

## **Teil II: Begleituntersuchungen zum Schulversuch**

# **1 Kinder mit besonderen Fähigkeiten in der flexiblen Eingangsphase der Grundschule: Bericht über eine Längsschnittstudie zur kognitiven Entwicklung in den ersten beiden Schuljahren**

*Eberhard Schröder, Universität Potsdam*

## **1.1 Einleitung und theoretischer Rahmen**

Die vorliegende Untersuchung entstand im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung eines Schulversuchs zur Einführung einer flexiblen Eingangsphase in der Grundschule im Land Brandenburg. Die Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung mit Blick auf entwicklungspsychologische Voraussetzungen schulischen Lernens bestand darin, die individuellen Verläufe der kognitiven Entwicklung von Kindern zu untersuchen. In der ersten Studie sollte geklärt werden, ob auch Kinder mit hohem Lern- und Leistungsvermögen im Rahmen der flexiblen Eingangsstufe für ihre Entwicklung förderliche Bedingungen finden. Dazu wurde zunächst eine längsschnittlich angelegte Untersuchung zur kognitiven Entwicklung durchgeführt mit dem Ziel, die Entwicklungsverläufe schnell und durchschnittlich lernender Kinder zu vergleichen (s. Schröder & Emmer 2002).

Die hier zu berichtende Studie war dem Umstand geschuldet, dass sich insgesamt vier Kinder aus den an dem Schulversuch teilnehmenden Klassen zweier Grundschulen im Raum Cottbus durch außergewöhnliche Lern- und Leistungsvermögen auszeichneten. In Rücksprache mit den Grundschullehrerinnen nach Abschluss des ersten Schuljahrs beantragten die Eltern eine direkte Versetzung ihrer Kinder in die dritte reguläre Jahrgangsstufestufe. Dies geschah in der Hoffnung, dass ihre Kinder so eine für ihr außergewöhnlich hohes Lernvermögen förderliche Lernumgebung fänden. Es hatte den Anschein, dass für alle Kinder das Überspringen der zweiten Jahrgangsstufe (nach einer kurzen Phase der Neuorientierung natürlich) in jeder Hinsicht förderlich war. Die vorliegende Studie widmete sich daher der wissenschaftlichen Evaluation der „verkürzten Verweildauer“ in der flexibilisierten Eingangsstufe in der Grundschule. Es bestand die Frage, ob sich die im Rahmen einer regulären Beschulung entstehenden Probleme beim Jahrgangsstufenüberspringen von Kindern mit außergewöhnlich hohem Lern- und Leistungsvermögen durch eine flexible Eingangsstufe vermindern. Um dieser Frage mit Mitteln der empirischen Entwicklungsforschung angemessen nachgehen zu können, wurde ein längsschnittlicher Untersuchungsplan mit insgesamt vier Erhebungszeitpunkten gewählt. Eine längsschnittliche Erhebung sollte darüber hinaus ein wenig die methodischen Beschränkungen aufgrund des geringen Umfangs der ad hoc gezogenen Stichprobe ausgleichen.

Zum Einsatz bei der Erhebung der Entwicklung der kognitiven Kompetenz kam, wie bereits bei der ersten Studie, eine vom Autor weiterentwickelte, adaptierte Form (Schröder & Emmer 2002) der Testbatterie zur Erfassung konkreter Operationen (TEKO, Winkelmann 1975). Dieses entwicklungsorientierte Testinstrument bildete zunächst ein breites Spektrum kognitiver Kompetenzen ab, ermöglichte aber in der hier vorliegenden, erweiterten Form zudem die Messung von im kognitiven Hochleistungsbereich häufig auftretenden Transfer- und Generalisierungsprozessen. Die Erhebungen wurden ausschließlich in Form explorativer Einzelgespräche durchgeführt, um die teils hoch individualisierten Denk- und Handlungsformen dieser Kinder in optimaler Weise abbilden zu können. Dazu war es notwendig, die Gesprächsführung im Sinne eines adaptiven Testens so an das Kompetenzniveau und die ausgeprägten performativen Fähigkeiten dieser Kinder anzupassen, dass diese sich trotz der teils wenig kognitiv herausfordernden Aufgabenstellungen in einer eher spielerischen Gesprächssituation mit Aufgabenvorlagen wieder fanden, in der sie fortwährend ihre eigenen Gedanken erklären und in Worte fassen konnten sowie zum Fragenstellen animiert wurden. Die üblicherweise eingesetzte standardisierte Testform, die mehr oder weniger rigide auf die korrek-

te Beantwortung von Testaufgaben abzielt, würde der ausgeprägten kognitiven Flexibilität und Wendigkeit dieser Kinder in keiner Weise gerecht werden.

Der Forschungsbericht ist wie folgt aufgebaut: Zunächst werden die entwicklungspsychologischen Implikationen der pädagogischen Zielsetzungen einer flexiblen Eingangsphase in der Grundschule erörtert, um die Ausgangspunkte für die Planung und Durchführung der empirischen Untersuchung deutlich zu machen. Die Untersuchung ist so angelegt worden, dass entwicklungspsychologisch relevante Merkmale bei der pädagogischen Umsetzung des Schulversuchs Berücksichtigung finden. Danach werden die die Auswertungen leitenden Fragestellungen genannt. Sie ergeben sich aus den Zielstellungen und der Anlage der Untersuchung. Im Methodenteil wird die Vorgehensweise der Studie dargelegt, gefolgt von der Beschreibung der Stichprobe, des längsschnittlichen Untersuchungsplans und der Messinstrumente. Daran reihen sich die Ergebnisse der Auswertungen. Im Schlussteil finden sich eine Zusammenfassung der Befunde sowie Schlussfolgerungen im Hinblick auf eine entwicklungs- und kognitionspsychologische Fundierung der pädagogischen Gestaltung einer flexiblen Eingangsphase in der Grundschule.

In den Informationsschriften zum Modellversuch FLEX (Optimierung des Schulanfangs: fachliches und soziales Lernen in einer integrierten Eingangsphase) des Landes Brandenburg werden u. a. folgende grundschulpädagogische Ziele einer flexiblen Eingangsphase in der Grundschule genannt:

- a) die flexible Verweildauer von 1-3 Jahren in den ersten beiden Jahrgangsstufen ohne Anrechnung auf Vollzeitschulpflicht,
- b) de offene Beginn und die Rhythmisierung des Unterrichts und die Abkehr vom 45-Minuten-Takt,
- c) die zielgruppenspezifische Förderung schnell und langsam lernender Kinder mit Mitteln der Binnendifferenzierung des Unterrichts,
- d) die Steigerung der Förderfähigkeit der Grundschule durch Lernen in altersgemischten Gruppen,
- e) die Aufnahme aller Kinder ohne Zurückstellung sowie die Unterstützung vorzeitiger Schulaufnahme sowie
- f) die Vermeidung von Schulversagen, Stigmatisierung und schulbedingten Lernbehinderungen infolge inadäquater Förderung.

Die Empfehlungen zur Förderung sog. schnell lernender Kinder in der flexiblen Eingangsstufe, die im FLEX-Handbuch 3 (Schneller lernende Kinder - Entscheidungshilfen und Verfahrensleitfaden für eine „kürzere Verweildauer in der flexiblen Schuleingangsphase“) gegeben werden, stützen sich insbesondere auf folgende Maßnahmen: Binnendifferenzierung des Unterrichts, Lernen in altersgemischten Gruppen und die Möglichkeit des Springens nach dem ersten Schuljahr in eine reguläre Jahrgangsstufe 3. Den Lehrerinnen stehen dadurch die pädagogischen Mittel zur Verfügung, schnell lernenden Schülerinnen und Schülern fähigkeitsangemessene Lernangebote zu unterbreiten oder sie im altersgemischten Unterricht mit Aufgabenstellungen zu konfrontieren, die ansonsten den Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 2 vorbehalten sind. Sollte das hohe Lernvermögen der Kinder bis zum Ende des ersten Schuljahres fortbestehen, dann kann das Kind auf Antrag der Eltern in die Jahrgangsstufe 3 der regulären Grundschule überwechseln.

In der pädagogischen Psychologie werden binnendifferenzierte Unterrichtsformen, die dem individuellen Lern-, Entwicklungs- und Wissensstand der Schülerinnen und Schüler Rech-

nung tragen, im Rahmen der sog. entwicklungsorientierten Didaktik (Edelstein 1999, Weinert 1979) diskutiert. Dem Absatz gemäß sollte schulpädagogisches Handeln insbesondere in der Grundschule auf Unterrichtsformen basieren, die sowohl den Prozess des Lernens und der Entwicklung als auch die individuellen Voraussetzungen, die Schülerin bzw. der Schüler beim Lernen einbringt, berücksichtigen. Dazu gehören die inhaltliche Ausdifferenzierung des Unterrichtsstoffes sowie die Verfügbarkeit von unterschiedlichen, wenn möglich frei wählbaren Lernmedien.

In der vorliegenden Studie wird untersucht, ob auch Kinder mit besonderen Fähigkeiten von den neuartigen Bedingungen der flexiblen Eingangsphase in der Grundschule profitieren. Dass Kinder mit besonderen Fähigkeiten nicht immer förderliche Bedingungen in der Schule finden, zeigen nicht nur empirische Studien zu Schulkarrieren von sog. begabten Schülern (Hany & Nickel 1992; Heller & Hany 1996; Weinert 1992, 1998). Auch viele Grundschullehrerinnen berichten nicht selten aus eigener beruflicher Erfahrung, dass außergewöhnliche Fähigkeiten, die manche Kinder noch kurz nach der Einschulung zeigen, im Laufe der Schulzeit zu versiegen scheinen. Die genannten Studien erklären dieses Phänomen damit, dass die latente kognitive Unterforderung der Schüler mit besonderen Begabungen im Unterricht diese nicht selten in eine Form innerer Emigration drängt. Die Schule kommt dabei dem besonderen Förderungsbedarf dieser Kinder nur bedingt nach. Zum einen sind aufgrund der geringen Binnendifferenzierung des Unterrichts in der regulären Grundschule eine Individualisierung der Lehr- und Lernprozesse und die Orientierung des Unterrichts an den Lernvoraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler nur in geringem Umfang möglich; zum anderen (und dies überlagert den erstgenannten Prozess) verstärkt die fortdauernde latente Unterforderung in der Schule die motivationspsychologisch ungünstige Einstellung, dass Schule sowieso langweilig sei. Das kann dazu führen, dass es Kindern mit besonderen Begabungen nicht gelingt, im schulischen Rahmen ihre außergewöhnlichen Fähigkeiten in bestimmten Bereichen auf andere Bereiche auszudehnen. Die Entwicklungsverläufe dieser Kinder sind vielmehr von einer zunehmenden Partikularisierung gekennzeichnet, gefolgt von einer dem Lernvermögen dieser Kinder entgegengesetzten, leistungsgeminderten Anpassung an die Lernanforderungen der Schule. Bei diesen Kindern kann eine nicht individualisierende, wenig binnendifferenzierte Unterrichtsgestaltung im ungünstigen Fall zum Hemmschuh für die kognitive, motivationale und soziale Entwicklung werden.

In der modernen psychologischen Begabungsforschung (Heller und Hany 1996) werden besondere Begabungen nicht mehr nur als hoch ausgeprägte allgemeine Intelligenz, sondern als mehrdimensionales Konzept aufgefasst. Begabungen zeigen sich demzufolge nicht generell im Erleben und Handeln der Kinder (Gardner 1991), sondern kommen in unterschiedlichen Bereichen zum Ausdruck: als besondere sprachliche oder logisch-Mathematikmatische Fähigkeit, als ausgezeichnetes räumliches Vorstellungsvermögen, als hervorragende körperlich-kinästhetische expressive Fertigkeit, als musikalisch-künstlerisches Vermögen oder als hohe intra- und interpersonale Kompetenz. Die Vielschichtigkeit von Begabungen erschwert indessen eine zuverlässige, entwicklungspsychologische Diagnose. Zudem ist eine angemessene Förderung außergewöhnlicher Begabungen im regulären Grundschulunterricht nur bedingt möglich. Heller und Hany (1996) unterscheiden zwei Wege, um die individuellen Lernbedürfnisse von begabten Schülerinnen und Schülern zu fördern: Zum einen könnte der schulische Werdegang begabter Kinder beschleunigt werden, beispielsweise durch Überspringen von Jahrgangsstufen oder Teilnahme an jahrgangsstufengemischtem und binnendifferenziertem Unterricht. Zum anderen könnten spezielle Unterrichtsangebote geschaffen werden, die ausschließlich auf die besonderen Fähigkeiten der begabten Kinder zugeschnitten sind.

Der Einfluss besonderer Begabungen auf die kognitive Entwicklung von Kindern ist bislang kaum untersucht worden. In einem Beitrag zur psychischen Entwicklung im Kindesalter kommt Weinert (1998) diesbezüglich zu dem Schluss, dass sich begabte Kinder im Gegensatz zu weniger begabten schneller entwickeln und dadurch bei der Ausbildung neuer Kom-

petenzbereiche wesentlich weniger Zeit vonnöten sei. Darüber hinaus erwerben begabte Kinder ein intelligenteres Wissen und erreichen im Erwachsenenalter ein höheres Intelligenzniveau als weniger begabte. Da sich besondere Begabungen partikular, d. h., meist nur in bestimmten Bereichen des Handelns, Denkens und Erlebens der Kinder zeigen, bleibt jedoch die Frage weiterhin offen, ob sich einzelne Begabungen auch auf andere Bereiche der Intelligenz auswirken und damit einen bereichsübergreifend förderlichen Einfluss auf die kognitive Entwicklung haben. Es kann aber auch zu sog. Einkapselungen in der Entwicklung kommen. Dabei werden weit entwickelte, partikulare Fähigkeiten nicht auf andere Bereiche des Wissenserwerbs und der Erfahrung ausgeweitet. Sie entwickeln sich dann analog der Ausbildung von Fachwissen und Expertise bei Erwachsenen und sind weitgehend unabhängig von anderen Bereichen der Erfahrung.

## **1.2 Fragestellungen**

Die vorliegende Untersuchung zur kognitiven Entwicklung von Kindern mit besonderen Fähigkeiten, die die flexible Eingangsphase der beiden Versuchsschulen besuchen, wurde von folgenden entwicklungspsychologischen Fragestellungen angeleitet:

- 1) Wie entwickelt sich die kognitive Kompetenz von Kindern mit besonderen Fähigkeiten im ersten und zweiten Schuljahr? - Diese Fragestellung zielt auf die Beschreibung und Analyse der individuellen Entwicklungsverläufe.
- 2) Unterscheiden sich die Entwicklungsverläufe von Kindern mit besonderen Fähigkeiten von den Verläufen durchschnittlich begabter Schülerinnen und Schüler? - Diese Fragestellung hat Unterschiede in der kognitiven Entwicklung zum Gegenstand.
- 3) Inwieweit finden Kinder mit besonderen Fähigkeiten im Rahmen der flexiblen Eingangsstufe eine für ihr außergewöhnliches Lern- und Leistungsvermögen förderliche Entwicklungsumgebung? - Diese Frage richtet das Augenmerk auf die Möglichkeiten schulischer Förderung der kognitiven Entwicklung von Kindern mit besonderen Fähigkeiten.

## **1.3 Methoden und Vorgehensweise der Untersuchung**

### **1.3.1 Ablauf der Längsschnittuntersuchung und Zusammensetzung der Stichprobe**

An der längsschnittlichen Untersuchung nahmen vier von etwa 60 Schülern zweier Grundschulen im Landkreis Spree-Neiße teil, die im Schuljahr 2000/2001 die Jahrgangsstufe 1 der flexiblen Eingangsphase im Rahmen des Schulversuchs besuchten. Diese vier Schüler (ein Mädchen und drei Jungen) übersprangen auf Anraten der Grundschule und im Einvernehmen mit den Eltern die Jahrgangsstufe 2 der flexiblen Eingangsphase und wurden nach dem ersten Schuljahr direkt in die reguläre Jahrgangsstufe 3 der Grundschule versetzt. Laut Auskunft der Schulleitungen verfügten diese Kinder über außergewöhnliche Fähigkeiten in unterschiedlichen Bereichen wie beispielsweise besondere Mathematisch-logische Fähigkeiten oder weit entwickelte Kompetenzen beim Lesen, Textverstehen und Schreiben. In der Regel finden sich nur sehr selten Kinder mit außergewöhnlich hohem Lern- und Leistungsvermögen, das sich auch über das erste Schuljahr hinaus deutlich von dem in diesem Zeitraum allmählich erwachenden Leistungseifer der anderen Schülerinnen und Schüler unterscheidet.

Die längsschnittliche Erhebung umfasste insgesamt 4 Messzeitpunkte und begann im Juli 2001, gefolgt von Erhebungen im Dezember 2001 und März 2002. Die letzte Erhebung fand

im Juni 2002 statt. Die Erhebungen fanden während der Unterrichtszeit in Form von Einzelbefragungen statt. Die Dauer einer Befragung betrug bis zu 60 Minuten.

### **1.3.2 Instrumentenbeschreibung**

Zwecks Erhebung der Entwicklung der kognitiven Kompetenz über einen längeren Zeitraum ist den Kindern die von Schröder und Emmer (2002) adaptierte und erweiterte Testbatterie zur Erfassung kognitiver Operationen (TEKO, Winkelmann 1975) vorgelegt worden. Die Testbatterie dient der Diagnose der geistigen Entwicklung von Kindern im Alter von 4 bis 10 Jahren. Sie lehnt sich eng an die entwicklungspsychologischen Studien von Jean Piaget an und prüft in ihren Untertests verschiedene sog. konkrete Denkopoperationen. Diese mit der TEKO erhobenen kognitiven Operationen sind weit gehend unabhängig von den Lernzielen der Schule und können somit als schulunabhängiges, entwicklungsorientiertes Kriterium gelten.

Die Testbatterie ist im Wesentlichen psychometrisch ausgerichtet, d. h., die kognitiven Fähigkeiten lassen sich auf quasi-kontinuierlichen Skalen abbilden. Der Test besteht aus 9 Untertests zu den Konzepten der Erhaltung der Substanz, der Zahl, der Klasseninklusion, der Matrizen, der Raumlage, der asymmetrischen Seriation, der ordinalen Zuordnung, der Reihenfolge und des Messens. Eine genaue Beschreibung der einzelnen Subtest sowie beispielhafte Darstellungen der bildhaften Vorlagen finden sich im Anhang A.

Die Untertests wurden in der beschriebenen Reihenfolge eingesetzt. In Erweiterung zum Vorgehen bei Winkelmann (1975) wurden die Kinder jedoch nach jeder Aufgabenbearbeitung gebeten, ihr Vorgehen zu den einzelnen Aufgaben zu erklären und ihre Lösungen zu begründen. Ziel dieser erweiterten Befragung war es, reflexive und metakognitive Prozesse zu explorieren. Protokolliert wurden die Richtigkeit der Lösung und die Begründung.

Zusätzlich wurde vom Untersuchungsleiter eingeschätzt, inwieweit das Kind während der Testdurchführung motiviert und konzentriert war, wie es den Arbeitsprozess gestaltete und wie es in der Interaktion wirkte.

In die Auswertung gingen die Rohpunkt-Werte der einzelnen Untertests ein. Die gegebenen Begründungen der Kinder wurden kategorisiert und für jede Kategorie wurden Häufigkeiten ermittelt.

## **1.4 Ergebnisse**

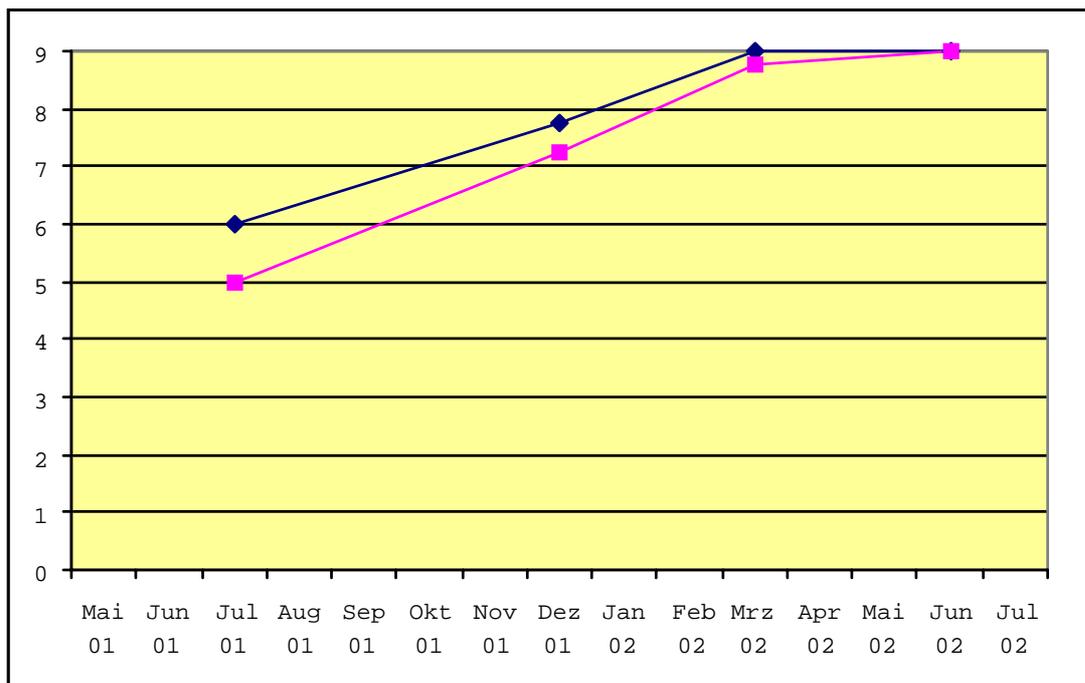
Die Ergebnisse werden im Folgenden getrennt für die einzelnen untersuchten Bereiche der kognitiven Entwicklung dargestellt. Dabei findet sich jeweils eine Abbildung des Entwicklungsverlaufs im ersten und zweiten Schuljahr. Die grafische Darstellung wird beschrieben und erläutert. Bei den Erläuterungen wird auf die Ergebnisse der Hauptstudie Bezug genommen (Schröder & Emmer 2002), um die Bedeutung der Befunde im Vergleich zu einer Normstichprobe aus schnell und durchschnittlich lernenden Schülerinnen und Schülern einschätzen zu können. Nach der Darstellung der Befunde in den einzelnen Bereichen werden die Ergebnisse über die Bereiche hinweg vergleichend zusammengefasst und kommentiert.

### 1.4.1 Entwicklungsverläufe: Erhaltung der Substanz

Die Aufgaben zur Erhaltung der Substanz prüfen, ob von den Kindern die Menge einer Flüssigkeit, die von einem Glas in ein anderes Behältnis umgegossen wird, als gleich viel oder gleich groß angesehen wird. Neben den Urteilen wurden auch Erklärungen befragt.

Die Kinder mit außergewöhnlich hohem Lern- und Leistungsvermögen zeigen im Zeitraum von Mai 2001 bis Juli 2002 ein sehr hohes Entwicklungsniveau sowohl bei Urteilen (s. Abb. 1, oberer Linienvorlauf) als auch bei Begründungen (s. Abb. 1, unterer Linienvorlauf) zum Konzept der Erhaltung der Substanz. Ab der dritten Erhebung verfügen alle Kinder über reversible Denkopoperationen. Dabei macht es keinen Unterschied, ob sie die Aufgaben zur Mengenerhaltung beurteilen oder ob sie die angenommenen Zusammenhänge erklären. Die hier untersuchten Kinder sind in der Entwicklung der Erhaltung von Mengen um etwa zwei Entwicklungsjahre avancierter als die sog. schnell und durchschnittlich lernenden Kinder, die an der ersten Längsschnittstudie teilgenommen haben (zum Vergleich der Verläufe findet sich im Anhang B eine unkommentierte Zusammenstellung ausgewählter Befunde aus der ersten Längsschnittstudie zur kognitiven Entwicklung von schnell und durchschnittlich lernenden Kindern)<sup>31</sup>.

Abbildung 1: Entwicklungsverläufe - Erhaltung der Substanz (Urteile und Begründungen)



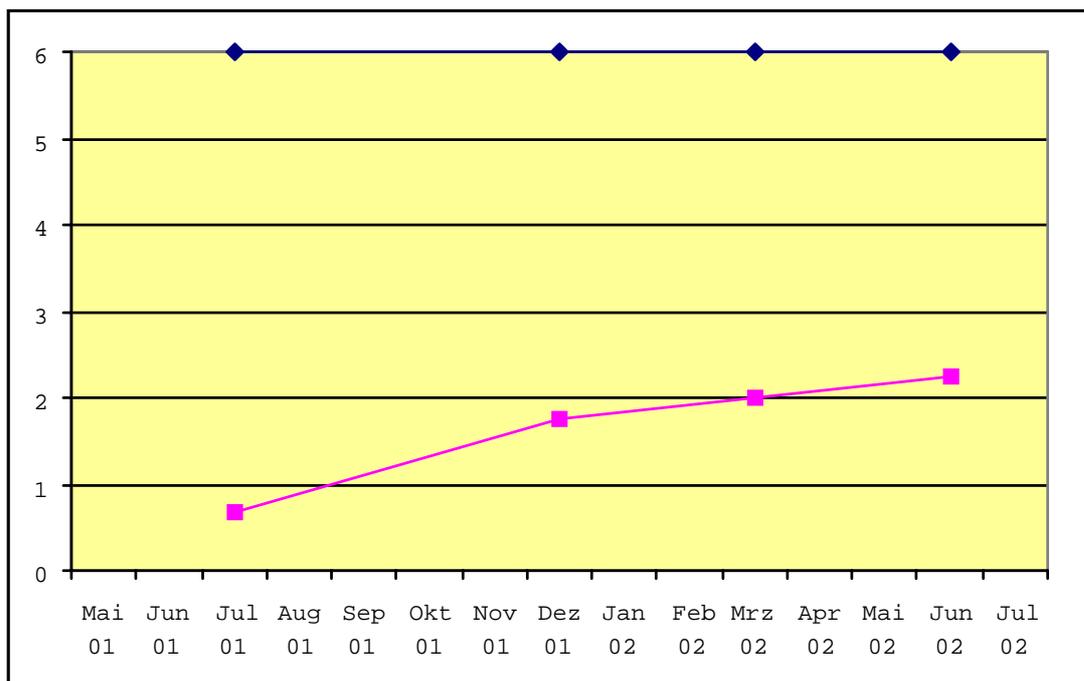
<sup>31</sup> Bei dieser Studie handelt es sich um eine auch längsschnittlich angelegte Untersuchung zur kognitiven Entwicklung. Der Untersuchungs- und Erhebungsplan der hier zu berichtenden Studie wurden analog dieser ersten Studie angelegt. Die Erhebungen fanden ziemlich genau ein Jahr vorher im März und September 2000 sowie im März und Juli 2001 statt. Es wurden jeweils 12 Kinder zufällig aus der Gruppe schnell lernender Kinder und aus der Gruppe durchschnittlich lernender Kinder ausgewählt (s. a. Schröder & Emmer 2002).

### 1.4.2 Entwicklungsverläufe: Erhaltung der Zahl

Die Aufgaben zur Erhaltung der Zahl zielen ähnlich denen zur Erhaltung der Substanz auf das Verständnis von invarianten Merkmalen. Hierbei geht es um die Erhaltung des zahlenmäßigen Verhältnisses zwischen zwei Mengen, wenn die räumliche Anordnung der Elemente verändert wird. Auch bei diesen Aufgaben wurden sowohl Urteile als auch Begründungen erhoben.

Abbildung 2 zeigt die Entwicklungsverläufe des Konzepts der Erhaltung der Zahl wiederum für den Zeitraum von Mai 2001 bis Juli 2002. Angemessene Urteile geben alle Kinder zu allen Messzeitpunkten ab. Wenn die Kinder gebeten werden, ihre Urteile zu erklären, verweisen nicht alle auf die Identität der Anzahl; die Mehrheit stützt ihre Begründungen auf empirisches Nachzählen. Angemessene Begründungen zum Konzept der Erhaltung der Zahl nehmen interessanterweise im Untersuchungszeitraum nicht zu. Dieses überraschende Ergebnis könnte darauf zurückzuführen sein, dass die in den Aufgaben repräsentierten zahlenmäßigen Zusammenhänge empirische Belegstrategien begünstigen. Das ist bei den Aufgaben zur Erhaltung von Mengen nicht der Fall, dort lassen sich die Mengen nicht quantifizieren. Bei manchen dieser Aufgaben werden sogar dem ersten Augenschein zufolge ungleich große Mengen zum Vergleich dargeboten.

Abbildung 2: Entwicklungsverläufe - Erhaltung der Zahl (Urteile und Begründungen)

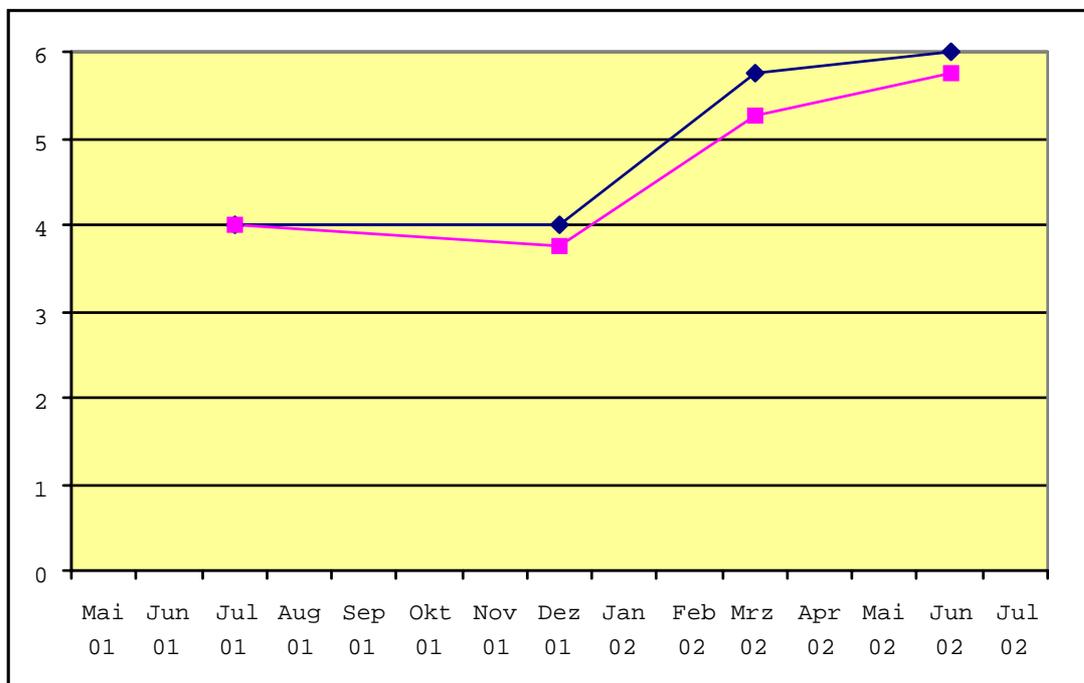


### 1.4.3 Entwicklungsverläufe: Klasseninklusion

Die Aufgaben zur Klasseninklusion zielen auf die hierarchische Klassifikation von Elementmengen, die sich auf mindestens zwei inklusiven Ordnungsebenen klassifizieren lassen. Ober- und Untermenge sollen dabei qualitativ und quantitativ verglichen werden. Klasseninklusive Kalküle bauen auf dem Konzept der Erhaltung von Mengen und Zahlen auf, gehen aber aufgrund der zwei- bzw. mehrfachen Klassifikation der Elementmengen nach hierarchischen angeordneten Merkmalen darüber hinaus. Der Erwerb des Konzepts der Klasseninklusion wird als Markstein in der Ausbildung konkret-operatorischen Denkens im Kindesalter angesehen. Die Kinder wurden angehalten, die infrage stehenden Zusammenhänge zu beurteilen und ihre Urteile zu erklären.

Die Kinder mit besonderen Fähigkeiten wenden bereits zum Ende des ersten Schuljahres bei der überwiegenden Mehrheit der Aufgaben weit entwickelte klasseninklusive Kalküle an (s. Abb. 3), und das weitgehend unabhängig davon, ob sie die in Frage stehenden Zusammenhänge beurteilen oder begründen. Bereits zum dritten Erhebungszeitpunkt werden alle Aufgaben zum Konzept der Klasseninklusion von allen befragten Kindern konsistent im Sinne konkret-operationaler Denkformen gelöst. Vergleicht man die Entwicklung der Klasseninklusion dieser Kinder mit den Entwicklungsverläufen der schnell und durchschnittlich lernenden Kinder aus der ersten Studie (s. Anhang B), dann zeigt sich ein großer Entwicklungsvorsprung der Kinder mit besonderen Fähigkeiten gegenüber den anderen Kindern. Der Entwicklungsvorsprung zeigt sich nicht nur bei den Urteilen (s. Abb. 3, oberer Linienvorlauf), sondern fällt besonders eklatant bei den Begründungen aus (s. Abb. 3, unterer Linienvorlauf). Das weist darauf hin, dass begabtere Kinder bereits im Alter von 7 Jahren über reflektorische und metakognitive Denkprozesse verfügen.

Abbildung 3: Entwicklungsverläufe - Klasseninklusion (Urteile und Begründungen)



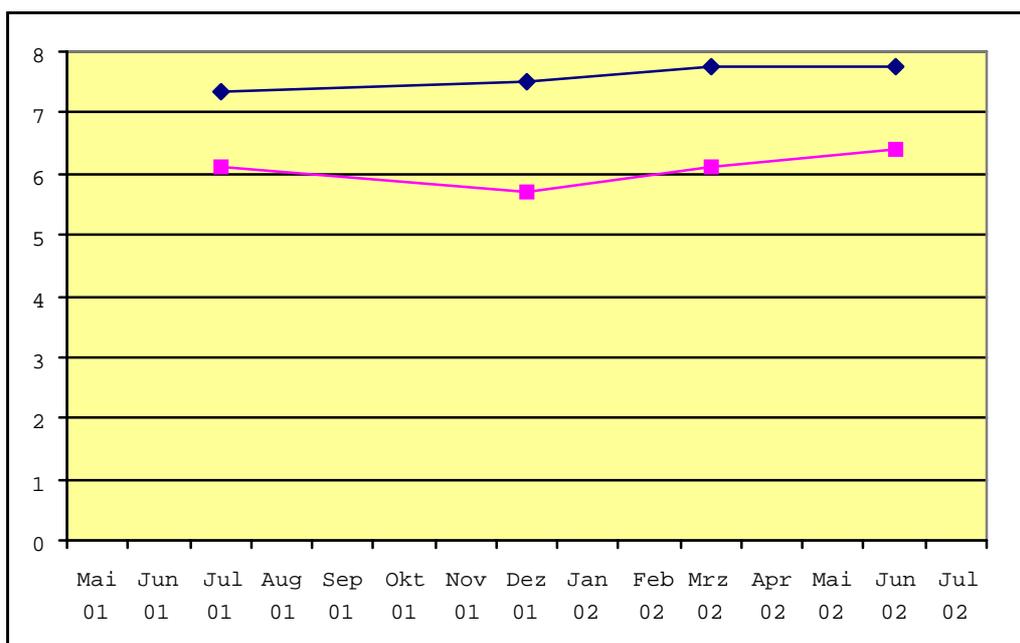
### 1.4.4 Entwicklungsverläufe: Matrizen

Bei den Matrizenaufgaben soll geprüft werden, ob die Kinder in der Lage sind, Merkmale von Klassifikationsobjekten auf dem Weg des logischen Multiplizierens von Klassen zu kombinieren. Dabei müssen beide Klassifikationsmerkmale getrennt und dennoch gleichzeitig berücksichtigt werden. Angemessene Urteile wie Begründungen zu diesen Aufgabenstellungen zielen darauf, die beiden Klassifikationsmerkmale als voneinander unabhängig zu erkennen und dann zu kombinieren. Das Konzept der logischen Multiplikation wird in der Kognitionsforschung als markantes Entwicklungsmerkmal im Übergang zum Denken im Jugendalter angesehen.

Die Kinder mit besonderen Fähigkeiten haben offensichtlich keine Probleme, die Aufgaben zur logischen Multiplikation von Klassen elaboriert zu beurteilen und zu begründen (s. Abb. 4, oberer und unterer Linienverlauf). Zu allen Messzeitpunkten werden durchschnittlich etwa 75% der Aufgaben adäquat begründet. Im Vergleich dazu sind es gerade einmal 25% bis max. 50% der schnell und durchschnittlich lernenden Kinder aus der ersten Studie, die die Aufgaben im Sinne einer logischen Multiplikation der beiden Klassifikationsmerkmale meistern (s. Anhang B). Dass die Entwicklung des Konzepts der logischen Multiplikation bei den letztgenannten Kindern so schleppend voranschreitet, wurde darauf zurückgeführt, dass es sich um ein Entwicklungsmerkmal handelt, das der Ausbildung des formalen Denkens im Jugendalter vorangeht. Ebenso konnte gezeigt werden, dass auch in der späten Kindheit keine weiteren wesentlichen Entwicklungsfortschritte zu erwarten sind.

Insofern weisen die Kinder mit besonderen Fähigkeiten beim Erwerb des kombinatorischen Denkens in zweifacher Weise einen Entwicklungsvorsprung auf: Zum einen verfügen sie beinahe ausnahmslos bereits im Alter von 7 Jahren über Denkformen, die es erlauben, logische Matrizen aufzuschlüsseln. Zum anderen kann davon ausgegangen werden (dies konnte jedoch im Rahmen des Aufgabenkanons der TEKO nicht abgebildet werden), dass die Denkentwicklung dieser Kinder bereits in der mittleren Kindheit in Richtung abstrahierend-formaler Denkformen voranschreitet. Die Schwelle beim Erwerb jugendlicher Denkformen, die im erheblichen Maße auf kombinatorischen Fähigkeiten aufbauen, wurde also von diesen Kindern bereits überschritten.

Abbildung 4: Entwicklungsverläufe - Matrizen (Urteile und Begründungen)

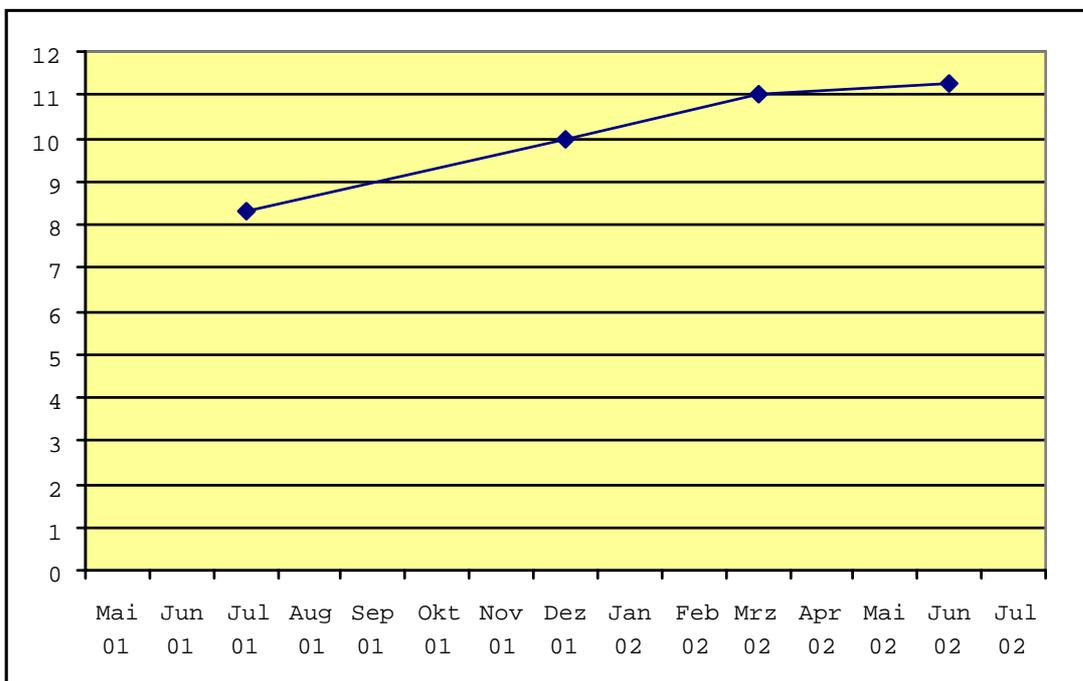


### 1.4.5 Entwicklungsverlauf: Raumlage

Die Aufgaben zur Raumlage prüfen, ob sich die Kinder bei einer bildhaften Konstruktion eines Objekts auf die Grundlinie des Gesamtbildes beziehen und ob sie bei Lageveränderung des Objekts auch das Bezugssystem wechseln.

Abbildung 5 zeigt den Entwicklungsverlauf des Konzepts der Raumlage. Bereits zum dritten Messzeitpunkt haben die Kinder das höchste Entwicklungsniveau erreicht. Im Vergleich zu schnell und durchschnittlich lernenden Kindern (s. Anhang B) sind die Kinder mit besonderer Fähigkeit erheblich in der Ausbildung dieses Konzepts vorangeschritten.

Abbildung 5: Entwicklungsverlauf – Raumlage

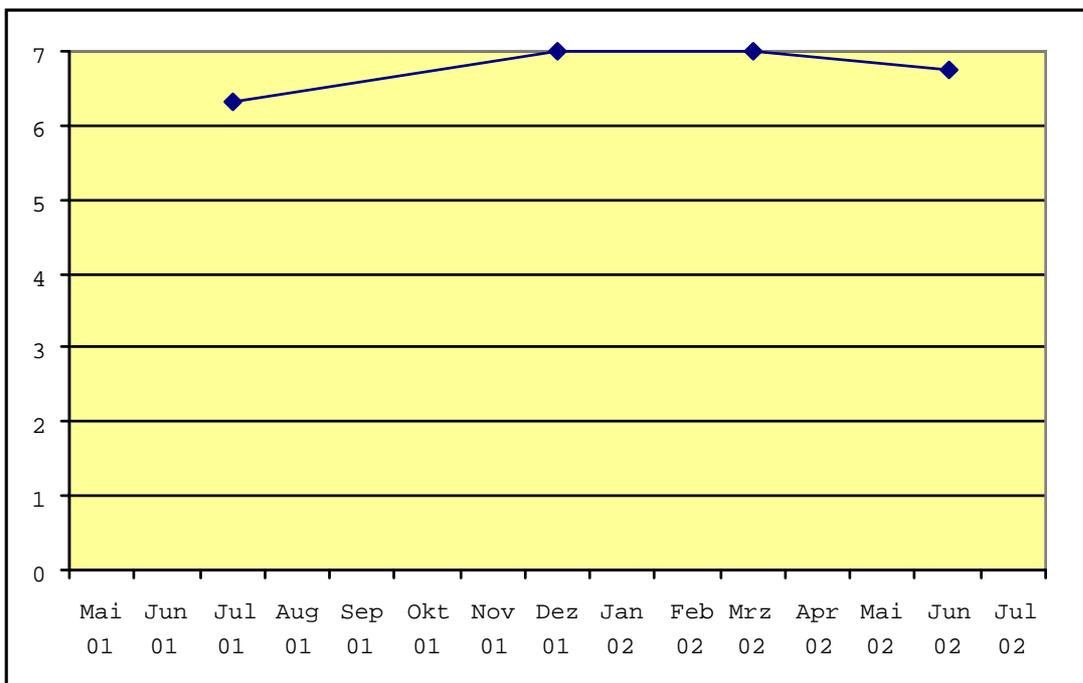


### 1.4.6 Entwicklungsverlauf: Asymmetrische Seriation

Die Aufgaben zur asymmetrischen Seriation haben die Reihung von unterschiedlich großen Klassifikationsobjekten zum Gegenstand. Die Kinder werden aufgefordert, die dargebotenen Objekte der Reihe nach anzuordnen. Bei der Auswertung der Aufgaben wurden die Urteile nur dann als angemessen bezeichnet, wenn die Erklärungen auf das Prinzip der asymmetrischen Reihung Bezug nehmen.

Auch asymmetrische Seriationen werden von den Kindern mit besonderen Fähigkeiten ohne Probleme bewältigt (s. Abb. 6). Während schnell lernende Kinder erst zum Ende des Erhebungszeitraumes das Niveau der Kinder mit besonderen Begabungen erreichen (s. Anhang B), stagniert die Entwicklung der Kinder mit mittlerem Lernvermögen.

Abbildung 6: Entwicklungsverlauf - Asymmetrische Seriation



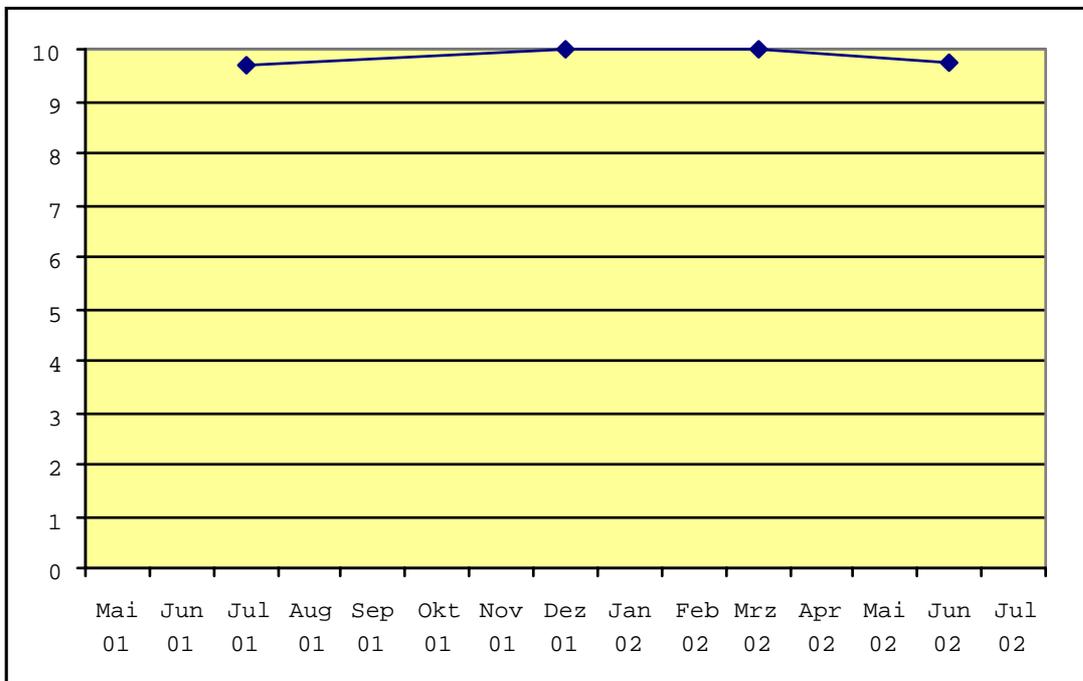
### 1.4.7 Entwicklungsverlauf: Ordinale Zuordnung

Der Test zu ordinalen Zuordnungen überprüft, ob Kinder paarweise Zuordnungen von Objekten aus zwei asymmetrischen Reihen vornehmen. Dabei sollen die Kinder die Ränge der Objekte in einer Reihe bestimmen und dem gesuchten Objekt in der anderen Reihe zuordnen.

Wie bei den Aufgaben zur asymmetrischen Seriation unterschieden sich Urteile und Begründungen nicht.

Abbildung 7 zeigt den Entwicklungsverlauf des Konzepts. Wie bei den Aufgaben zur asymmetrischen Seriation können alle Kinder mit besonderen Fähigkeiten zu allen Messzeitpunkten ordinale Zuordnungen vornehmen. Die Aufgabenschwierigkeit ist sehr gering, da auch beinahe alle Kinder aus der ersten Studie bereits zum Beginn der Erhebungen über das Konzept der ordinalen Zuordnung verfügen (s. Anhang B). Das Entwicklungsmerkmal hat sich offensichtlich bereits vor der Einschulung ausgebildet.

