEX-Klassen.....	181
Abb. 7.2:	Zeitplanung Unterrichtsaufnahmen 6 - 7. Kalenderwoche 2006.....	183
Abb. 7.3:	Beispiel für ein Hilfsmittel zur Beratung durch die Lehrerin.....	189
Abb. 7.4:	Formate des Übungsmaterials (Pflicht).....	190
Abb. 7.5:	Formate des Übungsmaterials (Additum).....	191
Abb. 7.6:	Beispiel für einen differenzierten Wochenplan.....	192
Abb. 7.7:	Vier verschiedene Schwierigkeitsgrade der Übungsaufgaben im Wochenplan.....	193
Abb. 7.8:	Additionsübung von Lisa.....	194
Abb. 7.9:	Leistungs-Buchhaltung.....	195
Abb. 7.10:	Qualitätsindikatoren für Werkstattarbeit.....	198
Abb. 7.11:	Materialablage, Chefs.....	199
Abb. 7.12:	Auswahl einiger Rechenaufgaben der Winterwerkstatt.....	200
Abb. 7.13:	Winterwerkstatt mit Gedichtübungen.....	202
Abb. 7.14:	Satzbildungs- bzw. Worterkennungsübungen.....	203
Abb. 7.15:	Ausschneiden und Schmücken einer Faschingsmaske.....	203
Abb. 7.16:	Reflexionsanlässe beim Rechnen.....	205
Abb. 7.17:	Vier mal zwei Hauptperspektiven auf Lehren und Lernen.....	206
Abb. 7.18:	Fünf Kernelemente für einen neuen pädagogischen Leistungsbegriff.....	208
Abb. 7.19:	Verlaufsplan des Evaluationsworkshops.....	210
Abb. 7.20:	Erhebungsbogen der FLEX-Tandems – Kategorien.....	211
Abb. 7.21:	Zum Stand der Unterrichtsentwicklung in einer erfahrenen FLEX-Schule.....	216
Abb. 7.22:	Stand der Unterrichtsentwicklung in einer wenig erfahrenen FLEX-Schule.....	219
Abb. 8.1:	Übersicht aus dem FLEX-Handbuch 2.....	224
Abb. 8.2:	Beobachtungsergebnisse zu den Anteilen eingesetzter Differenzierungsformen.....	230
Abb. 8.3:	Anteile beobachteter Settings im Unterricht.....	231
Abb. 9.1:	Anteil der jahrgangsstufenübergreifenden Wochenstunden in den Klassen.....	248
Abb. 9.2:	Anteile der Fächer in den jahrgangsstufenübergreifenden Stunden.....	249
Abb. 9.3:	Anteile der Fächer im Teilungsunterricht.....	250
Abb. 9.4:	Anteil der Teilungsstunden in den Klassen.....	251
Abb. 9.5:	Fächeranteile im klassenübergreifenden Unterricht.....	252
Abb. 9.6:	Anteile der ausgewiesenen Blockstunden in den Stundenplänen.....	254
Abb. 10.1:	Qualifikation der Sonderpädagoginnen für unterschiedliche Förderschwerpunkte.....	274
Abb. 10.2:	Einschätzung der Lern- und Arbeitsbedingungen (N = 507).....	283
Abb. 10.3:	Zustimmungsgrad zur Aussage: „Der jahrgangsstufenübergreifende Unterricht ist unbedingt notwendig, um allen Kindern einen gelingenden Schulstart zu ermöglichen.“ in Abhängigkeit vom Systemwechsel.....	293
Abb. 10.4:	Zustimmungsgrad zur Aussage: „Für manche Kinder stellt der jahrgangsstufenübergreifende Unterricht eine Überforderung dar und ist daher für diese Kinder nicht geeignet.“ in Abhängig- keit vom Systemwechsel.....	294
Abb. 10.5:	Zustimmungsgrad zur Aussage: „Gerade der jahrgangsstufenübergreifende Unterricht schafft günstige Voraussetzungen dafür, dass Lernschwierigkeiten kompensiert werden können.“ in Abhängigkeit vom Systemwechsel.....	295
Abb. 10.6:	Zustimmungsgrad zu ausgewählten Aussagen zum jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht in Abhängigkeit vom Nomadentum der Sonderpädagoginnen (Angaben in %).....	296
Abb. 10.7:	Zustimmungsgrad zu ausgewählten Aussagen zum jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht in Abhängigkeit vom Nomadentum der Sonderpädagoginnen (Angaben in %).....	297
Abb. 10.8:	Zustimmungsgrad zu ausgewählten Aussagen zum jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht in Abhängigkeit der Variable „Doppelunternehmen“ (Angaben in %).....	298
Abb. 10.9:	Zustimmungsgrad zu ausgewählten Aussagen zum jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht (JÜ) in Abhängigkeit von der Zeit.....	299
Abb. 10.10:	Subjektive Einschätzungen bezüglich der Veränderung der Überweisungspraxis.....	303
Abb. 10.11:	Einschätzung der Auswirkung ausgewählter Wirkvariablen auf die Überweisungspraxis.....	304
Abb. 10.12:	Anzahl der Wochenstunden, in denen jahrgangsstufenübergreifend unterrichtet wurde.....	311
Abb. 10.13:	Anteil frontaler und freier Unterrichtsmethoden am täglichen Unterrichtsgeschehen in der Gegenüberstellung.....	313
Abb. 10.14:	Häufigkeit der Teilnahme aller Kinder am jahrgangsübergreifenden Unterricht.....	314
Abb. 10.15:	Häufigkeit der Aufgabenindividualisierung im jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht für alle Kinder.....	314
Abb. 10.16:	Wie wurden Kinder innerhalb der förderdiagnostischen Lernbeobachtung unterstützt?(N = 107)...	321
Abb. 10.17:	Zuständigkeitserleben der Grundschulpädagoginnen (Angaben in %).....	323
Abb. 10.18:	Einschätzungen der Teamarbeit.....	333
Abb. 10.19:	Einschätzung der Aussage: „Guter Unterstützung und Arbeitserleichterung durch Kooperation“ in Abhängigkeit von den Professionen (in %).....	334
Abb. 10.20:	Einschätzungen der Teamarbeit in Abhängigkeit von den Professionen (in %).....	335

Abb. 10.21:	Einschätzung der innerschulischen Kooperation in Abhängigkeit von der Arbeitsdauer in FLEX (in %).....	337
Abb. 10.22:	Belastungen und fehlende berufliche Souveränität aus Sicht der unterschiedlichen Professionen (in %).....	339
Abb. 10.23:	Selbstwirksamkeit aus Sicht der unterschiedlichen Professionen (in %).....	341
Abb. 10.24:	Professionsentwicklung durch FLEX in Abhängigkeit der Professionen (in%).....	343
Abb. 10.25:	Professionsentwicklung durch FLEX im Vergleich zur Bewertung externer Kooperationen und Hospitationen (in %).....	344
Abb. 10.26:	Hohe Zustimmung zur äußeren Differenzierung in Abhängigkeit zur Profession (in %).....	347
Abb. 10.27:	Hohe Zustimmung zur äußeren Differenzierung in Abhängigkeit zur wahrgenommenen Belastung (in %).....	348
Abb. 10.28:	Hohe Zustimmung zum integrativen Unterricht in Abhängigkeit zur Profession (in %).....	349
Abb. 10.29:	Hohe Zustimmung zum integrativen Unterricht in Abhängigkeit zur erlebten Professionsentwicklung (in %).....	350
Abb. 10.30:	Hohe Zustimmung zum integrativen Unterricht in Abhängigkeit zur Dienstzeit in FLEX (in %).....	351