Abbildung 7: Entwicklungsverlauf - Ordinale Zuordnung



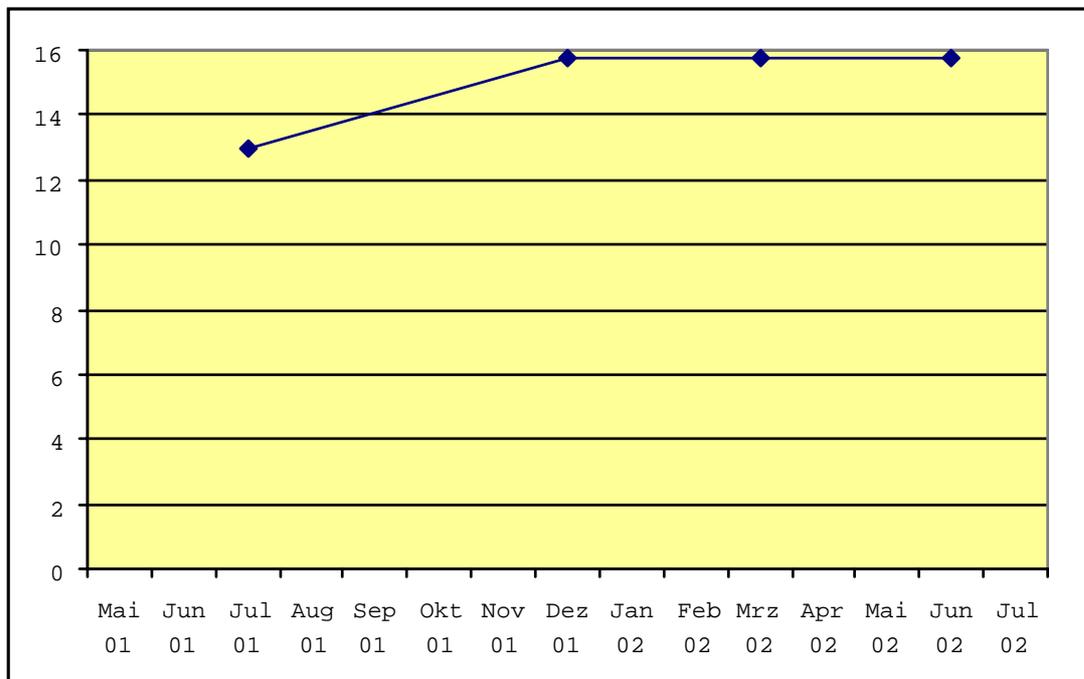
### 1.4.8 Entwicklungsverlauf: Reihenfolge und mentales Rotieren

Bei den Aufgaben zur Antizipation der Reihung von drei Kugeln nach Durchlaufen durch einen Tunnel soll die Fähigkeit von Kindern erhoben werden, die vorgegebene Reihenfolge der Objekte bei ein- oder mehrfacher Rotation des Bezugssystems zu erhalten. Die hier vorgelegten Analysen beruhen auf den Auswertungskriterien, die im Auswertungshandbuch zu dem Testverfahren von Winkelmann (1975) ausgewiesen sind. Sie berücksichtigen ausschließlich die Adäquatheit der Wahl.

Im Rahmen des hier verwendeten erweiterten Befragungsverfahrens wurde darüber hinaus exploriert, wie die Kinder zu den Antworten gelangten.

Abbildung 8 zeigt den Entwicklungsverlauf des Konzepts. Es zeigt sich, dass bis auf den ersten Messzeitpunkt alle der hier untersuchten Kinder ausnahmslos alle 16 Aufgaben adäquat beantworten. Schnell und durchschnittlich lernende Kinder haben im Schnitt nur etwa 11 der 16 Aufgaben angemessen gelöst (s. Anhang B). Der beträchtliche Entwicklungsvorsprung der Kinder mit besonderen Fähigkeiten beim mentalen Rotieren von Merkmalsystemen wird insbesondere deutlich, wenn man die Erklärungen berücksichtigt, die die Kinder beim Lösen der Aufgaben geäußert. Besonders auffällig bei den Kindern mit besonderen Fähigkeiten war, dass sie bei strukturell schwierigeren Aufgaben beinahe durchgängig über weit entwickelte Vorgehensweisen beim Lösen der Aufgaben berichteten, insbesondere solche, die fortgeschrittenen Denkformen von Jugendlichen entsprechen (im Sinne eines mentalen Rotierens des gesamten Kugelsystems). Erklärungen dieser Art wurden von keinem Kind aus der ersten Studie vorgebracht.

Abbildung 8: Entwicklungsverlauf – Reihenfolge



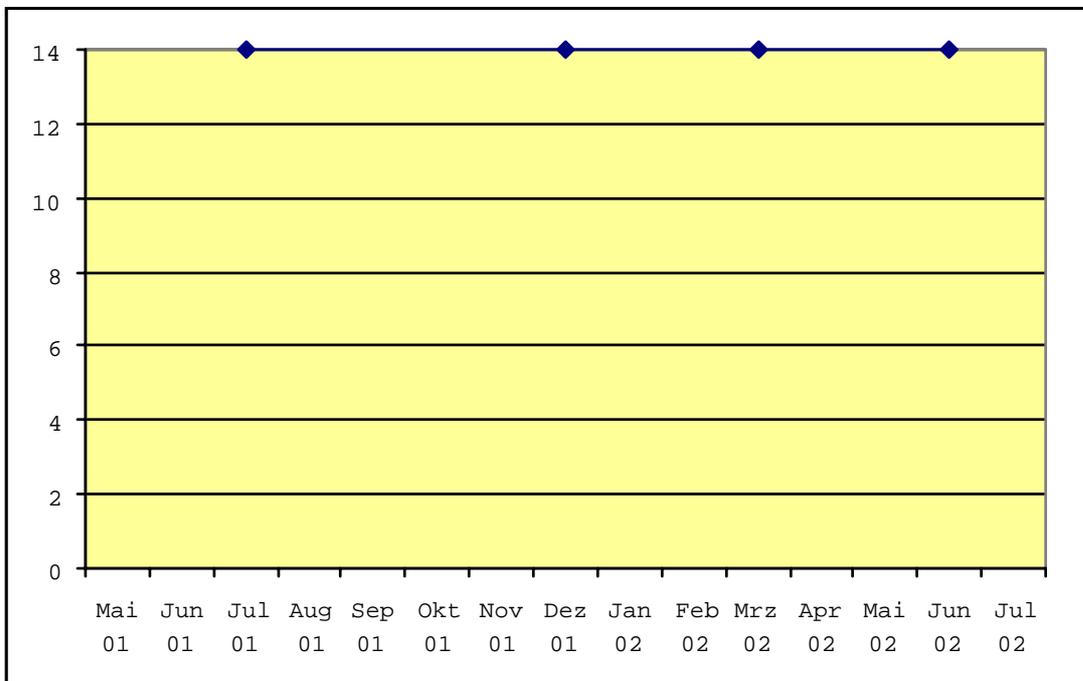
### 1.4.9 Entwicklungsverlauf: Messen

Bei den Aufgaben zum Messen wurden den Kindern die Abbildungen zweier unterschiedlich großer Objekte vorgegeben, die sie zunächst anhand eines Einheitsmaßes abmessen und dann vergleichend beurteilen sollten. Auch bei diesen Aufgaben wurden sowohl Urteile als auch Begründungen erhoben.

Die Entwicklungsverläufe adäquater Urteile und Begründungen zu diesen Aufgaben finden sich in Abbildung 9. Da die hier untersuchten Kinder zu allen Messzeitpunkten sowohl bei Urteilen als auch bei Begründungen die Höchstpunktzahlen erreichten, ist in der Abbildung nur ein horizontaler Linienvorlauf an der Decke der Grafik zu erkennen.

Im Vergleich dazu rangieren die Entwicklungsverläufe der schnell und durchschnittlich lernenden Kinder im Mittelbereich der Verteilung (s. Anhang B). Nur etwa die Hälfte dieser Kinder kann die durchgeführten vergleichenden Messungen adäquat beurteilen und begründen.

Abbildung 9: Entwicklungsverlauf – Messen



## **1.5 Zusammenfassung der Befunde und Schlussfolgerungen**

Zunächst sei vorangestellt, dass sich die im Ergebnisteil berichteten Befunde aufgrund des geringen Umfangs der Stichprobe weder statistisch absichern noch verallgemeinern lassen. Die hier vorgenommenen Auswertungen dienen zunächst einem explorativen Erkenntnisinteresse, der längsschnittlichen Analyse und empirischen Dokumentation der Entwicklungsverläufe der vier Kinder mit besonderen Fähigkeiten im Rahmen des Schulversuchs zur flexiblen Eingangsstufe im Land Brandenburg. Um aber dennoch die Wirksamkeit der flexiblen Eingangsstufe mit verkürzter Verweildauer für Kinder mit außergewöhnlichen Fähigkeiten wissenschaftlich evaluieren zu können, wurden die hier erzielten Befunde mit den Ergebnissen verglichen, die bei der ersten Längsschnittuntersuchung zweier repräsentativer Stichproben schnell und durchschnittlich lernender Kinder gewonnen wurden. Die hier vorgenommenen Einschätzungen und Bewertungen stützen sich empirisch in der Hauptsache auf den Vergleich zwischen den beiden analog angelegten Längsschnittstudien.

Im Folgenden seien an die drei Fragestellungen erinnert, die die Planung der Untersuchung angeleitet haben und auf die die Längsschnittuntersuchung Antworten finden wollte:

- 1) Wie entwickelt sich die kognitive Kompetenz von Kindern mit besonderen Fähigkeiten im ersten und zweiten Schuljahr?
- 2) Unterscheiden sich die Entwicklungsverläufe von Kindern mit besonderen Fähigkeiten von den Verläufen durchschnittlich begabter Schülerinnen und Schüler?
- 3) Inwieweit finden Kinder mit besonderen Fähigkeiten im Rahmen der flexiblen Eingangsstufe eine für ihr außergewöhnliches Lern- und Leistungsvermögen förderliche Entwicklungsumgebung?

Die Ergebnisse werden mit Blick auf die einzelnen Fragestellungen jeweils in einem gesonderten Abschnitt zusammengefasst, kommentiert und diskutiert.

### **1.5.1 Entwicklungsverläufe von Kindern mit besonderen Fähigkeiten**

Versucht man die Ergebnisse zu den einzelnen Bereichen zusammenzufassen, dann zeigt sich, dass die Kinder mit besonderen Fähigkeiten in beinahe allen untersuchten Bereichen Höchstleistungen erbringen. Der Entwicklungsstand der Kinder ist bereits bei der ersten Messung so hoch, dass das hier verwendete Testinstrument zur Erhebung kognitiver Kompetenzen TEKO (für das Testnormierungen bis zum Alter von 10 Jahren vorliegen) bei der Diagnose der Entwicklungsveränderungen und -zuwächse begabterer Schülerinnen und Schüler nur begrenzt aussagefähig ist.

Das Testinstrument zur Erhebung kognitiver Kompetenzen ist so ausgewählt worden, dass es möglichst breit unterschiedliche Bereiche der kognitiven Entwicklung in dieser Altersspanne abdeckt. Die kognitive Entwicklung in der mittleren Kindheit ist (wie auch das Lernen in der Grundschule) noch stark an die spezifischen Bereiche und Kontexte des Denkens gebunden. Transfer auf andere Bereiche oder Generalisierungen über unterschiedliche Kontexte hinweg stellen in dieser Entwicklungsphase die Ausnahme dar. Ganz im Unterschied zu den hier untersuchten Kindern mit besonderen Fähigkeiten: Diese zeigen bereits in der mittleren Kindheit Denkprozesse, die in der Regel erst in der späten Kindheit auftreten und die als Meilensteine für den Übergang zu Denkformen im Jugendalter angesehen werden.

Die Konzepte der Erhaltung physikalischer Merkmale, der hierarchischen Klassifikation, der logischen Multiplikation, der asymmetrischen Seriation und der ordinalen Zuordnung gehören zu den Kernbereichen des kindlichen Denkens und stellen jene kognitiven Schlüsselbereiche dar, die normalerweise in der mittleren Kindheit ausgebildet werden. Sie haben einen festen Platz in den Theorien der kognitiven Entwicklung, und ihre Bedeutung für die kognitive Fortentwicklung konnte in zahllosen empirischen Untersuchungen nachgewiesen werden. Die übrigen hier erhobenen Bereiche (Raumlage, Reihenfolgen und Messen) sind demgegenüber in der empirischen Entwicklungsforschung nur wenig untersucht.

Eine besondere Stellung in der kognitiven Entwicklung der mittleren und späten Kindheit nimmt das Matrizendenken ein. Es gilt als Entwicklungsvorläufer für das formal-abstrakte, kombinatorische Denken im Jugendalter und stellt demzufolge den zentralen Kernbereich der kognitiven Kompetenzentwicklung beim Übergang zu juvenilen Denkformen dar. Aus anderen Untersuchungen ist bekannt, dass dieses für die kognitive Weiterentwicklung so bedeutsame Konzept bis zum Ende der Kindheit maximal von der Hälfte der Kinder ausgebildet wird (Schröder 1989). Dass die hier untersuchten Kinder mit besonderen Fähigkeiten bereits im Alter von 7 Jahren Aufgaben zur logischen Multiplikation von Klassenmerkmalen auf hohem Entwicklungsniveau beurteilen und begründen, zeigt, wie weit die kognitive Entwicklung dieser Kinder (und das bereits bei der Einschulung) gediehen ist.

### **1.5.2 Vergleich der Entwicklungsverläufe**

Ein weiteres Augenmerk der Auswertung hat sich auf den Vergleich der Entwicklungsverläufe von Kindern mit besonderen Fähigkeiten zu den Verläufen durchschnittlich begabter Schülerinnen und Schüler gerichtet. Auch im Vergleich zu den schnell lernenden Schülerinnen und Schülern aus der ersten Studie schneiden die hier untersuchten Kinder mit außergewöhnlichen Begabungen in beinahe allen Bereichen der Kognition sehr gut ab. Der Unterschied beträgt zum Teil mehr als eine Standardabweichung. Das bedeutet, dass die Gruppe der begabten Kinder sogar noch mit großem Abstand vor den als schnell lernend eingeschätzten Schülerinnen und Schüler rangieren.

Aufgrund der selbst organisierenden Eigenschaften kognitiver Entwicklungsprozesse verfügen Kinder, deren kognitive Kompetenzen bereits weit entwickelt sind, über optimale Voraussetzungen für ihre Weiterentwicklung und profitieren deshalb auch in hohem Maße von dem, was sie bereits an Fähigkeiten erworben haben (Schröder 2002). Der hier diagnostizierte Entwicklungsvorsprung der begabten Kinder hat natürlich schon vor der Einschulung bestanden und man kann davon ausgehen, dass die Kinder mit besonderen Fähigkeiten bereits vor der Schule für sie förderliche und ihrem außergewöhnlichen Leistungsvermögen entsprechende Lern- und Entwicklungskontexte vorgefunden haben. Dies führt mit fortschreitender Entwicklung zu einem in seiner Wirksamkeit kumulierenden und zunehmend sich ausweitenden Entwicklungspotenzial.

Bei einer Individualisierung von Lernprozessen in der Schule und einer Binnendifferenzierung des Unterrichts ist davon auszugehen, dass der bereits zu Beginn der Grundschule erreichte Vorsprung in der kognitiven Entwicklung von Kindern mit besonderen Fähigkeiten sich im Laufe der schulischen Sozialisation noch erheblich ausbaut.

### **1.5.3 Möglichkeiten und Grenzen schulischer Förderung der kognitiven Entwicklung von Kindern mit besonderen Fähigkeiten**

Wie bereits ausgeführt, bestehen die Fördermaßnahmen für die Kinder mit besonderen Fähigkeiten in der flexiblen Eingangsstufe insbesondere in der Binnendifferenzierung des Unterrichts, im Lernen in jahrgangsstufengemischten Gruppen und in der Möglichkeit des „Springens“ nach dem ersten Schuljahr in eine reguläre Jahrgangsstufe 3.

Im Gegensatz zur regulären Unterrichtsform in der Grundschule erfahren Grundschülerinnen und Grundschüler mit besonderen Fähigkeiten eher im Rahmen einer flexiblen Eingangsstufe ihrem hohen Leistungsvermögen entsprechende Herausforderungen und Entwicklungsbedingungen, da sie zum einen bereits in der Jahrgangsstufe 1 vom höheren Leistungsniveau der Jahrgangsstufe 2 profitieren und zum anderen die Binnendifferenzierung des Unterrichts in gewissem Umfang eine Individualisierung des Lernumfeldes erlaubt. Die Gefahr sozialer Integrationsschwierigkeiten beim Überspringen der Jahrgangsstufe 2 (auf die viele empirische Untersuchungen hinweisen) ist insofern vermindert, als die begabteren Kinder im Rahmen der flexiblen Eingangsstufe gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 2 in die Jahrgangsstufe 3 überwechseln.

## Literatur

- Edelstein, W.** (1999). Soziale Selektion, Sozialisation und individuelle Entwicklung. In: M. Grundmann (Hrsg.), *Konstruktivistische Sozialisationsforschung* (S. 35-52). Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Gardner, H.** (1991). Abschied vom IQ. Die Rahmentheorie der vielfachen Intelligenzen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hany, E. A. & Nickel, N.** (Hrsg.) (1992). *Begabung und Hochbegabung. Theoretische Konzepte, empirische Befunde, praktische Konsequenzen*. Bern: Huber
- Heller, K. A. & Hany, E. A.** (1996). Psychologische Modelle der Hochbegabtenförderung. In: Enzyklopädie der Psychologie, Serie I Pädagogische Psychologie, Bd. 2, F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion*. Göttingen: Hogrefe.
- Pädagogischen Landesinstitutes des Landes Brandenburg** (2001). *Modellversuch FLEX: Optimierung des Schulanfangs: fachliches und soziales Lernen in einer integrierten Eingangsphase unter Einbeziehung förderdiagnostischer Aufgaben. Materialien zur Vorbereitung der Ausweitung auf 100 Schulen ab 2003/04*.
- Modellversuch FLEX:** Optimierung des Schulanfangs: fachliches und soziales Lernen in einer integrierten Eingangsphase unter Einbeziehung förderdiagnostischer Aufgaben (2001). *FLEX-Handbuch 4: Schneller lernende Kinder in der FLEX - Verfahrensleitfaden und Entscheidungshilfen für eine „kürzere Verweildauer“*.
- Schröder, E.** (1989). *Vom konkreten zum formalen Denken: Individuelle Entwicklungsverläufe von der Kindheit zum Jugendalter*. Bern: Huber.
- Schröder, E.** (2002). Selektive Differenzierung in der kognitiven Entwicklung: Eine längsschnittliche Analyse zur Entstehung individueller Unterschiede beim aussagelogischen Denken. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 34 (3), 136-148.
- Schröder, E. & Emmer, A.** (2002). Schnell lernende Kinder in der flexiblen Eingangsphase der Grundschule: Bericht über eine Längsschnittstudie der kognitiven Entwicklung in den ersten beiden Schuljahren. Potsdam: Universität Potsdam.
- Weinert, F. E.** (1979). Über die mehrfache Bedeutung des Begriffes „entwicklungsangemessen“ in der pädagogisch-psychologischen Theorienbildung. In: J. Brandtstädter, G. Reinert & K. A. Schneewind (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie: Probleme und Perspektiven* (S. 181-207). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Weinert, F. E.** (1992). Wird man mit Hochbegabung geboren, entwickelt man sich dahin oder wird man dazu gemacht? In: E. A. Hany & H. Nickel (Hrsg.), *Begabung und Hochbegabung. Theoretische Konzepte, empirische Befunde, praktische Konsequenzen* (S. 197-203). Bern: Huber.
- Weinert, F. E.** (1998). Überblick über die psychische Entwicklung im Kindesalter - Was wir wissen, was wir noch nicht wissen und was wir wissen sollten. In: F. E. Weinert (Hrsg.), *Entwicklung im Kindesalter* (S. 1-36). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Weinert, F. E.** (Hrsg.) (1999). *Individual development from 3 to 12 : findings from the Munich Longitudinal Study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Winkelmann, W.** (1975). Testbatterie zur Erfassung kognitiver Operationen. Braunschweig: Westermann Verlag.

## Anhang A: Instrumentenbeschreibung

Um die Entwicklung der kognitiven Kompetenz über einen längeren Zeitraum zu erfassen, ist den Kindern die Testbatterie zur Erfassung kognitiver Operationen (TEKO) von Winkelmann (1975) vorgelegt worden. Die Testbatterie dient der Diagnose der geistigen Entwicklung von Kindern im Alter von 4 bis 10 Jahren. Sie lehnt sich eng an die entwicklungspsychologischen Studien von Piaget an und prüft mit ihren Untertesten verschiedene logisch-konkrete Denkoperationen. Diese mit der TEKO erhobenen kognitiven Operationen sind weitgehend unabhängig von den Lernzielen der Schule und können somit als schulunabhängiges, entwicklungsorientiertes Kriterium gelten.

Die Testbatterie ist im Wesentlichen psychometrisch ausgerichtet, d. h., die geprüften Fähigkeiten werden auf quasi-kontinuierlichen Skalen abgebildet. Sie besteht aus 9 Untertests, deren Aufgaben jeweils einem einzelnen Kind anhand von Bildmaterial gestellt werden.

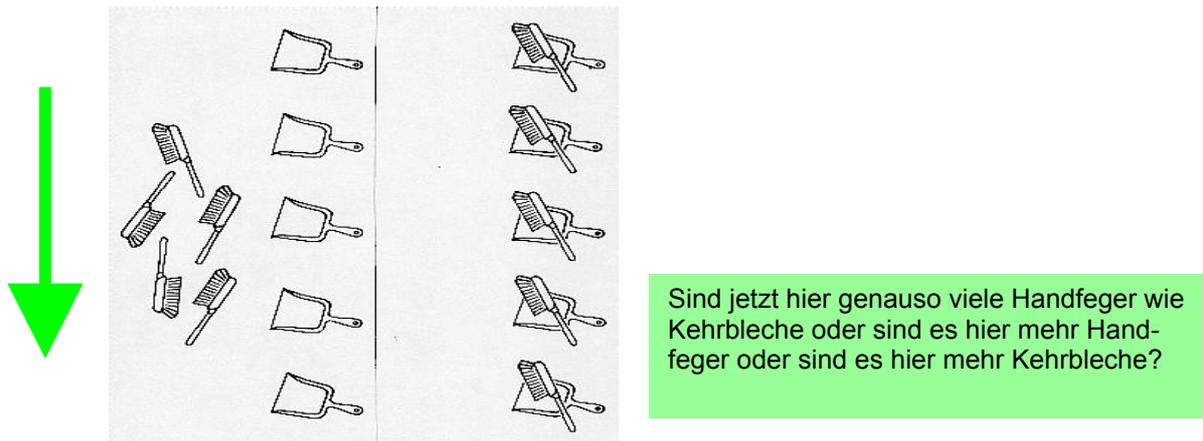
*Erhaltung der Substanz:* Der Untertest 1 „Substanzerhaltung“ soll prüfen, inwieweit ein Kind erkennt, dass durch Umschütten einer Substanz (hier: Flüssigkeiten) in ein anders geformtes Glas die Substanz erhalten bleibt und sich nicht verändert (Invarianz) (s. Abb. A1). Diesem Untersuchungsansatz liegt die Annahme zugrunde, dass in verschiedenen Phasen der kognitiven Entwicklung verschiedene Invarianzkonzepte erworben werden: z. B. Objektkonstanz, Invarianz der Zahl, Invarianz von Länge, Fläche, Gewicht und Volumen. Mögliche Dimensionen des Erhaltungskonzepts sind a) Reversibilität, d. h., das Kind erkennt, dass der Umschüttvorgang rückgängig gemacht werden kann; b) Kompensation, d. h., das Kind erkennt, dass die Zunahme der Höhe durch eine Abnahme der Breite ausgeglichen werden kann; c) Identität, d. h., das Kind erkennt, dass es auch nach dem Umschütten noch dieselbe Flüssigkeit ist, und d) Abhebung vom Subtraktions-/ Additionsschema, d. h., das Kind erkennt, dass weder etwas hinzugefügt noch weggenommen wurde.

Abbildung A1: Aufgabe zur Erhaltung der Substanz



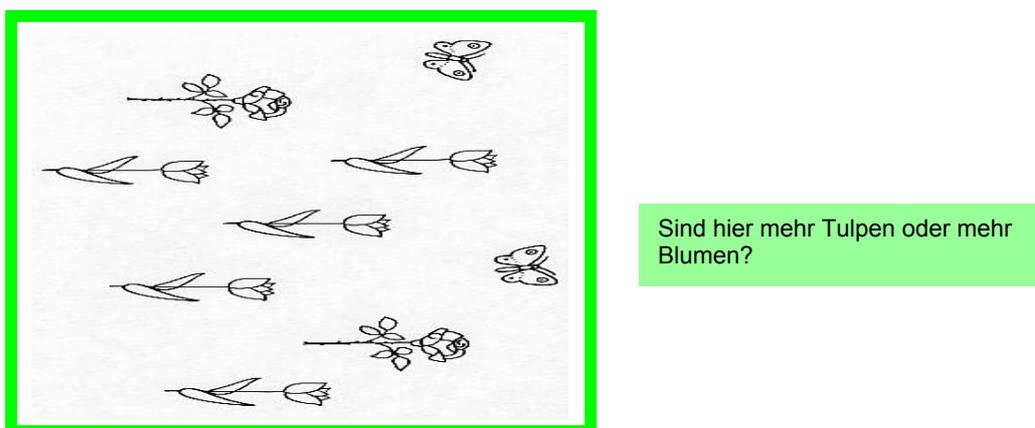
**Erhaltung der Zahl:** Auch der Untertest 2 „Zählerhaltung“ beschäftigt sich mit dem Invarianzkonzept. Hier geht es jedoch darum, dass das Kind erkennt, dass die zahlenmäßige Gleichheit oder Differenz zwischen zwei Mengen erhalten bleibt, wenn die räumliche Anordnung der Elemente verändert wird und eine Stück-für-Stück-Zuordnung nicht mehr möglich ist (s. Abb. A2).

Abbildung A2: Aufgabe zur Erhaltung der Zahl<sup>32</sup>



**Klasseninklusion:** Der Untertest 3 „Klasseninklusion“ erfasst, inwieweit das Kind in der Lage ist, hierarchische Klassifikationen vorzunehmen. Dazu muss eine Menge in Ober- und Untermengen unterteilt und die Menge eines Oberbegriffs (z. B. Tiere) mit der Menge eines Unterbegriffs (z. B. Hunde) verglichen werden (vgl. Abb. A3). Wird die hierarchische Klassifikation nicht sicher beherrscht, neigt das Kind dazu, die Mengen der beiden Unterbegriffe (z. B. Hunde und Katzen) miteinander zu vergleichen, und es kommt so zu falschen Lösungen.

Abbildung A3<sup>33</sup>: Aufgabe zur Klasseninklusion



<sup>32</sup> Aus technischen Gründen ließen sich die Abbildungen nicht in die richtige Position drehen.  
<sup>33</sup> dito

**Matrizen:** Mit dem Untertest 4 „Matrizen“ soll geprüft werden, ob das Kind unvollständige 3x3 oder 4x4 Matrizen von Objekten mit zweidimensionaler Merkmalsvariation durch logische Multiplikation von Klassenmerkmalen vervollständigen kann (s. Abb. A4). Auch bei diesem Untertest muss mit Klassen operiert werden, jedoch sind diese nicht hierarchisch, sondern nebengeordnet.

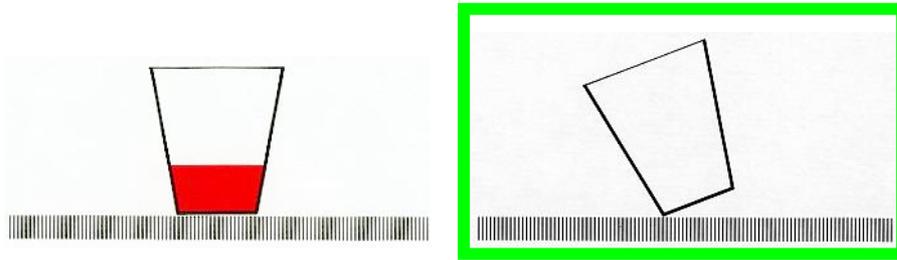
Abbildung A4: Aufgabe zur logischen Multiplikation

The puzzle consists of a 4x4 grid of circles. Each circle contains a set of black and white dots. The first row contains circles with (1 white, 1 black), (1 white, 2 black), (2 white, 2 black), and (3 white, 2 black) dots. The second row has a missing cell (grey), followed by circles with (2 white, 2 black), (2 white, 3 black), and (3 white, 3 black) dots. The third row contains circles with (3 white, 2 black), (3 white, 3 black), (4 white, 3 black), and (4 white, 4 black) dots. The fourth row contains circles with (4 white, 2 black), (4 white, 3 black), (5 white, 3 black), and (5 white, 4 black) dots. Below the grid are seven numbered options (1-7) with different dot patterns. A green arrow points from the missing cell to the options.

Welcher von diesen Kreisen gehört hier hinein?

**Raumlage:** Einen Aspekt des geometrisch-räumlichen Denkens erfasst der Untertest 5 „Raumlage“. Hier soll ermittelt werden, inwieweit sich das Kind beim Zeichnen auf die Horizontale bzw. Vertikale bezieht, wenn es dabei von anderen angebotenen Bezugsgeraden absehen muss. Dabei sollen z. B. Flüssigkeiten in geneigte Gefäßen eingezeichnet werden (s. Abb. A5).

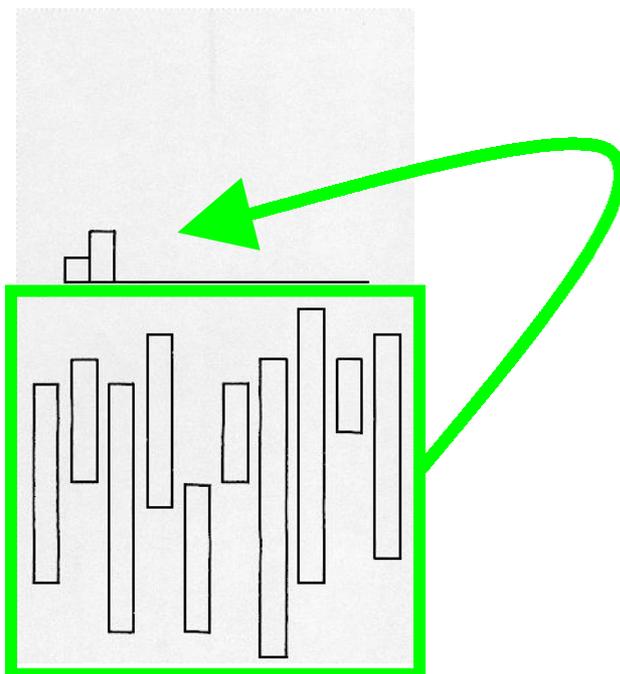
Abbildung A5: Aufgabe zur Raumlage



Hier steht das Glas schräg auf dem Tisch.  
Zeichne noch den Saft in das leere Glas.

*Asymmetrische Seriation:* Der Untertest 6 „Asymmetrische Seriation“ prüft, inwieweit das Kind in der Lage ist, verschieden große Objekte der Größe nach zu ordnen. Dabei sind asymmetrische Relationen so zu koordinieren, dass sich eine durchgängige Reihung ergibt (s. Abb. A6).

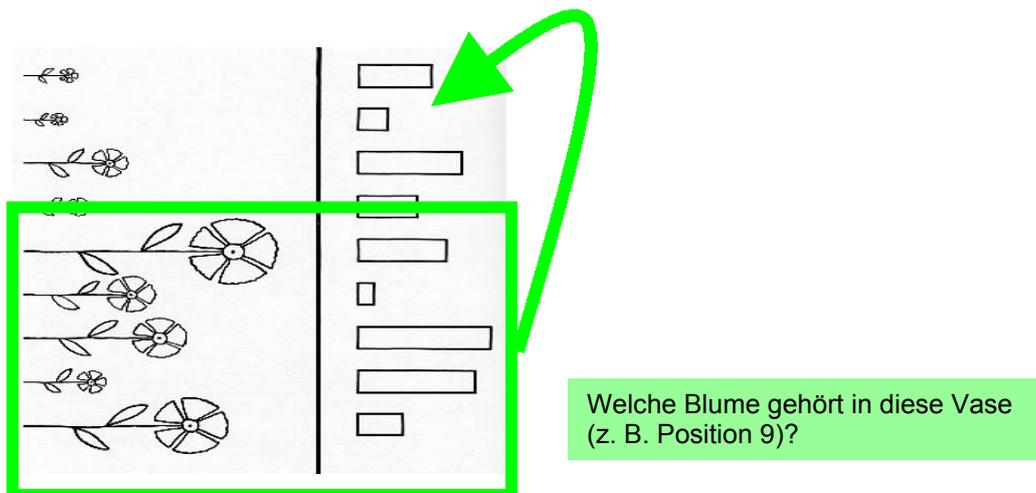
Abbildung A6: Aufgabe zur asymmetrischen Seriation



Mit diesen Klötzen kann man die Treppe fertig bauen. Welcher Klotz kommt dahin? Welcher Klotz kommt dann? Und dann? - usw.

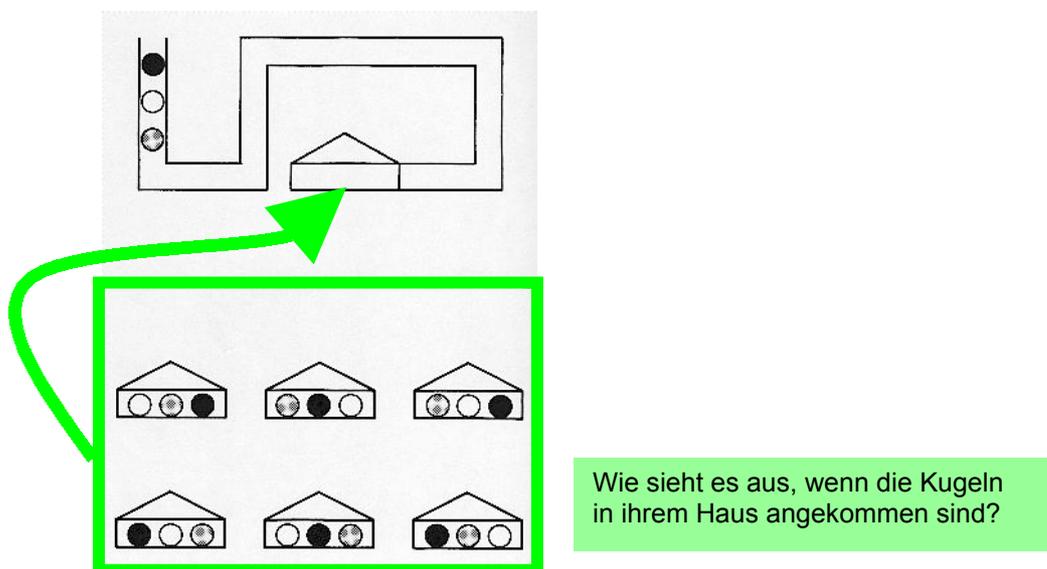
*Ordinale Zuordnung:* Im Untertest 7 „Ordinale Zuordnung“ wird geprüft, ob das Kind fähig ist, durch Zuordnung von Objekten aus zwei asymmetrischen Reihen Paare zu bilden. Dabei ist eine paarweise Zuordnung der Objekte per Augenschein nicht möglich, sondern kann erst nach Bestimmung der Ordnungszahl erfolgen (s. Abb. A7).

Abbildung A7<sup>34</sup>: Aufgabe zur ordinalen Zuordnung



**Reihenfolgen:** Das mentale Rotieren ist Gegenstand des Untertests 8 „Reihenfolgen“. Der Test prüft, inwieweit ein Kind in der Lage ist, 3 unterschiedliche Elemente durch mehrmalige gedankliche Rotation um 90° in eine vorgeschriebene Position innerhalb eines Labyrinths zu bringen (s. Abb. A8). Dazu soll das Kind aus 6 vorgegebenen Lösungen die richtige Lösung auswählen. Die Aufgaben verlangen die Antizipation von Positions-Relationen. Prinzipiell sind drei unterschiedliche Lösungsstrategien möglich: a) das Kind stellt sich vor, wie die Kugeln nacheinander durch das Labyrinth rollen; b) das Kind wendet Rotationsregeln an oder c) das Kind wendet rotationsunabhängige Regeln an, z. B. „die mittlere Kugel bleibt immer in der Mitte“; „die Kugel, die vorn ist, erreicht als erste das Ziel“.

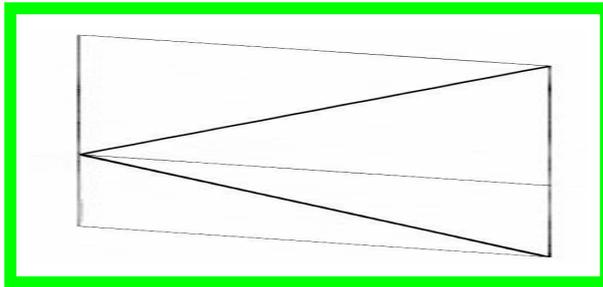
Abbildung A8: Aufgabe zu Reihenfolgen



**Messen:** Der letzte Untertest 9 „Messen“ soll prüfen, inwieweit das Kind in der Lage ist, mittels eines Maßes, das größer ist als ein Objekt A und kleiner als ein Objekt B, schlussfolgernd festzustellen, welches von beiden Objekten das Größere ist. Dabei dürfen A und B nicht direkt miteinander verglichen werden (s. Abb. A9).

<sup>34</sup> Aus technischen Gründen ließen sich die Abbildungen nicht in die richtige Position drehen.

Abbildung A9: Aufgabe zum Messen



Zwei Linien sind dick gezeichnet. Mit dem Maß kannst du die beiden Linien messen. Ist diese Linie (links) länger als diese Linie (rechts), oder ist diese Linie (rechts) länger als diese Linie (links)?

Anhang B: Zusammenstellung der Ergebnisse der Hauptuntersuchung

Abbildung B1: Entwicklungsverläufe - Erhaltung der Substanz (Urteile)

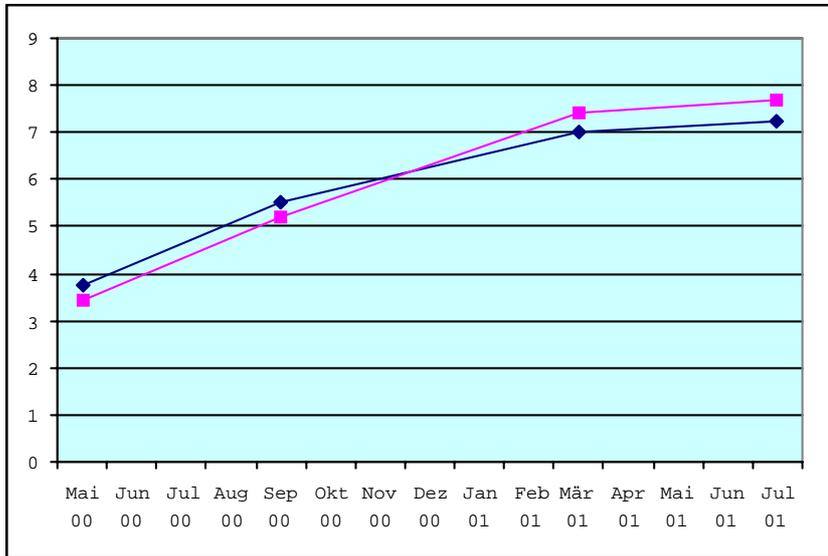


Abbildung B2: Entwicklungsverläufe - Erhaltung der Substanz (Begründungen)

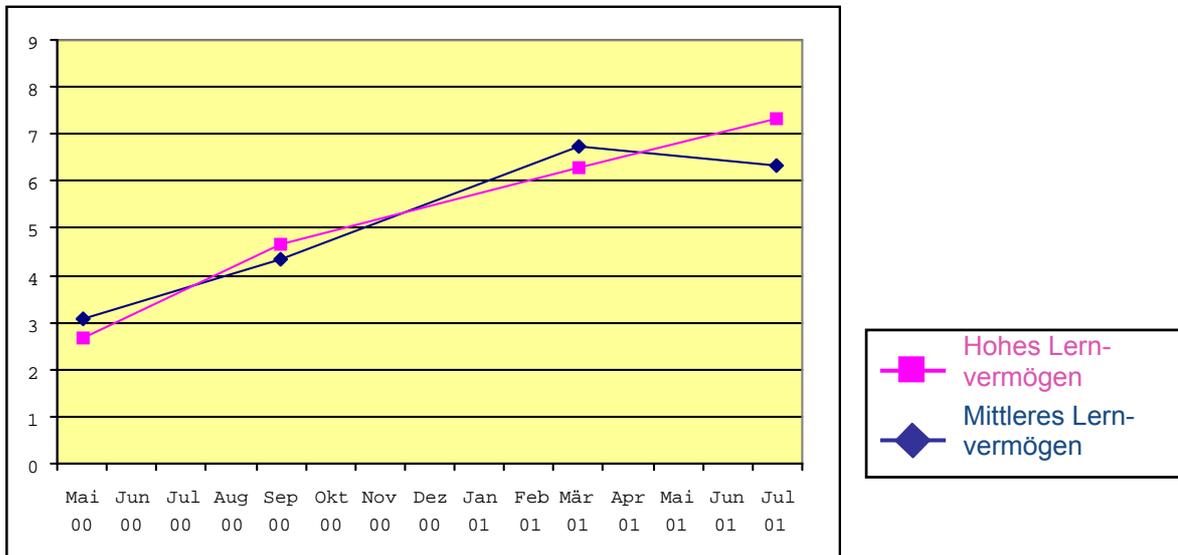


Abbildung B3: Entwicklungsverläufe - Erhaltung der Zahl (Urteile)

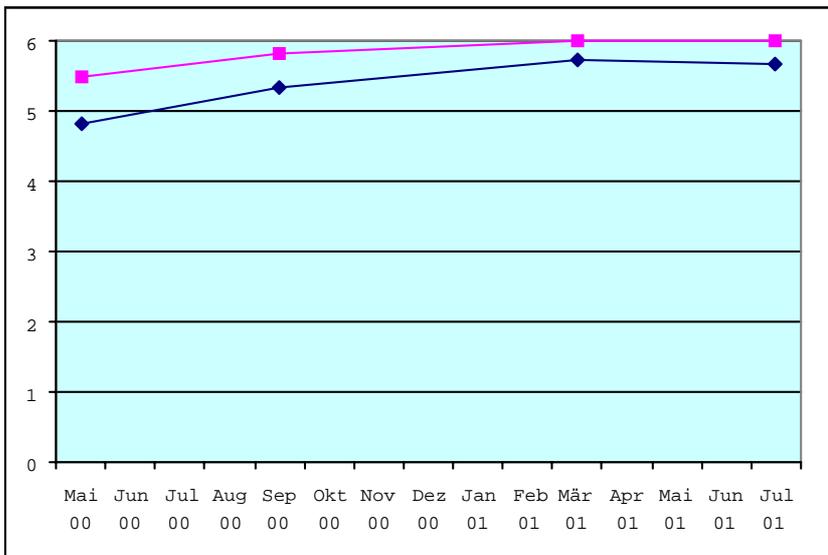


Abbildung B4: Entwicklungsverläufe - Erhaltung der Zahl (Begründungen)

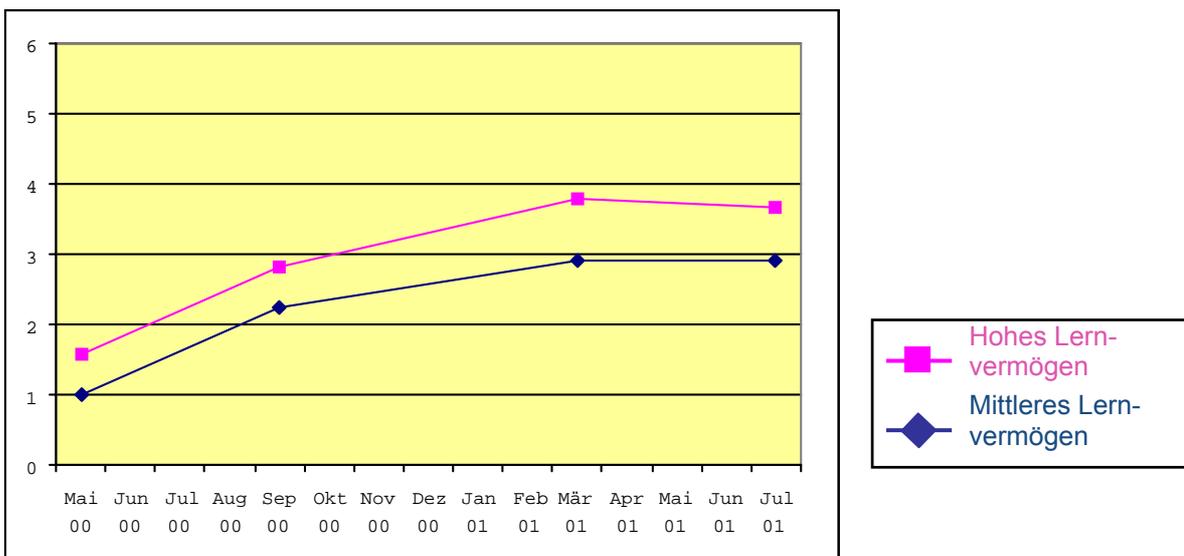


Abbildung B5: Entwicklungsverläufe - Klasseninklusion (Urteile)

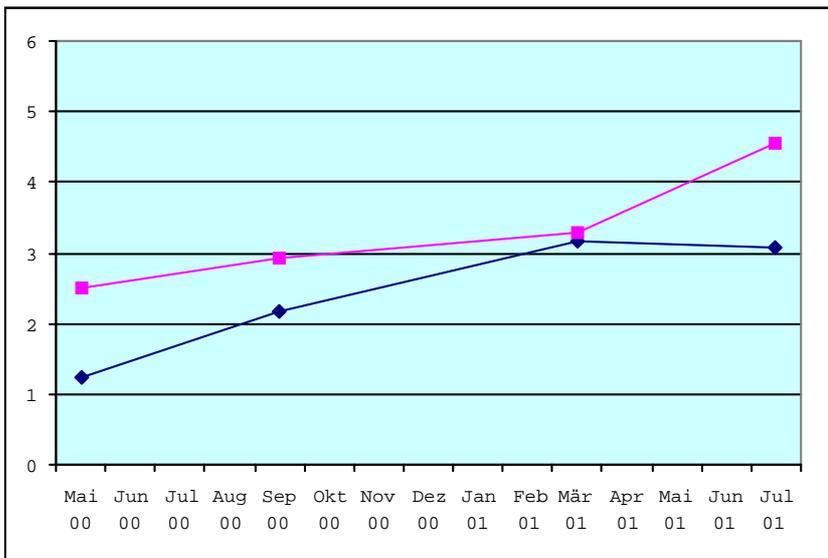


Abbildung B6: Entwicklungsverläufe - Klasseninklusion (Begründungen)

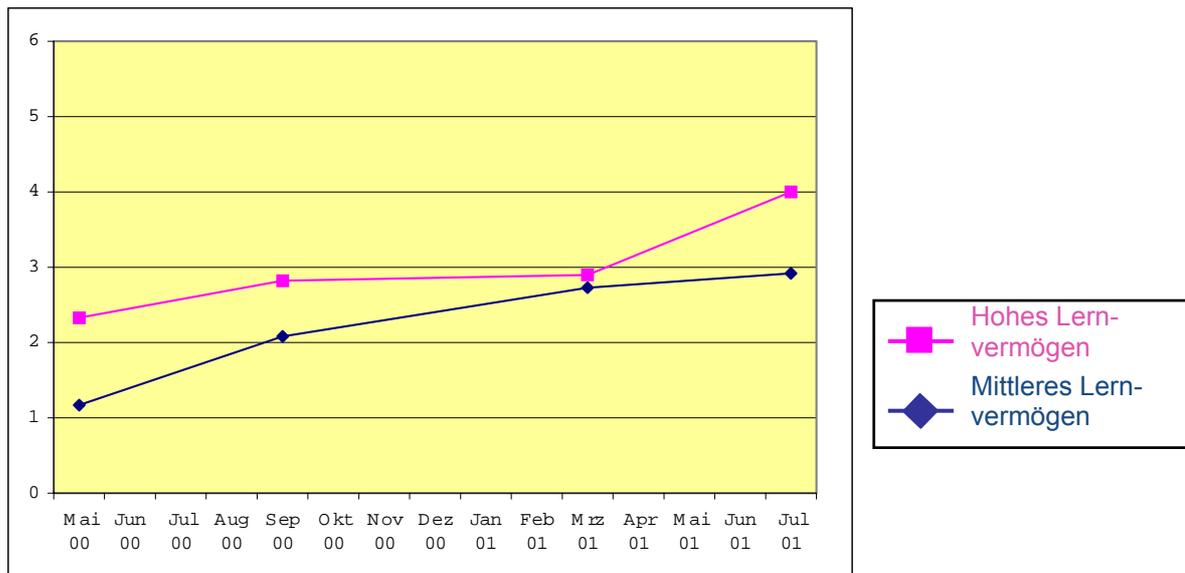


Abbildung B7: Entwicklungsverläufe - Matrizen (Urteile)

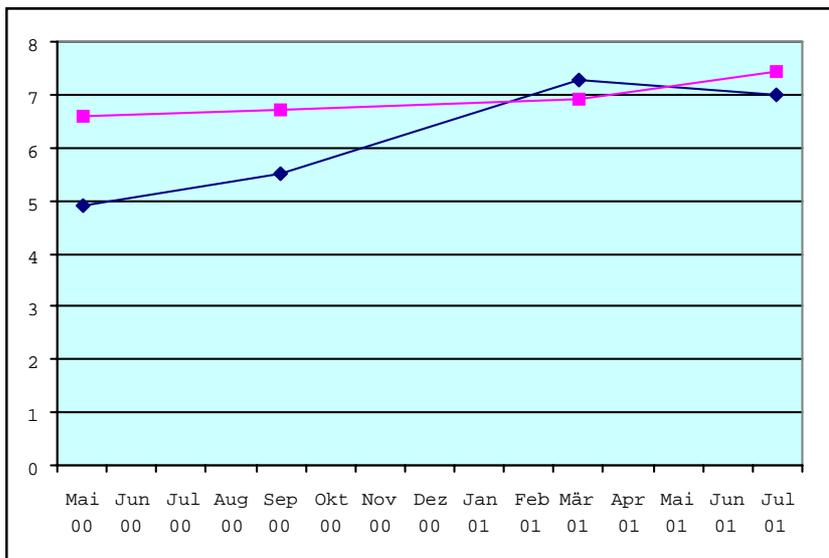


Abbildung B8: Entwicklungsverläufe - Matrizen (Begründungen)

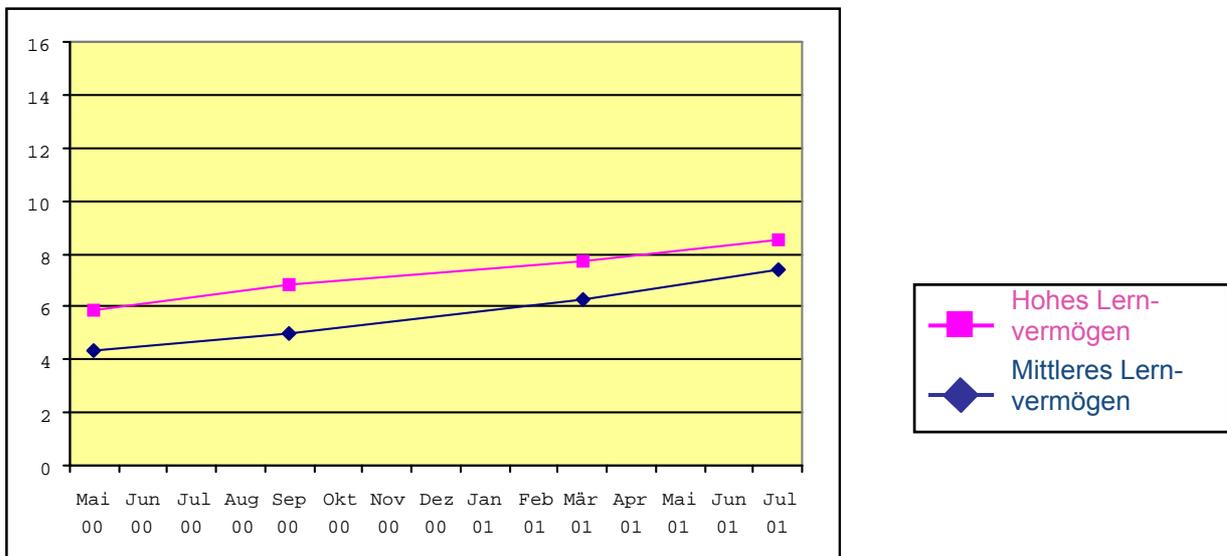


Abbildung B9: Entwicklungsverläufe - Raumlage

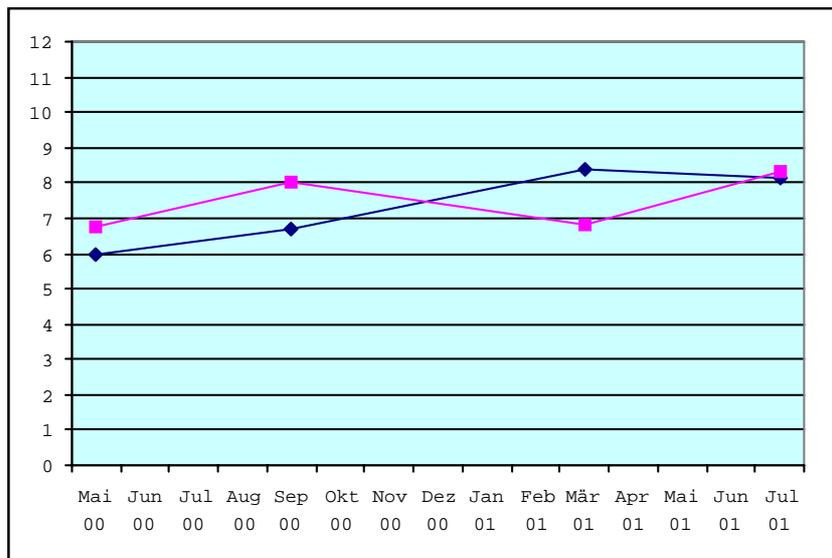


Abbildung B10: Entwicklungsverläufe - Asymmetrischen Seriation

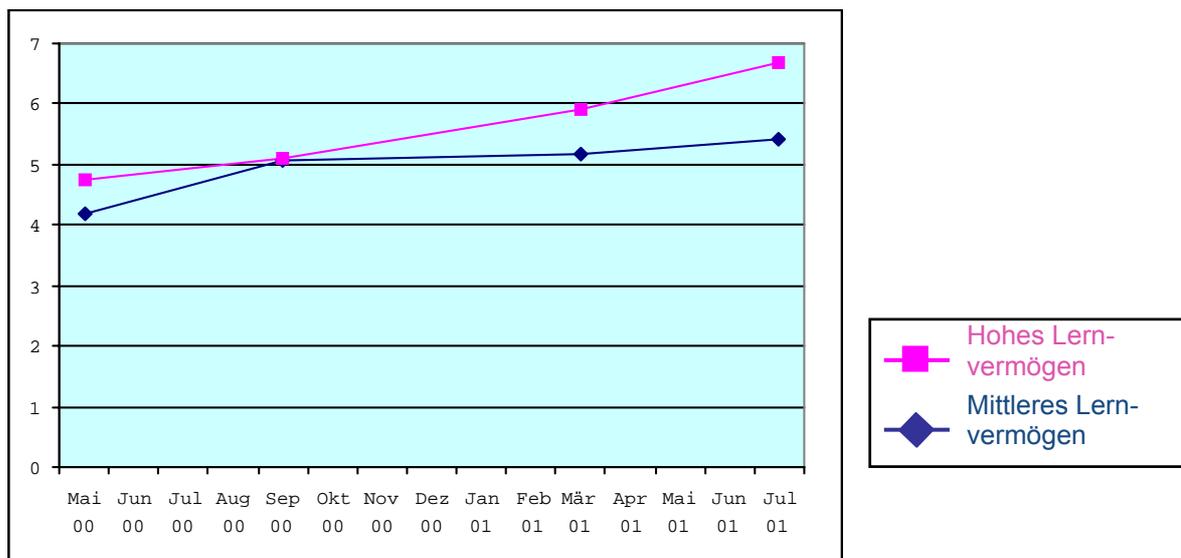


Abbildung B11: Entwicklungsverläufe - Ordinale Zuordnung

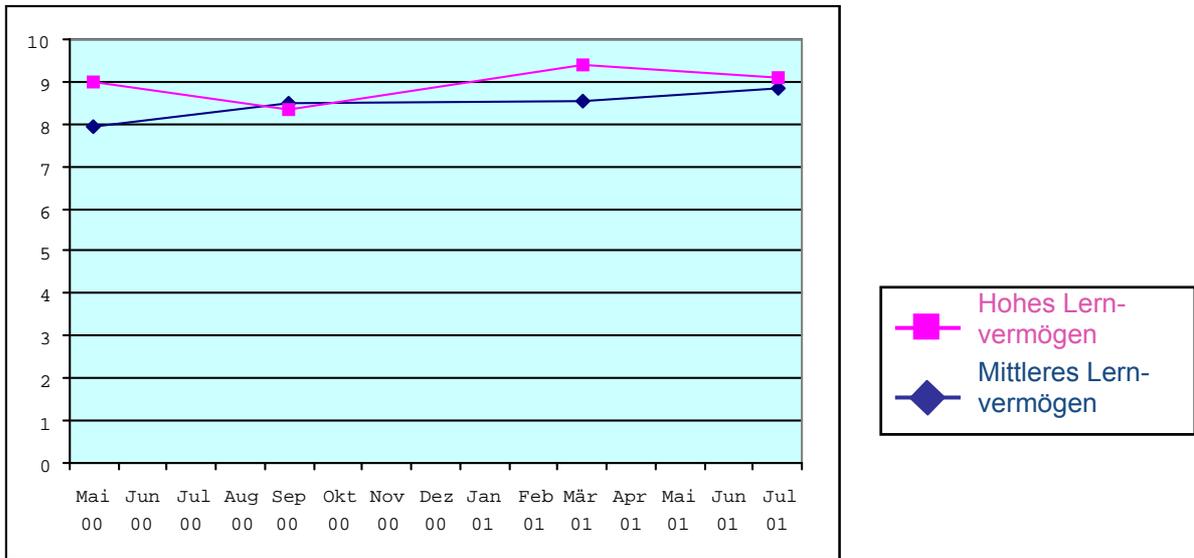


Abbildung B12: Entwicklungsverläufe - Reihenfolge

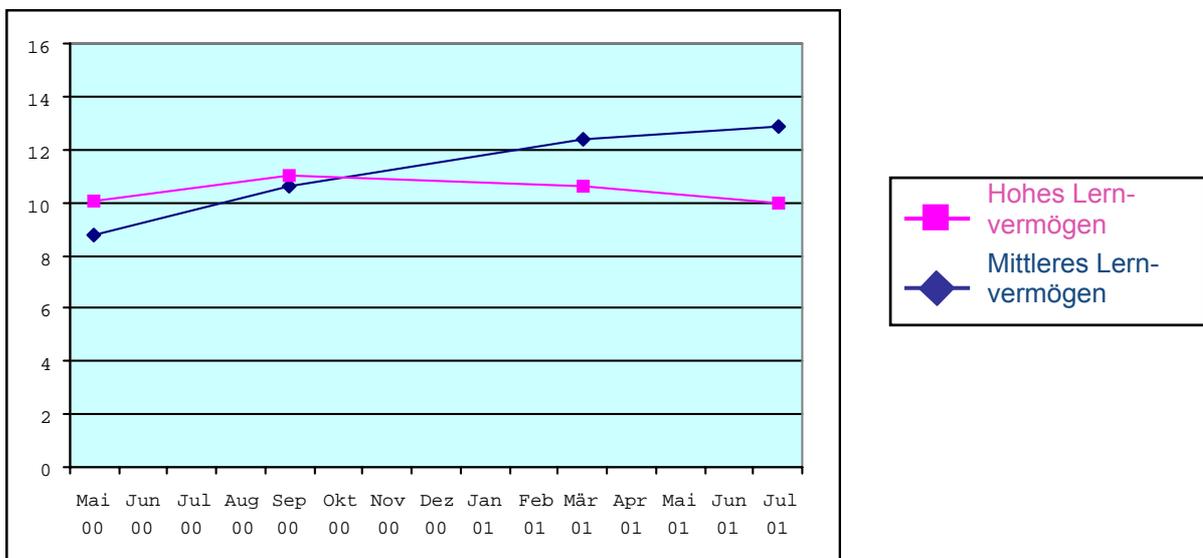
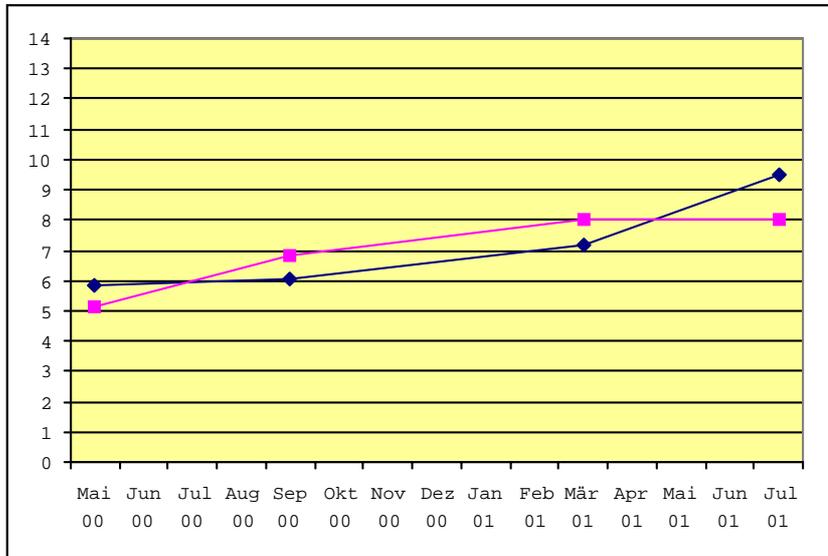


Abbildung B13: Entwicklungsverläufe – Messen



## **2. Begleituntersuchung zum FLEX-Modellprojekt zur diagnostischen Klärung der Schülerpopulation 2002–Schülerinnen und Schüler unter förderdiagnostischer Lernbeobachtung**

*Autorenkollektiv unter der Leitung von Dietmar Rittel, Staatliches Schulamt Cottbus*

An diesem Bericht haben mitgewirkt: Kathrin Borchardt, Siegmar Diener, Christine Riehm, Hagen Rittel, Anne-Kathrin Walter

### **2.1 Ausgangssituation**

Im Rahmen der bisherigen Erprobung des FLEX-Modells zeigten sich in beteiligten Schulen zum Teil große Unterschiede, was die Zahl der förderdiagnostisch begleiteten Schülerinnen und Schüler betrifft.

Wegen der Bedeutung dieser Problematik für die Entwicklung förderdiagnostischer Kompetenz und für eine bedarfsorientierte Bereitstellung personaler Ressourcen im FLEX-Modellversuch sollte durch ein Team von sechs Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen eine diagnostische Klärung an Grundschulen in O, B, T, F und N bezüglich des Förderbedarfs der Schülerinnen und Schüler erfolgen. An diesen Schulen stand eine Anzahl von Kindern unter förderdiagnostischer Lernbeobachtung, die deutlich über dem Landesdurchschnitt an allen am FLEX-Modellversuch beteiligten Schulen lag.

### **2.2 Zielstellung der Begleituntersuchung und Fragestellungen**

Die wesentlichen Ziele der Untersuchung:

- diagnostische Klärung der Situation an ausgewählten Schulen mit einem (vermuteten) hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf
- Erarbeitung von Vorschlägen für Zuweisungsmodelle, die bedarfsorientiert sonderpädagogische Kompetenz an FLEX-Schulen sichern helfen.

Folgende Fragestellungen ließen sich u. a. daraus ableiten:

- Handelt es sich bei den angegebenen Fallgruppen (Schülerinnen und Schüler mit vermutetem sonderpädagogischem Förderbedarf) tatsächlich um Kinder, deren Förderbedarf auch bei Nutzung aller Möglichkeiten/Ressourcen an der Grundschule nicht abgedeckt werden kann?
- Welche Kinder erfassen Lehrkräfte in den FLEX-Schulen als Schülerinnen/Schüler in förderdiagnostischer Begleitung bzw. unter förderdiagnostischer Lernbeobachtung?
- Lassen sich Warnsignale für Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten bei Kindern in FLEX-Klassen schon vor der Einschulung erkennen?
- Zeichnet sich eine Dominanz einzelner Förderschwerpunkte (Lernen, Sprache, Sozialverhalten) ab, wenn überdurchschnittlich häufig sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt?

- Welche Ursachen sind erkennbar, wenn sonderpädagogischer Förderbedarf bei einem hohen Prozentsatz von Schülerinnen und Schülern in FLEX-Schulen auftritt?

### **2.3 Diagnostisches Vorgehen**

Für die direkte diagnostische Abklärung vor Ort standen jeweils für ca. 12 bis 14 Schülerinnen und Schüler zwei Schultage zur Verfügung. Dieser diagnostische „Blick von außen“, der sich auch auf Beobachtungsergebnisse der in der FLEX eingesetzten Lehrkräfte stützte, entsprach im Wesentlichen einer Kurzzeit- und Querschnittsdiagnostik.

#### **Folgende Verfahren kamen zum Einsatz:**

- Fragebogen (mit Ergebnissen förderdiagnostischer Lernbeobachtung),
- Gespräche mit Lehrkräften und Schulleitungen,
- Beobachtungen im Schulalltag und Unterricht,
- CFT 1 – Test im Gruppenverfahren,
- Diagnostikbogen zur Überprüfung der sprachlichen Fähigkeiten,
- Beobachtungsbogen für aggressives Verhalten,
- Fragebogen nach Conners / Bearb. Skrodzki,
- Computer gestützte Schulleistungs- und Lerndiagnostik.

#### **Fragebogen/Gespräche/Beobachtungen**

Der vom Team entwickelte „Schulleiterfragebogen FLEX I/2002“ sollte einen Gesamtüberblick über die Schule (z. B. organisatorische und personale Bedingungen) in den FLEX-Klassen vermitteln. (Anhang: Schulleiterfragebogen)

Auf dem „Schülerfragebogen FLEX I/2002“ sollten die Mitglieder der einzelnen FLEX- Teams die Mädchen und Jungen detailliert – vorgegebene Antworten waren in gegenseitiger Abstimmung anzukreuzen- einschätzen, die „förderdiagnostisch begleitet“ wurden. (Anhang: Schülerfragebogen)

Die Schulleiterinnen und Lehrkräfte hatten einige Wochen Zeit, um die Fragebogen auszufüllen und sie vor den Schulbesuchen dem untersuchenden FLEX-Team zur Verfügung zu stellen.

Insbesondere der Schülerfragebogen bot den Team-Mitgliedern eine gute Basis für die nachfolgende Diagnostik, weil er weit gehend verlässliche Resultate einer Langzeitbeobachtung enthielt.

Im Rahmen der zweitägigen Besuche an den Schulen fanden sowohl Gespräche mit den in der FLEX tätigen Lehrkräften sowie mit den Schulleiterinnen statt. Ziel war es dabei, ergänzende Informationen zu den Fragebogen und zur Situation einzelner Schülerinnen und Schüler zu erhalten. Diese Gespräche gerieten häufig zu einem Erfahrungsaustausch, in dem Erfolge der pädagogischen Arbeit, Probleme und auch Vorschläge zur Sprache kamen.

An beiden Tagen besuchten die Mitglieder des Diagnostik-Teams in der Regel insgesamt in vier Stunden bzw. zwei Blöcken den Unterricht in den FLEX-Klassen, in denen die gemelde-

ten Mädchen und Jungen lernten. Bei diesen Hospitationen ging es darum, die Kinder kennen zu lernen und sie in pädagogischen Anforderungssituationen zu beobachten. Die Angaben auf den Fragebogen konnten so vertieft und erweitert sowie die ab der 3. Stunde erfolgenden Einzeluntersuchungen vorbereitet werden. (Anhang: Muster eines Beobachtungsprotokolls) Weiterhin wurde die Möglichkeit genutzt, die betreffenden Schülerinnen und Schüler auch vor dem Unterricht und in den Pausen zu beobachten.

### **Diagnostik von emotionalen Störungen und Verhaltensauffälligkeiten**

Die Diagnostik von emotionalen Störungen und Verhaltensauffälligkeiten setzt eine genaue Beobachtung über einen längeren Zeitraum voraus. Diese Möglichkeit ist bei einem Beobachtungszeitraum von zwei Tagen nicht gegeben. Deshalb stellt der Unterrichtsbesuch nur einen Teil der Diagnostik dar. Es ist darum notwendig, Gespräche mit der Klassenleiterin, der Teilungslehrerin und der Sonderpädagogin zu führen. Das Gespräch hatte folgende inhaltliche Schwerpunkte:

- Welches Fehlverhalten zeigt sich?
- In welchen Bereichen tritt es auf (in welchen Fächern, in Pausen, im häuslichen Bereich)?
- In welcher Häufigkeit und Intensität zeigt sich dieses Verhalten?
- Gibt es organische Ursachen?
- Welche Maßnahmen wurden bereits ergriffen (Elterngespräche, sonderpädagogische Beratung, Psychologe usw.)?

Weiterhin kamen der Fragebogen für Lehrerinnen und Lehrer nach Connors, überarbeitet von Skrodzki, und der Beobachtungsbogen für aggressives Verhalten (BAV) zum Einsatz.

#### *Zum Fragebogen für Lehrerinnen und Lehrer nach Connors*

Zur Beantwortung dieses Bogens hatten die Klassenleiterinnen einen Tag Zeit, sie konnten sich mit den Teilungslehrerinnen und den Sonderpädagoginnen beraten. Der Fragebogen gibt Auskunft über

- externalisierende und internalisierende Faktoren des Verhaltens,
- Hyperaktivität,
- Unaufmerksamkeit und Konzentration.

Das Verhalten wird mithilfe von vier Skalenwerten eingeschätzt. Daneben können Situationen angegeben werden, in denen das Kind häufig auffällig wird.

Skalenwerte:

0 = überhaupt nicht, 1 = ein wenig, 2 = ziemlich stark, 3 = sehr stark.

Anhaltspunkt für das Vorliegen einer Verhaltensauffälligkeit ist eine Bewertung von 3 in mehreren Bereichen.

Die Lehrkräfte beantworten außerdem noch vier Fragen, in denen nach Maßnahmen und Situationen gefragt wird, die die Entwicklung der Schülerin bzw. des Schülers positiv beeinflussen bzw. positive Verhaltensweisen und Eigenschaften des Kindes herausstellen. Das Nennen von Positivem neben der Skalierung wirkt sich günstig auf das Gesamtbild des Kindes aus und zeigt zugleich mögliche Ansätze zur Verhaltensregulierung.

### *Zum Beobachtungsbogen für aggressives Verhalten (BAV)*

Dieser Bogen hat man der Klassenleiterin und der Teilungslehrerin vorgelegt. Beide antworten unabhängig voneinander auf die vierzehn Fragen. Bei dem Verfahren handelt es sich um eine Einschätzungsliste, die es gestattet, das Ausmaß der Aktivitäten des Kindes global auf einer Abstufungsskala von 1 bis 5 zu beurteilen. Die Abstufungen bedeuten jeweils:

- tritt nie auf,
- tritt selten auf,
- tritt manchmal auf,
- tritt häufig auf,
- tritt immer auf.

Das Verfahren ist so aufgebaut, dass mit ihm eine bestimmte Situation und damit ein zeitlich eng umgrenztes Verhalten eines Kindes beurteilt werden können. Das Beobachtungsverfahren kann in seiner Gesamtheit oder auch nur für einzelne Kategorien angewandt werden. Der BAV ist ausgewählt worden, weil es die aggressiven Kinder sind, die durch ihr Störverhalten das Unterrichtsgeschehen negativ beeinflussen und hier unbedingt Hilfe erforderlich ist. Da die Klassenleiterinnen in der Regel viele Fächer in ihren Klassen unterrichten und somit das Kind in unterschiedlichen Situationen sehen, auch in den Pausen, entsteht ein genaues Bild vom Verhalten des Kindes. Ein möglicher Nachteil könnte das Einbringen von Sympathie und Antipathie gegenüber dem Kind seitens der Lehrkraft sein.

Um eine Verhaltensstörung im Sinne der für das Land Brandenburg gültigen Definition zu diagnostizieren, ist eine Lernbehinderung auszuschließen.

### ***Diagnostik der sprachlichen Fähigkeiten***

Entsprechend der Aufgabenstellung wurde nach einer Möglichkeit der Diagnostik gesucht, die eine relativ genaue Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes in nur wenigen Stunden ermöglichte. Da keine umfassenden und langfristigen Beobachtungen durchgeführt werden konnten, stützt man sich auf folgende Untersuchungsmethoden:

- Auswertung speziell zur Untersuchung erstellter Fragebogen, ausgefüllt von den zuständigen Klassenleitern und Sonderpädagogen bzw. dem Schulleiter,
- Befragungen / Gespräche mit den Lehrern des Kindes,
- Beobachtung im Unterricht / in der Pause,
- Einzelüberprüfung nach Arnold Grunwald.

Durch den Fragebogen „Schülerfragebogen FLEX 1/2002“ wurden folgende Kriterien der sprachlichen Entwicklung erfasst:

- Muttersprache,
- Auffälligkeiten oder Entwicklungsprobleme in der Vorschulzeit,
- Betreuung vor der Einschulung durch unterstützende Dienste,
- derzeitige Betreuung durch unterstützende Dienste,
- Teilnahme an Förderangeboten der Schule,
- Bereiche, in denen Auffälligkeiten zu beobachten sind,
- medizinische oder psychologische Indikationen,
- sprachliche Auffälligkeiten,
- Zustand der Sprechorgane,
- optische, phonematische, kinästhetische, rhythmische Differenzierungsfähigkeit,
- Motorik,
- Vorliegen einer Sinnesbehinderung,
- Vorliegen einer Körperbehinderung.

Diese Aussagen der Fragebogen dienten gleichzeitig als Grundlage für die Gespräche und Befragungen der Lehrer des Kindes und konnten so konkretisiert bzw. ergänzt werden. Die entstandene Anamnese bildete eine wesentliche Grundlage für die zu treffende Einschätzung des Kindes.

Die Beobachtung des Kindes erstreckte sich in der Regel auf 2 bis 3 Unterrichtsstunden und die dazwischen liegenden Pausen. Die Beobachtungen wurden in entsprechenden Protokollen festgehalten.

Die Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten hatte man jeweils am zweiten Tag des Schulbesuches einer Einzelüberprüfung unterzogen. In deren Verlauf wurden in spielerischer Form Übungen durchgeführt, die eine Aussage zum gegenwärtigen sprachlichen Entwicklungsstand des Kindes zuließen. Folgende Bereiche wurden erfasst und protokolliert:

- Artikulation, Einzellaute (Vor- und Nachsprechen von Wörtern),
- Lautprüfverfahren mit Bildern (nach H. Müller),
- Wortschatzumfang (Benennen von Bildern),
- Überprüfung auf Satzbildungsfehler,
- Ausdrucksfähigkeit, Sprachgedächtnis (Nacherzählung),
- Ausdrucksfähigkeit, freies Sprechen,
- Überprüfung der sensomotorischen Reifeentwicklung,
- Überprüfung der motorischen Koordination,
- Aussagen zur Kommunikationsbereitschaft und zum Sprechverhalten.

## **Diagnostik des Lernverhaltens**

Zur Diagnostik des intellektuellen Entwicklungsstandes der gemeldeten lern-, sprach- oder verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schüler diente der

### *Grundintelligenztest CFT1, Skala 1.*

Dieser Test wurde ausgewählt, um bei allen Kindern die Grundintelligenz bestimmen zu können. Mit der Absolvierung von fünf Subtests wurden Fähigkeiten des Kindes, in neuen Situationen Denkprobleme zu erfassen, Beziehungen herzustellen, Regeln zu erkennen sowie Merkmale bei figurenhafem Material wahrzunehmen, zu vergleichen und zu identifizieren, näher bestimmt. Ein Vorteil bei der Anwendung dieses Testverfahrens war die Verwendung von sprachfreiem figuralem Material, sodass die Subtests nach ausreichender Erklärung durch den Testleiter von den Kindern selbstständig und ohne Beeinflussung von sprachlichen Äußerungen absolviert werden konnten. Vorherige Lernerfahrungen verbaler Art sowie regionale und soziale Einflüsse wurden somit weit gehend reduziert. Durch die Anwendung dieses Tests war es möglich, in relativ kurzer Zeit zu vergleichbaren Ergebnissen zu kommen, da der Test als Gruppentest durchgeführt werden konnte und die Auswertung durch Lösungsschemen und Verwendung durch Normtabellen erleichtert wurde.

Die ermittelten Werte stellen jedoch nur einen Teil der Untersuchungsergebnisse durchgeführter Querschnittsdiagnostik dar und dürfen deshalb nicht überbewertet werden. Dabei kann es aufgrund der speziellen Anforderungen des Tests durchaus zu Abweichungen von sonstigen Untersuchungsergebnissen kommen.

Einen wesentlichen Bestandteil der Ermittlung des intellektuellen Entwicklungsstandes der Schülerinnen und Schüler bildeten die Aussagen der Lehrkräfte sowohl in den Schülerfragebogen als auch in der Exploration. Des Weiteren wurden die Kinder im Unterricht beobachtet und Arbeitsergebnisse ausgewertet.

### *Computer gestützte Diagnostik*

Ziel des Computereinsatzes im Rahmen der Diagnostik war das Gewinnen zusätzlicher Informationen zum Leistungs- und Sozialverhalten der Probanden.

Im Zusammenhang mit den Explorationen, Hospitationen, der Durchführung des CFT etc. sollte so ein aus unterschiedlichen Quellen und auf der Urteilskraft verschiedener Personen beruhendes, umfassendes Gesamtbild des intellektuellen Leistungsvermögens einer Schülerin bzw. eines Schülers entstehen.

Der Schwerpunkt lag dabei in der Konzentration auf Kinder, die sich bezüglich ihres Leistungsvermögens in einem Grenzbereich bewegten. Für jedes Kind dauerte dieser Teil der Untersuchung etwa 25 – 30 Minuten. Am Anfang stand immer die Frage, ob das Kind über häusliche oder schulische Erfahrung im Umgang mit dem Computer verfügt. Mit einem Memory-Spiel (Eugen-Traeger-Verlag) wurden die Kinder auf die Arbeit eingestimmt. Hier wurden Grundfunktionen im Umgang mit der Tastatur erworben oder gefestigt, Erfolgserlebnisse auf der Basis einer sehr geringen geistigen Anforderung organisiert und die Kinder damit für das Kommende motiviert. Im Nachhinein „tastete“ sich der Untersuchungsleiter unter Stützung auf die sehr differenziert einstellbaren Schwierigkeitsgrade der „Budenberg-Programme“ an die Grundrechen-, Lese- und Schreibfertigkeiten der Kinder heran. Begonnen wurde dabei immer auf einem sehr geringen Niveau, bei viel Anschauung. Je nach Leistungsvermögen des Kindes wurden diese Anforderungen nach kürzerer oder längerer Zeit erhöht, wurde die Anschauung reduziert, in Einzelfällen auch umgekehrt. Zum Einsatz kamen dabei konkret die Programme: Kran, Kegel, Zahlenreihe, Form und Farbe, Bildlesen, Erstlesen und Wortdiktat.

Neben der Beurteilung des konkreten Leistungsvermögens im Grundrechnen, Lesen und Schreiben konzentrierte sich die Diagnostik vor allem auf das Aufgabenverständnis der Kinder, die Motivation, die Konzentration, die Reaktion auf Erfolge und Misserfolge, die Fähig-

keit zum Lernen aus Fehlern, die Merkfähigkeit, die Systematik des Vorgehens, das Durchhaltevermögen und die Zuhilfenahme von Anschauung.  
Die Ergebnisse wurden formlos protokolliert, in einer Zusammenfassung in den Akten der Kinder vermerkt und zur Gesamteinschätzung herangezogen.

## **2.4 Ergebnisse im Überblick**

### **2.4.1 Zum festgestellten Förderbedarf in den FLEX – Klassen**

Im Untersuchungszeitraum (April bis September 2002) besuchten insgesamt 1.614 Schülerinnen und Schüler in den Jahrgangsstufen 1 bis 6 die fünf Schulen in O, Angermünde, T, F und Spremberg. Davon wurden insgesamt 352 Mädchen und Jungen in den 16 FLEX-Klassen beschult, was einem Durchschnitt von 23 Kindern pro Klasse entspricht. Die Schülerzahl in den FLEX-Klassen differierte von Schule zu Schule nicht unerheblich (Klassenfrequenz: 17 bis 26 Kinder).

Von den insgesamt 352 Kindern, die die FLEX-Klassen besuchten, wurden in den von den Lehrkräften ausgefüllten Fragebogen (siehe Anlage) insgesamt 75 gemeldet, die sich in förderdiagnostischer Begleitung bzw. unter förderdiagnostischer Beobachtung befanden – das entspricht einem Anteil von 21,3 %. Dieser Anteil reduziert sich auf 18,2 %, wenn man die insgesamt 11 Schüler unberücksichtigt lässt, die ihr 3. Schulbesuchsjahr in FLEX-Klassen absolviert haben (die die Jahrgänge erfassen, die in der Regel das 1. und 2. Schulbesuchsjahr durchlaufen).

Von den 20 Schulen, die sich im Schuljahr 2001/2002 am FLEX-Schulversuch im Land Brandenburg beteiligten, wurden insgesamt 142 Schülerinnen und Schüler angegeben, die förderdiagnostischer Begleitung bedurften. Auffallend ist, dass sich mehr als die Hälfte dieser Kinder (75) allein auf die fünf untersuchten Schulen konzentrierten.

Mit 13 Kindern unter förderdiagnostischer Beobachtung zeigte sich ein ähnlich hoher Anteil nur noch in der Grundschule M, die jedoch nicht in unsere Untersuchung einbezogen war.

Was kennzeichnete die Population der 75 Mädchen und Jungen, die sich in förderdiagnostischer Begleitung befanden (Ergebnisse der Lehrerbefragung zu den einzelnen Schülern)?

- Es handelte sich um 33 Mädchen (44 %) und 42 Jungen (56 %)
- Für 70 Kinder war Deutsch die Muttersprache, für 4 Russisch und für 1 Kind Polnisch.
- 16 von 75 Schülerinnen und Schülern waren vor dem Schulbesuch einmal zurückgestellt worden (immerhin mit 21,3 % von 75 förderbedürftigen Kindern eine für den FLEX-Schulversuch überraschend hohe Quote).
- Ein Kind war vorzeitig eingeschult worden.
- 5 Schülerinnen und Schüler besuchten die Schule nach einem „Antrag auf Besuch einer anderen als der zuständigen Grundschule“ (Begründung: Erwartung besserer Fördermöglichkeiten in einer FLEX-Klasse).
- Im 1. Schulbesuchsjahr befanden sich 33 Kinder, im 2. Schulbesuchsjahr 31 und im 3. Schulbesuchsjahr 11 Kinder.

Nach der jeweils zweitägigen, diagnostischen Überprüfung der als förderbedürftig (unter förderdiagnostischer Beobachtung stehend) gemeldeten Schülerinnen und Schüler aus den FLEX-Klassen bestätigte sich bei 69 von 70 anwesenden Kindern, dass ein Förderbedarf vorliegt. Fünf von 75 Kindern standen für die Überprüfung nicht zur Verfügung, weil sie krank oder aus anderen Gründen abwesend waren.

Einerseits spiegeln diese Zahlen eine große Übereinstimmung der Untersuchungsergebnisse mit den Resultaten der Langzeitbeobachtung (förderdiagnostische Lernbeobachtung) durch die FLEX-Lehrkräfte wider, was die Ermittlung von „Förderbedarf“ in einem sehr weiten Sinne betrifft (von leichter Ausprägung bis hin zu massivem sonderpädagogischem Förderbedarf). Das spricht sowohl für die Effizienz einer langfristig angelegten, prozessbegleitenden Diagnostik als auch für die förderdiagnostische Kompetenz der Pädagoginnen. Andererseits zeigt sich eindeutig, dass das Begriffspaar „förderdiagnostische Beobachtung“ in der Mehrzahl der Schulen sehr weit und häufig auch sehr unterschiedlich gesehen wird. Keineswegs handelt es sich bei den 69 Kinder, bei denen man auch Förderbedarf festgestellt hat, durchweg um Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im üblichen Sinne, vielmehr sind darunter nicht wenige Schülerinnen und Schüler, die in der Grundschule ohne sonderpädagogische Unterstützung ausreichend gefördert werden können.

Eine Sichtweise, die „förderdiagnostische Begleitung“ nicht nur auf Kinder mit vermutlichem sonderpädagogischem Förderbedarf eingrenzt, entspricht dem Anliegen der FLEX, ungeachtet starrer diagnostischer „Schubläden“, den aktuellen individuellen Förderbedarf der Mädchen und Jungen zu ermitteln, um eine notwendige Förderung einzuleiten. Es besteht zumindest in den ersten beiden Schulbesuchsjahren kein Anlass, in FLEX-Klassen in abgrenzender Weise sonderpädagogischen Förderbedarf bzw. eine Lernbehinderung feststellen zu wollen.

Das Bemühen der Lehrkräfte, möglichst vielen Schülerinnen und Schülern eine optimale Förderung zukommen zu lassen, und teilweise widersprüchliche oder vereinfachende Aussagen in Materialien und Veröffentlichungen zum FLEX-Schulversuch, tragen möglicherweise dazu bei, dass es unterschiedliche begriffliche Auffassungen gibt (vgl. z. B. Aussagen in einem Flyer zum FLEX-Schulversuch, die förderdiagnostische Beobachtung auf „vermuteten sonderpädagogischen Förderbedarf“ reduzieren, während das Handbuch 6 auf Seite 6 ausdrücklich den Begriff auf Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen im Lernen und Verhalten erweitert).

Um differenzierte Einblicke in die untersuchte Schülerpopulation, die Spezifik ihres Förderbedarfs und entsprechende sonderpädagogische Notwendigkeiten zu gewinnen, stützt man sich bei der Diagnostik und Analyse der Ergebnisse auf folgende begriffliche Strukturierung:

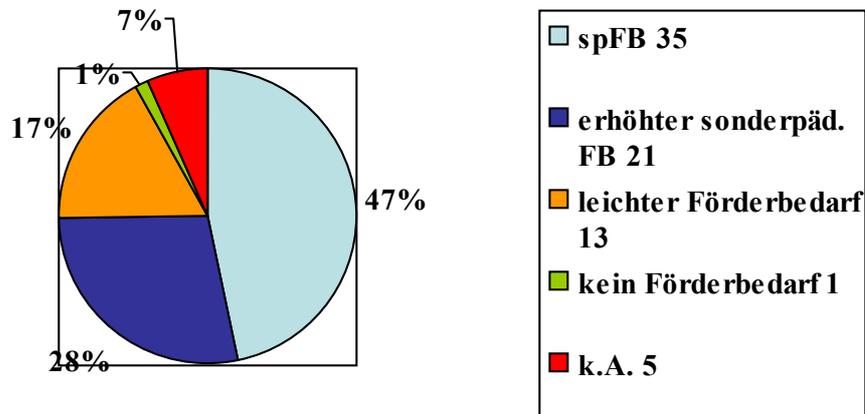
Abb.: Arbeitsdefinition „Förderbedarf in der FLEX“



Diese Klassifizierung hat sich für die Untersuchungszwecke gut bewährt, weil sie die Besonderheiten der untersuchten Population weit gehend differenziert erfasst. Sie orientiert sich vorrangig an Fördernotwendigkeiten und weniger am Status der Schülerinnen und Schüler und lässt Vergleiche mit „traditionellen“ sonderpädagogischen Systemen zu. Ein fiktives, sonderpädagogisches Feststellungsverfahren hätte seine Position in diesem Konstrukt etwa vor der Ebene III (vgl. auch das BRAV – Modell zur Förderung von verhaltensauffälligen Kindern nach Götze/Rudnick). Auf der Grundlage dieses Ebenenmodells lassen sich wesentliche Ergebnisse der diagnostischen Überprüfung der 70 anwesenden Schülerinnen und Schüler differenziert darstellen.

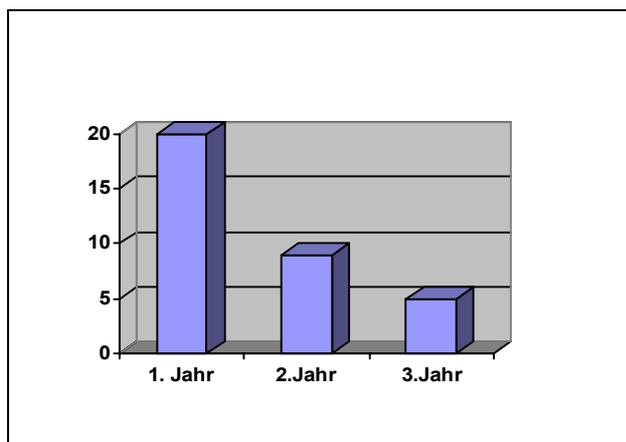
Bei 35 Kindern (9,94% aller FLEX-Schüler) der fünf Schulen hat man sonderpädagogischen Förderbedarf, bei 21 Kindern (5,97%) einen erhöhten Förderbedarf nach Ebene II und bei 13 Kindern (3,69%) einen geringen Förderbedarf nach Ebene I festgestellt. Ein vertretbarer Vergleich lässt sich auch mit den Zahlen, die landesweit für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (im gemeinsamen Unterricht und in Förderschulen nach erfolgtem Feststellungsverfahren) ausgegeben werden, vornehmen, wenn die 5 Kinder im 3. Schulbesuchsjahr nicht Berücksichtigung finden. In diesem Falle reduziert sich der Anteil von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die in den FLEX-Schulen überprüft worden sind, von 9,65 % auf 8,23%.

Abb.: Ergebnisse der Untersuchungen der 75 gemeldeten Schülerinnen und Schüler unter förderdiagnostischer Begleitung



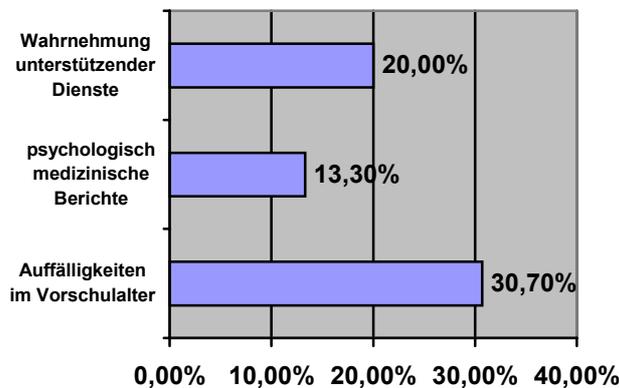
Auffallend ist, dass insgesamt in den untersuchten Schulen die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der FLEX mit steigendem Schulbesuchsjahr deutlich zurückgeht (1. Jahr 20 Kinder; 2. Jahr 9 Kinder; 3. Jahr 5 Kinder)- ein Rückgang von 5,7% auf 1,4 % aller Kinder in den FLEX-Klassen.

Abb.: Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Schulbesuchsjahr



Es gibt einen Anhaltspunkt dafür, dass die komplexen pädagogischen (und sonderpädagogischen) Bemühungen in der FLEX in vielen Schulen mit wachsender Verweildauer der Kinder einen förderlichen Effekt auf deren Entwicklung ausüben und bei vielen Schülerinnen und Schülern Lernbeeinträchtigungen nach dem Schulstart ausgleichen. Immerhin waren für die Untersuchenden mithilfe der Angaben auf den Schülerfragebogen für die 75 FLEX-Schülerinnen und Schüler, die sich in förderdiagnostischer Begleitung befanden, z. T. erhebliche Auffälligkeiten aus der Vorschulzeit nachweisbar, die durch psychologische, medizinische u. a. Gutachten und Berichte belegt wurden und eine gezielte vorschulische Betreuung durch Psychologen, Logopäden, Sonderpädagogen u. a. notwendig machten. Diese Hinweise auf erhebliche Entwicklungsprobleme im Vorschulalter fanden sich schließlich besonders häufig bei den Kindern wieder, für die man die höchste Stufe des Förderbedarfs feststellte: Es gibt also offenkundig relativ leicht erhebbare Daten, die schon vor Schulbeginn Beeinträchtigungen für schulisches Lernen signalisieren.

Abb.: Auffälligkeiten aus der Vorschulzeit



Im Vergleich der Schulen gab es z. T. erhebliche Unterschiede, was den Anteil der Kinder mit diagnostiziertem, sonderpädagogischem Förderbedarf angeht. Den niedrigsten Anteil gab es in F (2,86% aller Schüler in der FLEX), die übrigen Schulen differierten zwischen 8,62% (N) und 13,72% (O). In B betrug er 13,59% und in T 10,0%.

Bedeutsam sind auch die Differenzen zwischen den Schulen, was den Anteil an Schülerinnen und Schülern mit erhöhtem Förderbedarf (Ebene II) betrifft, weil davon auszugehen ist, dass sich in der Praxis förderdiagnostischer Lernbeobachtung die Übergänge zwischen Ebene II und III als fließend darstellen und auch bei erhöhtem Förderbedarf häufig eine sonderpädagogische Beratung oder Begleitung erforderlich ist.

Unter Berücksichtigung der Werte von Ebene II und III des festgestellten Förderbedarfs ergibt sich folgende Rangfolge:

Abb.: Kinder mit Förderbedarf in den untersuchten Schulen

Nr.	Schule	Anteil an FLEX-Schülerinnen und Schüler der Schule in %		Anteil der gemeldeten förderbedürftigen Schülerinnen und Schülern in %
		III	II + III	
1	Grundschule B	13,59	23,30	88,89
2	Grundschule O	13,72	17,64	54,28
3	Grundschule T	10,00	14,28	83,33
4	Grundschule N	8,62	13,79	72,72
5	Grundschule F	2,86	7,14	45,45

Bis auf F ergibt sich ein sehr großer Anteil von Kindern mit einem erheblichen Förderbedarf in der schulischen FLEX-Population. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es sich hier um die Schulen handelt, die schon nach den Ausgangswerten überdurchschnittlich viele Kinder in förderdiagnostischer Begleitung angaben.

Es spricht für die förderdiagnostische Kompetenz an den Schulen, dass die hier dargestellten diagnostischen Ergebnisse in hohem Maße mit den von den Lehrkräften angegebenen

Zahlen weit gehend übereinstimmen. So hat sich z. B. für B und O bei über 80% der als förderbedürftig gemeldeten Kinder ein erheblicher Förderbedarf mit überwiegend sonderpädagogischer Relevanz herausgestellt, in F immerhin noch bei fast der Hälfte der Kinder.

Mit den begrenzten Möglichkeiten dieser Untersuchung ließen sich eindeutige Ursachen für den hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern mit erheblichem Förderbedarf in der FLEX an diesen Schulen nicht eindeutig belegen. Überwiegend ergab sich für die Untersuchenden nur die Möglichkeit, entsprechende Hinweise und Informationen über Gespräche mit Lehrkräften und Schulleitungsmitgliedern zu erhalten, die auf verursachende Bedingungen schließen ließen.

Folgende ungünstige soziale Faktoren sind gehäuft angeführt worden:

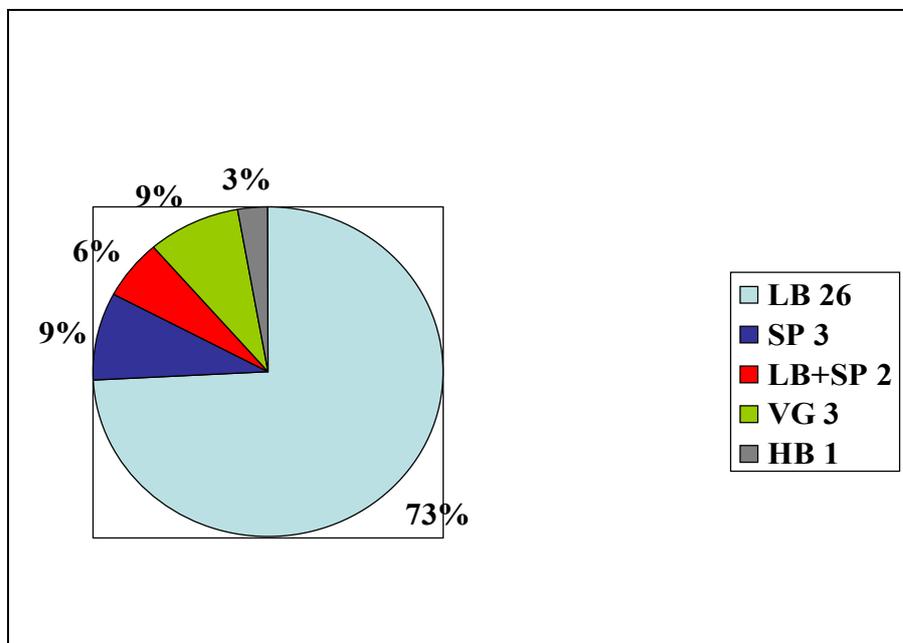
- **ungünstige familiäre Bedingungen**
- **hohe Arbeitslosigkeit in der Region**
- **Sprachbarrieren durch nichtdeutsche Muttersprache**
- **Abwanderung von vielen aktiven, erzieherisch interessierten Eltern wegen fehlender Arbeitsmöglichkeiten in der Region**
- **Schulbezirke in immer weniger bewohnten ehemaligen Neubaugebieten**
- **Kinder besuchen eine Kindertagesstätte häufig nur kurzzeitig oder gar nicht**
- **unzureichende Qualität der „Schulvorbereitung“ durch Kindertagesstätten**
- **unzureichende Vorschulerziehung in Familien**
- **Anträge von Eltern mit leistungsschwächeren Kindern ("FLEX-Tourismus")**

Die meisten dieser Faktoren treffen nach Meinung des Autorenkollektivs auf B zu, einige kennzeichnen die Situation in Spremberg und T. Weniger gehäuft sind sie für die Situation der Potsdamer Grundschule oder für O kennzeichnend.

Keinesfalls aber lässt sich aus den angeführten Bedingungen zwingend auf einen hohen Anteil von Kindern mit schulischem Förderbedarf schließen. Dagegen spricht auch, dass andere brandenburgische Schulen, die sich am FLEX-Schulversuch beteiligen, bei einer ähnlichen regional-sozialen Problemsituation weit weniger Kinder als förderdiagnostisch bedürftig ansehen.