Tabellenverzeichnis

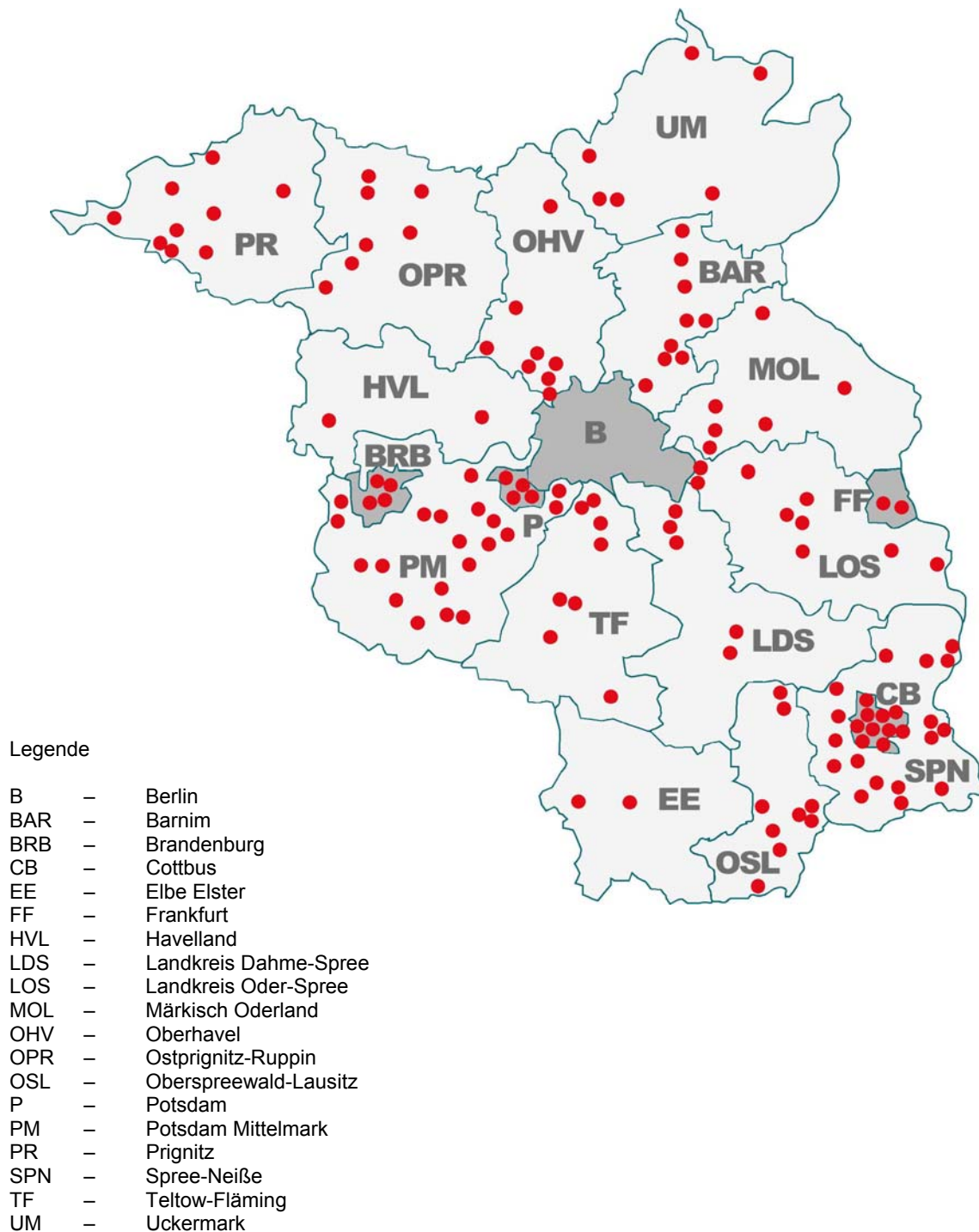
Tab. 0.1:	Überblick über die Entwicklung des FLEX-Projekts von 1992 bis heute:.....	15
Tab. 3.1:	Übersicht zu den Erhebungsinstrumenten und Datenstruktur der Begleitstudien zu den VA.....	52
Tab. 3.2:	Stichprobengröße und Ausschöpfungsquoten der Begleitstudien im Land Brandenburg 2004 und 2005.....	53
Tab. 3.3:	Stichprobenkennwerte beider Begleitstudien im Land Brandenburg.....	54
Tab. 3.4:	Ergänzende Angaben zur Stichprobe, die nur 2004 erhoben wurden.....	57
Tab. 3.5:	Korrelationen zwischen den Testbereichen in den Substichproben im Land Brandenburg.....	71
Tab. 3.6:	Regression der Testleistungen auf die Hintergrundmerkmale im Land Brandenburg.....	78
Tab. 3.7:	Stichprobenkennwerte beider Begleitstudien im Land Brandenburg.....	86
Tab. 3.8:	Verteilung der Altersgruppen in regulären und in FLEX-Klassen.....	93
Tab. 3.9:	Regression der Testleistungen auf die Hintergrundmerkmale im Land Brandenburg.....	98
Tab. 4.1:	Übersicht über Kinderzahlen in den Klassen und Ausschöpfungsgrad der Stichprobe.....	105
Tab. 4.2:	Vergleich der prozentualen Parameter von Stichprobenklassen mit den tatsächlichen Klassen in Prozent (Schuljahr 2004/2005).....	106
Tab. 4.3:	Reliabilitäten in den einzelnen Skalen des FEES in der FLEX-Stichprobe.....	109
Tab. 4.4:	Items des Subtests schulisches Wohlbefinden Schuleinstellung und deren Mittelwerte in FLEX-Klassen.....	114
Tab. 4.5:	Items des Subtests Selbstkonzept und deren Mittelwerte in FLEX-Klassen.....	115
Tab. 4.6:	Items des Subtests Lernfreude und deren Mittelwerte in FLEX-Klassen.....	116
Tab. 4.7:	Items des Subtests Anstrengungsbereitschaft und deren Mittelwerte in FLEX-Klassen.....	118
Tab. 4.8:	Items des Subtests Soziale Integration und deren Mittelwerte in FLEX-Klassen.....	119
Tab. 4.9:	Bivariate Korrelationen (Pearsons r) zwischen sozio-emotionalen Variablen (recodiert) untereinander und mit der sozialen Präferenz.....	120
Tab. 4.10:	Mittelwerte (SD) und T-Test-Ergebnisse für den Vergleich der FLEX-Kinder 1. Verweiljahr und der Hamburger Erstklässler in den Subtests des Feess 1-2.....	121
Tab. 4.11:	Mittelwerte (SD) und T-Test-Ergebnisse für den Vergleich der FLEX-Kinder 2./3. Verweiljahr und der Hamburger Zweitklässler in den Subtests des Feess 1-2.....	122
Tab. 4.12:	Mittelwertvergleiche (SD) und T-Testergebnisse für den Vergleich von Kindern im ersten und zweiten Verweiljahr.....	123
Tab. 4.13:	Mittelwerte (SD) und T-Testwerte im Vergleiche von Kindern mit regulärer Verweildauer und längerer Verweildauer (3. Verweiljahr vorgesehen oder absolviert).....	123
Tab. 4.14:	Mittelwerte (SD) und T-Testwerte im Vergleiche von Kindern mit und ohne förderdiagnostische Lernbeobachtung (FDL).....	124
Tab. 4.15:	Mittelwerte (SD) und T-Testwerte im Vergleiche für Mädchen und Jungen.....	125
Tab. 4.16:	Bivariate Korrelationen (Pearsons r) zwischen sozio-emotionalen Variablen (recodiert) und Leistungen in den Vergleichsarbeiten am Ende der Jahrgangsstufe 2.....	126
Tab. 5.1:	Allgemeine Schülerzahlentwicklung in den FLEX-Klassen.....	132
Tab. 5.2:	Einschulungen in den FLEX-Klassen.....	135
Tab. 5.3:	Schritte des schulinternen Anmeldeverfahrens in Schule 1.....	139
Tab. 5.4:	Übersicht zu den Zurückstellungsgründen in den Schulakten der Schule 1.....	140
Tab. 5.5:	Übersicht zu den Zurückstellungsgründen in den Schulakten der Schule 3.....	143
Tab. 5.6:	Vergleich der vorfristigen Einschulungen im Land insgesamt (inklusive FLEX-Schulen) mit denen in FLEX-Schulen.....	147
Tab. 5.7:	Schneller lernende Kinder in den FLEX-Klassen.....	150
Tab. 5.8:	Kinder im dritten Verweiljahr in den FLEX-Klassen.....	151
Tab. 5.9:	Kinder mit förderdiagnostischer Lernbeobachtung in den FLEX-Klassen.....	153
Tab. 5.10:	Gegenüberstellung der Übertrittsquoten in Förderschulen (AFS, S, V) bezogen auf die ersten beiden Grundschuljahre (Quelle: Ref. 16/MBJS).....	155

Tab. 10.1:	Einschätzung des Qualifikationsgrades für FLEX (Angaben in %)	275
Tab. 10.2:	Einschätzung der Bedarfsgerechtigkeit der zugewiesenen Stundenkapazität innerhalb der FLEX-Klassen und darüber hinaus (Angaben in %)	279
Tab. 10.3:	Subjektiv erlebte Ressourcennutzung für einzelne Schülergruppen (Angaben in %).....	280
Tab. 10.4:	Subjektiv erlebte Ressourcennutzung für einzelne Schülergruppen (Angaben in %)	281
Tab. 10.5:	Subjektives Heterogenitätserleben der Klassenlehrerinnen bezüglich der Klassenzusammensetzung im Leistungsbereich und im sozialen Bereich (Angaben in %).....	284
Tab. 10.6:	Einschätzung der räumlichen und materiellen Gegebenheiten für binnendifferenziertes Arbeiten in den FLEX-Klassen (Angaben in %)	284
Tab. 10.7:	Einschätzung des zeitlichen Aufwands für die Vor- und Nachbereitung des FLEX-Unterrichts (Angaben in %).....	285
Tab. 10.8:	Subjektives Erleben der Aufwandsdifferenz seit der Einführung von FLEX (Angaben in %)	286
Tab. 10.9:	Entwicklung des subjektiven Erlebens (der Klassenlehrerinnen) der Aufwandsdifferenz seit der Einführung von FLEX (Angaben in %)	286
Tab. 10.10:	Einstellungen zum jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht nach Rangfolge (Angaben in %).....	289
Tab. 10.11:	Einstellungen zum jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht in Abhängigkeit von der FLEX-Funktion (nach Rangfolge, Angaben in %)	291
Tab. 10.12:	Effektivitätsbewertung des JÜ in Abhängigkeit von FLEX-Funktion - Gesamtübersicht (alle Sonderpädagoginnen, Angaben in %).....	292
Tab. 10.13:	Anzahl der Tätigkeitsbereiche der Sonderpädagoginnen außerhalb der FLEX- Schule.....	296
Tab. 10.14:	Häufigkeit von Problemwahrnehmungen im Sinne eines sonderpädagogischen Förderbedarfs in Abhängigkeit vom Förderschwerpunkt und dem potenziellen Überweisungszeitpunkt.....	306
Tab. 10.15:	Integration vs. Separierung und Aufgabenindividualisierung im jahrgangsgemischten Unterricht in Abhängigkeit vom vermuteten Förderschwerpunkt der Kinder unter förderdiagnostischer Lernbeobachtung.....	316
Tab. 10.16:	Mittelwerte als Maß für die Bewertung der FDLB auf der Grundlage der Antwortoptionen: 1 „stimmt voll und ganz“, 2 „stimmt überwiegend“, 3 „stimmt teilweise“, 4 „stimmt gar nicht“ unabhängig von unterschiedlichen Funktionen in FLEX (N = 624).....	317
Tab. 10.17:	Zustimmungsgrad zu Aussagen, die FDL begründen. Die Antwortoptionen: 1 „stimmt voll und ganz“, 2 „stimmt überwiegend“, 3 „stimmt teilweise“, 4 „stimmt gar nicht“ unabhängig von der FLEX-Funktion (N = 623).....	318
Tab. 10.18:	Zustimmungsgrad zu Aussagen mit positiver oder negativer Konnotation von separierender Förderung innerhalb der FDL. Antwortoptionen: 1 „stimmt voll und ganz“, 2 „stimmt überwiegend“, 3 „stimmt teilweise“, 4 „stimmt gar nicht“ unabhängig von der FLEX-Funktion (N = 623)	319
Tab. 10.19:	Zuständigkeitserleben der Sonderpädagoginnen (Ranking und prozentuale Verteilung)	325
Tab. 10.20:	Teamarbeit der Pädagogen für pädagogische und sonderpädagogische Diagnostik (Angaben in %)	328
Tab. 10.21:	Teamarbeit der Pädagogen bei spezieller Förderung (Angaben in %).....	329
Tab. 10.22:	Teamarbeit der Pädagogen bei binnendifferenzierter Unterrichtsarbeit (Angaben in %).....	330
Tab. 10.23:	Teamarbeit der Pädagogen bei der außerschulischen Kooperation (Angaben in %)	331
Tab. 10.24:	Faktoren der Einschätzung der Zusammenarbeit.....	333
Tab. 10.25:	Faktoren der Belastungen und beruflichen Zufriedenheit.....	338
Tab. 10.26:	Belastungsempfinden in Zusammenhang mit der Einschätzung der Kooperation (Faktor 1 und 2)	340
Tab. 10.27:	Belastungsempfinden in Zusammenhang mit der Einschätzung der Kooperation (Faktor 1 und 2)	342
Tab. 10.28:	Faktoren der bildungspolitischen Grundüberzeugungen	345
Tab. 10.29:	Einschätzung der Aussagen zu FLEX (Angaben in %).....	361