## 2.4.2 Förderbedarf und Förderschwerpunkte

Abb.: Sonderpädagogischer Förderbedarf (Ebene III) nach Förderschwerpunkten

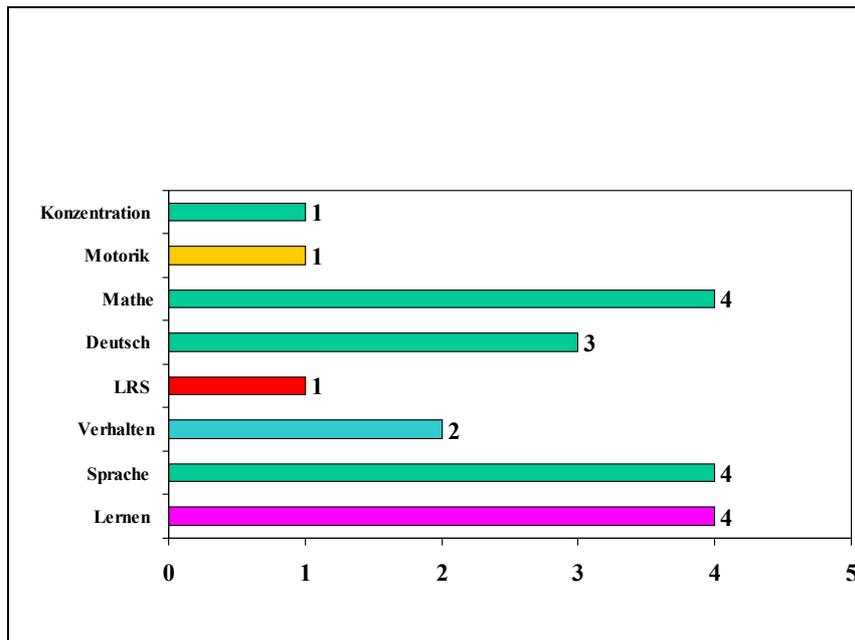


### Förderschwerpunkt Lernen

Was sich bereits in den Fragebogen für die 75 FLEX-Schülerinnen und Schüler in förderdiagnostischer Begleitung ankündigte: Den größten Anteil (37,3% von 75 Kindern) unter den Kindern, für die man sonderpädagogischen Förderbedarf konstatierten, stellen die Mädchen und Jungen mit dem Förderschwerpunkt Lernen (Förderbedarf Ebene III bzw. „Lernbehinderung“). Das sind 7,95% der Kinder im gesamten Jahrgang der FLEX- Klassen der fünf untersuchten Schulen (6,5%, wenn Kinder im 3. Schulbesuchsjahr unberücksichtigt bleiben). Besonderes Augenmerk ist aber auf die 17 Kinder in den untersuchten FLEX- Klassen zu legen (4,82% der 352 FLEX- Schülerinnen und Schüler), die einen Förderbedarf in Richtung Förderschwerpunkt Lernen aufweisen, der sich teilweise im Grenzbereich zum sonderpädagogischen Förderbedarf bewegt. Hier ist sonderpädagogische Prävention unerlässlich!

Bei der Bestimmung der Ausgangslage (Fragebogenauswertung) wurde festgestellt, dass von insgesamt 75 gemeldeten Schülerinnen und Schülern 66 mit Auffälligkeiten im Bereich des Lernens ausgewiesen wurden (88%). Dies ist, wie zu erwarten war, die mit Abstand größte Gruppe. Sehr häufig (39) wurden Schülerinnen und Schüler mit Sprachauffälligkeiten von befragten Lehrkräften benannt. Immerhin 20 Schülerinnen und Schüler (26%) wurden zur Untersuchung zum Förderschwerpunkt Verhalten genannt. Da die Problemlage oft sehr vielschichtig und komplex ist und Schülerinnen und Schüler mehrere Auffälligkeiten aufweisen können, waren bei der Erfassung der Schülerzahlen Mehrfachnennungen möglich. Die Untersuchungen haben gezeigt, dass bei einer Gruppe von Schülerinnen und Schülern nur ein leichter Förderbedarf besteht, der mit den Möglichkeiten der Grundschule abgedeckt werden kann.

Abb.: Schwerpunkte beim leichten Förderbedarf



Als Hauptauffälligkeiten im Förderbereich Lernen in Bezug auf FLEX stellten sich im Ergebnis der Überprüfung heraus:

- Aufgabenverständnis und Orientierung an neuen Aufgaben (besonders problematisch in FLEX- Klassen mit zwei unterschiedlichen Anforderungsebenen Klasse 1-2; erfordert zusätzliche schülerbezogene Orientierung)
- Kontrollfähigkeit (Möglichkeiten der Selbstkontrolle eingeschränkt)
- Ausdauer (Schülerinnen und Schüler suchen sich Nebentätigkeiten – Problem Kontrolle durch Lehrkräfte).

Interessant ist auch die Frage, in welchen Bereichen des Lernens die befragten Lehrkräfte erhebliche Probleme bei ihren Schülerinnen und Schülern sehen:

Abb.: In welchen Bereichen des Lernens sehen die Lehrkräfte besondere Probleme?

Probleme im Bereich:	Schülerzahl	In Prozent
Aufgabenverständnis	55	74%
Merkfähigkeit / Gedächtnis	57	77%
Konzentration / Aufmerksamkeit	47	63%
räumliches Vorstellungsvermögen (Mengenvorstellung)	38	51%

Hier handelt es sich um typische Auffälligkeiten bei Schülerinnen und Schülern mit Lernbehinderung bzw. mit Lernproblemen, die bereits im Vorfeld der Untersuchung von den Lehrkräften als besonders bedeutsam eingeschätzt worden sind.

## **Beobachtungen im Zusammenhang mit der Computerdiagnostik**

Alle Schülerinnen und Schüler begegneten dem Lernen am Computer ausgesprochen positiv. Das ist umso bemerkenswerter, da die Kinder dabei von einer vorerst völlig fremden Person angeleitet wurden und sich mit dieser allein in einem Nebenraum in ungewohnter Atmosphäre befanden. Schnell vergaßen sie diese und konzentrierten sich auf den Bildschirm und die zu bewältigenden Aufgaben. Die überwiegende Mehrheit der Kinder verfügte nach eigener Aussage und auch nach dem Eindruck des Versuchsleiters über Erfahrungen mit Computern. Diese gründeten sich meistens auf spielerischen Umgang zu Hause, seltener auf Erfahrungen aus dem Unterricht. Mit den Wirkungen der Cursor-Tasten und der Eingabetaste waren diese Kinder alle vertraut. In einem Memory-Spiel, bei dem am Bildschirm gleiche Kartenpaare gesucht und gefunden werden mussten, konnten Grundfertigkeiten der Bedienung getestet, geübt und gesichert werden.

Bei der Beurteilung der Ergebnisse muss beachtet werden, dass nur Kinder berücksichtigt wurden, die bereits unter förderdiagnostischer Begleitung standen. So erklärt sich vielleicht auch, dass kaum ein Kind von Anfang an systematisch und zielorientiert an die Lösung der Aufgabe ging.

Oft wurde erst wahllos probiert, die Kinder freuten sich über die aufgedeckten Animationen, kommentierten sie und gingen erst allmählich und anfangs eher zufällig an das eigentliche Lösen der Aufgabe, das Finden der Kartenpaare.

Das ist aus unserer Sicht umso erstaunlicher, da „Memory“ doch eigentlich bereits seit Jahrzehnten eines der bekanntesten und verbreitetsten Kindergarten- und Familienspiele ist und wenig kostet.

Gravierende Probleme der Zielmotorik waren bei keinem Kind erkennbar.

Sobald der Untersuchungsleiter den Eindruck hatte, dass die Kinder über genug Orientierungsvermögen und Sicherheit in der vorliegenden Situation verfügten, wurden diese gefragt, was sie in der Schule lieber hätten, Rechnen oder Lesen. Je nach Auskunft wurde dann mit dem beliebteren Teil begonnen. Das Rechnen wurde mit dem „Kran“ aus dem Budenberg-Programmpaket begonnen. Grundaufgaben der Addition und Subtraktion im Zahlenraum bis 20, mit Überschreiten des Zehners, bildeten dafür die Grundlage. Für die erscheinenden Aufgaben musste aus 10 vorhandenen Möglichkeiten das richtige Ergebnis ausgesucht werden. Diese Aufgabe bewältigten fast alle Kinder motiviert und mindestens mit einigem Erfolg, der sich ja zumindest teilweise auch durch Raten einstellen konnte. Wurde ein Fehler angezeigt, so konnte mit wenig Aufwand auf ein anderes Ergebnis ausgewichen werden. Die Geschwindigkeit der einzelnen Schülerinnen und Schüler war dabei sehr unterschiedlich, manche schafften in 2 Minuten über 10 Aufgaben, andere nur 2.

Wenn wenigstens hin und wieder richtige Ergebnisse erzielt wurden, ging der Versuchsleiter zum Programm „Kegel“ über. Die Aufgaben bewegten sich im selben Zahlenbereich. Jetzt wurde eine Aufgabe eingeblendet, die Kinder mussten das Ergebnis frei eingeben. Als Belohnung für die richtige Lösung durften die Kinder virtuell einen Kegel abschießen, im Falle eines Fehlers gewährte der Computer eine anschauliche Hilfe. Eine fehlerhafte Aufgabe wurde nach einiger Zeit wiederholt.

Viele Kinder fühlten sich erheblich unsicherer als bei der Übung vorher. Die meisten suchten Unterstützung in der Veranschaulichung durch Finger, Stifte oder Abakus. Die Rechengeschwindigkeit war erheblich geringer, einige Kinder gaben bereits nach kurzer Zeit auf (Das kann ich nicht.). Bei einem Fehler gelang es kaum einem Kind ohne Hinweis des Versuchsleiters, die angezeigte Veranschaulichung auf die soeben fehlerhaft gelöste Aufgabe zu beziehen.

Je nach Erfolg des einzelnen Kindes wurde dieses Programm weiter durchgeführt oder aber, im Falle des Versagens, zum Programm „Zahlenreihe“ übergegangen, eine wesentlich geringere Anforderung. Auf anschaulicher Basis muss dabei die Reihenfolge der Zahlen 1 bis 10 erkannt und richtig angeordnet werden. Außerdem war die Zuordnung der entsprechen-

den Menge zur Zahl notwendig. Hier hatte kaum ein Kind Schwierigkeiten, was allerdings auch nur bei schwerer lernbehinderten Kindern zu erwarten gewesen wäre.

Im Anschluss wurden die Lesefertigkeiten und die Sinnerfassung des Gelesenen getestet. Dazu diente das Programm „Bildlesen“. Ein eingeblendeter Satz musste vom Kind selbstständig gelesen und entsprechend dem Sinn eines von 4 Bildern zugeordnet werden.

Hier war das Niveau der Kinder völlig unterschiedlich. Einige rieten die Lösung, ohne überhaupt einen Leseversuch zu unternehmen. Nach der Aufforderung, einmal laut das Lesen zu versuchen, bewältigten einige Kinder mühsam den Satz, andere waren nur zum Erraten einiger Worte nach der Erkennung der Anfangsbuchstaben in der Lage. Die Teilerfolge einiger Kinder gründeten sich offenbar auf das ganzheitliche Erfassen bekannter Worte, andere gingen analytisch- synthetisch vor. Sätze, die an die eigenen Erlebnisse der Kinder anknüpften, wurden in der Regel besser gelesen und verstanden. Worte wie „gurren“ oder „blöken“ gehörten bei fast keinem Kind mehr zum durch Erfahrungen gesicherten Wortschatz. Nur wenige Schüler lasen zügig mit guter Sinnerfassung.

Im Anschluss an das Programm „Bildlesen“ wurde je nach Erfolg des Kindes das Niveau gesenkt oder erhöht. Die schwerer lesenden Kinder machten mit „Erstlesen“ weiter. Hier mussten nur noch einzelne Worte gelesen, verstanden und zugeordnet werden. Die Erfolgserlebnisse waren hierbei häufiger, doch es gab auch Schülerinnen und Schüler, die dabei vollständig versagten. Die leichter lernenden Kinder durften sich am Programm „Wortdiktat“ versuchen, es waren jedoch so wenige, dass eine vergleichende und bewertende Betrachtung vernachlässigt werden konnte.

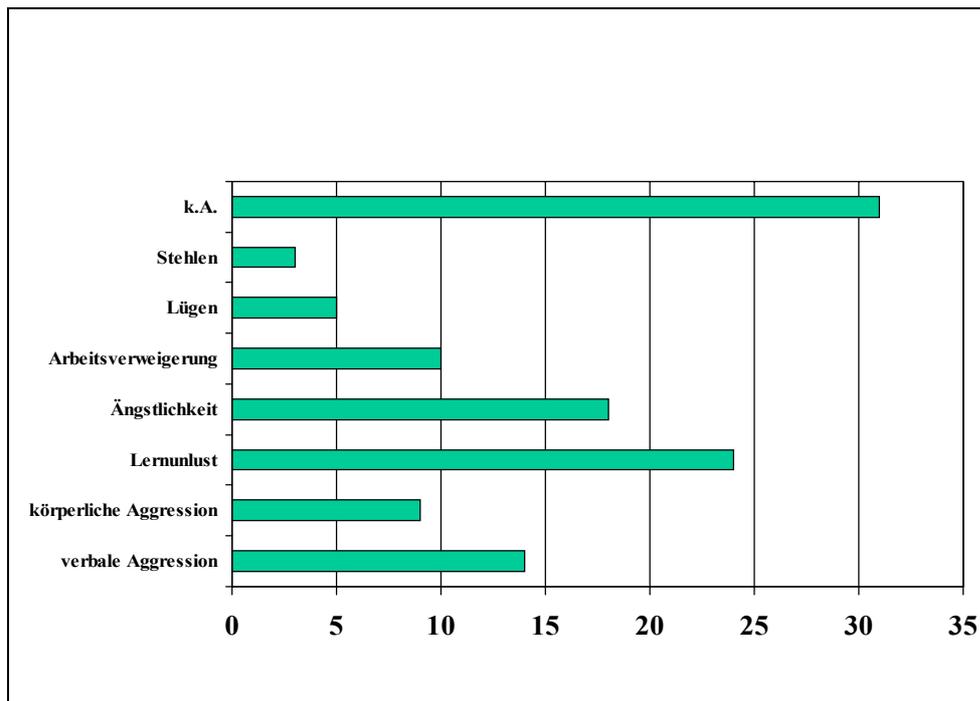
Zusammenfassend bleibt der Eindruck, dass das Lernen am Computer für die Kinder kaum eine technische oder motorische Schwierigkeit in der Bedienung des Gerätes darstellt, grundlegende Voraussetzungen für das Bewältigen von anspruchsvollen Lernaufgaben jedoch extrem unterschiedlich entwickelt sind oder sogar fehlen.

Diese Aussage ist aber, wie schon eingangs angedeutet, bezogen auf die untersuchte Schülergruppe zu sehen, die bereits unter förderdiagnostischer Begleitung stand.

### **Förderschwerpunkt Verhalten**

20 der 75 Schülerinnen und Schüler in förderdiagnostischer Begleitung wiesen nach Angaben der Lehrkräfte in den Fragebogen Beeinträchtigungen im Verhalten auf. Davon konnte im Ergebnis der Überprüfung für 3 Kinder sonderpädagogischer Förderbedarf im Sinne einer Verhaltensstörung (0,85% des Jahrganges der 352 FLEX-Schülerinnen und Schüler) und für zwei Kinder erhöhter Förderbedarf (Ebene II; 0,56%) diagnostisch abgeklärt werden. Dieser relativ geringe Anteil überraschte die Untersuchenden, er blieb deutlich unter ihren Erwartungen. Allerdings spiegelte sich hier einerseits nicht die Gesamtsituation in allen FLEX-Schulen des Landes wider (In nur fünf von 20 Einrichtungen wurde diagnostiziert) und andererseits war bei den Unterrichtsbesuchen zu erkennen, dass die Lehrkräfte den Rahmen der pädagogischen (und sonderpädagogischen) Möglichkeiten in FLEX-Klassen besonders hinsichtlich des Verhaltens der Kinder zunehmend nutzten, indem sie schülerbezogen sowohl Freiräume als auch ritualisiert, in verlässliche Grenzen eingebundene Handlungsmöglichkeiten für verhaltensschweringe Schülerinnen und Schüler geschafft haben. Bei acht als verhaltensauffällig gemeldeten Schülern ließ sich mit einiger Sicherheit eine Lernbehinderung feststellen, die u. a. symptomatische Auswirkungen im Verhaltensbereich als Ausdruck einer Überforderungssituation auslöste.

Abb.: Auffälligkeiten im Verhalten nach Befragung der Lehrkräfte

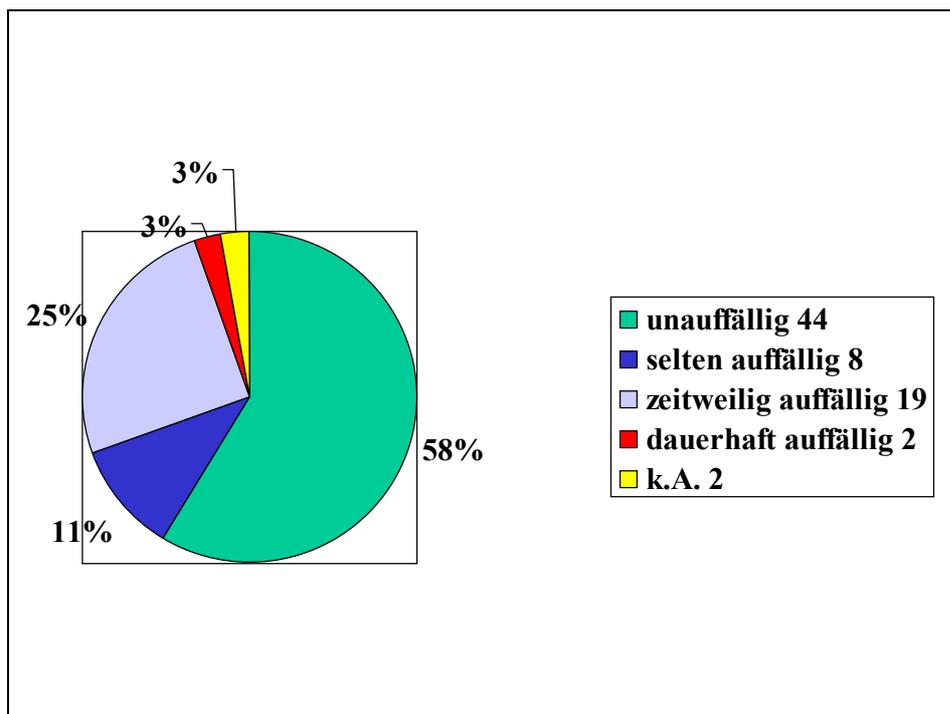


Wesentliche Kriterien für eine Verhaltensauffälligkeit / emotionale Störung sind nach GÖTZE:

- Normabweichungen in entwicklungsbezogener und gesellschaftlicher Hinsicht, die weitere Bildung und Erziehung gefährden,
- symptomatisch sind sozial-emotionale und schulleistungsbezogene Störungen,
- emotionale Störung oder Verhaltensauffälligkeit tritt über einen längeren Zeitraum und in mehreren Bereichen auf,
- kann mit den Mitteln der allgemeinen Schule nicht ausreichend abgebaut werden.

Im Vorfeld der Untersuchung wurden die Schülerfragebogen durchgesehen. Dabei waren u. a. folgende Angaben für ein mögliches Vorliegen einer emotionalen Störung oder Verhaltensauffälligkeit relevant:

Abb.: Sozialverhalten aller 75 Schülerinnen und Schüler in der Gruppe



Von den gemeldeten Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten empfanden die Lehrkräfte 3 Kinder als unauffällig, 1 als selten, 15 als zeitweilig auffällig und 1 Schüler als dauerhaft auffällig. Bei dem dauerhaft auffälligen Schüler handelte es sich um das bereits als verhaltensgestört diagnostizierte Kind.

Nach diesen Aussagen kämen schon vier Schülerinnen oder Schüler für eine Verhaltensauffälligkeit im Sinne der Definition nicht in Betracht.

### **Soziale Position in der Gruppe**

Die Lehrkräfte ordneten die soziale Position der Schülerinnen und Schüler bei 7 Schülern als unauffällig, bei 2 Schülern als führend, bei 2 Schülern als Außenseiter und bei 3 Schülern als Clown ein. Anderes Verhalten, wie sich in den Mittelpunkt drängen, Selbstüberschätzung etc., zeigten 6 Schüler.

Dass 7 Schüler nach Angaben der Lehrkräfte eine unauffällige Position in der Klasse haben, lässt vermuten, dass sie nicht dauerhaft in mehreren Bereichen auffällig werden. Diese im Vorfeld gemachten Angaben erscheinen als Widerspruch zu der Annahme, es könne eine Verhaltensauffälligkeit vorliegen. Ursache für diese Widersprüche (bezüglich der Fragen 30 und 32) könnte das unterschiedliche Verhalten der betreffenden Schülerinnen und Schüler in spezifischen Situationen sein, z. B. ihre Abneigung gegenüber bestimmten Personen, Unterrichtsfächern, Ermüdung in den letzten Unterrichtsstunden oder Stresssituationen zu Hause oder in der Schule.

Ähnlich stellte sich das Bild auch bei der Auswertung der Fragebogen (BAV, Conners) dar. Nur selten werteten die Lehrkräfte das Verhalten der Kinder mit dem höchsten Wert, z. B. beim Conners-Bogen Wert 3 - sehr starke Auffälligkeiten und dann nur situationsbezogen, das heißt selten in mehreren Bereichen. Bei Schülerinnen und Schülern, deren Probleme vermutlich primär im Bereich Lernen liegen, handelte es sich bei den auftretenden Verhaltensauffälligkeiten um nonobligate Folgeerscheinungen (z. B. durch Überforderung). Die Schülerinnen und Schüler, bei denen sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Verhalten vorliegt, traten laut Aussagen der Klassenleiter und Sonderpädagogen Verhaltensprobleme schon im Vorschulalter auf. Diese zeigten ein ähnliches Verhalten auch im häuslichen Bereich. Sie fielen in allen Unterrichtsfächern, in Pausen, im Schulbus oder im außerunter-

richtlichen Bereich (Hort) auf. Ein permanent störendes Verhalten konnte auch während der Untersuchung beobachtet werden. Zwei Schüler befanden sich in psychologischer Behandlung. Obwohl die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit ihrem Verhalten über eine durchschnittliche Intelligenz verfügen, waren ihre schulischen Leistungen unterdurchschnittlich und entsprachen nicht ihren tatsächlichen Kenntnissen und Fähigkeiten (laut Aussage der Lehrkräfte). Bei diesen Kindern war ohne sonderpädagogische Maßnahmen die weitere Entwicklung gefährdet.

### **Zusammenhang zwischen Verhaltensauffälligkeiten und massiven Problemen der Kinder im familiären Bereich**

Bei 16 von 20 gemeldeten Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten berichteten die Lehrkräfte von z. T. gravierenden Problemen im Elternhaus wie z. B. Lieblosigkeit, Desinteresse, Inkonsequenz, Alkoholismus oder allein erziehende Elternteile, die mit der Erziehung der Kinder (oft mehrere Kinder) überfordert waren. Kinder die schon am Morgen Probleme aus dem Elternhaus in die Schule „transportieren“, haben in der Schule oftmals keine Möglichkeit, den Stress abzubauen. Sich der Lehrerin anzuvertrauen, kommt für viele Kinder nicht infrage (Schande, Peinlichkeit). Sie übertragen ihre Probleme, ihren Frust auf Mitschülerinnen und Mitschüler und Lehrkräfte oder leiden still. In der Schule werden Forderungen an sie gestellt, die sie oft nicht erfüllen können (Müdigkeit, Sorgen) oder wollen (Die anderen wissen gar nicht, was ich zu Hause durchmache!). Die Nichtbefriedigung von Bedürfnissen spielt bei der Herausbildung von Verhaltensauffälligkeiten oder emotionalen Störungen eine bedeutende Rolle. Neben der Befriedigung von einfachen physiologischen Bedürfnissen hält Abraham Maslow die Befriedigung von Defizitbedürfnissen wie Sicherheits-, Zugehörigkeits-, Liebes- und Achtungsbedürfnisse für die Entwicklung eines Kindes für wesentlich. Der amerikanische Therapeut William Glasser bezeichnet das Bedürfnis, zu lieben und geliebt zu werden, und das Bedürfnis nach Achtung und Wertschätzung durch andere als Grundbedürfnis.

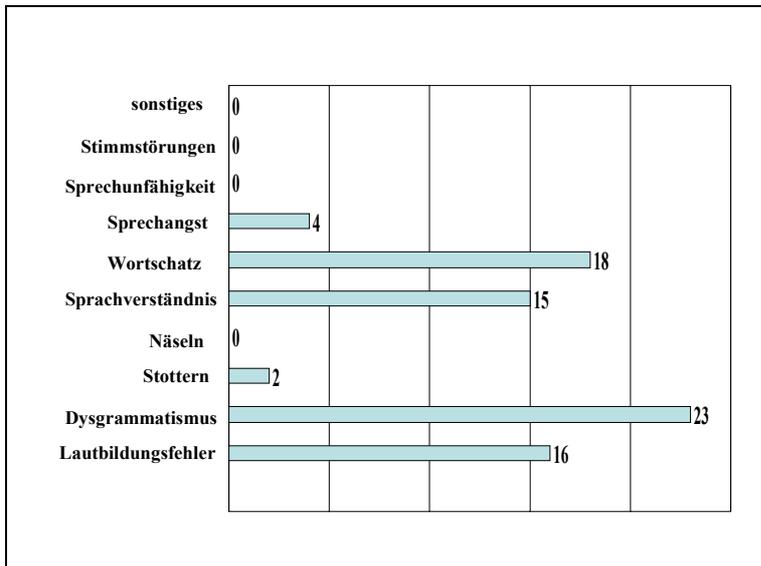
Eine Kollegin aus der Grundschule B schildert die familiären Verhältnisse eines zu beobachtenden Jungen: „Die Mutter des Jungen ist allein erziehende Mutter mehrerer Kinder. Sie lässt die Kinder nachts oft allein, steht morgens nicht auf. Der Junge kommt dann gar nicht oder verspätet zur Schule (so auch im Untersuchungszeitraum), oft ohne Frühstück und nicht witterungsgemäß gekleidet. Arbeitsmaterial und Hausaufgaben sind unvollständig. In der Klasse hat der Junge dadurch einen Außenseiterstatus. Er reagiert nicht aggressiv, sondern zieht sich zurück.“

### **Förderschwerpunkt Sprache**

Bei 39 (52%) von 75 Kindern wurden entweder ausschließlich oder u. a. Sprachauffälligkeiten festgestellt. Von diesen 39 waren 36 zudem auffällig im Bereich Lernen und 6 im Bereich Verhalten. Entsprechend der Einteilung der Förderbedürftigkeit nach den Ebenen II und III ergab sich folgendes Bild für den Bereich der sprachlichen Entwicklung:

1. 3 Kinder haben sonderpädagogischen Förderbedarf der Ebene III im Bereich Sprache.
2. 2 Kinder haben sonderpädagogischen Förderbedarf der Ebene III im Bereich Sprache und zusätzlich sonderpädagogischen Förderbedarf der Ebene III im Bereich Lernen.
3. 2 Kinder zeigen sprachliche Auffälligkeiten im Bereich der Ebene II.
4. 12 Kinder zeigen Auffälligkeiten auf Ebene II sowohl in der Sprache als auch im Lernen.

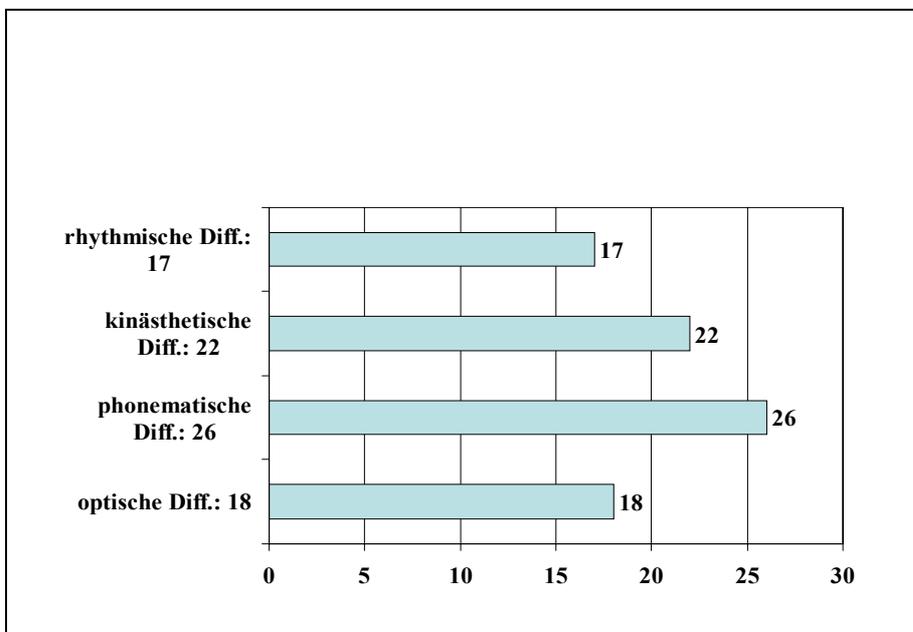
Anhand der Diagnostik wurde folgende Häufung der Sprachauffälligkeiten bei diesen 39 Kindern deutlich:



Alle sprachauffälligen Kinder zeigten Defizite in der Wahrnehmung, speziell in der Fähigkeit zur Differenzierung.

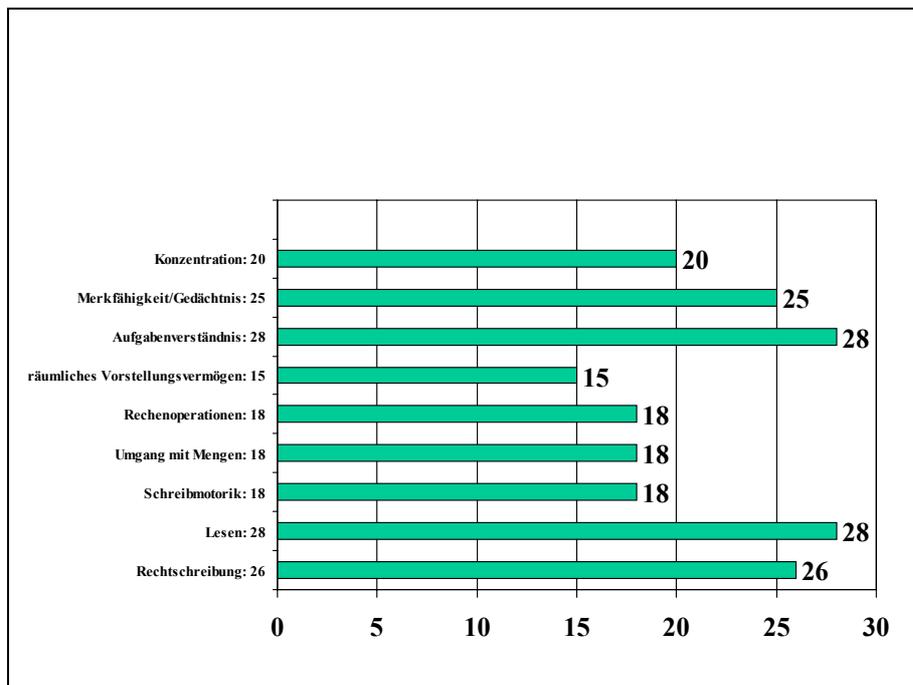
Da die Entwicklung entsprechender Fähigkeiten eine wesentliche Voraussetzung für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler darstellt, müssen Auffälligkeiten in diesem Bereich besondere Beachtung finden.

Abb.: Auffälligkeiten in der Differenzierung



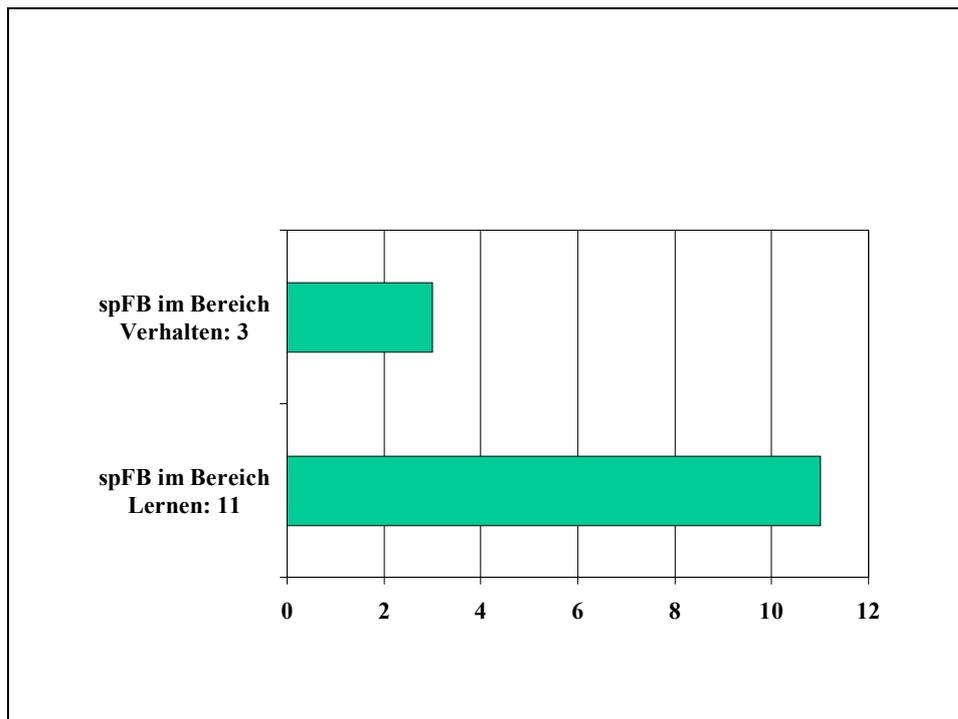
Angesichts der Häufung und der Qualität der erfassten Sprachauffälligkeiten und unter Beachtung der diesem Alter eigenen hochsensiblen Phase der sprachlichen Entwicklung, ist eine entsprechend langfristige, mindestens jedoch zeitweilige sprachheilpädagogische Förderung unerlässlich. Der enge Bezug zwischen sprachlicher Entwicklung und Lernen wird deutlich, wenn man betrachtet, in welchen Bereichen die 39 im Bereich Sprache untersuchten Kinder weiterhin auffällig geworden sind.

Die sprachauffälligen Kinder wurden weiterhin in folgenden Bereichen auffällig:



Die der sprachlichen (laut- und schriftsprachlichen) Entwicklung eigene Komplexität sowie die Notwendigkeit einer gezielten Förderung in diesem Bereich werden durch die genannten Zahlen belegt. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Kinder mit einem Förderbedarf im Lernen häufig gleichzeitig Förderbedarf im Bereich Sprache haben.

Von den 39 im Bereich Sprache gemeldeten Kindern haben:



### **Zwei Förderschwerpunkte**

Bei mehr als der Hälfte der Kinder, für die sonderpädagogischer bzw. erhöhter Förderbedarf man diagnostiziert hat, zeichnen sich deutlich mindestens zwei Förderschwerpunkte als Orientierung für pädagogisches und sonderpädagogisches Handeln ab (insgesamt 28 von 34 Schülerinnen und Schülern – das entspricht 82,35%! ). Mitunter ist es schwer gefallen, die Dominanz für einen Förderschwerpunkt zu benennen, weil z. B. sowohl beim Lernen als auch in der Sprache oder im Verhalten ein hoher, nahezu gleichwertiger Förderbedarf vorgelegen hat. Angesichts dieser Werte sind Grenzen eines traditionell nur fachrichtungs- (bzw. „behinderungs-) bezogenen sonderpädagogischen Vorgehens erreicht. Flexible, sonderpädagogische Aktivitäten, die bewusst starre Fachgrenzen überschreiten und einer ganzheitlichen Sicht auf die Schülerin bzw. den Schüler folgen, sind hier notwendig.

### **Sonderpädagogische Fachrichtungen**

Hinsichtlich der Häufigkeit und Verteilung der Förderschwerpunkte bei Kindern gab es die bedeutsame Frage, welche sonderpädagogischen Fachrichtungen unter den Lehrkräften in den FLEX-Klassen vertreten waren. An allen fünf Schulen unterrichteten insgesamt 9 Sonderpädagoginnen, durch sie waren Lernbehindertenpädagogik, Verhaltensauffälligenpädagogik und Sprachheilpädagogik jeweils dreimal vertreten. Der zeitliche Umfang erstreckte sich zwischen 7 bis 21 Stunden (z. B. in der Grundschule F) wöchentlich; einige Lehrerinnen unterrichteten außerdem auch an Förderschulen und im gemeinsamen Unterricht.

Verteilung der sonderpädagogischen Fachrichtungen in den untersuchten Schulen:

	Lernbehinder- tenpädagogik	Sprachgestörtenpä- dagogik	Verhaltensauffälli- genpädagogik
Grundschule O	1	1	1
Grundschule B	1	1	-
Grundschule T	1	-	1
Grundschule F (1x Hörbehinderten- pädagogik)	-	1	-
Grundschule N (1x Körperbehinder- tenpädagogik)	-	-	1
Summe insgesamt	3	3	3

Angesichts der gehäuft nachgewiesenen Sprachbeeinträchtigungen ist die geringe Anzahl von Sonderpädagogen dieser Fachrichtung besonders problematisch. Die Grundschule T hat z. B. versucht diesen Mangel zu kompensieren, indem die Kinder mit entsprechendem Förderbedarf an niedergelassene Logopäden vermittelt worden sind.

## 2.5 Schlussfolgerungen

Im Ergebnis der Untersuchung hat sich bestätigt, dass sich in den FLEX - Klassen der überprüften Schulen (zum Zeitpunkt der Untersuchung: also zumindest in diesen zwei bis drei Schülerjahrgängen!) ein überdurchschnittlich hoher Anteil von Schülerinnen und Schülern mit erheblichen Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten befindet. Das komplexe Lernhandeln dieser Kinder ist so wesentlich und nachhaltig beeinträchtigt, dass sie dauerhaft bzw. über längere Zeiträume Hilfe und Unterstützung benötigen, die über die Möglichkeiten des „üblichen“ Grundschulunterrichts hinausgehen und sonderpädagogische Qualität aufweisen.

Wenn der Anteil dieser Schülerinnen und Schüler etwa fünf Prozent eines Jahrgangs übersteigt (und dabei sind die Kinder mit Sinnes- und Körperbehinderungen sowie geistigen Behinderungen noch nicht erfasst, die in der Regel in den FLEX-Klassen nicht beschult werden!), dann kommt es angesichts der gegenwärtigen Rahmenbedingungen in der FLEX häufig zu einer erheblichen Diskrepanz zwischen den Lernvoraussetzungen der konkreten FLEX-Schülerschaft einerseits und nicht adäquaten Lern- und Unterstützungsangeboten andererseits.

Das gegenwärtig praktizierte FLEX- System, das sich neben den Klassenlehrerinnen und den so genannten „Teilungslehrkräften“ auf Sonderpädagoginnen mit fünf Lehrerwochenstunden stützt, droht in diesen Fällen instabil zu werden.

Tendenzen in dieser Richtung zeigten sich trotz einer großen Einsatzbereitschaft aller Lehrkräfte und der erkennbaren Nutzung der Team-Potenziale auch in den untersuchten Schulen:

- Die Planung, Organisation und Kontrolle des Unterrichtsgeschehens mit dem bekannten hohen Differenzierungsanspruch der FLEX- Schülerschaft konnten unter diesen Umständen nur noch mit großer Mühe bzw. mit Einschränkungen realisiert werden.
- Lehrkräfte gerieten zunehmend in eine permanente Überforderungssituation, die je nach individueller Disposition durch Daueranspannung, Frustration, Nicht- Abschalten- Können u. Ä. gekennzeichnet ist.

- In Einzelfällen kam es zum Wechsel von Schülerinnen und Schülern mit erheblichem Förderbedarf in Förderschulen bzw. Förderklassen. Ein solches Vorgehen, dass angesichts des bekannten FLEX-Reglements gelegentlich als „Tabubruch“ angesehen wird, liegt nach Auffassung des Autorenkollektivs dann im Interesse der Entwicklung der Kinder, wenn in diesen konkreten Fällen eine Stabilisierung der Situation auch durch zusätzliche personale (sonderpädagogische) Ressourcen in der FLEX unterbleibt.

Eine wichtige Rolle spielt dabei neben der (in den untersuchten Fällen hohen) Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf ebenso das Ausmaß der Lern-, Verhaltens- oder Sprachprobleme einzelner Kinder. Das ist vor allen dann der Fall, wenn die erforderliche fachorientierte, sonderpädagogische Professionalität (sonderpädagogische Lehrkräfte mit den entsprechenden Fachrichtungen) nicht zur Verfügung steht.

Es gehört auch noch nicht zur gängigen Praxis in FLEX-Klassen, die zuständigen Sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstellen um Hilfe zu ersuchen. Das Brandenburgische Schulgesetz schließt diese Möglichkeit gemäß § 29 Abs. 4 Satz 1 jedoch nicht aus: „Sonderpädagogische Förder- und Beratungsstellen ... erbringen vorrangig für den schulischen Bereich ein wohnungsnahes sonderpädagogisches Förder- und Beratungsangebot, das auch präventive Maßnahmen für schulpflichtige Kinder und Jugendliche, die von einer Behinderung bedroht sind, umfasst.“

Allerdings ist dabei zu beachten, dass es wenig in der bisherigen „Tradition“ der Sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstellen im Land Brandenburg liegt, Beratung und Förderung auf dem Hintergrund „inkluisiver“ pädagogischer Modelle ohne Förderausschussverfahren und Selektion zu realisieren. Entsprechende spezifische Formen der Beratung und Begleitung sind hier verstärkt zu entwickeln und anzubieten.

Die teilweise erheblich differierende Anzahl von Kindern, die in den FLEX-Schulen förderdiagnostisch begleitet werden, hängt zugleich mit unterschiedlichen begrifflichen Vorstellungen der Lehrkräfte zusammen. Während an einigen Schulen nahezu alle Mädchen und Jungen mehr oder weniger bewusst in die förderdiagnostische Lernbeobachtung einbezogen werden, bei denen Förderbedarf vermutet wird (von „leichtem“ Förderbedarf bis hin zu massivem sonderpädagogischem Förderbedarf), konzentrieren sich an anderen Einrichtungen entsprechende förderdiagnostische Aktivitäten vorrangig auf die Schülerinnen und Schüler mit (vermutetem) sonderpädagogischem Förderbedarf. Dabei handelt es sich um ein pädagogisch nicht unbedeutendes Problem, weil sich an die beiden unterschiedlichen Populationen oft gleich hohe Erwartungen hinsichtlich einer (sonderpädagogischen) personalen Ausstattung knüpfen. Beide Schülergruppen benötigen und haben Anspruch auf Förderung, aber für die Kinder mit einem Förderbedarf der Stufe I ist eine sonderpädagogische Unterstützung weder notwendig noch pädagogisch sinnvoll. Hier können pauschal vergebene Ressourcen besser für andere Zwecke genutzt werden.

Bezogen auf die Zielstellung der durchgeführten Begleituntersuchung lassen sich zusammenfassend Problemkreise benennen, die einer Lösung bedürfen:

1. Die teilweise großen Unterschiede zwischen den am FLEX-Schulversuch beteiligten Schulen, was dem Anteil an Kindern mit erheblichem Förderbedarf entspricht, machen eine differenzierte Ausstattung mit entsprechenden Ressourcen (vor allem unter personellem Aspekt) zwingend erforderlich.  
Neben einer einheitlichen „Sockelausstattung“ mit „Teilungslehrkräften“ und sonderpädagogischen Lehrkräften in allen FLEX-Klassen müssen insbesondere Wege gefunden werden, in Klassen mit einem sehr hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Lern- und Entwicklungsstörungen die sonderpädagogische Präsenz zu verstärken.  
Die Untersuchung lässt deutlich werden, dass dabei beispielsweise eine pauschale Orientierung an solchen (verursachenden oder mit verursachenden) Faktoren wie hohe Arbeitslosigkeit in der Region, Abwanderung der Bevölkerung, soziale und pädagogische Probleme in Familien u. a., wenn über die Zuweisung der Ressourcen entschieden werden soll, zur Spekulation gerät, weil diese Bedingungen die Zahl der förderbedürftigen Schülerinnen und Schüler beeinflussen und eine höhere Förderbedürftigkeit verstärken können, aber nicht zwangsläufig müssen. Außerdem wären notwendige aussagefähige „Einblicke“ in Familien weder möglich noch moralisch vertretbar.
2. Die in der FLEX angestrebte ganzheitliche Sicht auf das Lernhandeln der Schüler setzt voraus, dass Ursachen, Erscheinungsformen und pädagogisch-sonderpädagogische Strategien (in der „Einheit von Regel- und Sonderpädagogik“) für die Bereiche Lernen, Sprache und Verhalten in ihren Wechselwirkungen und Bezügen kalkuliert und berücksichtigt werden.  
Als Basis dafür ist das kontinuierliche Einbringen sonderpädagogischer Professionalität unerlässlich. Eine sonderpädagogische „Entfachlichung“ würde zur Verflachung bzw. Vereinseitigung von notwendigen Förderprozessen in der FLEX führen und teilweise den Anspruch von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf unberücksichtigt lassen.  
Deshalb ist bei beim Bereitstellen personaler Ressourcen danach zu streben, bei Bedarf die Präsenz bzw. zumindest die zeitweilige Mitwirkung von Sonderpädagoginnen für alle infrage kommenden Förderschwerpunkte (Lernen, Sprache, Verhalten) zu sichern.
3. Für den FLEX-Schulversuch ist möglichst bald eine weit gehend verbindliche Beschreibung für „Schülerinnen und Schüler in förderdiagnostischer Begleitung“ zu finden und landesweit zu propagieren, die den Rahmen für irritierende Auslegungen einschränkt. Um nicht bei einer Statusdefinition zu bleiben, ist es günstig, die betreffende Population mit ihren Förderbedürfnissen unter Bezugnahme auf bestehende und deshalb bekannte Fördersysteme zu beschreiben. Damit werden unterschiedliche qualitative Ausprägungsgrade von Förderbedarf prozessimmanent greifbar, ohne dass ein Feststellungsverfahren stattfindet oder traditionelle sonderpädagogische „Schubladen“-Modelle bemüht werden.

## **2.6 Vorschläge und Empfehlungen**

### **2.6.1 Bedarfsorientierte personale Ausstattung mit sonderpädagogischen Ressourcen**

Varianten einer angemessenen Zuweisung lassen sich (theoretisch) zwischen zwei extremen „Polen“ einordnen:

- Mit dem ersten Schultag erfolgt ein annähernd bedarfsgerechter Einsatz von Sonderpädagogen, nachdem vorher (in der Vorschulphase) eine Diagnostik stattgefunden hat, die Aufschluss über den Förderbedarf der einzelnen Schülerinnen und Schüler gibt.
- Eine personale Grundausstattung der FLEX- Klassen mit Sonderpädagogen regelt sich im Bedarfsfall ausschließlich über mobile Dienste.

Unberücksichtigt bleiben hier zwei Varianten, die im FLEX- Schulversuch angedacht bzw. kurzzeitig erprobt worden sind:

1. Die ursprüngliche Absicht, auf die ständige Mitarbeit von Sonderpädagogen in der FLEX verzichten zu können, wenn den Grundschullehrkräften über einen Zeitraum von zwei Jahren sonderpädagogische Kompetenzen im Arbeitsprozess „transferiert“ werden, ist offensichtlich aufgegeben worden. Mit Blick auf die vorgenommene Untersuchung wäre ein Verzicht auf Sonderpädagogen pädagogisch, moralisch und auch rechtlich indiskutabel.
2. In Forst und in Spremberg ist über ein Schulhalbjahr geprüft worden, ob bei reduzierter, kontinuierlicher Präsenz von Sonderpädagogen im Unterricht ergänzend sonderpädagogische Beratung (auch über die Sonderpädagogische Förder- und Beratungsstelle) sinnvoll wäre. Die Begleitung durch die Sonderpädagogische Förder- und Beratungsstelle hat beispielsweise viele fachrichtungsorientierte sonderpädagogische Anregungen gebracht, ist aber an der nur „punktuellen“ Arbeitsweise (pro Woche eine Stunde) und der dadurch unbefriedigenden Bindung der Beraterinnen an die Schule und die FLEX-Klassen gescheitert.

Nachfolgend werden zwei Grundvarianten vorgestellt, die nach Auffassung der Autoren eine bedarfsgerechtere Personalzuweisung für FLEX-Klassen zugelassen haben.

### Variante A:

Bedarfsorientierte Ausstattung auf der Grundlage einer diagnostischen Vororientierung

Nach der Anmeldung der Kinder in der Grundschule erfolgen durch entsprechend fortgebildete Grundschullehrer (gegebenenfalls mit Unterstützung der zuständigen FLEX- Sonderpädagogen) eine gezielte Sammlung und Zusammenstellung von Fakten und Informationen, die Auskunft über den Entwicklungsstand bzw. die Lernausgangslage der Mädchen und Jungen geben können. Bestandteile dieser diagnostischen Vororientierung können sein:

- Gespräch mit den Eltern (bisherige Entwicklung, Inanspruchnahme von Frühförderung, Psychologen bzw. anderen Diensten),
- Auswertung vorhandener Gutachten (über die Eltern),
- Zusammenarbeit mit der Kita (eventuell Nutzung „Grenzsteine der Entwicklung“ nach Laewen),
- Beobachtungen/Gespräche an „Schnupperrachmittagen“ in der Schule
- in Einzelfällen ergänzende Verfahren (z. B. Sprachüberprüfung, Differenzierungsprobe nach Breuer/Weuffen, Schulfähigkeitsprüfung),
- in Einzelfällen Hinzuziehung der Sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstelle (z. B. Verdacht auf Sinnesbehinderung).