Abkürzungsverzeichnis

α	Cronbachs α , Maß für die Zuverlässigkeit einer Messung
Beta	Koeffizient, der den Beitrag eines Prädiktors (erklärende Variable) zur Aufklärung der Unterschiede einer zu erklärenden Variable in einer Regressionsanalyse angibt
Eva B	Bericht Evaluation der flexiblen Schuleingangsphase FLEX im Land Brandenburg in den Jahren 2004-2006 (LISUM 2007)
FDL	förderdiagnostische Lernbeobachtung
FLEX	flexible Eingangsphase § 19 (5) BSchulG
JÜ	jahrgangsstufenübergreifender Unterricht
KL	Klassenlehrerin
LRS	Lese- Rechtschreibschwäche
M oder MW	arithmetischer Mittelwert, Durchschnittswert über alle Fälle einer Variablen
N	Anzahl der Fälle/Stichprobenumfang für einen bestimmten Test
NDH	nicht deutscher Herkunft
p	Irrtumswahrscheinlichkeit, unterschreitet p das gewählte Niveau α (in der Regel $\alpha=.05$), dann ist die geprüfte Annahme signifikant und statistisch bedeutsam
r	Korrelationskoeffizient, Zusammenhangsmaß für den statistischen Zusammenhang zwischen zwei Merkmalen
SD	Standardabweichung, Maß für die Heterogenität/Variabilität eines Merkmals
SL	Schulleitung
SP	Sonderpädagogin
t- Test	Verfahren für Mittelwertvergleiche
TL	Teilungslehrerin
VA	landesweite Vergleichsarbeiten am Ende der Jahrgangsstufe 2











Regionale Verteilung der 139 Schulen mit flexibler Schulingangsphase im Land Brandenburg im Schuljahr 2006/2007



Anschriftenverzeichnis FLEX-Schulen im Schuljahr 2006/2007

Stand: August 2006, Quelle: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Referat 32

Staatliches Schulamt Brandenburg	
<p>Georg-Klingenberg-Schule Klingenbergstraße 69 14770 Brandenburg an der Havel ☎ - 03381/30 32 10; Fax: 03381/30 32 10 Dienstmail: klingenberg-grundschule.brandenburg@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Gürlich</p>	<p>Luckenberger Schule Neuendorfer Straße 12 14770 Brandenburg an der Havel ☎ - 03381/22 41 32; Fax: 03381/21 26 81 Dienstmail: luckenberger-grundschule.brandenburg@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Belz</p>
<p>Grundschule „Gebrüder Grimm“ Gertraudenstraße 3 14772 Brandenburg an der Havel ☎ - 03381/70 31 69; Fax: 03381/73 92 79 Dienstmail: grimm-grundschule.brandenburg@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Butt</p>	<p>Wilhelm-Busch-Schule Beethovenstraße 17 14772 Brandenburg an der Havel ☎ - 03381/70 22 23; Fax: 03381/70 22 23 Dienstmail: busch-grundschule.brandenburg@schulen.brandenburg.de Schulleiter: Herr Ulrich</p>
<p>Grundschule „Am Weinberg“ Schulplatz 3 14712 Rathenow ☎ - 03385/51 22 62; Fax: 03385/51 22 62 Dienstmail: weinberg-grundschule.rathenow@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Matthes</p>	<p>Kooperationsschule Friesack Sonnenweg 6 14662 Friesack ☎ - 033235/29 700; Fax: 033235/29 70 20 Dienstmail: kooperations-oberschule.friesack@schulen.brandenburg.de Schulleiter: Herr Scholz</p>
<p>Waldstadt-Grundschule (27) Friedrich-Wolf-Straße 12 14478 Potsdam ☎ - 0331/289 76 30; Fax: 0331/289 76 31 Dienstmail: waldstadt-grundschule.potsdam@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Steinrück</p>	<p>Grundschule „Im Kirchsteigfeld“ (56) Lise-Meitner-Straße 4 – 6 14480 Potsdam ☎ - 0331/289 78 00; Fax: 0331/289 78 01 Dienstmail: kirchsteigfeld-grundschule.potsdam@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Klewitz</p>
<p>Gesamtschule „Theodor Fontane“ (51) Zum Teufelssee 2 - 4 14478 Potsdam ☎ - 0331/289 81 30; Fax: 0331/289 81 31 Dienstmail: fontane-oberschule.potsdam@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Rehbein</p>	<p>Grundschule Brück Fr.-Ludwig-Jahn-Straße 1 14822 Brück ☎ - 033844/52 110; Fax: 033844/52 114 Dienstmail: grundschule.brueck@schulen.brandenburg.de Schulleiter: Herr Garpow</p>
<p>Grundschule „Ernst von Stubenrauch“ Egerstraße 10 14513 Teltow ☎ - 03328/47 36 23; Fax: 03328/33 28 62 Dienstmail: erste-grundschule.teltow@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Hipp</p>	<p>Grundschule Fichtenwalde Berliner Straße 111 14547 Beelitz/OT Fichtenwalde ☎ - 033206/611 60; Fax: 033206/611 62 Dienstmail: fichtenwalde-grundschule.beelitz@schulen.brandenburg.de Schulleiter: Herr Gehrman</p>

Staatliches Schulamt Brandenburg	
<p>Grundschule „Willibald Alexis“ Goethestr. 18 14797 Kloster Lehnin  - 03382/357 Dienstmail: grundschule.lehnin@t-online.de Schulleiterin: Frau Barz</p>	<p>Thomas-Müntzer-Grundschule Schulstr. 12 14793 Ziesar  - 033830/248; Fax: 033830/123 96 Dienstmail: Muentzer-grundschule.ziesar@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Ballerstedt</p>
<p>Inselschule“ Töplitz Mittelbruchweg 1 14476 Töplitz  - 033202/60 234; Fax: 033202/60 234 Dienstmail: insel-grundschule-toeplitz@t-online.de Schulleiterin: Frau Wick</p>	<p>Diesterweg-Grundschule Beelitz Clara-Zetkin-Str. 197 14547 Beelitz  - 033204/422 07; Fax: 033204/422 90 Dienstmail: diesterweg-grundschule.beelitz@schulen.brandenburg.de Schulleiter: Herr Gehrman</p>
<p>Wilhelm-Götze-Schule Wusterwitz Ernst-Thälmann-Str. 58 14789 Wusterwitz  - 033839/253 ; FAX: 033839/254 Dienstmail: Grundschule.wusterwitz@schulen.brandenburg.de Schulleiter: Herr Gericke</p>	<p>Grundschule „Geschwister Scholl“ Weitzengrunder Weg 3 14806 Belzig  - 033841/ 42154; FAX: 033841/34994 Dienstmail: Scholl-grundschule-belzig@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Schneider</p>
<p>Oberschule mit Grundschule „Friedrich List“ Hans-Beimler-Str. 17 14554 Seddiner See  - 033205/7330; FAX: 033205/7338 Dienstmail: List-oberschule.seddiner-see@schulen.brandenburg.de Schulleiter: Herr Dr. Glumm</p>	<p>Grundschule „Anne Frank“ Teltow J.-Schehr-Str. 17 14513 Teltow  - 03328/42077; FAX: 03328/352696 Dienstmail: Zweite-grundschule.teltow@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Juffart</p>
<p>Grundschule „Bruno H. Bürgel“ Karl-Liebknecht-Str. 29 14482 Potsdam  - 0331/2897480; FAX: 0331/2897481 Dienstmail: Buergel-grundschule.potsdam@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Riccius</p>	<p>Grundschule Damsdorf Bergstraße 11 14797 Kloster Lehnin /OT Damsdorf  - 03382/700250; FAX: 03382/741648 Dienstmail: Grundschule.damsdorf@schulen.brandenburg.de Schulleiter: Herr Haertel</p>
<p>Grundschule „Albert Schweitzer“ Albert-Schweitzer-Str. 23 14929 Treuenbrietzen  - 033748/ 70510; FAX: 033748/70509 Dienstmail: Schweitzer-grundschule.treuenbrietzen@schulen.brandenburg.de Schulleiter: Herr Höhne</p>	

Staatliches Schulamt Cottbus	
<p>Regine-Hildebrand-Grundschule Europaschule Cottbus Theodor-Storm-Straße 22 03050 Cottbus ☎ - 0355/52 40 14; Fax: 0355/53 59 65 Dienstmail: europa-grundschule.cottbus@schulen.brandenburg.de Schulleiter: Herr Nagel</p>	<p>Regenbogen-Grundschule Helene-Weigel-Straße 4 03050 Cottbus ☎ - 0355/483 97 17; Fax: 0355/430 996 11 Dienstmail: dritte-grundschule.cottbus@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Peting</p>
<p>Carl-Blechen-Grundschule E.-Wolf- Str. 31 a 03042 Cottbus ☎ - 0355/715131; Fax: 0355/15131 Dienstmail: blechen-grundschule.cottbus@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Preuß</p>	<p>Christoph-Kolumbus- Grundschule Muskauer Straße 1 03042 Cottbus ☎ - 0355/71 50 38; Fax: 0355/71 50 38 Dienstmail: siebente-grundschule.cottbus@schulen.brandenburg.de Schulleiterin:Frau Bromm</p>
<p>Wilhelm-Nevoigt-Grundschule Clara-Zetkin-Straße 20 03046 Cottbus ☎ - 0355/231 01; Fax: 0355/494 75 41 Dienstmail: nevoigt-grundschule.cottbus@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Just</p>	<p>20. Grundschule Welzower Straße 9 a 03048 Cottbus ☎ - 0355/42 10 62; Fax: 0355/430 901 83 Dienstmail: zwanzigste-grundschule.cottbus@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Briesemann</p>
<p>Astrid-Lindgren-Grundschule Am Nordrand 03044 Cottbus ☎ - 0355/87 34 58; Fax: 0355/87 34 58 Dienstmail: elfte-grundschule.cottbus@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Sillack</p>	<p>Reinhard Lakomy Grundschule Gallinchener Straße 4 03058 Cottbus/OT Groß Gaglow ☎ - 0355/52 26 75; Fax: 0355/526 10 84 Dienstmail: lakomy-grundschule.gross-gaglow@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Rothbart</p>
<p>Grundschule Sielow Sielower Schulstraße 1 03055 Cottbus ☎ - 0355/87 35 75; Fax: 0355/499 77 65 Dienstmail: sielow-grundschule.cottbus@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Winkler</p>	<p>21. Grundschule Willi-Budich-Straße 54 03044 Cottbus ☎ - 0355/86 10 11; Fax: 0355/485 78 54 Dienstmail: einundzwanzigste-grundschule.cottbus@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Jurrmann</p>
<p>Astrid-Lindgren-Grundschule Friedrichstraße 40 04895 Falkenberg/Elster ☎ - 035365/346 19; Fax: 035365/383 87 Dienstmail: lindgren-grundschule.falkenberg@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Große</p>	<p>Berg-Grundschule Finsterwalder Straße 7 03253 Doberlug-Kirchhain ☎ - 035322/23 78; Fax: 035322/183 33 Dienstmail: berg-grundschule.doberlug-kirchhain@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Freudenberg</p>
<p>Gesamtschule „Ernst Legal“ Schlieben Bahnhofstraße 3 04936 Schlieben ☎ - 035361/718; Fax: 035361/800 71 Dienstmail: legal-gesamtschule.schlieben@schulen.brandenburg.de Schulleiter: Herr Haase</p>	<p>3. Grundschule Großräschen Rembrandtstraße 93 01983 Großräschen ☎ - 035753/60 35; Fax: 035753/26 98 08 Dienstmail: dritte-grundschule.grossraeschen@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Schachtschneider</p>

Staatliches Schulamt Cottbus	
<p>Grundschule Forst Mitte Max-Fritz-Hammer-Straße 15 03149 Forst (Lausitz) ☎ - 03562/71 63; Fax: 03562/71 63 Dienstmail: mitte-grundschule.forst@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Goetzki</p>	<p>Grundschule Nordstadt Frankfurter Str. 03149 Forst (Lausitz) ☎ - 03562/698080; Fax: 03562/6980812 Dienstmail: Nordstadt-grundschule.forst@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Schmidt</p>
<p>4. Grundschule Schomberg Finkenweg 2 03130 Spremberg ☎ - 03563/902 54; Fax: 03563/902 54 Dienstmail: schomberg-grundschule.spremberg@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Branzke</p>	<p>Grundschule Wadelsdorf Lindenallee 12 03130 Hornow-Wadelsdorf ☎ - 035698/720 09; Fax: 035698/233 Dienstmail: graustein-Grundschule.hornow-wadelsdorf@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Schmidt</p>
<p>Grundschule Friedrichshain Karl-Marx-Straße 2 03130 Felixsee/OT Friedrichshain ☎ - 035600/65 56; Fax: 035600/358 51 Dienstmail: grundschule.friedrichshain@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Höfer</p>	<p>Mosaik-Grundschule Peitz Schulstraße 2 03185 Peitz ☎ - 035601/220 88; Fax: 035601/885 83 Dienstmail: grundschule.peitz@schulen.brandenburg.de Schulleiter: Herr Nedoma</p>
<p>Grundschule Burg/Werben Bahnhofstraße 10 03096 Burg (Spreewald) ☎ - 035603/333; Fax: 035603/757 04 Dienstmail: grundschule.burg@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Knöfel</p>	<p>Corona-Schröter-Grundschule Corona-Schröter-Straße 25 03172 Guben ☎ - 03561/54 79 67; Fax: 03561/54 79 69 Dienstmail: schroeter-grundschule.guben@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Ploke</p>
<p>Friedensschule Schulstraße 4 03172 Guben ☎ - 03561/25 98; Fax: 03561/25 98 Dienstmail: friedens-grundschule.guben@schulen.brandenburg.de Schulleiter: Herr Müller</p>	<p>4. Grundschule am See Steigerstraße 23 01968 Senftenberg ☎ - 03573/3951; Fax: 03573/140079 Dienstmail: see-grundschule.senftenberg@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Rose</p>
<p>3. Grundschule J.-R.-Becher-Straße 01968 Senftenberg ☎ - 03573/363 760; Fax: 03573/363760 Dienstmail: grundschule3sfb@t-online.de Schulleiterin: Frau Grätz</p>	<p>1. Grundschule Poststraße 29 b 03222 Lübbenau/Spreewald ☎ - 03542/24 59; Fax: 03542/24 59 Dienstmail: grundschule1.luebbenau@t-online.de Schulleiterin: Frau Heimann</p>
<p>Grundschule Ortrand – Europaschule Schulstraße 36 01990 Ortrand ☎ - 035755/486; Fax: 035755/486 Dienstmail: europaschule-ortrand@t-online.de Schulleiterin: Frau Stoll</p>	<p>Grundschule Schwarzheide-Wandelhof Geschwister-Scholl-Straße 27 01987 Schwarzheide ☎ - 035752/7171; Fax: 035752/7171 Dienstmail: grundschule-wandelhof@t-online.de Schulleiterin: Frau Lorenz</p>