Diese diagnostische Vororientierung soll schließlich einen Überblick über Umfang und Ausmaß des zu erwartenden Förderbedarfs in der FLEX-Klasse ermöglichen, jedoch nicht die Aussage, ob sonderpädagogischer Förderbedarf bei Kindern vorliegt (also kein sonderpädagogisches Feststellungsverfahren). Es handelt sich um eine Kurzdiagnostik mit förderdiagnostischen Fragestellungen:

- Welche Lernvoraussetzungen zeichnen sich insgesamt ab?
- Welches Förderangebot ist notwendig (personal, materiell- sächlich, organisatorisch u. a.)?

Im Ergebnis ist dann durch die Schulleitung eine höhere Personalausstattung begründet im zuständigen staatlichen Schulamt zu beantragen. Es geht hier also nicht um Stunden, die - wie im gemeinsamen Unterricht – für einzelne Schülerinnen oder Schüler nach einem sonderpädagogischen Feststellungsverfahren zugewiesen werden. Zusätzlich zur „Sockelausstattung“ von fünf Wochenstunden für jede FLEX-Klasse soll nach Bedarf eine Beantragung von **ein bis maximal fünf weiteren Wochenstunden** für Sonderpädagoginnen möglich sein.

Im Rahmen dieser Zuweisung kann auch bedarfsabhängig die Frage der sonderpädagogischen Fachrichtung berücksichtigt werden.

Wertung:

- neben einer sonderpädagogischen Standardausstattung für alle FLEX-Klassen (fünf Wochenstunden) bedarfsgerechtere und fachorientiertere personelle Zuweisung,
- vielfältige Erfahrungen einer förderorientierten Vorschuldiagnostik in Grundschulen vorhanden (Zusammenarbeit mit Eltern, Kita, „Schnuppernachmittage“), bedarf der Systematisierung,
- eventuell erhöhter zeitlicher Aufwand,
- eventuell auch fachlich unbegründetes Ressourcenstreben von Schulen.

Abb.: Zusammenfassende Übersicht der Variante A

**Variante A- Bedarfsorientierte Ausstattung auf der Grundlage einer diagnostischen Vororientierung**

- **Sockelausstattung für jede Flex- Klasse: Einsatz von Sonderpädagogen mit 5 Wochenstunden**
- **Anmeldung der Kinder in der Schule**
- **diagnostische Vororientierung durch Grundschul- Lehrkräfte (Einbeziehung von Flex- Sonderpädagogen)**  
**Ziel: Überblick über Entwicklungsstand der Kinder (einschließlich Lernausgangslage) und Förderbedarf,**  
**Verfahren: Gespräche mit Eltern; Gutachten; Kita; „Schnupper“-Nachmittage; ergänzende Verfahren (z.B. Sprachüberprüfung, Differenzierungsprobe, Schulfähigkeitstests) in Einzelfällen Hinzuziehung der spFB/ schulpsychologischen Beratung**
- **Sichtung und Wertung der Daten und Informationen an der Schule**
- **evtl. Antrag an das Schulamt auf Erhöhung der Wochenstundenzahl für Sonderpädagogen mit Begründung (Anlagen) auf bis zu 10 Stunden pro Flex- Klasse (insgesamt 5 LWS „Sockel“ + 1 bis max. 5 LWS zusätzlich)**
- **Prüfung des Antrages im Schulamt und gegebenenfalls erhöhte sonderpädagogische Personalausstattung**
- **weitgehend Berücksichtigung des Subsidiaritätsprinzips**

### **Variante B:**

Bedarfsorientierte Ausstattung mithilfe einer mobilen sonderpädagogischen Unterstützung (FLEX-Service)

Neben der Ausstattung jeder FLEX-Klasse mit fünf sonderpädagogischen Wochenstunden („Sockelausstattung“) wird regional – als Bestandteil der zuständigen sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstelle – als mobile sonderpädagogische Dienstleistung ein „FLEX-Service“ angeboten. Hier werden mit Anrechnungsstunden, die nach dem Zuständigkeitsbereich auszurichten sind, Sonderpädagoginnen mit einer Ausbildung für die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache, Verhalten eingesetzt.

Der „FLEX-Service“ unterstützt auf Anforderung die Lehrkräfte in den FLEX-Klassen, wenn

- eine überdurchschnittlich große Anzahl von Kindern mit Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten auftritt;
- für Schülerinnen oder Schüler mit besonders massivem Förderbedarf Hilfe benötigt wird,
- Bedarf nach fachspezifischer, sonderpädagogischer Kompetenz besteht.

Der „FLEX-Service“ soll u. a. folgende Aufgaben übernehmen:

- Unterstützung bei schwierigen förderdiagnostischen Problemen,
- fachspezifischer (sonderpädagogischer) Kompetenztransfer,
- zeitweilige sonderpädagogische Begleitung,
- ergänzende sonderpädagogische Förderung in schulübergreifenden Kursen oder Gruppen.

Voraussetzung für eine erfolgreiche Arbeitsweise:

- Kenntnisse über FLEX und ihr pädagogisches Anliegen,
- möglichst Erfahrungen aus dem gemeinsamen Unterricht,
- Entwicklung von flexiblen Formen der Beratung und Begleitung.

Wichtig ist dabei ein schwerpunktorientiertes Vorgehen, das in den Schulen zu Wirkungen führt und ein „Verzetteln“ der Ressourcen verhindert. Wurzeln für eine solche Arbeitsweise, die ausbaufähig sind, gibt es in den bestehenden Sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstellen im Land Brandenburg und in Mobilien Sonderpädagogischen Diensten (MSD) in anderen Bundesländern.

Der „FLEX- Service“ kann auch in einer größeren, mehrzügigen Grundschule stationiert sein, von wo aus die umliegenden Grundschulen mitversorgt werden. Die Mitarbeiterinnen dieses Sonderpädagogischen Dienstes wären dann als Lehrkräfte und Beraterinnen nicht nur für die FLEX-Klassen, sondern auch für den gemeinsamen Unterricht einsetzbar.

Die Nutzung des „FLEX-Service“ (bzw. einer entsprechenden sonderpädagogischen Beratung) an nur einer Grundschule (wie etwa die sehr flexibel agierenden „Pupil Support Bases“ in Schottland) erscheint gegenwärtig nur in größeren Grundschulen als sinnvoll, die mehrere Jahrgänge in FLEX-Klassen haben und außerdem gemeinsamen Unterricht durchführen.

Wertung:

- neben der sonderpädagogischen Standardausstattung für alle FLEX-Klassen (fünf Wochenstunden) ein flexibles Reagieren auf konkreten Bedarf möglich
- variable Sicherung von sonderpädagogischem Fachbedarf,
- ausbaufähiges Potenzial in den Sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstellen vorhanden,
- nutzbar als Dienstleistung auch für andere sonderpädagogische Angebote,
- keine durchgehende organisatorische Einbindung in die Schulen, deshalb Mitwirkung im Team nur zeitweise möglich.

Durch die Bindung an den Bedarf in den FLEX-Klassen würden beide Varianten weit gehend sichern, dass der Einsatz von Sonderpädagoginnen dem Prinzip der Subsidiarität folgt.

Abb.: Zusammenfassende Übersicht über die Variante B

**Variante B- Bedarfsorientierte Ausstattung mit Hilfe einer mobilen sonderpädagogischen Unterstützung (Flex- Service)**

- **Sonderpädagogische „Sockelausstattung“ für jede Flex- Klasse:**  
5 Lehrerwochenstunden
- **Bildung eines mobilen sonderpädagogischen Dienstes (Lernen, Sprache, Verhalten)**
  - als regionaler Flex- Service (Bestandteil der regionalen SpFB), in der Regel mehrere Sonderpädagoginnen
  - als regionaler Flex- Service ( Bestandteil einer größeren Grundschule mit Flex und gemeinsamem Unterricht), in der Regel 2 und mehr Sonderpädagogen
  - als schulhausinterne sonderpädagogische Unterstützung für die Flex- Klassen, für gemeinsamen Unterricht und Beratung (innerhalb einer Grundschule), in der Regel eine Sonderpädagogin mit möglichst 2 Förderschwerpunkten
- **Inanspruchnahme:** - Flex- Klassen mit vielen erheblich förderbedürftigen Kindern  
- Kinder mit massiven Entwicklungsproblemen  
- Bedarf an fachspezifischer sonderpädagogischer Kompetenz
- **Aufgaben:** - schwierige förderdiagnostische Situationen  
- fachspezifischer sonderpädagogischer Kompetenztransfer  
- fachspezifische sonderpädagogische Begleitung (zeitweilig)  
- Förderkurse (auch schulübergreifend)
- **Ausstattung insgesamt:** 5 LWS „Sockel“ + mobiles Angebot nach Bedarf
- **Arbeitsweise:** - subsidiäre Angebote  
- variabler Wechsel von zeitweiligen Schwerpunkteinsätzen und kontinuierlichen Beratungs- und Förderangeboten

## 2.6.2 Ergänzende Empfehlungen

### 2.6.2.1 Zum Begriff „Förderdiagnostische Begleitung“

Die in der FLEX tätigen Lehrkräfte sollen künftig möglichst eine klare Orientierung bezüglich des Begriffspaares „Kinder in förderdiagnostischer Begleitung“ in Fortbildungen, Handbüchern u. a. Materialien erhalten. Eine oft extrem unterschiedliche Interpretation – wie man sie in Gesprächen mit Pädagoginnen gehört hat und wie es sich auch in den Untersuchungszahlen widerspiegelt – hat praktische Konsequenzen zur Folge: Es kann zu unnötigem Arbeitsaufwand (z. B. Förderpläne) und zu unangemessenen Erwartungen hinsichtlich sonderpädagogischer Ressourcen kommen. Auch Irritationen über den Anteil förderbedürftiger Kinder können entstehen, wenn z. B. für alle Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf (ungeachtet des Ausprägungsgrades) „förderdiagnostische Begleitung“ beansprucht wird. Ein Anteil von 15 – 30 Prozent förderbedürftiger Kinder an der Schülersgesamtzahl wäre dann nicht als dramatisch zu bewerten, die Notwendigkeit einer sonderpädagogischen Förderung würde jedoch nur für einen wesentlich geringeren Teil bestehen.

Als Ausgangsrahmen wäre die folgende Sichtweise denkbar:

In der FLEX sind die Kinder förderdiagnostisch zu begleiten, bei denen sonderpädagogischer Förderbedarf vermutet werden kann oder die so erhebliche und anhaltende Beeinträchtigungen im schulischen Lernen, im Bereich der Sprache, im Verhalten sowie im Erleben aufweisen, dass sie im Zusammenhang mit der Ausschöpfung aller Fördermöglichkeiten der Grundschule in der Regel auch sonderpädagogische Förderung (z. B. Beratung, zeitweilige Begleitung als präventive Maßnahmen) benötigen.

### 2.6.2.2 Zum Einsatz sonderpädagogischer Lehrkräfte

Die große Zahl von Kindern mit erheblichem Förderbedarf (besonders der Stufen II und III) an den untersuchten Schulen, vor allem aber die Struktur dieses Förderbedarfs (häufig komplexe Beeinträchtigungen im Lernen, in der Sprache und auch im Verhalten) sowie die „Sensibilität“ der Schuleingangsphase für die kindliche Entwicklung setzen Notwendigkeiten für die Zuweisung von sonderpädagogischen Lehrkräften in den FLEX- Klassen, die angesichts schulorganisatorischer Besonderheiten schwer zu realisieren sind. Es ist erstrebenswert, dass

- alle drei sonderpädagogischen Fachrichtungen (Lb, Sp, Vg) vertreten sind;
- der Einsatz mit mindestens der halben Wochenstundenzahl (13 Stunden) erfolgt, um eine kontinuierliche, durchgängig kooperative und damit effiziente sonderpädagogische Mitwirkung zu sichern;
- Sonderpädagogen bereits vor dem Einsatz in der FLEX über Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht verfügen.

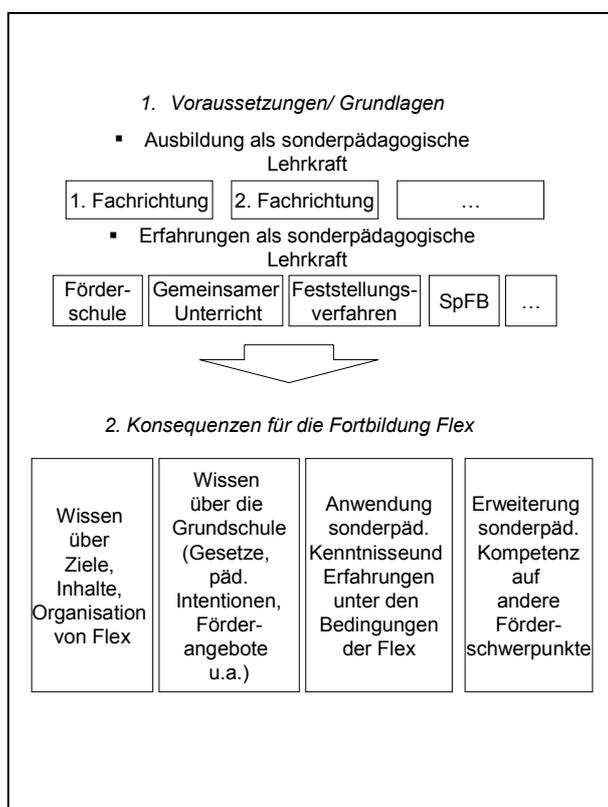
Oft ist es nicht möglich, alle drei Empfehlungen umzusetzen. Allein die Tatsache, dass viele Grundschulen nur zwei FLEX-Klassen bilden können (vor allem aufgrund der zu geringen Schülerzahlen) und nicht wenige (durchaus erfolgreich tätige) Lehrkräfte in der Tradition der Lehrerausbildung der DDR nur in einer sonderpädagogischen Fachrichtung ausgebildet sind, setzt hier Grenzen. Außerdem fehlt es im Land Brandenburg immer noch an ausgebildeten Sonderpädagogen in allen infrage kommenden Einsatzbereichen (gemeinsamer Unterricht, Förderschulen), sodass auch die Möglichkeiten des Einsatzes in den FLEX-Klassen eingeschränkt sind.

### 2.6.2.3 Zur Fortbildung der sonderpädagogischen Lehrkräfte

Vor dem Einsatz in der FLEX hat jede Sonderpädagogin eine entsprechende Fortbildung zu absolvieren, die insbesondere spezifische Erfordernisse dieses pädagogischen Modells berücksichtigt. Dabei ist davon auszugehen, dass es sich um qualifizierte Lehrkräfte handelt, die in vielen sonderpädagogischen Bereichen (Förderschulen, gemeinsamer Unterricht, Sonderpädagogische Förder- und Beratungsstelle) langjährige Erfahrungen sammeln konnten.

Die in der nachfolgenden Übersicht dargestellten Konsequenzen für die sonderpädagogische Fortbildung gehen auf Gespräche mit Lehrkräften sowie auf Unterrichtsbeobachtungen während der Begleituntersuchung zurück:

Abb.: Fortbildung von sonderpädagogischen Lehrkräften für die FLEX



Mit Blick auf eine komplexe, ganzheitlichen Gesichtspunkten folgende Anlage des pädagogischen Prozesses in der FLEX erweist es sich als notwendig, dass Sonderpädagoginnen ihre Fachkompetenzen auf andere Förderschwerpunkte erweitern. Die Bereitschaft dafür ist groß. Fortbildungsschwerpunkte in dieser Richtung, die auf keinen Fall eine sonderpädagogische Ausbildung ersetzen können, wirken über die FLEX hinaus bis in andere sonderpädagogische Arbeitsbereiche.

Notwendig erscheint auch eine Fortbildung für Sonderpädagoginnen, die ihren FLEX-Einsatz begleitet und die sich der Aufarbeitung spezifischer sonderpädagogischer Probleme widmet. Neben dem Austausch von Erfahrungen und der kollegialen Fallberatung hat nach den Wünschen der befragten Lehrkräfte auch die Aktualisierung sonderpädagogischen Wissens eine Rolle zu spielen.

#### 2.6.2.4 Zur Teamarbeit in der FLEX

Eine entscheidende Rolle bei der Bewältigung der Aufgaben in der FLEX spielt – so haben Gespräche und Beobachtungen während der Untersuchung immer wieder gezeigt– die Zusammenarbeit im Team der Lehrkräfte (Klassen-, Teilungs- und sonderpädagogische Lehrkraft). Anders als bei der sonst für Lehrer üblichen Einzelplatzarbeit, ist ein abgestimmtes „Teamwork“ bei FLEX-Lehrkräften für die Realisierung der „Einheit von Regel und Sonderpädagogik“ in einem komplexen pädagogischen Prozess mit hohem Differenzierungsanspruch unerlässlich. Selbstreflexion und Selbststabilisierung (z. B. nach pädagogisch schwierigen Situationen über eine entlastende „Kleingruppenkommunikation“) sind neben fachlichen Aufgaben und Rollen (siehe Übersicht: Aufgaben und Rollen im FLEX-Team) weitere wichtige Funktionen im Team, wenn angesichts der hohen und wechselnden Anforderungen durch die sehr heterogene Schülerpopulation Stabilität erhalten werden soll.

Abb.: Die wichtigsten Funktionen („Rollen“) der Mitglieder des Pädagogen Teams in FLEX-Klassen



Als Basis ist eine partnerschaftliche, gleichberechtigte Mitarbeit im Team unerlässlich, die keine Hierarchie entstehen lässt. Auch die Moderation soll diesem Grundsatz folgen – sie soll sach- und fachbezogen unter den Teammitgliedern wechseln.

Angesichts der Bedeutsamkeit der Teamarbeit sowie des regelmäßigen hohen Zeitaufwandes ist es notwendig, dass alle Teammitglieder dafür wöchentlich mindestens eine Unterrichtsstunde angerechnet bekommen.

Die folgende Übersicht fasst noch einmal in Kurzform die wichtigsten ergänzenden Empfehlungen zusammen.

Abb.: Ergänzende Empfehlungen zur sonderpädagogischen Arbeit in der FLEX

Einsatz sonderpädagogischer Lehrkräfte	Begriffliche Präzisierung „Förderdiagnostischer Begleitung“	Fortbildung sonderpädagogischer Lehrkräfte	Teamarbeit in der Flex
<ul style="list-style-type: none"> <li>-fachliche Professionalität als Basis für komplexes Vorgehen (Lernen, Sprache, Verhalten)</li> <li>-kein nur punktueller Einsatz (ca. 13 Stunden)</li> <li>-Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht</li> <li>-sonderpädagogische (fachliche) Dienstleistung flexibilisieren (Schule, schulübergreifend, regional)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-begrifflichen Rahmen schaffen</li> <li>-Kriterium: Förderbedarf</li> <li>-Eingrenzung auf Kinder, die kontinuierliche</li> <li>-sonderpädagogische Förderung bzw.</li> <li>-sonderpädagogische Beratung bzw. zeitweilige Begleitung benötigen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-flexorientierte vorbereitende Fortbildung</li> <li>-Schwerpunkte:</li> <li>-ganzheitliche pädagogische Sichtweise</li> <li>-sonderpädagogische Kompetenzerweiterung</li> <li>-flexbegleitende Fortbildung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-kooperative, gleichberechtigte Zusammenarbeit</li> <li>-Entwicklung einer anforderungsbezogenen sozialen und leistungsorientierten „Elastizität“ (Selbstreflexion und Selbststabilisierung)</li> <li>-selbstlernendes System</li> <li>-sachbezogene Moderation</li> </ul>

### **3 Abschlussbericht zur Untersuchung von Schülerinnen und Schülern im dritten Verweiljahr**

*Doris Kaiser, Sonderpädagogische Förder- und Beratungsstelle Senftenberg*

#### **3.1 Anlass und Fragestellung der Untersuchung**

Die flexible Schuleingangsphase im Land Brandenburg soll für alle Kinder eine Optimierung des Schulanfangs dadurch ermöglichen, dass eine Organisationsform geschaffen wird, in der die individuelle Kompetenzentwicklung in einen unterstützenden Sozialkontext eingebettet ist.

Die Lernchancen eines jeden Kindes sollen durch einen flexiblen kindgerechten Schulanfang gesichert werden. Durch eine Steigerung der Förderfähigkeit der Grundschule besonders im Anfangsunterricht soll auf mögliches Lernversagen präventiv eingewirkt und eine frühe Selektion vermieden werden.

Um diese Ziele in guter Qualität erreichen zu können, sind für die flexible Schuleingangsphase im Land Brandenburg im Rahmen des Schulversuches verbindliche pädagogische Standards entwickelt worden.

Dazu zählen:

- individuelle Verweildauer von 1 – 3 Jahren in der Schuleingangsphase,
- zielgruppenspezifische Förderung von schneller und langsamer lernenden Kindern,
- Lernen in jahrgangsstufenübergreifenden Klassen,
- Prinzipien und Methoden eines geöffneten Unterrichts,
- Aufnahme aller Kinder ohne Zurückstellung, Wiederholung und Ausschulung, Nichtanrechnung des dritten Verweiljahres,
- Unterstützung der vorzeitigen Schulaufnahme ab 5 Jahren,
- flexible Schulaufnahmetermine im Laufe des Schuljahres,
- Kinder mit Förderbedarf im Bereich Lernen, Verhalten, Sprache erhalten kein Feststellungsverfahren – es gibt eine förderdiagnostische Lernbeobachtung,
- Sonderpädagogischer Kompetenztransfer,
- verbesserte Zusammenarbeit von Kita und Schule im Vorfeld.

Eine Besonderheit der flexiblen Schuleingangsphase im Land Brandenburg stellt der sonderpädagogische Kompetenztransfer dar. In der FLEX erfolgt der Einsatz von Sonderpädagoginnen zur Gewährleistung eines sonderpädagogischen Kompetenztransfers in die integrierte Schuleingangsphase. Ziel ist eine Kompetenzerweiterung im Sinne sonderpädagogischer „basics“ für Lehrkräfte an Grundschulen.

Kritiken und Widerstände aus der Öffentlichkeit befürchten vor allem, dass funktionierende sonderpädagogische Systeme in Legitimationszwänge geraten oder gar alternativlos aus der brandenburgischen Schullandschaft verschwinden. Es wird darüber nachgedacht, welche schulischen Laufbahnen den Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf offen stehen sollen. Die Absicherung der sonderpädagogischen Unterstützung wird infrage gestellt.

Daraus und aus den Ergebnissen der vielfältigen bisher geleisteten Arbeit ergibt sich folgende sonderpädagogische Fragestellung:

Welche präventiven Wirkungen bringt das dritte Verweiljahr in der flexiblen Schuleingangsphase für die Schülerinnen und Schüler mit sich?

### **3.2 Vorbemerkungen**

Für die Untersuchung der genannten Fragestellung wurde die Grundschule Schomberg in Spremberg ausgewählt, da von dieser Schule wesentliche Impulse zur Initiierung des Schulversuches ausgingen und entsprechende langjährige Erfahrungswerte auf inhaltlicher, organisatorischer und personeller Ebene vorliegen. Der Zeitraum der Untersuchung an der Schule erstreckte sich von Juni 2002 bis Juni 2003. Von Juni bis Oktober 2002 erfolgte die Feststellung der Lernausgangslage der Kinder, im Februar und März 2003 wurden Zwischenbeobachtungen und im Juni 2003 die abschließenden Untersuchungen durchgeführt. In der Schule lernten in diesem Zeitraum über 200 Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 1 bis 6. Die Jahrgangsstufen 1 und 2 wurden im Schuljahr 2002/2003 dreizügig als FLEX-Klassen geführt. In der FLEX-Klasse 1 (F1) befanden sich zwei Kinder im dritten Verweiljahr, in der FLEX-Klasse 2 (F2) waren es vier Kinder und in der FLEX-Klasse 3 war ein Kind. Zu Beginn der Untersuchung war davon ausgegangen worden, alle Kinder im dritten Verweiljahr beobachten zu können. Aus diesem Grund erfolgten im Juni 2002 Hospitationen in allen drei Klassen und Gespräche mit allen Lehrerinnen. Es stellte sich im Verlauf der detaillierten Planung und des direkten Arbeitsbeginns im August 2002 sehr schnell heraus, dass die Einbindung aller Kinder in den Untersuchungsverlauf einen irrelevanten Arbeitsaufwand nach sich ziehen würde. Deshalb wurden unter Berücksichtigung zweier Kriterien (signifikante Häufung der Kinder im dritten Verweiljahr bei verschiedenen ätiologischen Hintergründen) die vier Kinder der F2 für die Untersuchung ausgewählt.

In der Klasse lernten insgesamt 20 Schülerinnen und Schüler, davon 7 Kinder in der Jahrgangsstufe 1 und 13 Kinder in der Jahrgangsstufe 2. In der Klasse unterrichteten zwei Lehrerinnen. Sie schafften für die Kinder ein sehr harmonisches, individualisiertes und liebevolles Lern- und Arbeitsumfeld mit festen Regeln und Ritualen, nachdem in den vergangenen Jahren zwei Klassenleiterwechsel stattgefunden hatten. Der Klassenraum war mit einer Vielzahl an Materialien ausgestattet. Jedes Kind hatte seinen „offiziellen“ Sitzplatz in einer der Tischgruppen, deren Nutzung in Freiarbeitsphasen jedoch allen Schülerinnen und Schülern offen stand. Viele Unterrichtssequenzen wurden in Gesprächskreisen initiiert. Für den Teilungs- und Stützunterricht standen kleine gesonderte Räume zur Verfügung. Die Unterrichtszeit der Schülerinnen und Schüler war in zwei Blöcke geteilt, die von einem offenen Unterrichtsbeginn eingeleitet und durch eine Frühstücks- und Hofpause getrennt wurde. Der Mittagspause schloss sich wechselnd eine Hausaufgaben- bzw. eine Angebotsstunde an.

Für alle drei FLEX-Klassen war eine Sonderpädagogin mit insgesamt 15 Lehrerwochenstunden an der Schule beschäftigt. Eine schulinterne Regelung ermöglichte es ihr, im betreffenden Jahr sechs der fünfzehn Stunden mit den Schülerinnen und Schülern der F2 zu arbeiten. Davon nutzte sie eine Stunde, um bei der Werkstattarbeit zu unterstützen, eine Stunde wurde an geometrischen Inhalten gelernt und zwei Stunden dienten der Prävention bei Verhaltensauffälligkeiten. Zwei Stunden nutzte sie für die spezielle Förderung der muttersprachlichen und Mathematischen Lernbereiche langsam lernender Kinder in einer kleinen Förder-

gruppe mit maximal sieben Schülerinnen und Schülern. Klassenleiterin, Teilungslehrerin und Stützlehrerin führten regelmäßig Teambesprechungen durch, bei denen unter anderem die Förderplanung thematisiert wurde. Von den Lehrkräften wurden einerseits bewusst die Stärken der Schülerinnen und Schüler beachtet, um davon ausgehend die Zone der nächsten Entwicklung bestimmen zu können. Andererseits wird berücksichtigt, dass die Sicht auf die Defizite der Kinder den Blick für notwendige Förderung und Entwicklung schärft.

Um die Zwischenergebnisse der Untersuchung schärfer und aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten zu können, wurden im März 2003 zusätzlich drei Schülerinnen und Schüler aus der Jahrgangsstufe 3 beobachtet und in die Analyse einbezogen. Alle drei Kinder hatten im Schuljahr 2001/2002 ein drittes Verweiljahr in einer FLEX-Klasse absolviert und lernten im Schuljahr 2002/2003 in einer dritten Klasse mit 21 Schülerinnen und Schülern. Die Klassenlehrerin war in der damaligen FLEX-Klasse mit Teilungsstunden beschäftigt, sodass von Anfang an ein guter Kontakt zu den Kindern gegeben war und die veränderte Lernsituation gut angenommen werden konnte.

### **3.3 *Verfahrensweisen, angewendete Untersuchungsmethoden***

- Exploration: Befragungen, Interviews und Gespräche mit unterrichtenden Lehrkräften und der Sonderpädagogin, Akteneinsicht und Verwertung der Informationen aus den Zuarbeiten der Lehrkräfte, den Schülerunterlagen und den Förderplänen
- teilnehmende und nicht teilnehmende Unterrichts- und Pausenbeobachtungen
- Analyse von Schülerarbeiten
- testpsychologische Untersuchungsverfahren mit inhaltlicher Auswertung.

### **3.4. *Untersuchte Bereiche***

- Allgemeiner Entwicklungs- und Lernverlauf
- Leistungs- und Sozialverhalten
- Aktueller schulischer Leistungsstand
- Förderungs- und Unterstützungsangebote
- Wahrnehmungsfähigkeit und Wahrnehmungsverarbeitung
- Motorische Entwicklung, Lateralität, Orientierung
- Seh-, Hör- und Sprachvermögen
- Kognitive Fähigkeiten und praktische Fertigkeiten
- Kommunikations- und Interaktionsfähigkeiten
- Erleben und Verhalten, Handlungskompetenzen und Aneignungsweisen, soziale Einbindung

- Individuelle Erziehungs- und Lebensumstände
- Selbstständigkeit, Selbstwertgefühl, Emotionalität.

### **3.5 Ergebnisse der Feststellung der Lernausgangslage der Kinder, Hypothesen zur weiteren Entwicklung**

#### **3.5.1 Schülerin M., drittes Verweiljahr**

M. wurde 1993 geboren. Sie stand zum Zeitpunkt der Untersuchung kurz vor ihrem neunten Geburtstag. M. wurde im Jahr 2000 eingeschult und kam durch einen Umzug zu Beginn des Schuljahres 2001/2002 nach Spremberg, wo sie die Jahrgangsstufe 1 wiederholte.

M. ist eine sehr kontaktfreudige Schülerin, die auch neuen Bezugspersonen ohne Hemmungen gegenübertritt. Sie neigt zum Teil zur Distanzlosigkeit und weist viele Merkmale einer problematischen Sozialisationslage auf. Ihre äußere Erscheinung ist unsauber und ungepflegt, es kommt zu unentschuldigtem Fehltagen, Verspätungen bei Unterrichtsbeginn, fehlenden Arbeitsmitteln und fehlendem Frühstück. Einnässen, kleptomanische Symptome und die Tendenz zum Zündeln treten von Zeit zu Zeit auf. Ihre Mitschülerinnen und Mitschüler gehen mit all dem tolerant um. Gelegentliche kritische Äußerungen nimmt M. kaum wahr, da sie in ihrem Selbstbild keinen Leidensdruck verspürt. M. lebt bei ihrem Vater. Im Verlauf der Untersuchungen zeigt sich sehr deutlich, dass M. nach Möglichkeit allen unliebsamen Anforderungen aus dem Weg geht, indem sie sich Ausweichhandlungen zuwendet (häufige Toilettengänge, verbale Diskussionen und Auseinandersetzungen). Gruppen- und Partnerarbeitsphasen nutzt sie kaum dazu, ihre Kenntnisse und Fähigkeiten einzubringen oder auszubauen, sondern lässt die selbst gewählten Aufgaben lieber von anderen erledigen. Sehr stark begehrt sie die individuelle Aufmerksamkeit Erwachsener. In der Einzelsituation gibt sie sich einsatzbereit und kommunikativ. Sie ist durchaus in der Lage, über einen längeren Zeitraum an einem Lerngegenstand zu arbeiten, wenn sie eine Steuerung von außen erhält und ihre ständig abweichenden Assoziationen (Krankheiten, ausgedachte Ereignisse, erfundene Geschichten) bewusst nicht eingebunden werden. Ihre gesamte Arbeitsweise wirkt jedoch sehr fahrig und hektisch. Sie neigt zur Oberflächlichkeit und muss zur Aufmerksamkeit angehalten werden.

M. ist momentan nur ansatzweise in der Lage, sich Aufgabenstellungen selbstständig zu erschließen, planvoll zu arbeiten oder Lernstrategien anzuwenden. Ihr Aufgabenverständnis erweist sich als schwerfällig. Mit Strukturierungshilfen und Einfordern von lautem Denken kann M. durchaus Gesetzmäßigkeiten erkennen, Begründungen geben und Hilfen adäquat einsetzen. Rasch auftretende Ermüdungserscheinungen können durch Motivation von außen gut kompensiert werden. M. hat nur geringe Vorstellungen ihres eigenen Körperschemas entwickelt, wodurch Orientierungs- und Wahrnehmungsprobleme entstehen. Hinzu kommt ein hüpfender Wahrnehmungsstil. Nach Aussagen der Lehrkräfte gelingt es M. in sehr unterschiedlicher Weise, den Anforderungen des Unterrichts gerecht zu werden. Ihre schulische Leistungsfähigkeit ist stark von ihrer jeweiligen Tagesform abhängig. Dadurch hat M. während ihrer bisherigen Schulzeit nur geringe Kenntnisse und Fähigkeiten in allen Lernbereichen entwickeln können.

Im muttersprachlichen Bereich kann sie alle Einzellaute und -buchstaben erkennen und reproduzieren. Ihre Analyse- und Syntheseleistungen sind von vielen Fehlern der Wahrnehmungsdurchgliederung, Wahrnehmungstrennschärfe und Wahrnehmungsrichtung gekennzeichnet. Einfache kurze Sätze kann sie maximal silbenweise erlesen, ohne dass die Sinnentnahme gewährleistet ist. Das Schreiben kurzer ungeübter Wörter gelingt ihr nur unzuverlässig. Erzählungen und Nacherzählungen bleiben oft fragmentarisch, ohne dass das We-

sentliche vom Nebensächlichen getrennt wird. Es kommt auffällig zu Problemen der sicheren Begriffsfindung. M. hat nur oberflächliche Vorstellungen von Vorgängen aus der Umwelt. Im Mathematischen Bereich erweist sich M. als rein zählender Rechner. Es kommt zu Zahlendrehern, Verzählen um eins, Problemen im Zahlenraum ab 10 etc. Einfache Grundaufgaben der Addition und Subtraktion beherrscht sie gedächtnismäßig. Bei Sachaufgaben hat M. große Probleme, eine Aufgabe zu durchdringen, zu erfassen, in Lösungsschritte aufzugliedern und Rechenstrategien anzuwenden. M. verfügt kaum über Größen- oder Zahlenvorstellungen. Mathematische Begriffe kann sie nur unsicher verwenden. Erhöhter Förderbedarf ist nachweisbar.

Das eigentliche Leistungsvermögen von M. steht in starkem Widerspruch zu den von ihr bisher erlernten Kenntnissen und Fähigkeiten. Durch ihre sozial extrem schwierige Situation wird sie regelrecht am Lernen gehindert. Es scheint, als könne der Einfluss der Schule auf ihre weitere Entwicklung nicht groß genug sein, um sonderpädagogische Maßnahmen auszuschießen zu können.

### **3.5.2 Schülerin A., drittes Verweiljahr**

A. wurde 1993 geboren. Zum Zeitpunkt der Untersuchung war sie 9,5 Jahre alt. A. wurde 1999 auf Empfehlung der Schulärztin vom Schulbesuch zurückgestellt, da sie als Kind einer Spätaussiedlerfamilie kaum über Deutschkenntnisse verfügte und jegliche Mitarbeit verweigerte. Im Jahr 2000 wurde sie eingeschult.

Auch heute noch zeigt sich A. zurückhaltend und ängstlich. In der Gruppe nimmt sie meist eine passive, beobachtende Haltung ein. Sehr gern setzt sie sich zu anderen Kindern dazu, um still an Aufgaben zu arbeiten, die sie mit formalen Lösungswegen mechanisch bearbeiten kann. Die schulische Situation empfindet sie für sich selbst als „sehr schwer“.

In der Familie lebt sie mit den Eltern und drei Geschwistern zusammen. Als Alltagssprache wird russisch gesprochen.

A. konnte sich in ihrer bisherigen Schulzeit die Grundlagen der deutschen Sprache aneignen. Ihr passiver Wortschatz und ihr Sprachverständnis sind hinreichend entwickelt, wodurch sie Arbeitsaufgaben, Anweisungen und umgangssprachliche Äußerungen ausreichend verarbeiten kann. Ihre Spontansprache ist nach wie vor durch Sprechangst gehemmt, obwohl ihre Aussprache mittlerweile fast akzentfrei ist. A. äußert sich meist in Einwortsätzen und bevorzugt Gestik und Mimik, um ihre Aufmerksamkeit und ihre Gefühlslage auszudrücken. Wortfindung und Satzbildung bereiten ihr noch große Schwierigkeiten. A. kann alle Laute und Buchstaben benennen und reproduzieren. Sie bemüht sich auch um lautgetreues Schreiben, wobei ihr Regelanwendungen noch nicht vertraut sind. Sie liest langsam und stockend. Eine Sinnentnahme ist nicht vollständig gewährleistet. Sehr dankbar nimmt A. persönliche Zuwendung an. Da sie sich selbst wenig zutraut, ist sie glücklich über jede positive Verstärkung. Dies wirkt sich stark leistungsfördernd aus. Insgesamt benötigt A. überdurchschnittlich viel Zeit, um Arbeitsaufgaben zu bearbeiten. Sie wirkt unentschlossen, wägt lange ab und ist kaum in der Lage, Begründungen für ihre Entscheidungen zu geben. In den verschiedenen Lernbereichen erweckt sie zum Teil den Eindruck, kaum über Vorstellungen über den betreffenden Lerngegenstand zu verfügen. Andererseits verblüfft sie mit überraschenden richtigen Spontanlösungen, die sie dann allerdings nicht zu erläutern vermag. Dies trifft beispielsweise auf den Mathematischen Bereich zu. Hier hat sie ganz offensichtliche Probleme, Mathematische Zusammenhänge zu verstehen, zeigt aber trotzdem erstaunlich gute Leistungen im Kopfrechnen. Erhöhter Förderbedarf ist nachweisbar.

Es wird vermutet, dass bei weiterer gezielter Förderung für A. das dritte Verweiljahr eine stark präventive Wirkung haben wird.

### **3.5.3 Schüler J., drittes Verweiljahr**

J. wurde 1993 geboren. Im Januar 2000 kam er als Kind einer Spätaussiedlerfamilie mit seinen Eltern und zwei Geschwistern nach Deutschland. Von der Schulärztin wurde dringend eine intensive Frühförderung empfohlen, da J. sich in allen Bereichen stark entwicklungsverzögert zeigte. Im August 2000 wurde er eingeschult. Er wiederholte die Jahrgangsstufe eins. Zum Zeitpunkt der Untersuchung war J. 9,6 Jahre alt.

J. zeigt sowohl in Klassen- als auch in Einzelsituationen ein zurückhaltendes, höfliches Verhalten. Obwohl in der Familie nach wie vor russisch gesprochen wird, ist es ihm gelungen, sich die deutsche Sprache so weit anzueignen, dass er die Umgangssprache verstehen und sich in vollständigen Sätzen mit hörbarem Akzent äußern kann.

Nach eigenen Aussagen macht ihm die Schule Spaß. Im Verlauf der Untersuchungen ist deutlich geworden, dass J. nur äußerst gering belastbar ist. Bereits nach kurzer Zeit ist er so erschöpft, dass er seine Aufmerksamkeit kaum noch auf einen Lerngegenstand richten kann, obwohl er sich darum bemüht, bei der Sache zu bleiben. Er wirkt völlig überfordert, gähnt, driftet weg, sodass die Bearbeitung von Aufgaben zum Teil abgebrochen werden muss. J. ist sehr sensibel und bricht in solchen Situationen leicht in Tränen aus. Insgesamt bereitet es J. sehr große Schwierigkeiten, auch einfache Aufgabenstellungen, die sich auf Lerninhalte beziehen, zu verstehen. Es dauert überdurchschnittlich lange, bis er seine Überlegungen abgeschlossen hat und dann meist zu einem falschen Ergebnis gelangt. J. kann nur ganz direkte und spezielle Hilfen und Hinweise verarbeiten und sehr bedächtig umsetzen. Sein Vorstellungsvermögen sowie die Prozesse der Wahrnehmung und Differenzierung sind noch unzureichend entwickelt. Er ist kaum in der Lage zu vergleichen, zu begründen, wesentliche Merkmale zu erkennen u. Ä. Es ist insgesamt eine Verlangsamung im Ablauf der Denkprozesse festzustellen, die sich auf seine Gedächtnisleistungen sowohl im Kurz- als auch im Langzeitbereich auswirkt.

Die genannten Auffälligkeiten wirken sich auf alle schulischen Gebiete aus. Im Mathematischen Bereich fällt es ihm bereits schwer, Mengen zuzuordnen und adäquat zu zählen. Er kann bisher kaum Zahlvorstellungen oder ein Verständnis für einfache Rechenoperationen entwickeln. Es kommt zu Verwechslungen von Zahlen und Buchstaben, zu spiegelschriftlichen und verdrehten Darstellungen. Laute und Buchstaben kann er teilweise nur nach Ansage reproduzieren. Dementsprechend schwierig gestaltet sich für J. die Bewältigung von Les- oder Schreibaufgaben. Eine Sinnentnahme ist ohne umfangreiche, kleinschrittige Hilfeleistung kaum gewährleistet. Sonderpädagogischer Förderbedarf ist nachweisbar. Am Ende des dritten Verweiljahres ist ein sonderpädagogisches Förderausschussverfahren zu erwarten.

### **3.5.4 Schüler M., drittes Verweiljahr**

M. wurde 1992 geboren. Er war zum Zeitpunkt der Untersuchung fast 10 Jahre alt. M. befand sich aufgrund gravierender Entwicklungsrückstände frühzeitig in Behandlung des Sozialpädiatrischen Zentrums und der Frühförderung. Er wurde ein Jahr vom Schulbesuch zurückgestellt. Im Jahr 2000 wurde er eingeschult. Gleich zu Beginn der Untersuchung zeigte sich, dass M. im Verlauf seiner bisherigen Schulzeit seine kommunikativen Fähigkeiten deutlich verbessern konnte.

Er ist mittlerweile in der Lage, zusammenhängend über sich und seine unmittelbare Umgebung Auskunft zu geben und hat seine anfängliche Scheu vor neuen Situationen weitestgehend überwunden. So kann er auch in der Einzelsituation gelöst und leistungsbereit an die Aufgabenstellungen herangehen. Er genießt sichtlich die individuelle Zuwendung. M. arbeitet sehr schnell und oberflächlich. Einerseits steht er seinen Arbeitsergebnissen unkritisch gegenüber, so dass es hauptsächlich wichtig für ihn ist, eine Aufgabe erledigt zu haben und dafür Lob und Zuspruch zu erhalten. Andererseits erkennt er durchaus bewusst seine eigenen Schwächen.

M. zeigt trotz intensiver Förderung noch immer starke Auffälligkeiten im motorischen Bereich. Es fällt ihm besonders schwer, seine feinmotorischen Bewegungen zu koordinieren und zu steuern, was ihm vor allem auf der schriftsprachlichen Ebene Probleme bereitet. M. hat noch keine eindeutigen Vorstellungen zu seinem Körperschema entwickelt. Es kommt zu Vertauschungen und Verwechslungen in der Rechts-links-Orientierung, wodurch wiederum Wahrnehmungsdefizite ausgelöst werden. M. kann bei seiner Lernfähigkeit auf ein nur gering entwickeltes Kurz- und Langzeitgedächtnis zurückgreifen. Er benötigt lange Phasen der Erarbeitung, Übung, Festigung und Automatisierung sowie laufender Wiederholungen, um eine Aufgabenart verinnerlichen zu können. Aufgrund bisher noch sehr gering entwickelter Prozesse des Vorstellungsvermögens und des Aufgabenverständnisses vermag es M. zum Zeitpunkt der Untersuchung kaum, Hilfen, Hinweise und Erklärungen umzusetzen. Ebenso wenig vermag er adäquate Begründungen für seine Entscheidungen zu geben oder Gelerntes auf andere Aufgaben zu übertragen.

Die geschilderten Auffälligkeiten wirken sich auf alle untersuchten Bereiche aus. Im muttersprachlichen Bereich konnte M. sich formal fast alle Einzellaute und -buchstaben aneignen. Zum größten Teil gelingt ihm das Erkennen, Zuordnen und Reproduzieren. Nach längeren Wochenenden oder der Ferienzeit ist eine längere Phase der Übung und Wiederholung notwendig. Die Umsetzung von Druck- in Schreibschrift wird derzeit noch durch Nachspuren geübt. M. arbeitet lernwillig und fleißig. Seine Konzentration und Aufmerksamkeit lassen jedoch bereits nach kurzer Zeit stark nach. Analyse und Syntheseprozesse gelingen M. nur ansatzweise. Die Sinnentnahme ist kaum gewährleistet. Sein aktiver und passiver Wortschatz bezieht sich auf seine unmittelbare Erfahrungs- und Erlebniswelt, sodass Erzählungen und Nacherzählungen durch häufige Begriffsunsicherheiten und Wortfindungsstörungen begleitet werden und nur fragmentarisch gelingen. Den Mathematischen Bereich hat M. für sich als seine Stärke definiert. Es zeigt sich jedoch, dass er über nur gering entwickelte Mengen- und Zahlvorstellungen verfügt und Hilfsmittel nur unsicher verwenden kann. Einfache, formale Aufgaben, die gut strukturiert angeboten werden, löst er freudig durch Abzählen. Mit Mathematischen Begriffen ist M. kaum vertraut.

Sonderpädagogischer Förderbedarf ist nachweisbar. Am Ende des dritten Verweiljahres ist ein sonderpädagogisches Förderausschussverfahren zu erwarten.

### **3.6 Beobachtung der Entwicklung von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf nach Beendigung der dreijährigen flexiblen Schuleingangsphase**

Nach der Feststellung der Lernausgangslage der beschriebenen Schülerinnen und Schüler zu Beginn des Schuljahres 2002/2003 und den weiteren Beobachtungen zu Beginn des zweiten Halbjahres wird der Blick auf die Zwischenergebnisse erweitert und geschärft.

Deshalb wurde es als sinnvoll erachtet, drei weitere Kinder in die Untersuchung einzubeziehen. Auch hier verlief die Untersuchung unter der sonderpädagogischen Fragestellung, welche präventiven Wirkungen durch das dritte Verweiljahr erzielt werden konnten.

Alle drei Schülerinnen und Schüler lernten im Schuljahr 2002/2003 in der dritten Klasse, nachdem sie im Schuljahr 2001/2002 ihr drittes Verweiljahr in der flexiblen Schuleingangsphase absolviert hatten. Bei den drei Kindern bestand erhöhter, zum Teil vermuteter sonderpädagogischer Förderbedarf in verschiedenen Bereichen. Sie erhielten während der FLEX-Beschulung zusätzliche Förderung.

Mit dem Übergang in die Jahrgangsstufe drei veränderte sich die Lernsituation für die Schülerinnen und Schüler gravierend. Sie mussten sich auf höhere Leistungsanforderungen, andere Unterrichtsmethoden und einen strengeren Schulalltag ohne zusätzliche Hilfsangebote einstellen. Erleichtert wurde die Umstellung durch die den Kindern aus dem FLEX-Teilungsunterricht bekannte Klassenlehrerin.

Auch diese Kinder wurden mit den oben beschriebenen Methoden untersucht. Hospitationen und Beobachtungen ergaben einen ersten, sehr positiven Gesamteindruck, der von den Einzeluntersuchungen bestätigt wurde.

Alle drei Schülerinnen und Schüler konnten sich im Verlauf ihrer dreijährigen Schuleingangsphase so gut entwickeln, dass sie den Unterrichtsanforderungen der Jahrgangsstufe 3 gerecht werden konnten.

Verschiedene, weiterhin bestehende Besonderheiten der Kinder (geringes Durchhaltevermögen, langsame Arbeitsweise, Wahrnehmungs- und Orientierungsschwächen sowie Verhaltensprobleme) können in den Bereich des Förderbedarfs eingeordnet werden, dem mit pädagogischen Mitteln begegnet werden kann.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung bestätigen in vollem Maße die präventive Wirkung des dritten Verweiljahres für die Schülerinnen und Schüler mit erhöhtem Förderbedarf.

### **3.7 Abschließende Untersuchungen, Prüfung der Hypothesen, Fazit der Untersuchung**

Im Juni 2003 wurden neben Hospitationen und Beobachtungen mit allen Kindern der F2 erneut Einzeluntersuchungen durchgeführt.

Die Ergebnisse zeigen, dass in Klassen der flexiblen Schuleingangsphase keinesfalls eine Praxis der Späterfassung von Schülerinnen und Schülern mit erhöhtem oder sonderpädagogischem Förderbedarf zu befürchten ist. Mit sonderpädagogischem Fingerspitzengefühl sind alle Kinder genau beobachtet, eingeschätzt und gefördert worden.

Alle aufgestellten Hypothesen haben sich nach den Abschlussuntersuchungen bestätigt. Für die Schülerin M. und die Schüler M. und J. sind sonderpädagogische Förderausschussverfahren eingeleitet worden. M. und J. wechseln altersgerecht in die Jahrgangsstufe 4 der Allgemeinen Förderschule. Die Schülerin M. wird im Schuljahr 2003/2004 im gemeinsamen Unterricht in der Jahrgangsstufe 4 der Grundschule betreut. Für Schülerin A. sind keine weiteren sonderpädagogischen Maßnahmen notwendig.