Staatliches Schulamt Cottbus	
<p>Geschwister-Scholl-Gesamtschule mit Primarstufe Dresdner Straße 9 01945 Ruhland ☎ - 035752/2089; Fax: 035752/2089 Dienstmail: info@schuleruhland.de Schulleiter: Herr Büttner</p>	<p>Grund- und Gesamtschule Geschwister-Scholl Schulstraße 2 03139 Spremberg/OT Schwarze Pumpe ☎ - 03564/22086; Fax: 03564/22086 Dienstmail: ggs.schwarze.pumpe@t-online.de Schulleiterin: Frau Groba</p>
<p>Grundschule Leuthen Leuthener Hauptstraße 2 03116 Drebkau/OT Leuthen ☎ - 035602/23534; Fax: 035602/23535 Dienstmail: Schulleiterin: Frau Schwertfeger</p>	<p>Grundschule Krieschow Eichower Weg 6 03099 Kollwitz/OT Krieschow ☎ - 035604/223; Fax: 035604/223 Dienstmail: grundschule.krieschow@t-online.de Schulleiter: Herr Budischin</p>
<p>Grundschule Vetschau Pestalozzistraße 12 03226 Vetschau ☎ - 035433/2310; FAX: 035433/70681 Dienstmail: Grundschule.vetschau-spreewald@schulen.brandenburg.de Schulleiter: Herr Zwicker</p>	<p>Walther-Rathenau-Grundschule Rathausstraße 6 – 8 01968 Senftenberg ☎ - 03573/2838, FAX.: 03573/2838 Dienstmail: erste-grundschule.senftenberg@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Kaminski</p>
<p>Grundschule Grano Schulstraße 5f 03172 Lutzketal / OT Grano ☎ - 035693/4042; FAX.: 035693/609914 Dienstmail: Grundschule.gran@schulen.brandenburg.de Schulleiter: Herr Stöbe</p>	<p>Grundschule Keune Keuner Str. 100 03149 Forst ☎ - 03562/7270; FAX: 03562/7270 Dienstmail: Keune-grundschule.forst@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Siegmeier</p>
<p>3. Grundschule Lübbenau Otto-Grothwohl-Straße 18 03222 Lübbenau ☎ - 03542/83423; FAX: 03542/872054 Dienstmail: Dritte-grundschule.luebbenau@schulen.brandenburg.de Schulleiter: Herr Wetzel</p>	<p>Grundschule Drebkau Schiebelstr. 1 03116 Drebkau ☎ - 035602/622; FAX: 035602/23477 Dienstmail: Grundschule.drebkau@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Richter</p>
<p>Grundschule Briesen Schulstr. 5 03096 Briesen ☎ - 035606/40019; FAX: 035606/42855 Dienstmail: GS-Briesen@t-online.de Schulleiterin: Frau Linke</p>	<p>Grundschule Sellessen/Haidemühl Feldstr. 4 03130 Spremberg / OT Sellessen ☎ - 03563/5547; FAX: 03563/604620 Dienstmail: Schule.sellessen@t-online.de Schulleiterin: Frau Richard</p>
<p>Jenaplan-schule Lübbenau Poststr. 29a 03222 Lübbenau ☎ - 03542/3749; FAX: 03542/8719991 Dienstmail: JPSchule@t-online.de Schulleiterin: Frau Groß</p>	

Staatliches Schulamt Eberswalde	
<p>3. Grundschule Bernau Jahnstraße 3 – 5 16321 Bernau bei Berlin ☎ - 03338/57 98; Fax: 03338/57 98 Dienstmail: dritte-grundschule.bernau@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Pätz</p>	<p>Grundschule Biesenthal Bahnhofstraße 9 - 12 16359 Biesenthal ☎ - 03337/20 50; Fax: 03337/20 50 Dienstmail: grundschule.briesenthal@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Haase</p>
<p>1. Grundschule Bernau Zepernicker Chaussee 24 16321 Bernau bei Berlin ☎ - 03338/28 39; Fax: 03338/28 39 Dienstmail: erste-grundschule.bernau@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Marquardt</p>	<p>Grundschule Grüntal Dorfstraße 34 16230 Sydower Fließ/OT Grüntal ☎ - 03337/461 18; Fax: 03337/430 937 Dienstmail: grundschule-gruental@schulen.brandenburg.de Schulleiter: Herr Blanck</p>
<p>Max-Kienitz-Schule Am Grund 27 16230 Britz ☎ - 03334/421 44; Fax: 03334/420 814 Dienstmail: kienitz-gesamtschule.britz@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Plieske</p>	<p>Grundschule Joachimsthal Brunoldstraße 15 b 16247 Joachimsthal ☎ - 033361/8666; Fax: 033361/8667 Dienstmail: Schule.Joachimsthal@t-online.de Schulleiter: Herr Krenzien</p>
<p>Pannwitz-Grundschule Lychen Pannwitzallee 17279 Lychen ☎ - 039888/23 27; Fax: 039888/438 17 Dienstmail: pannwitz-grundschule.lychen@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Lemke</p>	<p>Gustav-Bruhn-Grundschule Rudolf-Harbig-Straße 12 16278 Angermünde ☎ - 03331/32644; Fax: 03331/32644 Dienstmail: bruhschule@t-online.de Schulleiterin: Frau Werner</p>
<p>Grundschule „Am Egelpfuhl“ Rosa-Luxemburg-Straße 18 17268 Templin ☎ - 03987/40485; Fax: 03987/409943 Dienstmail: gsvew@gs-am-pfuhl.um.bb.schule.de Schulleiterin: Frau Pilz</p>	<p>Grundschule Brüssow Alter Sportplatz 8 17326 Brüssow ☎ - 039742/80250; Fax: 039742/86955 Dienstmail: grundschule-bruessow@t-online.de Schulleiterin: Frau Jost</p>
<p>Grundschule Klosterfelde Thälmann-Str. 22 16348 Klosterfelde ☎ - 033396/70012, FAX: 033396/70012 Dienstmail: s102301@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Braungard</p>	<p>Grundschule Templin „Waldschule“ Röddeliner Str. 1 17268 Templin ☎ - 03987/ 6282; FAX: 03987/200846 Dienstmail: s103718@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Delander</p>
<p>Grundschule „An der Hasenheide“ Bernau Schönfelder Weg 46 16321 Bernau ☎ - 03338/5708; FAX: 03338/398703 Dienstmail: s102283@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau KLEmm</p>	<p>Grundschule „Mitte“ Eberswalde Fr.-Engels-Str. 3-4 16225 Eberswalde ☎ - 03334/22541; FAX: 03334/380137 Dienstmail: S105545@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Prüver</p>

Staatliches Schulamt Eberswalde	
<p>Grundschule Werbelow Werbelow 33 17337 Werbelow ☎ - 039740/20415; FAX: 039740/20415 Dienstmail. S105867@schulen.brandenburg.de Schulleiterin. Frau Herrmann</p>	