Drei von vier Schülerinnen und Schüler haben während ihres dritten Verweiljahres eine bedeutende Entwicklung erfahren können, wobei sich die Ebenen der Entwicklung voneinander unterscheiden.

Bei den Schülerinnen A. und M. (mit hauptsächlich erhöhtem Förderbedarf) konnte ein deutlicher Lernzuwachs in den Bereichen der Sach- und Methodenkompetenzen erreicht werden. Der Schüler M. (sonderpädagogischer Förderbedarf) entwickelte sich vor allem in den Bereichen der sozialen und personalen Kompetenzen. Er konnte sein Selbstwertgefühl und sein Vermögen, sich neuen Situationen adäquat anzupassen und entsprechend zu handeln, stark verbessern. Lediglich bei Schüler J. (sonderpädagogischer Förderbedarf) ließen sich im Verlauf des Beobachtungszeitraumes nur sehr geringe Veränderungen feststellen.

Zusammenfassend zeigen die Untersuchungsergebnisse eine deutliche präventive Wirkung des dritten Verweiljahres in der flexiblen Schuleingangsphase für Schülerinnen und Schüler sowohl mit erhöhtem als auch mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Elementar für derartige Erfolge wie an der Grundschule Schomberg in Spremberg sind ausreichende sonderpädagogische Ressourcen sowie fortlaufende, anspruchsvolle pädagogische Arbeit mit den entsprechenden personellen, organisatorischen und fachlichen Voraussetzungen.

## **4 Die Ergebnisse der Elternbefragung zum Schulversuch FLEX**

*Katrin Liebers, Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg*

### **4.1 Ziel der Befragung**

Im ersten Pilotprojekt „Kindgerechter flexibler Schuleingang“ (1992-1994) gab es bereits eine Befragung aller Eltern (N=98) in den fünf Projektklassen der beiden Projektschulen Werneuchen und Neu Zittau. Von der positiven Einstellung der Eltern wurde in den nachfolgenden Schulversuchen und in den Ausweitungen auf der Basis der Ergebnisse von Witzlack/Burmann (1995) prinzipiell ausgegangen. In den meisten Berichten aus den Schulversuchsschulen gab es wenig Problemschilderungen, was die Elternzufriedenheit betraf. Unzufriedenheit war zumeist im ersten Schulversuchsjahr zu beobachten, wenn eine bestehende zweite Klasse am Schuljahresbeginn aufgeteilt werden musste und „mit Erstklässlern aufgefüllt“ wurde, sodass eine jahrgangsübergreifende FLEX-Klasse entstehen konnte. Hier waren die Eltern der zukünftigen Zweitklässler manchmal wenig überzeugt davon, ob die in Aussicht gestellten pädagogischen Vorteile die Nachteile der Trennung der eingespielten Klasse aufwiegen würden. In einigen wenigen Schulen gab es auch Bedenken prinzipieller Art gegen die Einrichtung von jahrgangsgemischten Schulversuchsklassen, die in der Tagespresse als Rückkehr zu den preußischen Dorfschulen kommentiert wurde. Die meisten Pressemeldungen waren jedoch positiver Art und trugen eher zu einer großen Nachfrage von Schulversuchsschulen bei.

In einzelnen Orten war nach der Einrichtung von Schulversuchsschulen eine größere Nachfrage von Eltern zu beobachten, die nicht im zugehörigen Schuleinzugsbereich wohnten. Die Cottbuser Grundschule 5 hatte z. B. im Jahr 2002 insgesamt 50 Schulanmeldungen - doppelt so viele, wie zuvor laut Auszug aus dem Melderegister ermittelt wurden. Die Potsdamer Schulversuchsschule erweiterte ihre anfänglichen drei Schulversuchsklassen binnen zweier Jahre auf fünf, in denen ebenfalls Kinder aus den umliegenden „Speckgürtelgemeinden“ aufgenommen wurden. Die Schulversuchsschule Neu Zittau, am Rande Berlins gelegen, profitierte regelmäßig von Berliner Kindern, die in die Schule über die Landesgrenzen hinweg aufgenommen wurden. Vor dem Hintergrund massiv zurückgegangener Schülerzahlen und zahlreicher bereits erfolgter Schulschließungen im Lande wurden an einigen FLEX-Standorten die Aufnahmezahlen seitens der staatlichen Schulämter bzw. Schulverwaltungsämter „gedeckt“. Eine verstärkte Elternnachfrage, unterstützt zum Teil auch durch Empfehlungen von Schulärztinnen und Schulärzten, war an etlichen, wenn auch nicht an allen FLEX-Standorten zu beobachten.

Trotz zahlreicher positiver Einzelmeinungen von Eltern zur flexiblen Schuleingangsphase lagen am Ende des Schulversuches keine aktuellen, verallgemeinerbaren Ergebnisse zum Elternurteil vor. Das Ziel des Fragebogens war es deshalb, Elternurteile zur flexiblen Schuleingangsphase auch vor dem Hintergrund der bildungspolitischen Situation im Land Brandenburg zum Schulversuchsende 2004 einzuholen und auszuwerten. Nach der Vorlage der Ergebnisse von Brandenburg bei PISA (2001) und IGLU (2003) war in der öffentlichen Meinung nur noch wenig Verständnis für Reformvorhaben und für „kindgerechte“ pädagogische Ansätze zu beobachten. Deshalb interessierten beim Elternurteil die eingeschätzte Lernentwicklung des Kindes und die Zufriedenheit mit der FLEX sowie Zusammenhänge zwischen Zufriedenheit und Leistungsfähigkeit der Schulversuchsschule in den Vergleichsarbeiten am Ende der Jahrgangsstufe 2. Eine wichtige Rolle spielte die Elternzufriedenheit von Eltern schneller und langsam lernender Kinder sowie von Eltern, deren Kinder eine förderdiagnostische Begleitung erhielten.

## **4.2 Vorgehen bei der Erhebung**

Für die Elternbefragung wurde ein geschlossener Fragebogen entwickelt. Der Elternfragebogen wandte sich an alle Elternhäuser (N=07), deren Kinder in den Schulversuchsschulen zum Schuljahr 2004/2005 nach einem, zwei oder drei Lernjahren in die Jahrgangsstufe 3 wechseln. Von den 20 Schulversuchsschulen hatte man 19 einbezogen, weil eine Schulversuchsschule vor Ort gerade abgewickelt wurde.

Der Fragebogen bestand aus drei Teilen. Im ersten Teil wurde eine allgemeine Einschätzung des Modells der veränderten Schuleingangsphase sowie der pädagogischen Ansätze und der Organisation und Ausstattung des Unterrichts verlangt. Im zweiten Teil sollte von den Eltern die Lernentwicklung ihres Kindes unter den Aspekten von Sach- und Methodenkompetenz, sozialer und personaler Kompetenz erfragt werden. Von Interesse war, wie die Eltern die Lernentwicklung ihres Kindes im Bereich Lesen, Schreiben, Rechnen einschätzen und inwieweit sie Befürchtungen bezüglich der weiteren Lernentwicklung hegten. Der dritte Teil stellte vertiefende Fragen an die Eltern schneller und langsam lernender Kinder sowie an Eltern, deren Kind förderdiagnostische Lernbegleitung erhalten hatte. Einzelne Fragen lehnten sich an die Fragen von Witzlack/ Burrmann (1995) an. Der Fragebogen bestand insgesamt aus 73 Items. 25 Fragen lag eine Ordinalskalierung zugrunde. 46 Fragen sollten mit Ja oder Nein beantwortet werden. Ergänzend gab es zwei Felder für offene Meinungsäußerungen.

Die Eltern erhielten den anonymen und freiwilligen Fragebogen mit einem Begleitbrief des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport und einem Rückantwortbriefumschlag von ihren Klassenlehrerinnen. Der ausgefüllte Fragebogen sollte verschlossen im Briefumschlag wieder über die Schulleitungen zurückgeleitet werden. Um die Fragebogenergebnisse später einzelnen Schulversuchsschulen zuordnen zu können, wurde für jede der beteiligten Schulversuchsschulen (19) eine andere Papierfarbe gewählt, die eine problemlose Zuordnung der Fragebogen zu den Schulversuchsschulen ermöglichte.

Signifikante Unterschiede in den Antworten der verschiedenen Elterngruppen wurden mit dem Mann – Whitney – Test geprüft. Die Berechnung von Rangkorrelationskoeffizienten erfolgte mit Kendall's Tau. Zudem kamen hierarchische Clusteranalysen zum Einsatz.

## **4.3 Darstellung der Ergebnisse**

### **4.3.1 Allgemeine Angaben zu den eingegangenen Antworten**

Von den Elternfragebogen gingen 404 rechtzeitig ein. Zwei Fragebogen waren unausgefüllt und wurden nicht in die weitere Auswertung einbezogen. Damit hatten sich insgesamt 406 Eltern beteiligt. Dies entsprach 80 % der befragten Eltern.

13 % der Eltern, die geantwortet haben, sind Eltern von Kindern im dritten Verweiljahr. Dieser Anteil liegt etwas über dem tatsächlichen Anteil. 28 % der Fragebogen stammen von Eltern, deren Kind von der Sonderpädagogin gefördert worden ist. Dieser Anteil liegt auch höher als die statistisch ermittelten Werte. 4 % der Elternantworten stammen von Eltern, deren Kinder mit 5 Jahren eingeschult worden sind, 1,7 % der Antworten von Eltern, deren Kinder nur ein Verweiljahr in der flexiblen Schuleingangsphase in Anspruch genommen haben. Der Anteil von Eltern mit Migrationshintergrund beträgt 3,2 % und liegt niedriger als der statistisch ermittelte Anteil von 5,5 % Kindern mit Migrationshintergrund in Schulversuchsklassen.

Insgesamt kann damit für die Befragung von repräsentativen Ergebnissen ausgegangen werden.

Tab. 1: Verteilung der Versuchsschulen

Schule	Anzahl der angeschriebenen Eltern (absolut)	Häufigkeit der Antworten (absolut)	Häufigkeit der Antwort bezogen auf die Schule in %	Anteil an der Gesamtstichprobe in %
A	23	19	82,6	4,7
B	44	34	77,2	8,4
C	30	27	90,0	6,7
D	19	17	89,4	4,2
E	20	17	85,0	4,2
F	50	39	78,0	9,7
G	26	11	42,3	2,7
H	35	20	57,1	5,0
I	23	14	60,8	3,5
K	33	30	90,9	7,4
L	12	7	58,3	1,7
M	18	21	116,6 <sup>1</sup>	5,2
N	32	25	78,1	6,2
O	31	18	58,0	4,5
P	20	25	125,0 <sup>1</sup>	6,2
Q	17	14	82,3	3,5
R	22	20	90,9	5,0
S	33	25	75,7	6,2
T	19	21	110,5 <sup>1</sup>	5,2
Gesamt	507	404	79,6	100,0

<sup>1</sup>An diesen Schulen haben alle Eltern auf einem Elternabend den Bogen erhalten, sodass bei einigen Kindern Mutter und Vater geantwortet haben bzw. die Verweildauer noch nicht abschließend geklärt war.

#### 4.3.2 Elternmeinungen hinsichtlich der allgemeinen Zufriedenheit mit der Situation in der FLEX

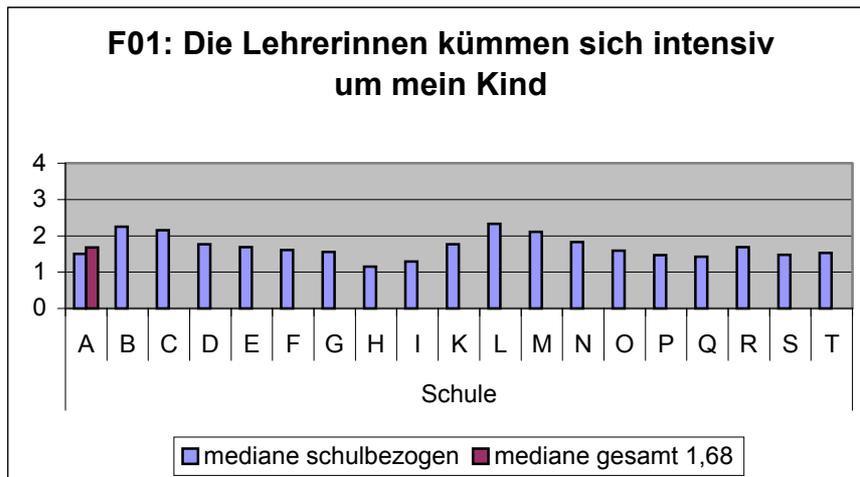
F01: Die Lehrerinnen kümmern sich intensiv um mein Kind.

F02: Die Lehrerinnen informieren mich regelmäßig über die Lernentwicklung meines Kindes.

Insgesamt finden 81 % der antwortenden Eltern<sup>35</sup> (45% voll und ganz und 36 % überwiegend), dass sich die Lehrerinnen in den FLEX- Klassen intensiv um ihre Kinder kümmern. 19 % der Eltern glauben, dass dies nur teilweise zutrifft, nur ein Elternteil stimmt dieser Aussage überhaupt nicht zu. An acht Schulversuchsschulen sind mehr als die Hälfte aller Eltern voll und ganz zufrieden, an drei Schulversuchsschulen sind weniger als 20 % der Eltern voll und ganz zufrieden. Dabei streuen die Werte der Eltern, die voll und ganz zufrieden sind von 85 % (Schule H) bis 14 % (Schulen L und M).

<sup>35</sup> Im Folgenden meint der Begriff „Eltern“ diejenigen Eltern, die auf den Fragebogen zu den einzelnen Items geantwortet haben.

Abb. 1: Antworten der Eltern der verschiedenen Schulen auf die Frage F01



1=voll und ganz, 2= überwiegend, 3=teilweise, 4=gar nicht

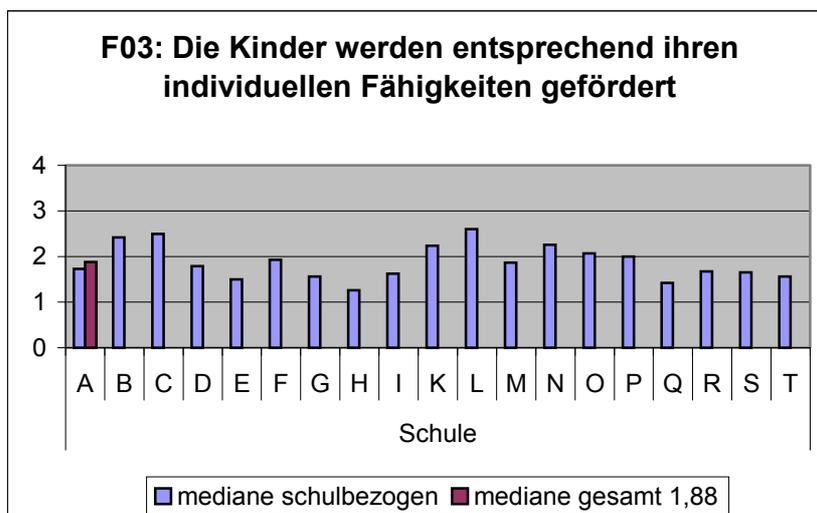
Dabei gibt es zwischen den Eltern von Kindern mit kürzerer oder längerer Verweildauer keine signifikanten Unterschiede.

Fast identische Prozentwerte liegen für die Frage vor, wie regelmäßig die Eltern von den Lehrerinnen über den Lernstand ihres Kindes informiert worden sind. Hier fühlen sich 79 % der Eltern informiert. Allerdings hat es von neun Eltern Rückmeldungen gegeben, dass es gar keine Informationen dazu gibt.

**F03:** Die Kinder werden entsprechend ihren individuellen Fähigkeiten gefördert.

Der Aussage, dass die Kinder entsprechend ihren individuellen Fähigkeiten gefördert werden, stimmen insgesamt 73 % der Eltern ( 36 % voll und ganz, 37 % überwiegend) zu. Ca. ein Viertel der Eltern schätzt dies kritischer ein und stimmt dieser Aussage nur noch teilweise zu. 3 % der Eltern, dies betrifft damit 12 Kinder an acht Schulversuchsschulen (A, B, C, D, E, K, L, T), verneinen die Tatsache. Insgesamt geben zu dieser Frage nahezu drei Viertel der Eltern sehr gute und gute Wertungen ab, während sich eher nicht so gute Wertungen an einigen wenigen Schulversuchsschulen (überwiegend B, C, L und M) konzentrieren.

Abb. 2: Antworten der Eltern der verschiedenen Schulen auf die Frage F03



1=voll und ganz, 2= überwiegend, 3=teilweise, 4=gar nicht

- F07: In der Klasse meines Kindes wird kindgerecht unterrichtet.*  
*F04: Die Schülerinnen und Schüler entwickeln Verständnis füreinander.*  
*F05: Soziale Verhaltensweisen spielen eine große Rolle.*

Mehr als die Hälfte der Eltern schätzten den Unterricht voll und ganz als kindgerecht ein und 37 % tun das noch überwiegend. 82 % der Eltern stimmen der Aussage, dass die Kinder Verständnis füreinander entwickelt haben, ganz oder überwiegend zu, und fast genauso viele glauben, dass soziale Verhaltensweisen eine große Rolle spielen. Dabei finden allerdings das FLEX-Merkmal der Sozialerziehung 40 % der Eltern nicht so besonders wichtig.

- F08: Ich mache mir Sorgen, wenn die Kinder in die Jahrgangsstufe 3 kommen.*  
*F09: Vor der Einschulung hatte ich Bedenken, ob es richtig ist, mein Kind in die FLEX einzuschulen.*  
*F10: Wenn ich ein nächstes Kind einschulen müsste, würde ich es wieder in eine FLEX-Klasse geben.*

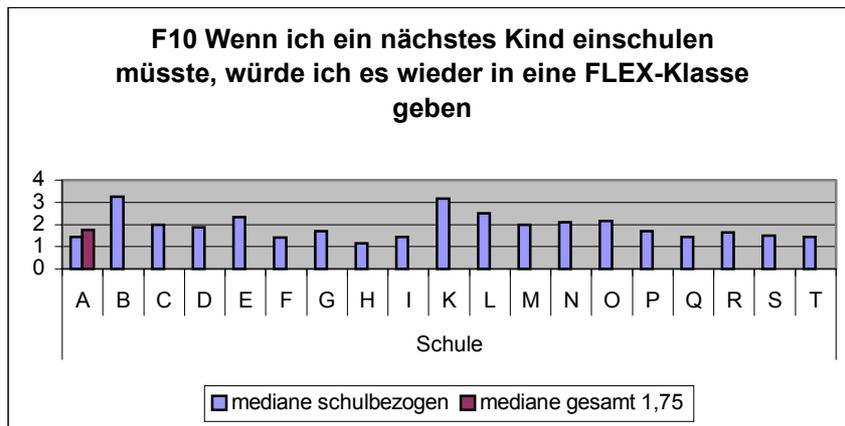
Vor dem Übergang in die Jahrgangsstufe 3 machen sich 23 % der Eltern Sorgen, 38 % machen dies teilweise und 39 % haben gar keine Sorgen vor dem Übergang. Dabei gibt es etliche Schulversuchsschulen an den sich sehr viel weniger Eltern Sorgen machen (z. B. D – 13 %, F – 13 %, H – 0 %, I – 0 %, M – 5 %, Q – 8 %, S – 8 %, T – 10 %) bzw. sich sehr viel mehr Eltern auch gar keine Sorgen vor dem Übergang machen ( A – 63 %, H – 50 %, I – 71 %, P – 54 %, Q – 54 %).

Vor der Einschulung in eine Schulversuchsklasse hatten 25 % der Eltern große oder überwiegende Bedenken, 35 % hatten einige Bedenken und 40 % konnten gar nicht bestätigen, dass sie Bedenken gehabt hätten. Dabei hatten die Eltern der Kinder mit kürzerer Verweildauer signifikant weniger Bedenken im Vorfeld der Einschulung als andere Eltern (,003), während sich die Eltern, deren Kind später ein drittes Verweiljahr in Anspruch nahm, signifikant mehr Sorgen bereits im Vorfeld der Schulaufnahme gemacht hatten (,033).

Ein potenzielles nächstes Kind würden mehr als die Hälfte der Eltern ohne Einschränkungen wieder in eine FLEX- Klasse einschulen, 14 % gaben an, dies überwiegend tun zu wollen. 11 % der Eltern stimmten der Aussage nur noch teilweise zu und 24 % der Eltern würden ihr nächstes Kind nicht wieder in eine FLEX- Klasse geben wollen.

Auch hier zeigen sich größere Unterschiede bezogen auf die Einzelschulen: Während es eine größere Anzahl von Schulversuchsschulen gibt, wo weitaus mehr als die Hälfte der Eltern ihr Kind wieder in eine FLEX- Klasse einschulen lassen würde (H – 85 %, D – 71 %, T – 68 %, F – 65 %, I – 64 %, Q – 64 %, S – 64 %, A – 63 %, R – 62 %) gibt es einige Schulversuchsschulen, an denen der Elternwunsch deutlich nach unten abweicht. An der Schule B würden 50 % der Eltern kein zweites Kind in eine FLEX- Klasse einschulen wollen, an der Schule K wären dies 48 % der Eltern.

Abb. 3: Elternmeinungen der verschiedenen Schulen zur Frage F10



1=voll und ganz, 2= überwiegend, 3=teilweise, 4=gar nicht

In Bezug auf die Einschulung eines nächsten Kindes gibt es keine statistisch relevanten Unterschiede zwischen den Eltern mit kürzerer und längerer Verweildauer oder sonderpädagogischer Förderung.

Bei den drei Fragen nach den Bedenken im Vorfeld, den Sorgen vor dem Übergang und der Überzeugung, ein nächstes Kind wieder in eine FLEX-Klasse einzuschulen, gibt es korrelierende Antworten, deren Zusammenhang hoch signifikant ist. Eltern, die im Vorfeld bereits Bedenken hatten, haben auch signifikant mehr Sorgen vor dem Übergang in die Jahrgangsstufe 3. Eltern, die bereits im Vorfeld der Einschulung Bedenken hatten bzw. Eltern, die sich viele Sorgen vor der Jahrgangsstufe 3 machen, geben ein nächstes Kind eher nicht in eine FLEX-Klasse.

Anfänglich bestehende Bedenken können dem Anschein nach durch die Schulerfahrungen des Kindes nicht ausgeräumt werden. Der stärkste negative Zusammenhang jedoch besteht zwischen der Befürchtung, dass die Kinder nicht genug lernen, und dem Wunsch, ein nächstes Kind nicht wieder in eine FLEX-Klasse einzuschulen (Kendall tau – 0,418).

Am ehesten würden Eltern ein nächstes Kind wieder in eine FLEX-Klasse einschulen, die von dem kindgerechten Unterricht (Kendall tau 0,489) überzeugt waren und erlebt hatten, dass ihr Kind individuell gefördert wurde (Kendall tau 0,480). Je mehr Eltern das Gefühl hatten, dass ihr Kind viel Wissen erwarb, dass seine Lernbereitschaft gefördert wurde und dass die Lernentwicklung insgesamt gut verlief, desto eher stimmten sie der Frage zu, ob sie ein nächstes Kind wieder in eine FLEX- Klasse einschulen würden.

Oft sind konkrete Gründe für Enttäuschungen durch die Eltern (98 freie Antworten) benannt worden. Einige sind eher als Probleme der Einzelschule bzw. Klasse und nicht des Schulversuches zu sehen, z. B. zu große Klassen mit 28-29 Kindern (8 Nennungen), Ausfall von Förderung wegen Krankheit der Lehrerin (7 Nennungen), Lehrerwechsel (6 Nennungen), zu viel Erwartungen an Selbstständigkeit durch die Lehrerinnen und zu wenig Zeit für die Zweitklässler (7 Nennungen), mangelndes Eingehen auf das spezielle Kind (1 Nennung), zu wenig Rechtschreibung (4 Nennungen) zu wenig Hausaufgaben (4 Nennungen), zu viele Spiele (3 Nennungen). Als Probleme, die strukturell durch den Schulversuch bedingt sind, wird die fehlende Zensurierung/Bewertung benannt (7 Nennungen) und außerdem gibt es keine Fortführung des Modells über die Eingangsphase hinaus (8 Nennungen).

### 4.3.3 Einschätzung der psychosozialen Situation des Kindes durch die Eltern

F23: *Mein Kind geht gern in die Schule.*

F24: *Meinem Kind macht das Lernen Spaß.*

F25: *Mein Kind hat kaum Freunde in der Klasse.*

F37: *Mein Kind hat Schulangst.*

86 % der Kinder gehen nach Einschätzung ihrer Eltern sehr gern oder überwiegend gern in die Schule. Nur für 14 % der Kinder bietet sich ein anderes Bild, 2 % der Kinder gehen überhaupt nicht gern in die Schule, dies betrifft damit 6 Kinder an vier Schulversuchsschulen. Ganz ähnlich sieht es beim Spaß am Lernen aus: Hier gaben 82 % der Eltern an, dass dies für ihre Kinder voll und ganz oder überwiegend zutrifft, 18 % können das nicht oder nur teilweise bestätigen. Auch hier liegen enorme Streubreiten in den Antworten bezogen auf die einzelnen Schulversuchsschulen. Während 71 % der Eltern der Schule I angeben, dass das Merkmal „Mein Kind geht gern in die Schule“ voll und ganz zutrifft, gilt dies an der Schule L nur noch für 14 % der Eltern.

In Bezug auf die unterschiedliche Verweildauer sehen Eltern hier große Unterschiede. Während Eltern von frühzeitig eingeschulten Kindern (,035) und Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (,021) signifikant seltener einschätzen, dass ihre Kinder gern zur Schule gehen, sehen dies die Eltern der Kinder mit kürzerer Verweildauer genau umgekehrt. Ihre Kinder gehen signifikant lieber zur Schule als andere Kinder (,044) und das Lernen macht ihnen mehr Spaß (,004).

Dass ihr Kind keine Freunde habe, ist von 8 % der Eltern bestätigt worden und 16 % schätzen ein, dass dies überwiegend zutrefte. Ein Viertel der Kinder hat damit Probleme, einen Freund oder eine Freundin zu finden. Hingegen glaubt ein Fünftel der Eltern, dass diese Behauptung nur teilweise zutrifft und mehr als die Hälfte der Eltern bestätigen das Gegenteil. Insbesondere an den Schulversuchsschulen D (88 %), F (77 %) und H (72 %) bescheinigen sehr viele Eltern, dass ihre Kinder Freunde haben, währenddessen dies mehrere Eltern an den Schulversuchsschulen L (20 %) und Q (23 %) ganz und gar nicht bestätigen können.

In punkto Schulangst gibt die überwiegende Mehrheit der Eltern (91 %) an, dass dies gar nicht für ihr Kind zutrifft und 8 % meinten, dass dies nur teilweise zutrefte. Die Eltern, die voll und ganz oder überwiegend für ihr Kind einschätzen, dass es Schulangst habe, liegt die Einschätzung unter zwei Prozent (insgesamt 6 Kinder). An einigen Schulversuchsschulen gibt es aus der Sicht der Eltern gar keine Schulangst bei ihren Kindern (L, S und T). Zwischen den Kindern mit unterschiedlicher Verweildauer werden keine Unterschiede berichtet.

#### 4.3.4 Einschätzungen der Eltern in Hinsicht auf den Lernerfolg ihres Kindes

*F26: Mit der Lernentwicklung meines Kindes bin ich zufrieden.*

*F06: Ich befürchte, dass die Kinder nicht genug lernen.*

*F28: Mein Kind kann gut lesen und mit kleineren Texten umgehen.*

*F29: Mein Kind kann gut schreiben.*

*F30: Mein Kind kann gut rechnen.*

Mit der Lernentwicklung ihres Kindes am Ende der FLEX sind 78 % der Eltern zufrieden, 38 % voll und ganz, 40 % überwiegend. Nur noch teilweise zufrieden ist ein Fünftel der Eltern und 4 % der Eltern sind überhaupt nicht zufrieden. Diese Zahlen korrespondieren damit, dass ca. ein Fünftel der Eltern (19 %) Befürchtungen hegt, dass ihre Kinder in den FLEX-Klassen nicht genug lernen, wobei sich hier in Bezug auf Kinder mit unterschiedlicher Verweildauer keine Unterschiede abzeichnen. Diese Größe ist überwiegend identisch mit den Eltern, die einschätzen, dass ihr Kind

- nur teilweise (16 %) oder gar nicht gut lesen (2 %),
- nur teilweise (22 %) oder gar nicht gut schreiben (3 %),
- nur teilweise (17 %) oder gar nicht gut rechnen (1 %) gelernt hat.

Dagegen stimmen 82 % der Eltern der Frage zu, dass ihr Kind gut Lesen gelernt hat und mit kleinen Texten umgehen kann (49 % voll und ganz und 33 % überwiegend). Ähnlich verhält es sich bei der Frage, ob das Kind gut schreiben kann, hier stimmen 29 % der Eltern voll und ganz und 47 % der Eltern überwiegend zu (insgesamt 76 %). Beim Rechnen sind 40 % der Eltern voll überzeugt und 43 % glauben überwiegend, dass ihr Kind gut rechnen kann (insgesamt 83 %). Damit sind ca. vier Fünftel der Eltern von guten Leistungen ihrer Kinder im Bereich Lesen und Rechnen überzeugt.

*F36: Mein Kind hat Lernprobleme*

60 % der Eltern verneinen diese Aussage generell, dabei liegt die Streubreite zwischen 80 % (Schule G) und 29 % (Schule O). Dazu gibt es sieben Schulversuchsschulen, an denen kein Elternteil ernstere Lernprobleme seines Kindes angibt (Schulen D, F, G, H, I, L, R). 32 % der Eltern können der Aussage nur teilweise zustimmen, wohingegen insgesamt 8 % der Eltern der Aussage überwiegend oder voll und ganz zustimmen.

*F27: Mein Kind hat viel Wissen erworben.*

*F31: Mein Kind hat das Lernen gelernt und kann viele unterschiedliche Aufgaben und Lernanforderungen mit den richtigen Schritten und Verfahren bewältigen.*

*F32: Die Selbstständigkeit meines Kindes hat sich gut entwickelt.*

In der Tendenz ähnlich sehen die Antworten bezogen auf die Kompetenzentwicklung des eigenen Kindes aus. 43 % der Eltern stimmen der Aussage, dass ihr Kind viel Wissen erworben hat, voll und ganz zu, 37 % sehen das überwiegend so. Ein Fünftel der Eltern kann dem nur teilweise zustimmen, insgesamt 2 Eltern verneinen die Aussage. In Hinsicht auf methodische Kompetenzen glauben 73 % der Eltern überwiegend oder voll und ganz, dass ihr Kind das Lernen gelernt hat und viele unterschiedliche Aufgaben sowie Lernanforderungen mit den richtigen Schritten und Verfahren bewältigen kann. Vier Fünftel der Eltern sind überwiegend oder ganz und gar davon überzeugt, dass sich die Selbstständigkeit ihres Kindes gut entwickelt hat.

- F33: *Der Unterricht hat die Lernbereitschaft meines Kindes gefördert.*  
 F34: *Mein Kind wird in der Klasse zuweilen überfordert.*  
 F35: *Mein Kind wird in der Klasse zuweilen unterfordert.*

74 % der Eltern sind voll und ganz oder überwiegend der Ansicht, dass der Unterricht die Lernbereitschaft ihres Kindes gefördert hat. 6 % können dies überhaupt nicht sagen und 20 % der Eltern können dem nur teilweise zustimmen. 4 % der Eltern sehen ihre Kinder überwiegend oder voll vom Unterricht überfordert, 71 % können das gar nicht und 26 % nur teilweise behaupten. Ein ähnliches Bild bietet sich hinsichtlich der Einschätzung der Unterforderung: Hier sehen 9 % der Eltern ihre Kinder generell oder überwiegend unterfordert, 27 % teilweise und 65 % gar nicht.

Zeitweilige Unterforderung konstatieren vor allem die Eltern von Kindern, die mit fünf Jahren eingeschult worden sind (,011), während zeitweilige Überforderung von Eltern, deren Kinder im dritten Verweiljahr lernen (,005) oder von der Sonderpädagogin gefördert werden (,000), signifikant häufiger berichtet wird.

#### **4.3.5 Spezifische Fragen an Eltern mit Kindern mit individueller Verweildauer**

*Wenn Ihr Kind das dritte Verweiljahr genutzt hatte:*

- F 59: *Mein Kind hatte am Schulanfang Lernprobleme.*  
 F 60: *Mein Kind konnte anfänglich bestehende Lernprobleme überwinden.*  
 F 61: *Mein Kind hatte einen individuellen Lernplan.*  
 F 62: *Die Entscheidung für ein drittes Verweiljahr hatte sich als gut erwiesen.*

Insgesamt 47 Eltern von Kindern, die ein drittes Verweiljahr genutzt haben, haben auf die spezifischen Fragen geantwortet. Die Eltern verteilen sich relativ gleichmäßig über die Schulversuchsschulen. Bei den nachfolgenden Ergebnissen gibt es einen Anteil von fehlenden Antworten, deren Anzahl zwischen zwei und elf liegt. Die folgenden Ergebnisse beziehen sich auf die gültigen Antworten: 89 % dieser Eltern schätzt ein, dass ihr Kind am Schulanfang Lernprobleme gehabt hat und 69 % geben an, dass ihr Kind diese Lernprobleme durch das dritte Verweiljahr überwunden hat. Dabei gibt es nach Aussagen der Eltern für 81 % der Kinder einen individuellen Lernplan. 98 % der Eltern bekräftigen, dass sich die Entscheidung für das dritte Verweiljahr als gut erwiesen hat.

Die Eltern der Kinder im dritten Verweiljahr betonen signifikant häufiger, dass soziale Verhaltensweisen in der FLEX eine große Rolle spielen (,005). Auffällig ist auch, dass sie nicht häufiger als andere Eltern angeben, dass ihr Kind keine Freunde habe.

Von den pädagogischen Merkmalen der FLEX schätzen diese Eltern die individuelle Verweildauer und den Einsatz der Sonderpädagogin signifikant positiver ein als andere Eltern.

*Wenn Ihr Kind von der Sonderpädagogin gefördert wurde, weil es Lernprobleme hatte:*

- F 69: *Die Probleme wurden frühzeitig erkannt.*  
 F 70: *Mein Kind konnte in seinem Tempo voranschreiten.*  
 F 71: *Mein Kind hatte einen individuellen Lernplan.*  
 F 72: *Die sonderpädagogische Förderung führte zu guten Fortschritten.*  
 F 73: *ich fand es gut, dass das Förderausschussverfahren durch die förderdiagnostische Begleitung ersetzt wurde.*

Zu diesem Punkt haben sich 111 Eltern geäußert, das sind 28 % der Gesamtstichprobe, die damit etwas über dem statistischen Anteil von 20 % liegen. Bei den nachfolgenden Ergebnissen gibt es einen größeren Anteil von fehlenden Antworten, die bei der letzten Frage bei 38 % liegen. Die folgenden Ergebnisse beziehen sich auf die gültigen Antworten: 86 % der Eltern geben an, dass die Probleme frühzeitig erkannt worden sind, und 87 % bestätigen,

dass die Kinder in ihrem eigenen Lerntempo vorangeschritten sind. 74 % der Eltern haben angekreuzt, dass es für ihr Kind einen individuellen Lernplan gibt. 87 % der Eltern glauben, dass die sonderpädagogische Förderung zu guten Fortschritten geführt hat und 96 % der Eltern finden es gut, dass das Feststellungsverfahren sonderpädagogischer Förderbedarf durch die förderdiagnostischen Begleitung ersetzt worden ist.

Eltern, deren Kinder von der Sonderpädagogin betreut worden sind, machen sich signifikant häufiger Sorgen vor der Jahrgangsstufe 3 als andere Eltern ( $,006$ ). Aus den Worturteilen wird deutlich, dass sie für ihr Kind verschlechterte Bedingungen erwarten. Sie geben zudem signifikant häufiger an, dass ihre Kinder keine Freunde haben ( $,000$ ).

Die Leistungen schätzen sie signifikant geringer ein, was allerdings trivial ist, weil diese Maßnahmen bei ihrem Kind wegen der Leistungsentwicklung eingeleitet worden sind. Die Eltern berichten signifikant häufiger von zeitweiliger Überforderung ( $,000$ ). Von den pädagogischen Merkmalen der FLEX schätzen diese Eltern die individuelle Verweildauer, die individuellen Lernpläne und den Einsatz der Sonderpädagogin signifikant positiver ein als andere Eltern.

*Wenn Ihr Kind mit 5 Jahren eingeschult wurde:*

*F 56: Mein Kind hatte einen individuellen Lernplan.*

*F 57: Die Entscheidung einer frühzeitigen Einschulung hatte sich als gut erwiesen.*

Auch hier geben mehrere Eltern nicht bei allen Fragen Antworten gegeben. Von den 17 Eltern, deren Kinder vorzeitig eingeschult worden sind, finden 73 %, dass sich diese Entscheidung als richtig erwiesen hat. 42 % können von einem individuellen Lernplan berichten.

Eltern, deren Kinder frühzeitig eingeschult worden sind, schätzen die Lesekompetenzen ihrer Kinder signifikant positiver ein. Die Eltern berichten signifikant öfter von zeitweiliger Unterforderung ( $,011$ ).

*Wenn Ihr Kind die FLEX in einem Jahr durchlaufen hatte:*

*F 64: Die Begabungen meines Kindes wurden zeitig erkannt.*

*F 65: Mein Kind konnte in seinem Tempo voranschreiten*

*F 66: Mein Kind hatte einen individuellen Lernplan.*

*F 67: Ich fühlte mich bei der Entscheidung für die kürzere Verweildauer gut beraten.*

Hier hatten 7 Eltern geantwortet (entspricht 100 %). Davon gaben alle an, dass die Begabung zeitig erkannt wurde, und bei sechs Kindern lag ein individueller Lernplan vor. Alle Eltern bestätigten, dass ihr Kind in seinem Tempo voranschreiten konnte, und 6 der 7 Eltern fühlten sich bei der Entscheidung für die kürzere Verweildauer gut beraten.

Eltern von Kindern, die nur ein Verweiljahr nutzten, gaben signifikant häufiger an, dass ihre Kinder individuell gefördert wurden ( $,034$ ).

#### **4.3.6 Einschätzung der pädagogischen Standards in der FLEX**

Bezogen auf die pädagogischen Merkmale sollten die Eltern einschätzen, welche Merkmale sie besonders wichtig fanden. Am bedeutsamsten für die Eltern war das Merkmal „Lernen in Kleingruppen“, das 79 % der Eltern als besonders bedeutsam ansahen, dicht gefolgt von der Sonderpädagogin (75 %), die Kindern beim Lernen hilft, und dem veränderten Tagesablauf (73 %) sowie der zweiten Grundschullehrerin (72 %). Merkmale wie offene Unterrichtsformen, individuelle Lernpläne hatten ebenfalls eine hohe Bedeutsamkeit bei den Eltern.

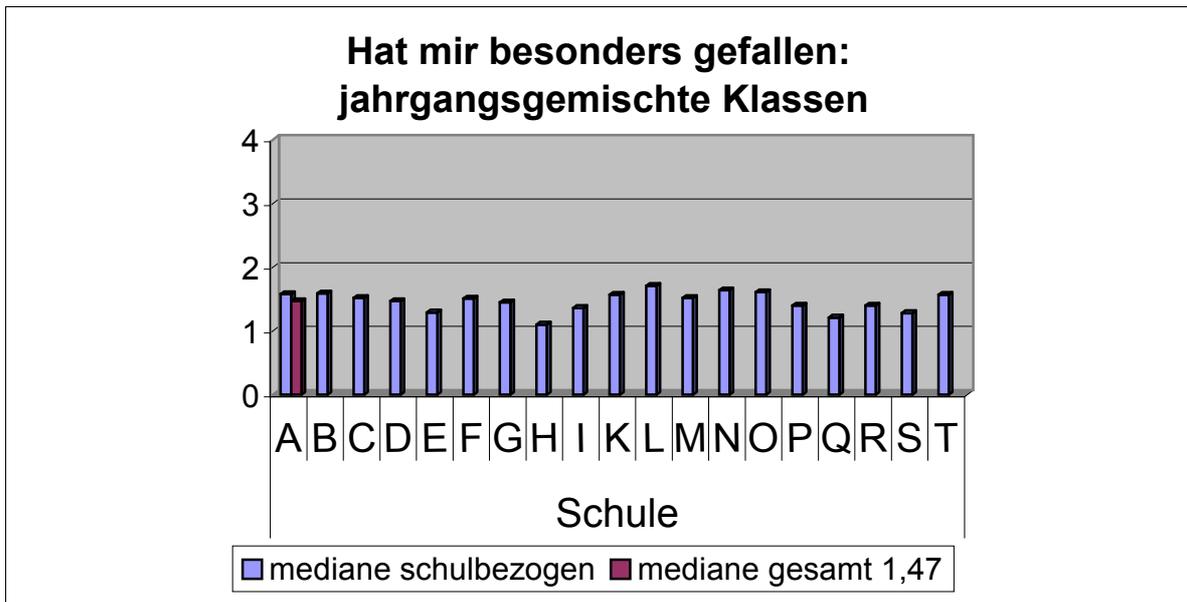
Weniger Eltern war das Merkmal der jahrgangsgemischten Klassen wichtig, diese fanden nur 53 % der Eltern wichtig, gefolgt von der Ausstattung mit Lernecken (56 %) sowie vom Lernen in mehreren Räumen (57%). Die individuelle Verweildauer überzeugte 59% der Eltern besonders.

Tab. 2: Häufigkeit der Elternzustimmung zu den einzelnen pädagogischen Standards

Nr.	Bedingung	Hat mir besonders gefallen (Nennungen in %)
12	Jahrgangsgemischte Klassen – Kinder der ersten und zweiten Klassen lernen zusammen in einer Klasse.	53,0
21	Die Ausstattung der Klassenräume erfolgt mit mehreren Lernecken.	55,7
20	Das Lernen findet in mehreren Räumen statt.	56,7
16	Individuelle Verweildauer von 1-3 Jahren für Kinder, die schneller oder langsamer lernen.	59,4
22	Die Sozialerziehung wird wichtig genommen.	61,4
15	Offene Unterrichtsformen wie Freiarbeit, Projektlernen, Stationslernen werden eingesetzt.	70,0
17	Es gibt individuelle Lernpläne für alle Kinder, z. B. Tages- oder Wochenpläne.	71,0
19	Eine zweite Grundschullehrerin ist zeitweise in der Klasse und unterrichtet in Kleingruppen oder hilft bei der Wochenplanarbeit.	72,3
14	Der Tagesablauf wird mit Ankommen, Morgenkreis, Blockunterricht, klassenbezogene Pausen und Ruhephasen ausgestattet.	73,3
18	Eine Sonderpädagogin ist in der Klasse und hilft den Kindern mit Lernproblemen.	75,2
13	Kleingruppenlernen – es gibt regelmäßige Zeiten, in denen mein Kind in einer kleineren Gruppe lernt.	78,5

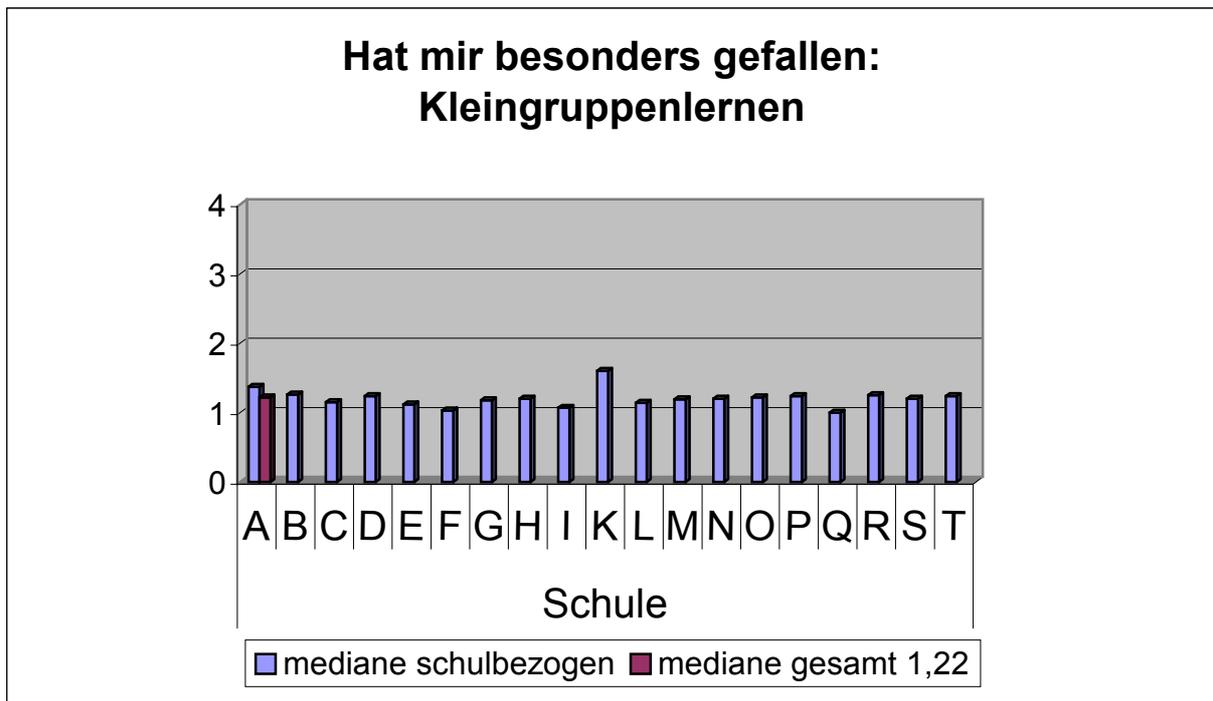
Im Durchschnitt sind damit zwei Drittel der Eltern von den Merkmalen besonders überzeugt. Auch hier gibt es sehr große Unterschiede in der Bewertung der einzelnen Merkmale zwischen den Eltern verschiedener Schulversuchsschulen.

Abb. 4: Elternzustimmung an den verschiedenen Schulen zum Standard „Jahrgangsgemischte Klassen“



1= voll und ganz, 2 = überwiegend, 3 = teilweise, 4 = gar nicht

Abb. 5: Elternzustimmung an den verschiedenen Schulen zum Standard „Kleingruppenlernen“



1= voll und ganz, 2 = überwiegend, 3 = teilweise, 4 = gar nicht

### 4.3.7 Schulprofile im Spiegel der Elternmeinungen

Für die Einschätzung der Schulversuchsergebnisse war es von Interesse zu erfahren, ob es Muster gibt, nach denen sich Schulen nicht nur in einzelnen Merkmalen, sondern auch insgesamt im Elternurteil unterscheiden. Deshalb wurden hierarchische Cluster-Analysen durchgeführt. Insgesamt konnten sowohl bezogen auf Teil 1 als auch auf Teil 2 des Fragebogens mithilfe von Cluster-Analysen jeweils zwei Cluster ermittelt werden.

Im Hinblick auf den Fragebogenteil 1 „Einschätzung der flexiblen Schuleingangsphase“ zeigte sich, dass die Eltern der Schulversuchsschulen im Cluster 1 die flexible Schuleingangsphase sehr viel positiver einschätzten als die Eltern der Schulversuchsschulen im Cluster 2. Die Eltern der Schulversuchsschulen von Cluster 1 waren überzeugter davon, dass sich die Lehrerinnen um ihre Kinder intensiv kümmerten und dass ihre Kinder entsprechend ihren individuellen Fähigkeiten gefördert wurden. Die Befürchtung, dass die Kinder nicht genug lernen, war unter ihnen viel weniger verbreitet. Die Eltern hatten im Vorfeld deutlich weniger Bedenken und sich auch jetzt weniger Sorgen vor dem Übergang in die Jahrgangsstufe 3. Die überwiegende Mehrzahl der Eltern an diesen Schulversuchsschulen würde ihr nächstes Kind wieder in eine FLEX- Klasse einschulen.

Zum Cluster 1 gehören die Schulversuchsschulen A, C, D, F, G, H, I, M, P, Q, R, S und T. Zum Cluster 2, die Schulversuchsschulen, deren Eltern sehr viel weniger überzeugt sind, gehören die Schulen B, E, K, L, N und O.

Im Hinblick auf den Fragebogenteil 2 „Einschätzung des Entwicklungsverlaufs der Kinder“ ist insgesamt in der Clusteranalyse deutlich geworden, dass es 12 Schulen gibt, die zum Cluster 1 gehören (A, D, E, F, G, H, I, P, Q, R, S, T), d. h., dass die Eltern die Lernentwicklung ihres Kindes deutlich besser einschätzen als die Eltern der sieben Schulen, die zum Cluster 2 gehören (B, C, K, L, M, N, O).

Fünf Schulen (B, K, L, N und O) gehören sowohl nach der Clusterung zum ersten Fragenkomplex als auch nach der Clusterung zum zweiten Fragenkomplex zu den Schulen, die durchgängig ein geringeres Elternurteil sowohl im Hinblick auf die allgemeine Zufriedenheit mit der flexiblen Schuleingangsphase als auch mit der individuellen Lernentwicklung der Kinder erhalten. An diesen Schulen müssen ernsthafte Prüfungen erfolgen, wieso das Elternurteil so negativ ausfällt.

In der Bewertung der pädagogischen Merkmale der FLEX zeigen sich ebenfalls unterschiedliche Wertschätzungen, was mit Traditionen, mit der Elternarbeit und weiteren Faktoren zusammenhängen kann. Dabei gibt es auch innerhalb der Cluster noch unterschiedliche Bewertungen. Hier werden Reserven für die weitere Arbeit in der Schule deutlich. Nach gründlichen Analysen in den Schulversuchsschulen ist zu prüfen, wie in diesen Punkten Verbesserungen in der Arbeit oder auch in der Kooperation mit den Eltern erreicht werden können.

Diese Zweiteilung in der Wertschätzung in den Fragebogenteilen 1 und 2 wiederholt sich auch in der Wertschätzung der pädagogischen Standards der flexiblen Schuleingangsphase durch die Eltern. Eltern, die zum Cluster 1 gehören ( Beispiel Schulen F und H in der nachfolgenden Tabelle), zeigen in vielen Punkten wie zum Beispiel bei offenen Unterrichtsformen, Rhythmisierung des Tagesablaufes, Individualisierung sowie dem Einsatz der zweiten Grundschullehrerin eine viel größere Zustimmung als die Eltern, deren Schulen zum Cluster 2 gehören (zum Beispiel die Schulen B und K in der nachfolgenden Tabelle). Dabei bleibt jedoch offen, ob den Eltern die pädagogischen Merkmale nicht so gut gefallen, weil sie selbst andere Vorstellungen von guter Schule haben oder ob die pädagogischen Standards an der Schule schlecht umgesetzt worden sind und deshalb Eltern nicht überzeugen können. Die

Ursachen für das Elternurteil muss jede Schulversuchsschule schulbezogen ergründen und auswerten sowie anschließend bei der weiteren Qualitätsentwicklung zugrunde legen.

Tab. 3: Elternzustimmung zu den pädagogischen Standards an ausgewählten Schulen

Bedingung	Hat mir besonders gefallen (Nennungen in %)			
	Schule F	Schule H	Schule B	Schule K
F 12: Jahrgangsgemischte Klassen – Kinder der ersten und zweiten Klassen lernen zusammen in einer Klasse.	49	90	41	43
F 21: Die Ausstattung der Klassenräume erfolgt mit mehreren Lernecken.	49	55	59	47
F 20: Das Lernen findet in mehreren Räumen statt.	54	85	50	33
F 16: Individuelle Verweildauer von 1-3 Jahren für Kinder, die schneller oder langsamer lernen.	51	65	62	40
F 22: Die Sozialerziehung wird wichtig genommen.	54	95	56	40
F 15: Offene Unterrichtsformen wie Freiarbeit, Projektlernen, Stationslernen werden eingesetzt.	80	90	47	47
F 17: Es gibt individuelle Lernpläne für alle Kinder, z. B. Tages- oder Wochenpläne.	77	95	62	40
F 19: Eine zweite Grundschullehrerin ist zeitweise in der Klasse und unterrichtet in Kleingruppen oder hilft bei der Wochenplanarbeit.	77	90	56	43
F 14: Der Tagesablauf wird mit Ankommen, Morgenkreis, Blockunterricht, klassenbezogenen Pausen und Ruhephasen ausgestaltet.	85	95	77	53
F 18: Eine Sonderpädagogin ist in der Klasse und hilft den Kindern mit Lernproblemen.	75	90	68	73
F 13: Kleingruppenlernen – es gibt regelmäßige Zeiten, in denen mein Kind in einer kleineren Gruppe lernt.	98	80	74	40

#### 4.3.8 Zusammenhänge zwischen der Elternbefragung und den Ergebnissen der landesweiten Vergleichsuntersuchungen am Ende der Jahrgangsstufe 2 <sup>36</sup>

Parallel zur Elternbefragung fanden die landesweiten Vergleichsarbeiten in den Fächern Deutsch und Mathematik statt, die von der Universität München für die Länder Bayern, Berlin und Brandenburg entwickelt und ausgewertet wurden. Da die Untersuchungen zeitgleich und bezogen auf die gleichen Kinder stattfanden, war zu ermitteln, welche Zusammenhänge sich zwischen den wahrnehmbaren Leistungen und den Elternurteilen ablesbar ergeben werden. Dabei muss allerdings betont werden, dass die Eltern die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten zu diesem Zeitpunkt nicht kannten. D. h., die Einschätzungen der Leistungen erfolgten durch die Eltern eher intuitiv und die Ergebnisse aus den Vergleichsarbeiten dienen eher als Kontroll- und Prüfwerte.

Als Grundlage für den generellen Vergleich betrachtet man aus der Elternbefragung das Item 10 (Wenn ich ein nächstes Kind einschulen müsste, würde ich es wieder in eine FLEX-Klasse geben) und die Durchschnittsergebnisse der Schule in punkto Leseverständnis und Mathematik:

Tab. 4: Verhältnis Median bei Item 10 und Durchschnittspunktwerte in den länderübergreifenden Vergleichsarbeiten

Schule	Median bei Item 10 <sup>37</sup>	Durchschnittspunkt看wert Leseverständnis	Durchschnittspunkt看wert Mathematik
H	1,16	7,9	11,8
F	1,42	8,8	13,0
T	1,43	8,4	11,8
A	1,44	9,8 (1/3 Standardabweichung über Ø)	13,2
I	1,45	8,8	12,4
Q	1,45	7,7	13,1
S	1,50	7,3 (1/3 Standardabweichung unter Ø)	13,8 (1/3 Standardabweichung über Ø)
R	1,64	9,5 (1/3 Standardabweichung über Ø)	11,5
P	1,69	7,3 (1/3 Standardabweichung unter Ø)	10,7 (1/3 Standardabweichung unter Ø)
G	1,71	9,5 (1/3 Standardabweichung	10,8

<sup>36</sup> Die Detailergebnisse der Schulversuchsschulen sind im Abschlussbericht im Kapitel 6 im Teil 2 zusammengefasst.

<sup>37</sup> Bezogen auf die Skalierung 1= voll und ganz, 2 =überwiegend, 3 = teilweise, 4 = gar nicht

Schule	Median bei Item 10 <sup>37</sup>	Durchschnittspunktwert Leseverständnis	Durchschnittspunktwert Mathematik
		über Ø)	
Ø	1,75	8,3	12,1
C	2,00	8,4	12,2
M	2,00	7,4 (1/3 Standardabweichung unter Ø)	14,3 (1/3 Standardabweichung über Ø)
N	2,11	8,9	12,6
O	2,17	7,2 (1/3 Standardabweichung unter Ø)	10,6 (1/3 Standardabweichung unter Ø)
E	2,33	8,5	14,3 (1/3 Standardabweichung über Ø)
L	2,50	7,6	-
K	3,17	6,1 (1/3 Standardabweichung unter Ø)	12,5
B	3,24	7,9	11,8

Deutlich wird in der Tabelle, dass die Muster der Elternzufriedenheit kaum von den tatsächlich erreichten Leistungen in den Schulversuchsschulen abhängen. Ob die Schule gute oder schwache Leistungen im landesweiten Vergleich mit den anderen Schulversuchsschulen erbringt, ist auf den ersten Blick für die Elternzufriedenheit eher nachrangig. Auch absolut durchschnittliche Leistungen, wie bei Schule B, oder sogar überdurchschnittliche Leistungen, wie bei Schule E, schützen nicht davor, im Elternurteil durchzufallen. Signifikante schlechte Leistungen sowohl in Deutsch als auch in Mathematik, wie bei Schule P, können trotzdem zu einer relativ hohen Elternzufriedenheit führen. Ein deutliches Bild zeigt sich ebenso in Bezug auf die Erwartungswerte – ein Zusammenhang zwischen den Differenzen von tatsächlichen Werten und Erwartungswerten sowie der Zufriedenheit ist nicht offensichtlich.

Wegen der o. g. Ergebnisse war es von besonderem Interesse, wie sich die Einschätzungen der Eltern zur Lernentwicklung ihrer Kinder in den einzelnen Fächern zu den Ergebnissen aus den Vergleichsuntersuchungen verhalten.

Obwohl aus den Untersuchungen zu den Vergleichsarbeiten am Ende der Jahrgangsstufe 2 bekannt ist, dass es innerhalb der FLEX- Schulen bedeutsame Abweichungen vom Durchschnittswert sowohl nach oben als auch nach unten gibt, die nicht mehr zufällig sind, schätzen die Eltern über alle Schulversuchsschulen hinweg die Leseleistungen ihrer Kinder relativ ähnlich ein. Beispielsweise glauben an der Schule K, die signifikant unter dem Durchschnitt liegt, 83 % der Eltern, dass ihr Kind gut lesen kann und 17 % der Eltern glauben nur teilweise, dass ihre Kinder gut lesen können. An der Schulversuchsschule A, der Schule mit den besten Leseverständnisseleistungen, glauben nur 78 % der Eltern, dass ihr Kind gut lesen kann, während 22% dies nur teilweise glauben. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass bei Eltern eher unklare Vorstellungen über die tatsächlichen Anforderungen in diesem Leis-

tungsbereich vorhanden sind, weil es bislang dazu vermutlich keine klaren Standards gibt, anhand derer Eltern ihr Urteil festmachen können.

Im Bereich der Mathematischen Leistungsentwicklung bildet sich ab, dass die Eltern der Schulen B und C bezogen auf die Mathematikleistungen ihrer Kinder signifikant schlechtere Leistungseinschätzungen abgeben als Eltern an anderen Schulversuchsschulen – beide Schulen liegen aber im ganz normalen Mittelfeld. Dahingegen berücksichtigen die Eltern, deren Kinder an Schulen mit signifikant schlechteren Leistungen lernen (O, P), dies bei ihrer Einschätzung eher nicht. Auch hier scheint sich die Frage eines fehlenden Maßstabes für die Einschätzung aufzutun.

#### **4.4 Zusammenfassung**

Die Elternbefragung traf mit einer Beteiligung von 80 Prozent auf eine große Resonanz und zeigt das Interesse der Eltern an dem Schulversuch.

Eine große Mehrheit der Eltern ist damit mit der Lernentwicklung ihrer Kinder und der pädagogischen Ausgestaltung der flexiblen Schuleingangsphase zufrieden. Von drei Vierteln der Eltern wurde in hohem Maße bestätigt, dass Individualisierung zum Alltag in den Schulversuchsklassen gehörte und diagnostische Kompetenz vorhanden war. Probleme des Eingehens auf die Kinder und der Einschätzungen von Lernvoraussetzungen durch die Lehrkräfte, welche durch PISA und IGLU offenkundig wurden, konnten damit in den meisten Schulversuchsklassen allem Anschein nach für eine Vielzahl von Eltern zufriedenstellend gelöst werden. An einigen Schulversuchsschulen wird noch deutlicher Entwicklungsbedarf aus der Perspektive der Eltern offenkundig. Hier ist genau zu ermitteln, wieso Eltern zu diesen Einschätzungen kommen und wie daran gearbeitet werden kann.

## 5 Lernbiografien in der Flexiblen Eingangsphase aus Lehrersicht

Annedore Prengel/Carola Mißlitz, Universität Potsdam

### 5.1 Einleitung

Seit 1999 wird im Bundesland Brandenburg der Schulversuch FLEX (Flexible Eingangsphase)<sup>38</sup> durchgeführt. Er ist nach und nach ausgeweitet worden, sodass im Schuljahr 2004/2005 an dieser Innovation 100 Grundschulen beteiligt sind. Die brandenburgischen Erfahrungen mit der Neugestaltung der Schuleingangsstufe wurden (und werden weiterhin) in einer Reihe von Forschungsvorhaben untersucht. In diesem Kontext werden in der vorliegenden Studie 27 von Lehrkräften verfasste Lernbiografien zu Schülerinnen und Schülern aus FLEX-Klassen analysiert.

Wichtig ist, dass man sich zur Reichweite der – anhand der Analyse von 27 Texten möglichen – Ergebnisse einige Aspekte klar macht: Es sind keinesfalls quantifizierende Aussagen zu „den“ Kindern und „den“ Erwachsenen in der FLEX möglich. Solche Aussagen werden in dieser Untersuchung auch nicht angestrebt. Es geht vielmehr darum festzustellen, welche Aussagen in den vorliegenden 27 Berichten zu bedeutsamen Lernerfahrungen, wie sie in der FLEX vorkommen *können*, getroffen werden. Dabei sind, wie zu zeigen sein wird, anhand der Textanalysen wesentliche und weiterführende Aussagen zu Entwicklungen in der FLEX möglich, da die Biografien hoch bedeutsame Aspekte von Kinderschicksalen im Anfangsunterricht präsentieren.

Die Lernbiografien sind aufgrund einer Anforderung des LISUM Bbg von Grundschullehrerinnen und 3 Sonderpädagoginnen (11,1 % der Berichte) in FLEX-Klassen verfasst worden. Aus den Berichten geht hervor, dass die Autorinnen an 9 verschiedenen Schulen arbeiten. In vier Berichten liegen keine Angaben über die Schule, an der sie entstanden sind, vor. Die Studie analysiert Quellen, die Selbstzeugnisse sind und man zur Abgabe für eine Dienststelle verfasst hat. Die Ergebnisse stellen allesamt Selbstdeutungen und Interpretationen von schreibenden Experten dar und sind als solche äußerst aussagefähig zu relevanten Fragen in einem zentralen brandenburgischen Innovationsfeld des Schulwesens.

Die bereitgestellten 27 Lernbiografien umfassen folgende Berichtszeiträume: 62 % (Anzahl: 13) der Berichte stammen aus dem Schuljahr 2002/2003 und 38 % (Anzahl: 8) aus dem Schuljahr 2001/2002. In 22 % (Anzahl: 6) der Berichte fehlen die Jahresangaben, vermutlich sind sie ebenfalls in den o. g. Schuljahren verfasst worden.

Tabelle 1: Angabe der Schuljahre der Berichtszeiträume

Berichtszeiträume in Schuljahren	Anzahl der Berichte	Anzahl der Berichte in %
2001/2002	8 Berichte	38 %
2002/2003	13 Berichte	62 %
keine Angaben	6 Berichte	22 %

<sup>38</sup> Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM Bbg): Handbücher Flexible Eingangsphase: Die Ausgestaltung der Flexiblen Eingangsphase im Land Brandenburg - pädagogische Standards, Leitfaden und Praxismaterialien. Ludwigsfelde 2003

Methodisch wurden für die Analyse der Inhalte der Lernbiografien Auswertungskategorien aufgrund des wissenschaftlichen Erkenntnisstandes der Übergangs- und Anfangsunterrichtsforschung theoriegeleitet in einer „deduktiven“ Analyse an die Texte herangetragen. Zugleich wurden die Texte „induktiv“ auf neu in ihnen zu entdeckende, nicht antizipierte Aspekte, hin gelesen<sup>39</sup>.

Im ersten Teil der Auswertung geht es um die porträtierten Kindergruppierungen. Der zweite Teil der Analyse ist dem ökosystemischen Umfeld und der Übergangsthematik gewidmet. Im dritten Teil stehen die Bildungswege der Schülerinnen und Schüler und die pädagogischen Angebote der Lehrkräfte im Mittelpunkt. Abschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert.

## **5.2 Porträtierte Kindergruppen**

Die Innovationen der FLEX beziehen sich aufgrund der Einschulung ohne Auslese und der individuellen Verweildauer auf das bewusst gewollte Lernen in der heterogenen Lerngruppe, die sich zusammensetzt aus flexibel eingeschulten, regulär lernenden, vorzeitig eingeschul-ten, schnell lernenden, und langsam lernenden Kindern. Die Biografien dieser Kinder stehen im Mittelpunkt des Forschungsinteresses zur FLEX. Diese Gruppierungen bilden die Analysekategorien des folgenden Untersuchungsteils.

Von den 27 Schülerinnen und Schülern, über die berichtet wurde, waren 2 Kinder (**Samuel, Alfons**) **flexibel eingeschult** worden, 2 Kinder waren **regulär lernende** Schüler (**Marianne, Sven**), 2 Kinder waren **vorzeitig eingeschult** worden (**Sina, Josepha**), 7 Kinder waren **schneller lernende** Schüler (**Alida, Friedrich, Marcus, Moritz, Sören, Kristian, Jörn**) und 14 Kinder waren **langsam lernende** Schüler (**Johann, Oliver, Annegret, Alina, Alfred, Sarah, Bernhard, Pierre, Ben, Fabian, Martha, Irene, Peer, Annabell**).

---

<sup>39</sup> Mayring, Philipp (2000, Juni): Qualitative Inhaltsanalyse [28 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [Online Journal]*, 1(2). Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mayring-d.htm> [1.7.2004].

Tabelle 2: Anzahl der porträtierten Schülerinnen und Schüler nach Leistungsgruppen und Textergänzungen

Anzahl	Leistungsgruppe	Pseudonyme	Anzahl beigefügter Schülerarbeiten	Anzahl beigefügter Förderpläne
2	Flexibel eingeschulte Kinder	Samuel, Alfons	keine	keine
2	Regulär lernende Kinder	Marianne, Sven	Marianne: 4 Schülerarbeiten	Sven: 3 Förderpläne
2	Vorzeitig eingeschulte Kinder	Sina, Josepha	keine	Sina:1 Förderplan Josepha: 2 Förderpläne
7	Schneller lernende Kinder	Alida, Friedrich, Marcus, Moritz, Sören, Kristian, Jörn	keine	keine
14	Langsam lernende Kinder	Johann, Oliver, Annegret, Alina, Alfred, Sarah, Pierre, Bernhard, Ben, Fabian, Martha, Irene, Peer, Annabell	Oliver: 2 Schülerarbeiten Irene: 5 Schülerarbeiten Annabell:3 Schülerarbeiten	Alina: 2 Förderpläne Ben: 1 Förderplan

Für die Schülergruppen der **flexibel eingeschulten Kinder** und der **schneller lernenden Kinder** sind weder Schülerarbeiten noch Förderpläne in den Berichten beigefügt. Bei den **vorzeitig eingeschulten Kindern** sind jeweils in 2 Berichten Förderpläne in den Lernbiografien angefügt, aber keine Schülerarbeiten. In der Gruppe der **regulär lernenden Kinder** sind jeweils bei einem Kind Förderpläne und bei einem anderen Kind Schülerarbeiten mit angeführt. In 3 Lernbiografien liegen in der Gruppe der **langsam lernenden Kinder** Schülerarbeiten bei und in 2 Berichten Förderpläne. Der Informationsgehalt der 27 Lernbiografien ist aufgrund der Qualität der Texte sehr unterschiedlich.

Die Analyse der Lernbiografien belegt, dass die schreibenden Lehrkräfte sich selten der Mehrheit der mehr oder weniger „regulär“ lernenden Kinder in ihren Klassen gewidmet haben. Es fällt auf, dass vor allem Kinder mit wie auch immer gearteten Lerndefiziten sowie einige besonders schnell lernende Kinder porträtiert worden sind. Darüber hinaus entpuppen sich – wie zu zeigen sein wird – auch die hier als „regulär lernend“ kategorisierten Kinder (Marianne und Sven) als „besondere“ Kinder.

### 5.3 Übergänge und Umfeld

Die Neugestaltung des Schulanfangs in den deutschen Bundesländern wurde stark inspiriert durch Erkenntnisse der ökosystemischen Theorie, in der die Bedeutung des Umfeldes und des Wechsels zwischen Umfeldern für die Lern- und Entwicklungsprozesse herausgearbeitet wurden<sup>40</sup>. Sie wurden von zahlreichen Autoren auf den Schulanfang bezogen.

In diesem Abschnitt geht es darum zu analysieren, wie in den Lernbiografien die ökosystemisch relevanten Themen vorkommen. Die Auswertungskategorien sind in diesem Abschnitt: Kindergarten, Schuleingangsuntersuchungen, Klassensituationen, Familiensituationen und Elternarbeit, Migrationshintergrund, Kinder in der Peer-Group und Teamarbeit.

#### Kindergarten

Aussagen über die Kindergärten sind in 22,2 % (Anzahl: 6) Lernbiografien enthalten. Dazu gehören drei Berichte der **langsam lernenden Kinder** und drei Berichte der **schneller und regulär lernenden Kinder**.

**Beispiel Sven:** „Regelmäßig besuchte **Sven** eine Vorschuleinrichtung. Nach Aussagen der Erzieher waren in der Vorschulzeit bereits Probleme in der Auffassungsgabe, bei Gedächtnisleistungen und im Arbeitstempo erkennbar. Hinweise durch die Erzieher der Kita, einen Psychologen zur Unterstützung der Entwicklung einzuschalten, wurde vonseiten der Eltern nicht angenommen.“

**Beispiel Sina:** Bei **Sina** haben die Erzieherinnen im Kindergarten eine Beurteilung der Leistungsfähigkeit von **Sina** abgegeben: „Auch die Erzieherin im Kindergarten riet zu einer vorzeitigen Einschulung.“

Auch bei **Friedrich** sind Schilderungen aus dem Kindergarten bekannt: „Aus dem Kindergarten war uns bekannt, dass er fließend lesen kann...“. „Die für manche Eltern sich stellende Frage nach dem für ihr Kind richtigen Einschulungstermin lässt sich am besten mit den Erzieherinnen in Kooperation mit der Schule klären...“

Die Bewertungen der Erzieherinnen sind für diese Autorinnen wichtig für die Einschätzung der Kinder in der Einschulungssituation, denn die Erzieherinnen kennen nach Meinung der Lehrerinnen die Kinder mit ihren Schwächen und Stärken, sie können die Probleme der Kinder besser verstehen und begutachten und vor allem Hinweise sowie Ratschläge für die Zeit nach dem Kindergarten geben.

#### Schuleingangsuntersuchungen

Für die Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule ist die Frage nach möglicherweise verwendeten Einschulungsuntersuchungen interessant. In 22,2 % (Anzahl: 6) der Lernbiografien sind Ergebnisse von **Schuleingangsuntersuchungen** dargelegt.

**Beispiel Sven:** Aus dem Eingangstest wird berichtet: „arbeitet sehr langsam, -konzentriert sich viel an Mitschülern, Probleme in der Sprach-Satzbildung, leichte motorische Probleme, bei Mengearbeit sehr langsam und unsicher.“

---

<sup>40</sup> vgl. z. B. Nickel, Horst: Voraussetzungen einer gesunden Entwicklung des Kindes aus pädagogisch-psychologischer Sicht. In: Horn, Hans-Arno (Hrsg.): Gesundheitserziehung im Grundschulalter. Frankfurt 1985. S. 1-15. Nickel, Horst: Schulreife und Schulversagen. Ein ökopyschologischer Erklärungsansatz und seine praktischen Konsequenzen. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 28/1981, S. 19-39.

In den sechs Berichten werden konkrete diagnostische Verfahren benannt: das Kieler Einschulungsverfahren (5 Nennungen) und der Göppinger Schuleingangstest (1 Nennung). Andere Verfahren werden nicht erwähnt.

Aus diesem Ergebnis lässt sich entnehmen, dass die 27 porträtierten Kinder in die FLEX ohne Auslese eingeschult worden sind und dass die in gut einem Fünftel der Berichte genannten Verfahren dazu gedient haben, Informationen für die Zeit nach der Einschulung bereitzustellen. Auffällig ist die Häufigkeit des Kieler Einschulungsverfahrens.

### **Klassensituationen**

Die **Klassensituation** ist mit einer Ausnahme in allen Lernbiografien berücksichtigt worden (fehlt nur bei **Martha**). Die Berichte enthalten eine genaue Analyse, wie die FLEX-Klassen zusammengesetzt sind, d. h., wie viele Erstklässler und wie viele Zweitklässler sich in diesen Klassen befinden, und die Anzahl der länger Verweilenden in der Klasse. Zum Teil werden auch soziale Probleme des Umfeldes beschrieben. Die Klassensituationen werden in einigen Berichten sehr ausführlich (z. B. **Josepha, Alina, Alfred, Pierre**) und in anderen dagegen eher kurz (**Alfons, Friedrich, Marcus, Marianne**) beschrieben.

Beispiel **Oliver**: *„In der Klasse FLEX B lernen je 10 Erst- und Zweitklässler. Das Einzugsgebiet der Schule liegt im sozialen Brennpunktgebiet. Verhältnismäßig viele Kinder haben sonderpädagogischen Förderbedarf. Trotz schwieriger sozialer Verhältnisse herrschen in der Klasse ein freundlicher Umgangston und ein positives Lernklima. Jüngere, überalterte, leistungsschwache Schülerinnen und Schüler werden akzeptiert. Das Prinzip der flexiblen Schuleingangsstufe fördert das Geben und Nehmen im Lernprozess.“*

Auch auf die leistungsbezogene Zusammensetzung der Klasse insgesamt wird z. T. hingewiesen.

Beispiel **Josepha**: *„S. ist hochbegabt und nimmt...am gesamten Deutschunterricht...der Jahrgangsstufe 2 teil. Zu den leistungsstärkeren Schülern der Klasse gehören N., Ch., P., Julia. In der Klasse lernen zwei Schülerinnen mit ADHS. F. und V. nehmen regelmäßig Medikamente ein, um die komplexen Anforderungen des Schulalltages zu meistern.“*

Die Schilderungen der Klassensituation geben Einblick in die in der FLEX selbstverständlich gewordene Realität der *heterogenen* Lerngruppe. Die Lehrkräfte, von denen die Berichte stammen, haben sehr verschiedene Kinder ihrer Klasse mit ihren unterschiedlichen Lebens- und Lernbedingungen im Blick.

### **Familiensituationen und Elternarbeit**

In 40,7 % (Anzahl: 11) der Berichte wird die **familiäre Situation** der Kinder erwähnt. In durchschnittlich sechs Sätzen wird das familiäre Umfeld der Kinder in den Lernbiografien beschrieben. Bei **Pierre** z. B. sind es 12 Sätze, d. h., fast doppelt so viele Sätze wie bei **Sina** oder **Ben** (7 Sätze). In den 11 Lernberichten, in denen die Familien der Kinder vorgestellt werden, sind 54,5 % allein erziehende Mütter (**Oliver, Annegret, Pierre, Ben, Martha, Marianne**), und 45,5 % der Kinder leben mit beiden Elternteilen (**Sina, Alfred, Sarah, Samuel, Peer**) zusammen. Die Familiensituationen werden in 6 Fällen (54,5 %) als problematisch und in 5 Fällen (45,5 %) als intakt interpretiert.

Wie sehr die Familiensituationen die kognitiven Entwicklungen der Kinder beeinflussen, belegen die folgenden Beispiele:

Beispiel **Oliver**: „**Oliver** lebt in schwierigen familiären Verhältnissen bei der Mutter. Die Geschwister leben beim Vater und besuchen die Förderschule. Die Mutter unterstützt ihn nicht ausreichend bei Hausaufgaben und sorgt nicht für Vollständigkeit der Materialien. Oft wirkt **Oliver** vernachlässigt.“

Beispiel **Ben**: „**Bens** Mutti ist allein erziehend. **Ben** leidet unter dem häufigen Wechsel der Partner der Mutter. Er ist unausgeglichen und häufig traurig oder missgelaunt, weil es schon am Morgen Streit zu Hause gegeben hat. Seine ältere Schwester lebt bei der Oma mütterlicherseits. Das Sorgerecht für die Tochter ist der Mutter entzogen worden. **Ben** kommt oftmals nicht der Jahreszeit entsprechend gekleidet. Sein Frühstück besteht meist aus fertig gekauften Dingen.“

Beispiel **Marianne**: Sie „zeigte eine große Lernbereitschaft und erfasste den vermittelten Unterrichtsstoff sehr schnell.“ Das FLEX-Team entschloss sich, „das Mädchen zusätzlich zu fördern. In einer Kleinstgruppe (3 Schüler) erhielt sie im 14-tägigen Wechsel eine Deutsch- bzw. Mathematikförderung mit dem Ziel, ihre vorhandenen guten Kenntnisse zu festigen und zu erweitern. Im Team machten wir uns nun über den nächst folgenden Schritt Gedanken.

Ziel: **Marianne** so zu fördern, dass sie das 2. Schuljahr überspringen kann.

Diesen Anforderungen schien **Marianne** nicht gewachsen zu sein. Sie begann nachlässig zu arbeiten, wirkte oft sehr verträumt und kontrollierte ihre schriftlichen Arbeiten nicht mehr. Aus Gesprächen mit ihr und den Eltern erfuhren wir, dass es zu Hause Probleme zwischen den Eltern gibt und der Vater sich nun nicht mehr die Zeit nimmt, mit dem Mädchen weiterhin zu arbeiten. **Mariannes** Lernbereitschaft ließ nach. Nun wurde es für uns wichtig, das Kind so zu stärken, dass sie auch ohne die intensive Hilfe des Vaters weiterhin Freude am Lernen hat. Durch die Zuwendung der Teamkollegen und der Hortnerin ist uns dies gelungen.

**Marianne** hat zwar nicht die 2. Klasse übersprungen, aber sie zeigt wieder gute bis sehr gute Leistungen.“

Es folgt nun noch ein Beispiel aus einer intakt zu nennenden Familie:

**Alfred** „ist mit seinen Eltern vor 6 Jahren aus Russland nach Deutschland gezogen und ist mit 6 Jahren eingeschult worden. Er hat noch zwei jüngere Geschwister und lebt mit ihnen in einem behüteten Elternhaus.“

Die **Elternarbeit** wird in 77,8 % (Anzahl: 21) der Berichte dargestellt. Sehr unterschiedlich verlief laut den Lernbiografien die Zusammenarbeit mit den Eltern. Jedoch in den meisten Fällen werden die Eltern der Kinder als kooperativ beschrieben.

Beispiel **Peer**: „Der ständige Kontakt zwischen Eltern und Schule war von Anfang an gewährleistet. Es gab tägliche kurze Absprachen am Morgen. Dankbar nahm die Mutter den Rat an, mit ihrem Kind eine Praxis für Ergotherapie zu besuchen ... Die beständige Zusammenarbeit mit dem Elternhaus zeigte Erfolge.“

Eine Ausnahme stellt die eher problematische Elternarbeit mit der Mutter von **Pierre** dar.

**Beispiel Pierre**: „Seit dem 1. Schuljahr zeigte die Mutter wenig Interesse an einer Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule. Versammlungen und Veranstaltungen wurden von ihr nicht besucht. Einladungen zu Elterngesprächen nahm die Mutter erst nach mehrmaligen Einladungen wahr. Im dritten Verweiljahr ihres Sohnes in der Grundschule sah sie Erziehungsfehler ein und möchte sich um Veränderungen bemühen. Sie war Hinweisen seitens der Schule aufgeschlossen, wirkte aber teilweise überfordert ...“

Die für Familiensituation und Elternarbeit aussagefähigen Textstellen belegen die große Bedeutung, die dem ökosystemischen Umfeld der Kinder zukommt. Eindrucksvoll wird beschrieben, wie sehr sich Veränderungen in der Familiendynamik auf das kindliche Lernen

auswirken. Die Autorinnen der Lernbiografien haben hinter die Kulissen geschaut und erkannt, welche existenziellen Themen die Kinder bewegen und ihre kognitiven Möglichkeiten beeinflussen.

### **Migrationshintergrund**

Drei der 27 (11,1 %) Kinder, über die die Lernbiografien berichten, haben einen **Migrationshintergrund (Marianne, Samuel und Alfred)**. Zwei von ihnen kommen aus Russland. Bei **Marianne** gibt es keine Angabe zu ihrem Heimatland. Bei **Samuel** wird im Elternhaus Russisch und Deutsch gesprochen. Bei **Alfred** hingegen wird vorwiegend in der russischen Sprache kommuniziert.

**Alfred** hat dadurch Probleme, sich zu artikulieren und ist sehr zurückhaltend. **Marianne** beherrscht die deutsche Sprache dagegen sehr gut, äußert sich in vollständigen Sätzen und beteiligt sich am Unterrichtsgeschehen, obwohl sie von allen drei Kindern am kürzesten sich in Deutschland aufhält (seit ca. 2 Jahren). Die anderen beiden Kinder sind seit ca. fünf (**Samuel**) oder ca. sechs Jahren (**Alfred**) in Deutschland.

An den drei Berichten über Kinder mit interkultureller Herkunft lässt sich ablesen, dass auch diese keine homogene Gruppe sind, sondern ganz individuell ihren Weg zwischen den Kulturen zu finden haben. Typisch ist, dass in einem ostdeutschen Bundesland wie Brandenburg vergleichsweise wenige Kinder mit Migrationshintergrund vorgestellt werden.

### **Kinder in der Peer-Group**

In den 27 Lernbiografien wird in allen Fällen das Thema „Beziehungen zwischen den Gleichaltrigen“ erwähnt. Dabei wird ein gelungenes Zusammenwachsen der Peer-Group in 73 % (Anzahl: 20) der Berichte geschildert. 27 % (Anzahl: 7) der Lernbiografien enthalten Hinweise darauf, dass die Kinder (**Josepha, Sven, Samuel, Oliver, Kristian, Pierre, Martha**) in ihrer Klasse Probleme haben.

Beispiel **Kristian**: *„Auffällig war auch, dass **Kristian** immer den Kontakt zu anderen verhaltensauffälligen Mitschülern suchte und mit diesen dann andere Kinder bewusst ärgerte und provozierte. **Kristian** reagierte oft gefühllos, wenn Mitschüler traurig oder enttäuscht waren. **Kristian** zeigte ein Fehlverhältnis zwischen seinen guten bis sehr guten Lernergebnissen und seinem Sozialverhalten. Er benahm sich provokant- nicht nur seinen Mitschülern gegenüber und musste ständig seine Grenzen gezeigt bekommen. Bei Partner- und Gruppenarbeiten wurde er meist gemieden.“*

Laut Bericht fehlt **Kristian** die Empathie und auch die soziale Kompetenz, anderen Kindern Hilfe zu geben. **Kristian** gehört der Gruppe der **schneller lernenden Kinder** an.

Beispiel **Friedrich**: Er zählt zu den **schneller lernenden Kindern** und kann sich laut Pädagogin erst durch eine vorzeitige Zuordnung zur Jahrgangsstufe 2 in die Gemeinschaft integrieren.

*„**Friedrich** wirkte kontaktarm. Aus sozialer Sicht fiel es ihm schwer sich seiner Altersgruppe kindgerecht einzupassen.... Der Umgang mit den Schülern aus Klasse 2 wirkte sich auf Friedrichs gesamte Entwicklung positiv aus. Er wurde selbstständiger und fühlte sich mehr bestätigt.“*

Für eine gelungene Entwicklung innerhalb der Klassengemeinschaft ist der Bericht über **Friedrich** beispielhaft.

Beispiel **Peer**: *„ Den Kindern gegenüber war er aggressiv, prügelte sich oft. Er war in seinem gesamten Verhalten ungehemmt. Auch wurde vermutet, dass **Peer** an ADHS litt. Daher konnte er nichts vorsichtig tun. Alle seine Bewegungen fielen zu heftig aus. Selbst wenn er jemanden lieb drückte, dann rang dieser nach Luft. Dieses Defizit versuchten wir **Peer** bewusst zu machen, um die Konflikte mit anderen Kindern zu mildern. Ganz allmählich stellten sich hier kleine Erfolge ein. Einerseits wussten die Kinder, dass **Peer** es nicht so grob meint*

*(weil er es nicht anders kann), andererseits bemühte sich **Peer** etwas vorsichtiger zu sein. Zu den Mitschülerinnen und Mitschülern pflegte er regen Kontakt, wurde auch anerkannt. Er versuchte seine Heftigkeit zu zügeln.“*

Ein prägnantes Beispiel für Schwierigkeiten beim Einleben in die Klassengemeinschaft ist die Lernbiografie von **Martha**. Sie ist ein sehr aufgeschlossenes Kind, das Kontakt sowohl zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern als auch zu den Erwachsenen sucht. **Martha** hat eine Sprachstörung, durch die sie schwer zu verstehen ist und deshalb von den Mitschülerinnen und Mitschülern nicht anerkannt wird. Sie versucht, durch „theatralische Auftritte“ die Aufmerksamkeit ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler zu erlangen.

*„**Martha** hat große Probleme mit den Klassenkameraden. Sie sucht Freunde, findet aber kaum Anschluss. Sie sucht noch mehr Zuwendung in der Schule, nervt alle durch die fast klammernde Anhänglichkeit“ und „reagiert fast beleidigt, wenn ihre Zuwendungswünsche nicht erfüllt werden oder sie versucht zu petzen. Dies erschwert ihren Stand in der Klasse noch mehr.“*

Martha entwickelt sich nach dem Lernbericht zunehmend zur Einzelkämpferin und baut dadurch ein gestärktes Selbstbewusstsein auf.

Die Tatsache, dass alle 27 Berichte auf die sozialen Beziehungen innerhalb der Kindergruppe zu sprechen kommen, spiegelt die große Bedeutung, die der Peer-Group aus der Sicht der Kindheitsforschung beigemessen wird, wider. Denn während die Bedeutung von Elternhaus und Migrationshintergrund für das Schulschicksal allgemein bewusst ist, wird häufig die Bedeutung der Gleichaltrigengruppe noch unterschätzt. Die Relevanz dieser Analysekategorie soll darum an dieser Stelle anhand der einschlägigen Literatur explizit erörtert werden.

Wichtig für eine erfolgreiche und zufriedene Schulzeit ist für jedes Kind eine Anerkennung innerhalb der Klasse durch die Peer-Group. Die anderen Kinder bilden den Boden für das Einleben und die Integration in der Schule. „In der Schulklasse finden Kinder ein soziales Gebilde vor, das sie sich nicht auswählen und aus dem sie nicht einzelne Kinder abwählen können. Sie treffen dort auf Kinder, mit denen auszukommen vielleicht nicht leicht ist, gegen die man sich behaupten muss, vor denen man sich vielleicht fürchtet, die man vielleicht erst im Lauf der Zeit lieben lernt oder die einem gleich von Anfang an sympathisch sind. Die Schulklasse mit den schicksalhaft verordneten Klassenkameraden stellt so ein einzigartiges Soziotop dar, das für das Erlernen sozialer Kompetenzen sehr bedeutsam ist.“<sup>41</sup> So „hängt die Fähigkeit der Kinder, sich anderen freundschaftlich zuzuwenden, mit dem Grad ihrer eigenen emotionalen Sicherheit zusammen“.<sup>42</sup> „Empathie kann als Schlüsselqualifikation für soziale Kompetenz eingeschätzt werden. Denn wo Empathie fehlt, kann es keine echten Beziehungen oder Bindungen geben. Andere Personen nicht zu verletzen, ist ein wichtiges Verhaltensergebnis. Zur sozialen Kompetenz gehört es neben den empathischen Kompetenzen gleichermaßen, Hilfe zu geben und anzunehmen, statt isoliert sich selbst in den Vordergrund zu stellen, Stärke vorzugeben oder den Lernmisserfolg der anderen herbeizuwünschen. In Interaktionen, die vor allem dem gegenseitigen Kennenlernen und Abtasten dienen, steht er (der Schulanfänger – d. Verf.) vor der Aufgabe, sich rechtzeitig einen befriedigenden Platz in der Gruppe zu sichern. Neue Freundschaften sind ebenso möglich wie der Verlust des Freundes, der sich einem anderen Kind zuwendet. Einflussverteilungen sind neu zu regeln. Ohne Zweifel sind diese ersten Erfahrungen im Umgang mit Mitschülern für den Schulanfänger im Hinblick auf seine weitere soziale Entwicklung von großer Bedeutung.“<sup>43</sup>

---

<sup>41</sup> Knörzer, Wolfgang; Grass, Karl: Den Anfang der Schulzeit pädagogisch gestalten. Weinheim und Basel 2000, S. 43

<sup>42</sup> Bambach, Heide: Ermutigungen. Nicht Zensuren. Lengwil am Bodensee 1994, S. 237

<sup>43</sup> Petillon, Hanns: Das Sozialleben des Schulanfängers. Weinheim 1993, S. 28

## Teamarbeit

In 44,4 % (Anzahl: 12) der Lernbiografien wird eine **Selbsteinschätzung** der Arbeit durch das **FLEX- Team** vorgenommen. Die Aussagen über das FLEX-Team sind in 91,7 % (Anzahl: 11) positiv. In 41,7 % (Anzahl: 5) der Berichte wird zwar auf den hohen Arbeitsaufwand, der mit dem Zusammenstellen der einzelnen Förderpläne und Zusatzaufgaben, dem Erstellen der individuellen Wochenpläne<sup>44</sup>, der Einzelbetreuung usw. verbunden ist, hingewiesen. Jedoch wird zugleich die Dankbarkeit der Kinder und Eltern hervorgehoben, die diesen Aufwand rechtfertigen. Nach Aussagen der Pädagoginnen werden sie durch die großen und manchmal auch kleinen Erfolge für alle ihre Mühen entschädigt und gewinnen so ein sinngebendes Gefühl der Freude und des zweckmäßigen Gebrauchtwerdens. Die Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Pädagoginnen, den Erzieherinnen und den Eltern wird als sehr angenehm von ihnen empfunden und funktioniert in den meisten Fällen reibungslos und unkompliziert (s. o.).

In 50 % (Anzahl: 6) der Berichte werden Probleme, die das FLEX-Teams betreffen, angesprochen. So werden z. B. eine noch engere Kooperation und Absprache verlangt (s. o.). Weiterhin beschreiben die Verfasserinnen der Lernbiografien, dass eine intensivere Betreuung durch das Team noch schnellere Lernerfolge verursacht.

Beispiel **Kristian**: *„Die Zusammenarbeit aller im FLEX-Team arbeitenden Kollegen war zeit- und arbeitsintensiv...“*

Beispiel **Johann**: *„Hier wird der große Aufwand von dem Team bemängelt: „ Die Arbeit mit dem Kind war mit großem Aufwand verbunden. Jede Woche mussten ein Extra-Plan und Arbeitsmittel für ihn bereitgestellt werden. Die Dankbarkeit des Kindes und auch der Eltern hatte allerdings für die Mühen entschädigt.“*

Beispiel **Fabian**: *„Insgesamt liegt ein größerer Arbeitsaufwand vor, der sich im Interesse des Kindes sehr wohl gelohnt hat.“*

Zum Teil wird darauf hingewiesen, dass die Zusammenarbeit des FLEX-Teams noch verbessert werden kann.

Beispiel **Alina**: *„Eine tägliche individuelle Betreuung im Teilungsunterricht, während der Freiarbeit sowie tägliche sonderpädagogische Förderung würden zu besseren Erfolgen führen können. Noch konkretere Absprachen zwischen Sonderpädagoginnen und Lehrerinnen würden die Förderung intensivieren.“*

Aber insgesamt hat sich nach eigener Aussage die Arbeit des FLEX-Teams gelohnt und große Fortschritte für die Entwicklung der Kinder gebracht.

Beispiel **Peer**: *„Die Arbeit im Team...hat sich bewährt.“*

Beispiel **Josepha**: *„Eine tägliche sonderpädagogische Betreuung sowohl in der Kleingruppe als auch während Freiarbeit und Teilungsunterricht können die Fortschritte noch beschleunigen.“*

Beispiel **Alida**: *„Hilfe durch den Sonderpädagogen ist nötig, dieser sollte noch mehr Stunden bekommen.“*

---

<sup>44</sup> Burk, Karlheinz; Mangelsdorf, Marei; Schoeler, Udo: Die neue Schuleingangsstufe. Weinheim und Basel 1998, S. 56 ff.

Beispiel **Irene**: „Die große Unterstützung durch die Sonderpädagogen ist besonders wertvoll für die weitere Arbeit in FLEX-Klassen. Die Stunden, die diese Kollegen an den FLEX-Schulen sind, sollen deshalb nicht reduziert werden.“

Interessant ist, dass in den Lernbiografien keine Konflikte innerhalb des FLEX- Teams beschrieben werden.

Da in der FLEX Angehörige verschiedener Berufe kooperieren müssen, stellt die Teamarbeit ein Schlüsselthema dieser Innovation dar. Mit der professionellen Kooperation steht und fällt der Erfolg des FLEX-Modells<sup>45</sup>. Wenn die Abstimmungen und Auseinandersetzungen gelingen, hat das direkt Folgen für die Lernchancen der Kinder. Darüber hinaus ist es auch folgenreich für die Erwachsenen, denn es entsteht eine hohe Arbeitszufriedenheit, die die Berufssituation emotional angenehmer und fachlich bereichernder sein lässt als es für allein arbeitende Lehrer der Fall sein könnte. Zugleich besteht aber eine hohe Gefahr des Misslingens, was die Beteiligten extrem belasten kann. Einleuchtend sind die Forderungen nach einer Ausweitung der Personalressourcen, sodass mehr zeitliche Spielräume für Förderung der Kinder und für Teambesprechungen gewährt werden.

#### **5.4 Lernen und Entwicklungen der Kinder in der FLEX**

Jede Lernbiografie stellt ein individuelles Zeugnis des porträtierten Kindes dar. In den heterogenen Lerngruppen der FLEX lernen alle diese verschiedenen Kinder gemeinsam. Im folgenden Teil sollen die Bildungswege der 27 Kinder, d. h., die Lernausgangslage der Kinder, die Maßnahmen des FLEX- Teams und die Lernfortschritte im weiteren Lernweg beschrieben werden.

##### **Lern- und Entwicklungsverläufe**

Die Beschreibung des **Lern- und Entwicklungsverlaufes**, die Dokumentation der Leistungsentwicklungen der Kinder im Verlauf der einzelnen Monate sind in 92,6 % (Anzahl: 25) der Lernbiografien dargestellt. Nur in den beiden Berichten über **Oliver** und **Annegret** fehlen solche Verläufe, hier wird nur auf allgemeine Leistungsverschiebungen ohne Angabe der Monate und der damit verbundenen Lernentwicklung eingegangen. 24 % der Berichte (Anzahl: 6) umfassen Zeiträume von ein bis sieben Monaten. 64 % (Anzahl: 16) der Lehrerinnen und Lehrer dokumentieren acht bis zehn Monate. 12 % (Anzahl: 3) der Berichte skizzieren die Lernvorgänge der Kinder in mehr als zehn Monaten.

Zum Beispiel wird in der Lernbiografie von **Annabell** der Verlauf ihrer Lernentwicklung in insgesamt 17 Monaten beleuchtet (2 Schuljahre).

Die Berichte belegen prägnant, dass die Darstellung eines längeren Verlaufes des schulischen Werdeganges eines Kindes aufschlussreicher ist als Berichte über kurze Zeitspannen. Dabei wird deutlich, dass das besonders für den Anfangsunterricht gilt. Ein Kind kann z. B. erst nach einer gewissen Eingewöhnungsphase in der für sie oder ihn neuen Lebenssituation plötzlich große Fortschritte, bezogen auf die geistige Entfaltung und Lernbereitschaft, entwickeln.

Manche Kinder formen erst nach großen Anfangsschwierigkeiten ihre Lernvirtualitäten aus, andere durchleben Krisen (z. B. **Alida**, **Marianne**).

Ein Beispiel dafür ist **Martha** (Berichtszeitraum 20 Monate), die erst nach dem 1. Schuljahr große Lernfortschritte erzielt hat.

Beispiel **Martha**: „Wie umgewandelt beginnt **Martha** das neue Schuljahr. Sie wirkt zufriedener, ruhiger und lernbereiter.“ Sie benötigt „keine Extraförderung mehr.“ Der Mutter, die „ursprünglich um ein drittes Verweiljahr bitten“ wollte, kann im Elterngespräch mitgeteilt werden, „dass dies nicht nötig sein wird.“

<sup>45</sup> Prengel, Annedore; Geiling, Ute; Carle, Ursula: Schulen für Kinder. Bad Heilbrunn 2001, S. 79 f.

## Zukunftsperspektiven der Kinder

Eine **Schlussfolgerung** für die zukünftige Entwicklung im **nächsten Schuljahr** ist in 81,5 % (Anzahl: 22) der Berichte enthalten. Darin werden die Lernaussichten für das kommende Schuljahr beschrieben, ob die Schülerin oder der Schüler den Anforderungen z. B. der Jahrgangsstufe 1 entsprochen hat oder ob er noch ein Jahr länger bzw. kürzer in der FLEX verweilen sollte. Festgestellt wird so, auf welchem Wissensstand sich das Kind am Ende des Schuljahres befindet und welche Maßnahmen und Förderpläne für den Einzelnen im nächsten Jahr zu verwirklichen sind.

Beispiel **Johann**: *“Die Aussicht, die Schuleingangsphase in normalen zwei Jahren zu schaffen, ist ziemlich groß.“*

## Bildungswege der Kinder im Kontext der pädagogischen Angebote

Im folgenden Teil werden die Lernausgangslagen der Kinder, die Förderangebote der Pädagoginnen im FLEX-Team (Reaktionen auf den Lernausgangsstand der Kinder) sowie die Lernwege und -fortschritte der einzelnen Kinder dargestellt. Die Darstellung in den Überblickstabellen und Erläuterungen ordnet die Kinder – noch etwas differenzierter als bisher – in sieben Gruppierungen ein: **flexibel eingeschulte Kinder**, **regulär lernende Kinder**, **vorzeitig eingeschulte Kinder**, **schneller lernende Kinder**, **langsam lernende Kinder** mit **2-jähriger Verweildauer** in der FLEX, **langsam lernende Kinder** mit einer **längeren Verweildauer (3 Jahre)** in der FLEX und **langsam lernende Kinder** mit **sonderpädagogischem Förderbedarf**.