Staatliches Schulamt Frankfurt (Oder)	
<p>2. Grundschule Mitte“ Bischofstr. 10 15232 Frankfurt (Oder) ☎ - 0335/324426; Fax: 0335/324426 Dienstmail: Mitte-grundschule.frankfurt@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Tetzlaff</p>	<p>Astrid-Lindgren-Grundschule Alexej-Leonow-Straße 4 15236 Frankfurt (Oder) ☎ - 0335/54 23 21; Fax: 0335/54 23 21 Dienstmail: lindgren-grundschule.frankfurt@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Pache</p>
<p>Grundschule „Käthe Kollwitz“ Weinbergstraße 4 16259 Bad Freienwalde ☎ - 03344/35 41; Fax: 03344/35 41 Dienstmail: kollwitz-grundschule.bad-freienwalde@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Krüger</p>	<p>Hegermühlen-Grundschule Hegermühlenstraße 8 15344 Strausberg ☎ - 03341/229 65; Fax: 03341/21 75 13 Dienstmail: hegermuehlen-grundschule.strausberg@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Willomitzer</p>
<p>Grundschule Seelow Straße der Jugend 7 15306 Seelow ☎ - 03346/633; Fax: 03346/84 98 12 Dienstmail: grundschule.seelow@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Apelt</p>	<p>Katholische Schule Elbestraße 48 15370 Petershagen/Eggersdorf ☎ - 033439/784 57; Fax: 033439/538 97 Dienstmail: hedwig-grundschule.petershagen-eggersdorf@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Meißner</p>
<p>Grundschule Karl-Marx-Str. 16 15859 Storkow (Mark) ☎ - 033678/720 96; Fax: 033678/44036 Dienstmail: Schulleiterin: Frau Dietrich</p>	<p>Grundschule Lindenberg Schulstraße 27 15848 Tauche/OT Lindenberg ☎ - 033677/57 59; Fax: 033677/57 59 Dienstmail: grundschule.lindenberg@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Claus</p>
<p>Schönfließ-Grundschule Müllroser Straße 6 15890 Eisenhüttenstadt ☎ - 03364/433 88; Fax: 03364/433 88 Dienstmail: schoenfliesser-grundschule.eisenhuettenstadt@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Werner</p>	<p>„Schule des Friedens“ Dorfstraße 50 15848 Rietz-Neuendorf/OT Görzig ☎ - 033672/380; Fax: 033672/380 Dienstmail: friedens-grundschule.goerzig@schulen.brandenburg.de Schulleiter: Herr Poeschke</p>
<p>Löcknitz-Grundschule Friedrichstraße 25 15537 Erkner ☎ - 03362/43 96; Fax: 03362/70 01 04 Dienstmail: mitte-grundschule.erkner@schulen.brandenburg.de Schulleiter: Herr Herse</p>	<p>Grundschule Kieselwitzer Straße 9 15890 Schlaubetal/OT Fünfeichen ☎ - 033654/208; Fax: 033654/208 Dienstmail: grundschule.fuenfeichen@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Feilke</p>
<p>Grund- und Oberschule „An der Spree“ Berliner Straße 35 15537 Gosen-Neu Zittau/OT Neu Zittau ☎ - 03362/80 81; Fax: 03362/80 74 Dienstmail: gesamtschule.neu-zittau@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Ruppelt</p>	<p>Grund- und Oberschule „Maxim Gorki“ Pieskower Straße 31 15526 Bad Saarow ☎ - 033631/451 70; Fax: 033631/451 71 Dienstmail: gorki-gesamtschule.bad-saarow-pieskow@schulen.brandenburg.de Schulleiter: Herr Mertke</p>

Staatliches Schulamt Frankfurt (Oder)	
<p>Grund- und Oberschule „Ernst Thälmann“ Brückenstr. 79 a 15562 Rüdersdorf bei Berlin ☎ - 033638/3303; Fax: 033638/63509 Dienstmail: gesamtschule.rdf@t-online.de Schulleiter: Herr Kegel</p>	<p>Lenne-Oberschule mit Grundschulteil v.Canstein-Str. 2 15366 Hoppegarten/OT Dahlwitz-Hoppegarten ☎ - 03342/3668-0; FAX:03342/366828 Dienstmail: Lenne-oberschule.dahlwitz-hoppegarten@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Voigt</p>
<p>Grund- und Oberschule Woltersdorf Vogelsdorfer Str. 7 15569 Woltersdorf ☎ - 03362/5127; FAX: 03362/887858 Dienstmail: Oberschule.woltersdorf@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Schädlich</p>	

Staatliches Schulamt Perleberg	
<p>Mildenberger Grundschule Ribbecker Straße 1 16775 Zehdenick/OT Mildenberg ☎ - 03307/22 03; Fax: 03307/22 03 Dienstmail: ziegeleipark-grundschule.mildenberg@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Schulze</p>	<p>Wald-Schule Dossow Draußenberg 18 16909 Wittstock/Dosse/OT Dossow ☎ - 03394/44 42 90; Fax: 03394/44 42 90 Dienstmail: wald-grundschule.dossow@schulen.brandenburg.de Schulleiter: Herr Reese</p>
<p>Grundschule Töpferweg 1 16837 Rheinsberg/OT Flecken Zechlin ☎ - 033923/702 51; Fax: 033923/702 51 Dienstmail: grundschule.flecken-zechlin@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Lieberenz</p>	<p>Rosa-Luxemburg-Grundschule Rosa-Luxemburg-Straße 16 16816 Neuruppin ☎ - 03391/26 63; Fax: 03391/26 63 Dienstmail: luxemburg-grundschule.neuruppin@schulen.brandenburg.de Schulleiter: Herr Klawin</p>
<p>Friedrich-Ludwig-Jahn-Schule Giesendorfer Weg 3 16928 Pritzwalk ☎ - 03395/30 26 46; Fax: 03395/30 26 46 Dienstmail: jahn-grundschule.pritzwalk@schulen.brandenburg.de Schulleiter: Herr Garlin</p>	<p>Grundschule Karstädt Pestalozziplatz 19357 Karstädt ☎ - 038797/520 25; Fax: 038797/520 25 Dienstmail: grundschule.karstaedt@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Wonneberger</p>
<p>Grundschule IV Dr.-S.-Allende-Straße 62 19322 Wittenberge ☎ - 03877/90 20 84; Fax: 03877/56 59 82 Dienstmail: vierte-grundschule.wittenberge@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Kühl</p>	<p>Grundschule „Geschwister Scholl“ Dobberziner Straße 28 19348 Perleberg ☎ - 03876/78 97 45; Fax: 03876761 41 02 Dienstmail: scholl-grundschule.perleberg@schulen.brandenburg.de Schulleiter: Herr Awe</p>
<p>Grundschule Berge Schulstraße 2 19348 Berge ☎ - 038785/603 18; Fax: 038785/603 18 Dienstmail: grundschule.berge@schulen.brandenburg.de Schulleiter: Herr Schumacher</p>	<p>Grundschule Lenzen Rudi-Breitscheid-Straße 8 19309 Lenzen (Elbe) ☎ - 038792/74 53; Fax: 038792/74 53 Dienstmail: grundschule.lenzen@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Döpel</p>
<p>Grundschule I Wittenberge J.-Runge-Straße 40 19322 Wittenberge ☎ - 03877/40 39 79; Fax: 03877/40 39 79 Dienstmail: jahn-grundschule.wittenberge@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Schulz</p>	<p>Gesamtschule mit Grundschule Dr.-W.-Harnisch-Straße 19336 Bad Wilsnack ☎ - 038791/20 73; Fax: 038791/20 73 Dienstmail: gesamtschule.bad-wilsnack@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Preuß</p>
<p>Grundschule Breese Lückstr. 9 19322 Breese ☎ - 03877/68762; Fax: 03877/566885 Dienstmail: Schulleiterin: Frau Heinrich</p>	<p>Diesterweg-Grundschule Auf der Freiheit 3 16909 Wittstock/Dosse ☎ - 03394/403480; Fax: 03394/403481 Dienstmail: diesterweg-grundschule-opr@t-online.de Schulleiterin: Frau Menzel</p>

Staatliches Schulamt Perleberg	
<p>Grundschule Wusterhausen Schulstraße 1 16868 Wusterhausen/Dosse ☎ - 033979/14233; Fax: 033979/14246 Dienstmail:</p> <p>Schulleiterin: Frau Kusche</p>	<p>Grundschule „Neue Schule Vehlefanž“ Bärenklauer Str. 22 16727 Oberkrämer ☎ - 03304/562231; Fax: 03304/562272 Dienstmail: schule-vehlefanz@web.de Schulleiter: Herr Gediga</p>
<p>Grundschule Velten-Süd Straße des Friedens 14 16727 Velten ☎ - 03304/502277; Fax: 03304/502668 Dienstmail:</p> <p>Schulleiterin: Frau Bloch</p>	<p>Grundschule Nord Rigaer Str. 1 16761 Hennigsdorf ☎ - 03302/224976; FAX: 03302/22497 Dienstmail: nord-grundschule.hennigsdor@schulen.brandenburg.de Schulleiter: Herr Schulze</p>
<p>Linden-Grundschule Velten Viktoriastraße 10 16727 Velten ☎ - 03304/502417; FAX: 03304/502723 Dienstmail: Linden-grundschule.velten@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Schulze</p>	<p>Grundschule an der Lindenstraße Lindenstraße 6 16875 Neustadt/Dosse ☎ - 033970/13293; FAX: 033970/86793 Dienstmail: Grundschule.neustadt@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Schmidt</p>
<p>Grundschule Kyritz Ammerländer Str. 3 16866 Kyritz ☎ - 033971/73312 Dienstmail:</p> <p>Schulleiterin: Frau Wernicke</p>	<p>Grundschule Kremmen Str. der Einheit 2 16766 Kremmen ☎ - 033055/70310 Dienstmail:</p> <p>Schulleiterin: Frau Zimmermann</p>
<p>Grundschule Beetz Dorfstr. 165 16766 Beetz ☎ - 033055/20395 Dienstmail:</p> <p>Schulleiterin: Frau Bree</p>	<p>Grundschule Borgsdorf Bahnhofstr. 33 16556 Hohen Neuendorf ☎ - 03303/501217 Dienstmail:</p> <p>Schulleiterin: Frau Pelka-Maywald</p>

Staatliches Schulamt Wünsdorf	
<p>2. Grundschule Lübben Wettiner Straße 1 15907 Lübben (Spreewald) ☎ - 03546/72 04; Fax: 03546/72 04 Dienstmail: zweite-grundschule.luebben@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Weschke</p>	<p>Grundschule Gröditsch Schulstraße 29 15913 Märkische Heide/OT Gröditsch ☎ - 035476/457 Dienstmail: grundschule.groeditsch@schulen.brandenburg.de Schulleiter: Herr Herrmann</p>
<p>Grundschule „Wilhelm Busch“ Königs Wusterhausen Rosa-Luxemburg-Straße 19 15711 Königs Wusterhausen ☎ - 03375/87 20 08; Fax: 03375/20 53 21 Dienstmail: busch-grundschule.koenigs-wusterhausen@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Rabes-Mertsching</p>	<p>Grundschule „Fontane“ Niederlehme Schulstraße 1 A 15537 Niederlehme ☎ - 033762/980 72; Fax: 033762/980 72 Dienstmail: grundschule.ziegenhals@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Kliem</p>
<p>Ingeborg-Feustel-Grundschule Blankenfelde Max-Liebermann-Ring 8 15827 Blankenfelde ☎ - 03379/37 28 79; Fax: 03379/37 28 79 Dienstmail: feustel-grundschule.blankenfelde@schulen.brandenburg.de Schulleiter: Herr Osthoff</p>	<p>Grundschule Glienick Am Sportplatz 8 15806 Zossen/OT Glienick ☎ - 03377/30 00 95; Fax: 03377/30 00 95 Dienstmail: grundschule.ziegenhals@schulen.brandenburg.de Schulleiter: Herr Breiter</p>
<p>Lindenschule (GS) Jüterbog Geschwister-Scholl-Straße 10 a 14913 Jüterbog ☎ - 03372/40 16 16; Fax: 03372/40 16 16 Dienstmail: linden-grundschule.jueterbog@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Werner</p>	<p>Friedrich-Ebert-Grundschule Luckenwalde Theaterstraße 15 a 14943 Luckenwalde ☎ - 03371/63 20 52 Dienstmail: ebert-grundschule.luckenwalde@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Bendel</p>
<p>Grundschule Dahme Baruther Straße 10 15936 Dahme/Mark ☎ - 035451/339; Fax: 035451/936 82 Dienstmail: grundschule.dahme@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Thier</p>	<p>1. Grundschule Ludwigsfelde Ernst-Thälmann-Straße 35 14974 Ludwigsfelde ☎ - 03378/512811; Fax: 03378/510328 Dienstmail: grundschule1-ludwigsfelde@web.de Schulleiterin: Frau Bernhöft</p>
<p>Grundschule „Ernst Moritz Arndt“ Luckenwalde Frankenstr. 12 14943 Luckenwalde ☎ - 03371/632148 Dienstmail: Arndt-grundschule.luckenwalde@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Schär</p>	<p>Grundschule Blönsdorf Dorfstr. 22 14913 Blönsdorf ☎ - 033743/50267 Dienstmail: Muentzer-grundschule.bloensdorf@schulen.brandenburg.de Schulleiter: Herr Oehler</p>
<p>4. Grundschule Ludwigsfelde Anton-Saefkow-Ring 20 14974 Ludwigsfelde ☎ - 03378/514217 Dienstmail: Vierte-grundschule.ludwigsfelde@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Dürr</p>	<p>Grundschule Woltersdorf/Stülpe Kastanienweg 1 14947 Stülpe / Nuthe-Urstromtal ☎ - 033733/50203 Dienstmail: Grundschule.woltersdorf@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Hochmuth</p>

Staatliches Schulamt Wünsdorf	
<p>Grundschule Wildau Fichtestraße 90 15745 Wildau ☎ - 03375/500457 Dienstmail: Grundschule.wildau@schulen.brandenburg.de Schulleiter: Herr Fischer</p>	<p>„Erich Kästner“ Grundschule Friedrich-Raue –Str. 1 15838 Wünsdorf / OT Waldstadt ☎ - 033702/66656 Dienstmail: Grundschule.waldstadt@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Grüneberg</p>
<p>Goethe-Grundschule Zossen Gerichtstraße 39 15806 Zossen ☎ - 03377/302689 Dienstmail: Goethe-grundschule-zossen@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Huschke</p>	<p>Anne-Frank-Grundschule Sperenberg Puschkinstraße 6 15838 Sperenberg ☎ - 033703 / 77439 Dienstmail: Frank-grundschule.sperenberg@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Uhlig</p>
<p>Ludwig-Achim-von-Achim-Grundschule Werbig Gräbendorfer Straße 3 14913 Werbig/ Niederer Fläming ☎ - 033746/72204 Dienstmail: Grundschule.werbig@schulen.brandenburg.de Schulleiterin: Frau Faehse</p>	