Zuerst werden die einzelnen Lernstationen der **flexibel eingeschulten Kinder** dargestellt. Diese Kinder haben, wie der tabellarische Überblick zeigt, Fortschritte im Bereich der Sinnerfassung, des Ausdrucksvermögens, des Sozialverhaltens und des Faches Deutsch erreicht. Jedoch müssen noch weitere gezielte Förderungen in diesen Bereichen und auch Konzentrationsförderungen vorgenommen werden, um eine noch bessere und intensivere Entwicklung dieser Kinder zu erzielen. Es gibt hier keine Angaben zur Verweildauer der Kinder.

Tabelle 3: Lernentwicklungen der flexibel eingeschulten Kinder

Name	Lernausgangslage	Förderwege des FLEX-Teams	Weiterer Lernweg
<b>Samuel</b>	<b>flexibel eingeschultes Kind</b> , allgemeine Entwicklung scheint etwas verzögert mit so genannten „Inselbegabungen“, kann Zahlenaufbau bis 100, Lesebegabung aber ohne Inhaltsverständnis, z. T. motorische Unruhe, autistische Züge, z. T. zwanghaftes Verhalten, Migrationskind	nimmt am Mathematikunterricht der Jahrgangsstufe 2 teil, Übungen zur Sinnerfassung, Wortverständnis, im logischen Bereich (Denkschule), phonetische Differenzierungsübungen, feinmotorische Übungen, Übungen für eine Verbesserung des Sozialverhaltens	Fortschritte im Bereich der Sinnerfassung des Gelesenen, beherrscht die Buchstaben des Schreibschriftlehrgangs, Stärke Kopfrechnen, Sozialverhalten gebessert, muss aber noch weiter gefördert werden, weitere Förderung in den genannten Bereichen wichtig, Entwicklung so möglich, k. A. Verweildauer
<b>Alfons</b>	<b>flexibel eingeschultes Kind</b> , sehr verspielt, Konzentrationschwierigkeiten, gute Ausdrucksfähigkeit	gerichtete Hörzuwendung schulen, auditive Aufmerksamkeit und Konzentration schulen	Fortschritte in Deutsch, guter Ausdruck, weitere Förderung von gerichteter Hörzuwendung, auditiver Aufmerksamkeit und Konzentration, k. A. Verweildauer

Im folgenden Abschnitt werden die Lernausgangslage, das Handeln des FLEX- Teams und die weiteren Lernwege der **regulär lernenden Kinder** dargestellt. Für diese beiden Schüler ergab sich folgendes Bild: Eins der **regulär eingeschulten Kinder** wurde in einigen Bereichen mit großen Defiziten beschrieben. Im Fall des anderen Kindes war ein Überspringen einer Klasse geplant, ein Vorhaben, von dem die beteiligten Lehrkräfte aber dann Abstand nahmen, und die Verweildauer betrug ganz regulär 2 Jahre.

Förderungen werden für beide Kinder sehr differenziert u. a. in Deutsch und Mathematik, in der Konzentration und Motorik durch z. T. Sonderpädagogen angeboten.

Tabelle 4: Lernentwicklungen der **regulär lernenden Kinder**

Namen	Lernausgangslage	Förderwege des FLEX-Teams	Weiterer Lernweg
<b>Marianne</b>	<b>regulär lernendes Kind,</b> sehr selbstständig, hohe Konzentration, Ausdruckskraft, Migrationskind	wöchentliche Förderstunde im Mathematik- und Deutschbereich durch Sonderpädagogin, Differenzierung des Wochenplans, Wahrnehmungstraining	kein Überspringen der Jahrgangsstufe, obwohl vorgesehen, sonst Fortschritte in allen Bereichen, 2 Jahre in FLEX
<b>Sven</b>	<b>regulär lernendes Kind,</b> geringe Konzentration und Merkfähigkeit, Orientierungsprobleme	Differenzierungs- und Orientierungsübungen, motorische Übungen, Zählübungen, Konzentrationsübungen  Wahrnehmung und Sprache üben, Arbeitstempo erhöhen	Differenzierungsübungen erfüllt er ohne Fehler, große Leseerfolge, versteht Aufgabenstellung und merkt sie sich phasenweise über längeren Zeitraum, aber in allen Bereichen große Defizite

Im Folgenden werden hier die Lernsituationen, Förder- und Lernwege der **vorzeitig eingeschulten Kinder** aufgezeigt. Hier ergibt sich zusammenfassend, dass die vorzeitig eingeschulten Kinder große Fortschritte in der Feinmotorik, der Persönlichkeitsentfaltung, der Schriftsprache, der Sprache und der Lesetechnik erreicht haben. Weitere Förderungen in den genannten Bereichen sind aber notwendig, um noch größere Fortschritte zu erzielen. In einem Fall ist die Verweildauer in der FLEX 2 Jahre, in dem anderen Fall verweilt das Kind länger in der flexiblen Eingangsphase (3 Jahre).

Tabelle 5: Lernentwicklungen der vorzeitig eingeschulten Kinder

Namen	Lernausgangslage	Förderwege des FLEX-Teams	Weiterer Lernweg
<b>Sina</b>	<b>vorzeitig eingeschultes Kind,</b> gute Koordinationsfähigkeit, Grobmotorik sehr gut entwickelt	feinmotorische Übungen (taktile Übungen), viel Lob und Zuspruch zur Stärkung der Persönlichkeit	2 Jahre mit gutem Erfolg in der FLEX  Fortschritte in der Feinmotorik, selbstbewusster
<b>Josepha</b>	<b>vorzeitig eingeschultes Kind,</b> sehr zurückhaltend, wirkt ängstlich und teilweise überfordert, kleinkindhafte Sprechweise, Kommunikation auf dem Stand einer 4-Jährigen	Förderung in den Bereichen der optischen, phonematischen sowie kinästhetischen Differenzierung; im Bereich der Kognition sowie im Bereich der Kommunikation	längere Verweildauer in FLEX, erheblicher Entwicklungsfortschritt im Bereich ihrer Persönlichkeit, weitere Förderungen in allen Bereichen notwendig (Mathematik, Laut- und Schriftsprache, sprachheilpädagogische Förderung),  Lesetechnik verbessert

Im folgenden Abschnitt werden die Lern- und Förderwege der **schneller lernenden Kinder** erläutert.

Die **schneller lernenden Kinder** genossen alle eine kürzere Verweildauer in der FLEX, d. h., sie übersprangen alle mindestens eine Jahrgangsstufe. In einem Fall konnte ein Kind sogar nach einem Jahr in der FLEX in die Jahrgangsstufe 4 versetzt werden, da seine Lernfortschritte entsprechend groß waren und das Kind nicht unterfordert werden sollte. Die Lernfortschritte waren in dieser Gruppierung am größten und die Lernwege am erfolgreichsten. Alle Kinder erzielten beachtliche Fortschritte in der Persönlichkeitsentwicklung, in der Motorik, in der Konzentrationsfähigkeit, im Bereich Deutsch und Mathematik und im Sozialverhalten erzielt und bekamen Aufgaben der höheren Jahrgangsstufen.

Tabelle 6: Lernentwicklungen der **schneller lernenden Kinder**

Name	Lernausgangslage	Förderwege des FLEX-Teams	Weiterer Lernweg
<b>Alida</b>	<b>schneller lernendes Kind,</b> körperlich klein, aber robust, schnelle Auffassungsgabe, Mathematikstärke, gutes Sprachverhalten	Mathematikaufgaben der Jahrgangsstufe 2, gesonderte Aufgaben in Deutsch Jahrgangsstufe 2, gesonderter Wochenplan wie Jahrgangsstufe 2.	Überspringen der Jahrgangsstufe 2-kürzere Verweildauer, trotz kurzer Krise sehr gute Leistungen in allen Bereichen
<b>Friedrich</b>	<b>schneller lernendes Kind,</b> konnte schon fließend lesen, fand sich im Zahlenraum bis 100 zurecht, Schwächen in der Motorik	Wochenplan mit motorischen Übungen, Schreibübungen, Übungen zur Sinnerfassung, Mathematikaufgaben der Jahrgangsstufe 2, individueller Wochenplan: laufender Stoff der Jahrgangsstufe 2	Übergang in Jahrgangsstufe 3 nach einem Jahr, positive Wirkungen des Umgangs mit Schülern der Jahrgangsstufe 3, er wurde selbstständiger und fühlte sich bestätigt

Name	Lernausgangslage	Förderwege des FLEX-Teams	Weiterer Lernweg
<b>Marcus</b>	<b>schneller lernendes Kind,</b>  starke Konzentrationsfähigkeit,  Rechenstärke, arbeitete selbstständig	Mathematik: weiterführender Stoff der Jahrgangsstufe 2, Begabtenförderung, Teilnahme am Teilungsunterricht der Jahrgangsstufe 2 Mathematik und in Deutsch	nach einem Jahr in FLEX Übergang in Klasse 3, sehr gute Leistungen in Mathematik und gute in Deutsch, erfüllt alle Anforderungen d. 2.Kl.
<b>Moritz</b>	<b>schneller lernendes Kind,</b>  sehr gute Ausdrucksfähigkeit, leicht ablenkbar, besitzt gutes Umwelt- und Allgemeinwissen	Zusatzaufgaben, Mathematikunterricht der 2. Klasse, individueller Wochenplan, nach halbem Jahr Übergang ganz in Jahrgangsstufe 2	kürzere Verweildauer in FLEX (Übergang in Jahrgangsstufe 3), sehr große Fortschritte in allen Bereichen
<b>Sören</b>	<b>schneller lernendes Kind,</b>  redegewandt, zügiges Arbeitstempo, sehr selbstständig, im 2. Halbjahr wird von ihm der gesamte Lernstoff der Jahrgangsstufe 3 mühelos bewältigt	ständig Zusatzaufgaben in Deutsch, Mathematik in Jahrgangsstufe 3, arbeitet nur noch im Zahlenraum bis 1000, Begabtenförderung	nach nur 1 Jahr in der FLEX Übergang in Jahrgangsstufe 4, sehr große Fortschritte, hat in einem Jahr den Lernstoff von 3 Jahrgangsstufen bewältigt, hoch-intelligentes Kind,
<b>Kristian</b>	<b>schneller lernendes Kind,</b>  schnelle Auffassungsgabe, auffälliges Sozialverhalten, gutes Ausdrucksvermögen	differenzierte Aufgaben, Computerprogramme für schnell lernende Kinder, Übungen für Sozialkompetenz, muss sich mit langsam lernenden Kindern befassen	Aufgaben der Jahrgangsstufe 2 in allen Bereichen, Besserung des Sozialverhaltens, Überspringen der Jahrgangsstufe 2, absolvierte 1. Halbjahr der Jahrgangsstufe 3 gut
<b>Jörn</b>	<b>schneller lernendes Kind,</b>  unselbstständig, gute Merkfähigkeit, eingeschränkte Fein- und Grobmotorik, langsame Arbeitsweise, motorische Unruhe	Übungen zur Fein- und Grobmotorik, Entspannungs- und Beruhigungsübungen,  Förderung der Selbstständigkeit; wird angehalten, mit anderen zu arbeiten (Leiter einer Lerngruppe)	deutliche Verbesserung der Motorik, große Fortschritte in Mathematik und Deutsch, ist sehr viel selbstständiger, größere Konzentrationsfähigkeit, deutliche Persönlichkeitsentwicklung

Die Lernstationen und -förderungen von 2 **langsam lernenden Kindern**, die die flexible Eingangsphase trotz ihrer Lernschwierigkeiten innerhalb von **2 Jahren** absolviert haben, stehen im Mittelpunkt des nächsten Abschnitts. Die beiden **langsam lernenden Kinder** mit einer **2-jährigen Verweildauer** in der FLEX haben sehr große Fortschritte in den Bereichen Mathematik, Sprache, Konzentration, Motorik, Lesen und Persönlichkeitsentwicklung erreicht. In einem Fall ist diese beeindruckende Entwicklung kaum vorhersehbar gewesen. Eines der beiden Kinder, das eine Lernbehinderung aufweist, gehört zu den Schülerinnen und Schülern, bei denen die flexible Eingangsphase als äußerst gelungen zu bewerten ist. Beide Kinder haben die FLEX in 2 Jahren durchlaufen.

Tabelle 7: Lernentwicklungen von 2 **langsam lernenden Kindern**, die die FLEX in 2 Jahren absolviert haben

Name	Lernausgangslage	Förderwege des FLEX-Teams	Weiterer Lernweg
<b>Johann</b>	<b>langsam lernendes Kind</b> , geringe Merkfähigkeit und Konzentration, motorische Schwierigkeiten, kann bis 10 zählen	motorische Übungen, Arbeit mit dem Lesekasten, eigene Übungsblätter für das Zuordnen der gesprochenen Zahl zu einer Ziffer, Benutzung von Unterrichtsmitteln wie „Paletti“, „LÜK“, „Logico“, kleine Lerngruppen,	Verweildauer wahrscheinlich 2 Jahre, in Mathematik hat er den Lernstoff bewältigt und große Fortschritte erzielt, in Deutsch muss er noch einiges nachholen
<b>Martha</b>	<b>langsam lernendes Kind</b> , Sprachstörung, unselbstständig, motorische Probleme, Konzentrationsschwierigkeiten	sprachheilpädagogische Übungen, Übungen im phonematischen Bereich, Konzentrationsübungen, Einzelförderungen, Motorikübungen	sehr große Fortschritte vor allem im 2. Schuljahr, keine längere Verweildauer durch intensive Förderung, Sprache verbessert

Der größeren Gruppe der **langsam lernenden Kinder**, die die FLEX mit einer **längeren Verweildauer** besucht haben, ist der nächste Teil gewidmet. Als Gesamtbild ergibt sich für diese Gruppe: Die **langsam lernenden Kinder mit 3-jähriger Verweildauer** in der FLEX haben alle durch die intensive Förderung der Pädagoginnen Fortschritte in den Bereichen Deutsch, Mathematik, Persönlichkeitsentwicklung, Konzentration, Sprache, Motorik, Arbeitstempo und Sozialverhalten erzielt. Sie müssen weiterhin intensiv gefördert werden, um noch größere Lernfortschritte zu erreichen und ihre Entwicklung voranzutreiben. Gleichzeitig wird deutlich, dass diese Kinder ohne diese Förderung in der FLEX nicht eine solche erfolgreiche Entwicklung in der Grundschule genommen hätten.

Tabelle 8: Lernentwicklungen der **langsam lernenden Kinder**, die 3 Jahre in der FLEX verweilen

Namen	Lernausgangslage	Förderwege des FLEX-Teams	Weiterer Lernweg
<b>Oliver</b>	<b>langsam lernendes Kind</b> , Defizite in Sprechverhalten, Gliederungsfähigkeit, Gedächtnis, Konzentration, Orientierung	ergotherapeutische Förderung zur Verbesserung von Mengenerfassung, Lagebeziehungen, Lautsynthese, Übungen zur Motorik, Kleingruppenarbeit,	große Fortschritte durch Förderung in Kleingruppen, Gefahr des langsamen Arbeitstempos
<b>Annegret</b>	<b>langsam lernendes Kind</b> , gute Auffassungsgabe, Konzentrationsschwierigkeiten, fehlerhaftes Sprechen, langsam	Übungen für Konzentration, Sprache, Selbstkontrolle, Temposteigerung, Mathematik	deutliche Steigerung der Leistungen durch Förderarbeit vor allem in Mathematik und im Sprachgebrauch
<b>Alina</b>	<b>langsam lernendes Kind</b> , Auffälligkeiten im Bereich Kognition, Kommunikation, Sensorik und Motorik,	Förderung in Kommunikation, im Schriftspracherwerb, in optischer und phonematischer Differenzierung, Mathematik, Deutsch, Silben-	noch sehr große Defizite in allen Bereichen trotz Förderung, noch intensivere Förderung notwendig

Namen	Lernausgangslage	Förderwege des FLEX-Teams	Weiterer Lernweg
	und Motorik, Reizempfindlichkeit	übung.	dig
<b>Alfred</b>	<b>langsam lernendes Kind,</b> Sprachschwierigkeiten, Kopfrechenschwäche bis 20, Migrationskind	Zahlenraum bis 100 Wiederholungen, Übungen zum kommentierten Sprechen, zur Steigerung des Arbeitstempos	durch intensive Förderung kleine Fortschritte in Mathematik u. Arbeitsweise
<b>Sarah</b>	<b>langsam lernendes Kind,</b> kein altersgerechter Wortschatz, motorische Störungen, Wortfindungsstörungen	Übungen zu Motorik, Lesen, Zahlenaufbau  Erledigungen der Hausarbeiten im Hort	zum Ende des Schuljahres wieder schwächer, nicht das Ziel der Jahrgangsstufe 1 erreicht,
<b>Bernhard</b>	<b>langsam lernendes Kind,</b> Gedächtnisprobleme, Motorikprobleme, z. T. aggressiv, nicht anstrengungsbereit, Orientierungsprobleme	Übungen für Buchstabenkenntnisse, akustische und optische Differenzierungsfähigkeit	Förderung durch längere Verwendung. möglich, Defizite in Deutsch, Festigung der Gesamtpersönlichkeit
<b>Pierre</b>	<b>langsam lernendes Kind,</b> Konzentrationschwierigkeiten, starke innere Unruhe, Verhaltensauffälligkeit, fehlende Motivation, starkes Geltungsbedürfnis	Förderung in kleiner Lesegruppe, Übungen der Wahrnehmung, Sinnesfassung,  Konzentration, Ausdauer	Fortschritte im Verhalten und Lernen nur durch Mitarbeit der Mutter
<b>Irene</b>	<b>langsam lernendes Kind,</b> langsames Arbeitstempo, Konzentrationschwierigkeiten, fleißig	Förderung der Selbstständigkeit, Übungen im Zahlenraum bis 10, Schreibübungen	größere Fortschritte nach Startschwierigkeiten, Grundkenntnisse in allen Bereichen gesichert
<b>Peer</b>	<b>langsam lernendes Kind,</b> aggressiv, ungehemmtes Verhalten, motorische Probleme (Stand eines 2-Jährigen), Konzentrationsprobleme, hat ADHS	ergotherapeutische u. feinmotorische Übungen, Differenzierungsfähigkeit, und Konzentration, Schreibschriftlehrgang,	große Fortschritte nach Ergotherapie, positive Persönlichkeitsentwicklung, auch in Mathematik u. Deutsch, selbstbewusst

Abschließend werden die Lernausgangslagen, die Förderwege des FLEX-Teams und die weiteren Lernwege von 3 Schülerinnen und Schülern aus der Gruppe der **langsam lernenden Kinder**, die **besonderen sonderpädagogischen Förderbedarf** benötigen, nachgezeichnet. Die langsam lernenden Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf weisen Fortschritte in den Bereichen Persönlichkeitsentwicklung, Arbeitstempo, Motorik, Deutsch sowie Mathematik und Festigung der Grundlagenkenntnisse auf. Allen drei Kindern wird eine Lernbehinderung attestiert. Für alle Kinder werden Defizite in den genannten Bereichen konstatiert, die nur durch intensive Förderung gemindert werden können. In einem Fall ist von einem anstehenden Schullaufbahnwechsel die Rede, in einem anderen Fall wird ab Jahrgangsstufe 3 nach dem Rahmenplan der Förderschule unterrichtet werden. In diesen beiden Fällen verweilen die Kinder 3 Jahre in der FLEX. In dem 3. Fall verweilt der Schüler

nur 2 Jahre in der flexiblen Eingangsphase. Das heißt, er hat durch die individuellen Förderpläne und trotz Lernbehinderung einen regulären Durchgang in der FLEX geschafft.

Tabelle 9: Lernentwicklungen der **langsam lernenden Kinder** mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Namen	Lernausgangslage	Förderwege des FLEX-Teams	Weiterer Lernweg
<b>Annabell</b>	<b>langsam lernendes Kind,</b> Konzentrationschwierigkeiten, Probleme bei der Umweltorientierung, motorische Probleme	Förderstunden in Mathematik, Kleingruppen, feinmotorische Übungen, Wahrnehmungsübungen, Einzelförderung Laut-Buchstabenzuordnung,  Orientierungsübungen, Leseübungen, Lateralitätsübungen	Kenntnisse der Eingangsstufe angebahnt durch intensive Förderung, Schullaufbahnwechsel absehbar, benötigt weiterhin starke Förderung in kleinschrittiger Arbeitsweise und verstärkte Anschauung,  keine Angabe über Verweildauer
<b>Ben</b>	<b>langsam lernendes Kind,</b> war zuvor in Dehnklasse der Sprachheilschule,  z. T. aggressiv, Erfassen von Inhalten schwierig,  sehr unausgeglichen	Einzelförderung Training der Grundaufgaben Mathematik bis 10, individuelle Schreibübungen, wieder Teilnahme an Teilungsstunden Mathematik in der Jahrgangsstufe 1	erhebliche Defizite, die nicht im 3. Verweiljahr ausgeglichen werden können, wahrscheinlich Lernbehinderung, ab Jahrgangsstufe 3 wird er voraussichtlich nach dem Rahmenplan der Allgemeinen Förderschule unterrichtet
<b>Fabian</b>	<b>langsam lernendes Kind,</b> Verhaltensprobleme, sehr langsames Arbeitstempo, Lernbehinderung festgestellt, spastische Diplegie	Konzentrationsübungen,  Förderung aller Wahrnehmungsbereiche, Festigung der Lerntechniken, Sicherung der Grundlagenkenntnisse in Deutsch und Mathematik, Schreiben von Geschichten	trotz Lernbehinderung sehr große Fortschritte durch intensive Förderung, angemessenes Arbeitstempo, positive Persönlichkeitsentwicklung, Übergang in Jahrgangsstufe 3

## 5.5 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Abschließend sind einige der Ergebnisse festzuhalten:

### Zu den Kindern:

Die 27 Lernbiografien belegen, dass jedes der porträtierten Kinder auf individuelle Art und Weise lernt. Die Heterogenität der Kinder im Anfangsunterricht wird in dieser Studie einmal mehr eindrucksvoll bestätigt und ganz konkret nachgezeichnet und zwar für die schnell lernenden Kinder mit verkürzter Verweildauer im Anfangsunterricht, für die früher eingeschuldeten, für die regulär zwei Jahre in den ersten beiden Schuljahren lernenden, für die Kinder mit längerer Verweildauer ebenso wie für die Kinder, für die ein sonderpädagogischer Förderbedarf konstatiert worden ist.

Bei einigen Kindern waren Lernfortschritte sehr schnell zu erkennen, bei anderen dauerte es dagegen sehr viel länger, bis sich kleine Aufwärtsentwicklungen zeigten, auch wurden Um-

wege und zeitweilige Rückschritte erlebt. Krisen brachen in das Leben der Kinder ein, wenn sie durch Ereignisse, die ihnen die sichere Zuwendung der Eltern entzogen, aus der Bahn geworfen wurden. Der Mangel an emotionaler Sicherheit führte auch zu Lernkrisen.

Die Anstrengungen der Kinder, sich im Anfangsunterricht die schulischen Inhalte zu Eigen zu machen, werden detailliert sichtbar. Die besondere, dauerhaft krisenartige Benachteiligung von Kindern aus Familien, in denen die Eltern selbst ihr Leben nicht bewältigen und die ihre Kinder nicht versorgen und belehren (können), wird in den Lernbiografien sichtbar.

#### **Zur Begleitung durch die Lehrerinnen:**

Die individuellen Förderpläne der Lehrerinnen der Teams begleiteten die Lernwege der Schülerinnen und Schüler und unterstützten die Weiterentwicklung der Kinder. Hochsensibel beobachteten und dokumentierten sie wesentliche Aspekte der kindlichen Lernwege in ihrer großen Vielfalt. Engagiert suchten sie nach Wegen, den Kindern beim Lernen zu helfen. Wenn es vorkam, dass die Lehrkräfte die Leistungsfähigkeit der Kinder überschätzt und unterschätzt hatten<sup>46</sup>, korrigierten sie sich und machten ihre pädagogischen Angebote wieder passfähig. Intensiv widmeten sie sich der Elternarbeit bis hin zur Elternbildung. Die Teamarbeit wurde dabei als sehr wirksam eingeschätzt. Sie befähigte die Lehrkräfte zu professionellerem Handeln und kam den Kindern zugute.

Dabei lassen die Texte der Lehrerinnen – wie nicht anders zu erwarten - durchaus auch Rückschlüsse auf Unterschiede hinsichtlich des Grades an Kompetenz und Engagement zu. Angesichts dieser Situation können für viele Lehrkräfte Fortbildungen hinsichtlich der diagnostisch-pädagogischen Kompetenz weiterführend sein.

#### **Zur institutionellen Innovation FLEX:**

Die Analyse der Lernbiografien belegt, dass die institutionellen Innovationen der FLEX mit ihren Eckpunkten Einschulung ohne Auslese, individuelle Verweildauer, Binnendifferenzierung, professionelle die Teamarbeit dazu beitragen, Schulversagen zu vermeiden und den Kindern einen gelingenden Schulstart zu ermöglichen. Bei einigen Kindern macht die individuelle Förderung ein zuvor für notwendig gehaltenes, drittes Jahr im Anfangsunterricht überflüssig. Bei anderen Kindern führt gerade das Lernen im dritten Verweiljahr dazu, dass sie ein sicheres Fundament erwerben, um in die Jahrgangsstufe 3 versetzt zu werden. Befreiend wirkt es, dass der ja auch in sich sehr unterschiedlichen Gruppe der schnell lernenden Kinder die Möglichkeit eröffnet wird, ungebremst zu lernen. Angesichts dieser Situation erscheint es geboten, die Flexible Schuleingangsphase im Land Brandenburg auszuweiten, die Lehrkräfte entsprechend fortzubilden und Teamarbeit im Anfangsunterricht zu gewährleisten. Der nach wie vor stark verbreitete gleichschrittige Unterricht, der von einer fiktiven Gleichzeitigkeit der Lernschritte aller Kinder ausgeht, kann die in den Lernbiografien geschilderten Probleme der Einführung der heterogenen Kinder in die Welt des schulischen Wissens nicht bewältigen. Indem die FLEX Kindern die Erfahrung persönlicher Erfolge und Anerkennung ermöglicht, trägt sie auch dazu bei, der verbreiteten Schulverdrossenheit mit all ihren negativen Begleiterscheinungen vorzubeugen und den Grundstein zu legen für eine gute Lernkultur an brandenburgischen Schulen.

Abschließend wird ein Mangel, der sich durch alle Berichte gleichermaßen zieht, erwähnt: Kreativität der Kinder, Kunst und Musik werden so gut wie nicht erwähnt. Nur ausnahmsweise an einer Stelle, in der Lernbiografie von **Marianne**, werden diese Bereiche kurz thematisiert: *„Musik und Kunsterziehung bereiten ihr Freude. Gern malt Maria farbenfrohe Bilder und setzt einige Ideen um.“* Für die Entwicklung und das Lernen von Kindern kommt aber den kreativen Aktivitäten eine große Bedeutung zu, die angesichts der Betonung der Bereiche Schriftspracherwerb und Mathematik nicht vernachlässigt werden soll.

---

<sup>46</sup> Die in der Auseinandersetzung um die alten Schulreife- und Schulfähigkeitstests festgestellte Tatsache, dass es im Schulanfang und Anfangsunterricht kaum Prognosesicherheit gibt, bestätigt sich hier.

## Literatur:

**Alberts, Sven; Hameyer, Uwe; Schusdziarra, Gisela** (Hrsg.): Flexible Eingangsphase in der Grundschule. Sechs Porträts aus der Praxis. Kiel 1997, Körner Verlag

**Berthold, Barbara; Carle, Ursula:** Veränderte Schuleingangsphase in Thüringen, Ergebnisse des Schulversuchs, Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Bremen 2004

**Bambach, Heide: Ermutigungen.** Nicht Zensuren. Lengwil am Bodensee 1994, Libelle Verlag

**Burk, Karlheinz; Mangelsdorf, Marei; Schoeler, Udo:** Die neue Schuleingangsstufe. Weinheim und Basel 1998

**Carle, Ursula; Berthold, Barbara:** Schuleingangsphase entwickeln - Leistung fördern. Baltmannsweiler 2004

**Deppe-Wolfinger, Helga; Prengel, Annedore; Reiser, Helmut:** Integrative Pädagogik in der Grundschule. Weinheim und München 1990

**Einsiedler, Wolfgang; Götz, Margarete; Hacker, Hartmut; Kahlert, Joachim; Keck, Rudolf W.; Sandfuchs, Uwe** (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn 2001

**Faust-Siehl, Gabriele:** Die neue Schuleingangsstufe in den Bundesländern. In: Faust-Siehl, Gabriele; Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Schulanfang ohne Umwege. Frankfurt/M. 2001, S. 194-252

**Hanke, Petra:** Anfangsunterricht: Grundschule Leben und Lernen in der Schuleingangsphase. Neuwied 2002

**Kaiser, Astrid:** Projekt Geschlechtergerechte Grundschule – Erfahrungsberichte aus der Praxis, Opladen 2003

**Knörzer, Wolfgang; Grass, Karl:** Den Anfang der Schulzeit pädagogisch gestalten. Weinheim und Basel 2000

**Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LISUM Bbg):** Handbücher Flexible Eingangsphase. Die Ausgestaltung der Flexiblen Schuleingangsphase im Land Brandenburg – pädagogische Standards, Leitfaden und Praxismaterial, Ludwigsfelde 2003

**Mayring, Philipp:** Qualitative Inhaltsanalyse (28 Absätze). Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research (Online Journal), I (2). Verfügbar über: [http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00\\_mayring-d.htm](http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00_mayring-d.htm) (1.7.2004)

**Nickel, Horst:** Voraussetzungen einer gesunden Entwicklung des Kindes aus pädagogisch-psychologischer Sicht. In: Horn, Hans-Arno (Hrsg.): Gesundheitserziehung im Grundschulalter. Frankfurt 1985, S. 1-15

**Nickel, Horst:** Schulreife und Schulversagen. Ein ökopyschologischer Erklärungsansatz und seine praktischen Konsequenzen. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. 28/1981, S.19-39

**Petillon, Hanns:** Das Sozialleben des Schulanfängers. Weinheim 1993

**Prengel, Annedore:** Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht. Opladen 1999

**Prengel, Annedore; Geiling, Ute; Carle, Ursula:** Schulen für Kinder. Flexible Eingangsphase und feste Öffnungszeiten in der Grundschule. Bad Heilbrunn 2001

**Weigert, Hildegund; Weigert, Edgar:** Schuleingangsphase. Weinheim und Basel 1992

## **6 Begleituntersuchungen zu den landesweiten Vergleichsarbeiten am Ende der Jahrgangsstufe 2**

*Katrin Liebers, Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg*

### **6.1 Diskussion im Vorfeld der Teilnahme an den Vergleichsarbeiten**

Die in der Beauftragung vorgesehenen Erprobungsschwerpunkte und Fragestellungen des Schulversuchs schlossen Fragen von Evaluationsforschung nicht mit ein, d. h., ein Vergleich mit Normalklassen war nicht im Auftrag enthalten (vgl. Kap. 1).

In der Literatur wird eine vergleichende Evaluationsforschung in Schulentwicklungsprojekten teilweise sehr kritisch gesehen (Carle 2000).

Auf die Schülerzahlschwankungen in den ersten Jahren des Schulversuchs und die damit verbundenen Problemlagen<sup>47</sup> ist bereits hingewiesen worden. Zudem gilt es weitere Faktoren zu bedenken. Zahlreiche Versuchsschulen haben überdurchschnittlich viele Kinder mit unterschiedlichstem Förderbedarfe (vgl. hierzu Kap. 3.6). Dazu kommt, dass in den Schulversuchsklassen mehr Kinder nicht deutscher Herkunft lernen als im Landesdurchschnitt (FLEX: 5,5 %, Land: 3,5 %), mehr Kinder vorzeitig eingeschult wurden und kaum Kinder an Förderschulen überwiesen worden sind, sodass die Stichproben der Versuchsschulen und die der Regelschulen nur mit Einschränkungen als Vergleiche dienen.

Es galt Argumente wie die von Carle (2000 S. 273), dass „die Qualität der Leistung bei der Einführung solch umfangreicher Neuerungen erfahrungsgemäß im Umstrukturierungsprozess zunächst etwas absinkt“, ebenfalls zu berücksichtigen.

Carle empfiehlt, den Schulen mit der Messung Zeit zu lassen bis die neuen Strukturen etabliert sind, um vor allem auch die intendierten Effekte mit zu messen. Die intendierten Effekte – z. B. Optimierung der individuellen Kompetenzentwicklung - lassen sich jedoch mit der für den landesweiten Vergleich konzipierten Untersuchung nur bedingt messen, da diese Untersuchungen den Schwerpunkt auf die erworbenen Sachkompetenzen im Bereich Leseverständnis, Lesegeschwindigkeit und Mathematik legt und damit überwiegend Sachkompetenzen, methodische Kompetenzen ansatzweise sowie personale und soziale Kompetenzen nicht explizit erfasst.

Obwohl es keine Beauftragung gab und obwohl in der Literatur vielfach Bedenken zu Vergleichen mit Vergleichsklassen geäußert wurden, entschied das Projektteam, dass die Schulversuchsklassen im Sommer 2004 an der ersten noch freiwilligen Staffel der landesweiten Vergleichsarbeiten am Ende der Jahrgangsstufe 2 teilnehmen sollten. Mit der Entscheidung sollte auf das beklagte Fehlen empirischer Ergebnisse (vgl. Kap. 1 und Faust 2004) in der veränderten Schuleingangsphase reagierte man. Zugleich sollten Vorwürfe entkräftet werden, dass die Leistungen der Schulversuchsklassen mittels „gefühlter Qualität“ beschrieben werden. Ein wichtiger Beweggrund war auch, die Ergebnisse für die Fortführung der Diskussion um Qualitätsentwicklung in der Ausweitung der flexiblen Schuleingangsphase nutzbar zu machen.

---

<sup>47</sup> So gab es in im Schuljahr 2003/2004 eine Anzahl von 49 Schülerinnen und Schülern (10 % der Teilnehmer an den Versuchsschulen bei den Vergleichsarbeiten), die nach einer vor dem Schulversuch erfolgten Rückstellung und einem dritten Verweiljahr in den Schulversuchsklassen lernten. Diese Schülergruppe ist ein Relikt aus der Vorzeit des Schulversuchs und nicht schulversuchstypisch.

## 6.2 Konstruktion der Vergleichsarbeiten

Die Vergleichsarbeiten hatte die Ludwig-Maximilians-Universität München (Ditton/Krüsken 2004) für die Länder Bayern, Berlin und Brandenburg für die Fächer Deutsch und Mathematik entwickelt. Nach einer Aufgabenpilotierung im Jahre 2003 nahmen im Sommer 2004 100 Stichprobenschulen, 19 Versuchsschulen sowie 80 freiwillige Schulen an den Vergleichsarbeiten teil. Bei den Stichprobenschulen sowie bei den Versuchsschulen wurden für die Begleitstudie zusätzlich ein Lehrer- sowie ein Elternfragebogen eingesetzt.

Der Deutsch-Teil bestand aus einem Leseverständnistest (12 Items) und einem Lesegeschwindigkeitstest, die beide mit 10 Minuten Pause in einer Unterrichtsstunde durchgeführt wurden. Der Mathematik-Test bestand aus 19 Items, die Kompetenzen im Bereich der Arithmetik, der Geometrie und im Bereich der sachbezogenen Mathematik erfassen sollten. Dieser Test sollte in einer zweiten Unterrichtsstunde durchgeführt werden.

Vorgesehen war, die Tests durch die Lehrkräfte nach standardisierten Anweisungen landeseinheitlich an einem Tag vorzunehmen und auszuwerten. Die Auswertungsbogen wurden an die Ludwig-Maximilians-Universität München gesandt und dort für das Land Brandenburg insgesamt und für die jeweiligen Schulen und Klassen bearbeitet.

Parallel fand für die 100 Stichprobenschulen des Landes und für die 19 FLEX-Schulen eine Auswertung der Daten der Begleitstudien statt. Anhand des Elternfragebogens waren für die Klassen Hintergrundvariablen wie z. B. Muttersprache, höchster schulischer Bildungsabschluss der Eltern und Merkmale wie z. B. Einkommen, Buchbestand der Eltern oder Dauer des Besuchs von Vorschuleinrichtungen erfasst worden, da diese als wichtige außerschulische Prädiktoren der Leistungsentwicklung aufgefasst werden. Auf der Basis dieser Werte wurde für jede Klasse ein Erwartungswert bestimmt, d. h., der Wert „*der realistischenweise zu erwartenden Ergebnisse bei der [jeweiligen]... Klassenzusammensetzung hinsichtlich der zu berücksichtigenden Merkmale*“ (Ditton/Krüsken 2004 b, S. 2).

Damit sollte für jede Klasse ein Vergleich zwischen der erwartbaren und der tatsächlich gezeigten Leistung ermöglicht werden, um z. B. Rückschlüsse auf die Unterrichtsqualität zu ziehen.

## 6.3 Ergebnisse

Zum Zeitpunkt der Berichterstattung lag ein erster Teilbericht zu ausgewählten Daten vor, sodass in diesem Abschlussbericht nur diese Daten (Krüsken 2004) berücksichtigt werden können.

Bezogen auf die Testleistungen der Versuchsschulklassen und der Regelklassen lässt sich feststellen, dass die Schulversuchsklassen vergleichbare Ergebnisse erzielen wie die Stichprobenklassen der Regelschulen, d. h., dass es bezogen auf die Testaufgaben keine relevanten Leistungsunterschiede gibt.

Tab. 1: Durchschnittswerte von Regelschulen und Versuchsschulen (Krüsken 2004)

	<b>Leseverständnis</b>	<b>Lesegeschwindigkeit</b>	<b>Mathematik</b>
<b>Stichprobe Regelschulen</b> <b>N= 1712</b>	8,15	62,48	12,27
<b>Versuchsschulen</b> <b>N= 538</b>	8,16	60,75,4	12,25
<b>Insgesamt</b>	8,15	62,06	12,26
<b>Höchstmögliche Punktzahl</b>	12	100	19

In Bezug auf die Relation der Klassenergebnisse zu den Erwartungswerte, beziehungsweise der Häufigkeit der Abweichungen davon, zeigte sich, dass es bei 44 gewerteten von insgesamt 49 Schulversuchsklassen sowohl Klassen gab, die deutlich über dem Erwartungswert lagen, als auch Klassen, die den Erwartungswert deutlich unterschritten. Die Schulversuchsklassen weisen insgesamt vergleichbare Relationen wie die Regelklassen auf, die Unterschiede in den Prozenten bewegen sich im statistisch nicht bedeutsamen Bereich. Das bedeutet, dass auch bei den Versuchsschulen die einzelne Lehrerin bzw. das Team und seine pädagogischen Kompetenzen eine große Rolle für den Schulerfolg der jeweiligen Klasse spielen.

Tab. 2: Abweichung von Klassen vom Erwartungswert – Angaben in Klassen (Krüsken 2004)

	<b>Leseverständnis</b>		<b>Lesegeschwindigkeit</b>		<b>Mathematik</b>	
	Regel- klasse	Versuchs- klasse	Regel- klasse	Versuchs- klasse	Regel- klasse	Versuchs- klasse
<b>unter Erwartungswert</b>	14	6	24	18	21	11
<b>Entsprechend Erwartungswert</b>	66	30	46	21	50	22
<b>über Erwartungswerten</b>	15	9	24	6	25	11
<b>Insgesamt</b>	95	45	94	54	96	44

Abb. 1: Klassenergebnisse Lesegeschwindigkeit in Relation zum Erwartungswert (Krüsken 2004)

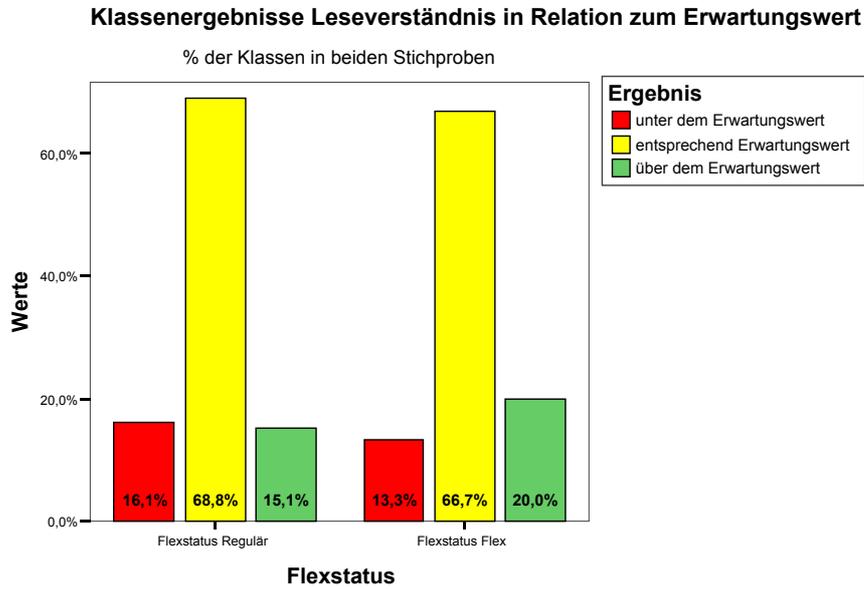
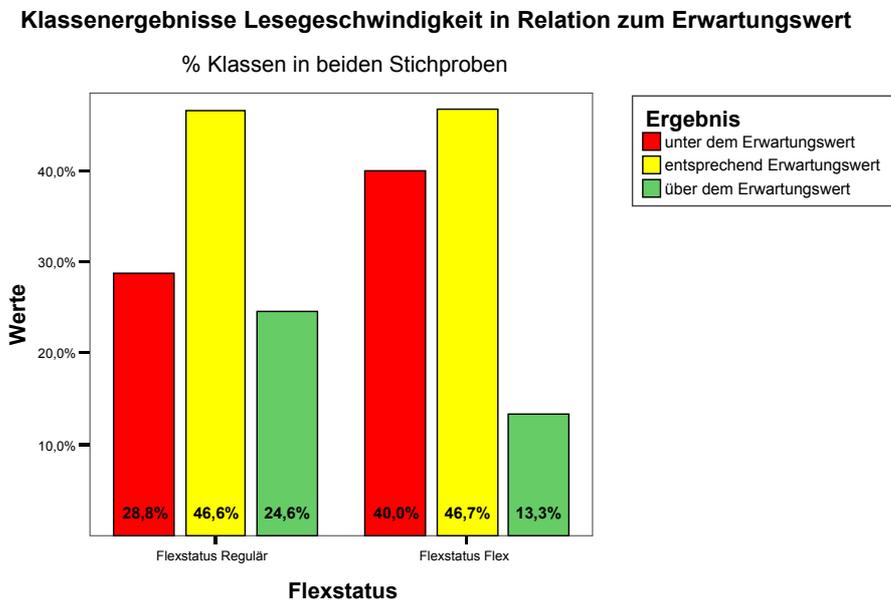
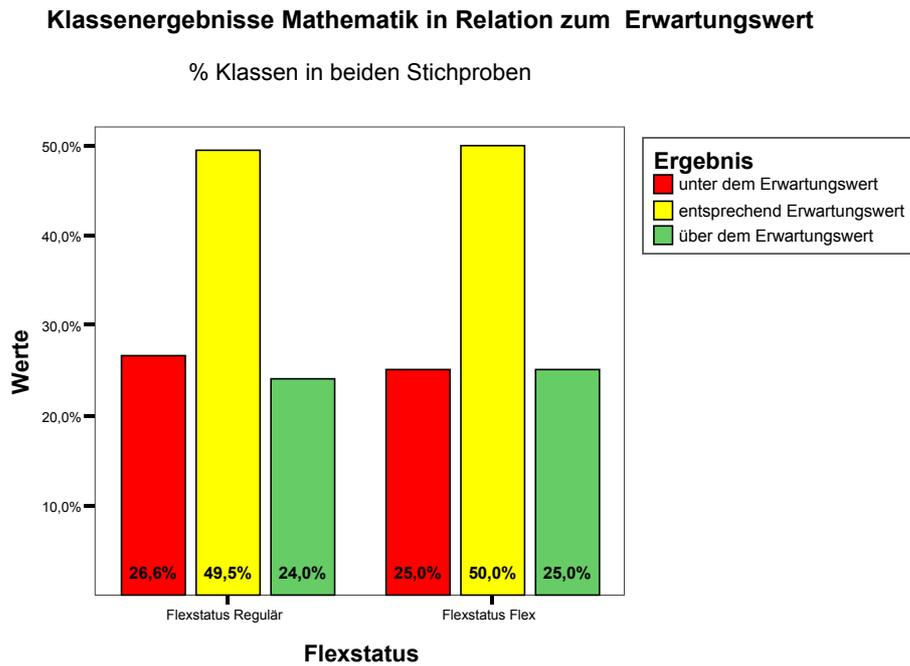


Abb. 2: Klassenergebnisse Lesegeschwindigkeit in Relation zum Erwartungswert (Krüsken 2004)



Die augenscheinlichen Differenzen sind statistisch nicht zuverlässig ( $p > .17$ )

Abb. 3: Klassenergebnisse Mathematik in Relation zum Erwartungswert (Krüsken 2004)



In Bezug auf die Spannweiten im Ausmaß der Abweichung der tatsächlich erzielten Leistungswerte von den Erwartungswerten gibt es keine relevanten Unterschiede zwischen den Regel- und Versuchsschulen.

Abb. 4: Residuum Leseverständnis (Küsken 2004)

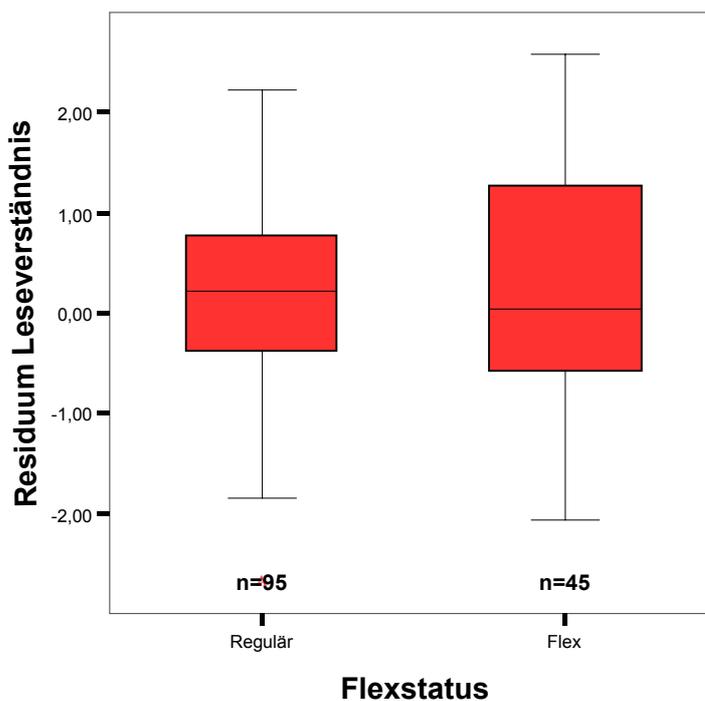


Abb. 5: Residuum Lesegeschwindigkeit (Krüsken 2004)

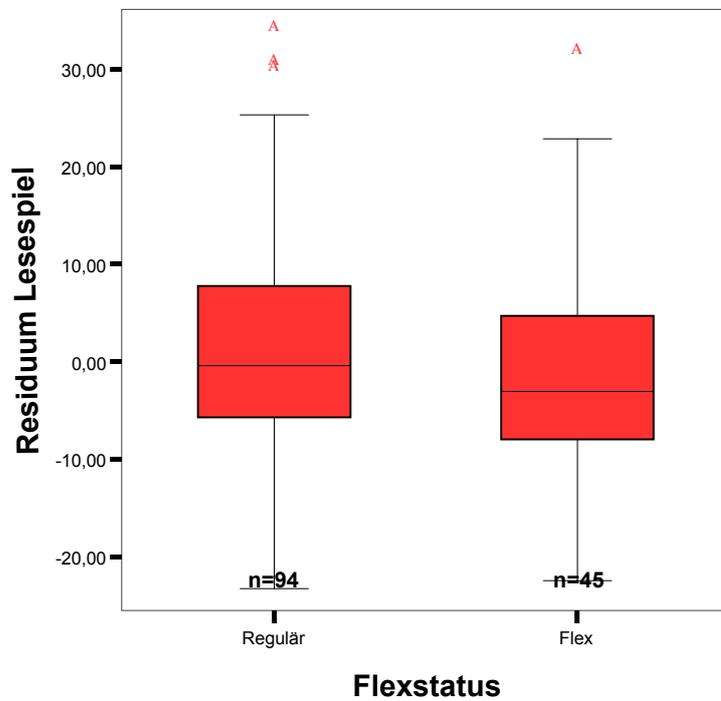
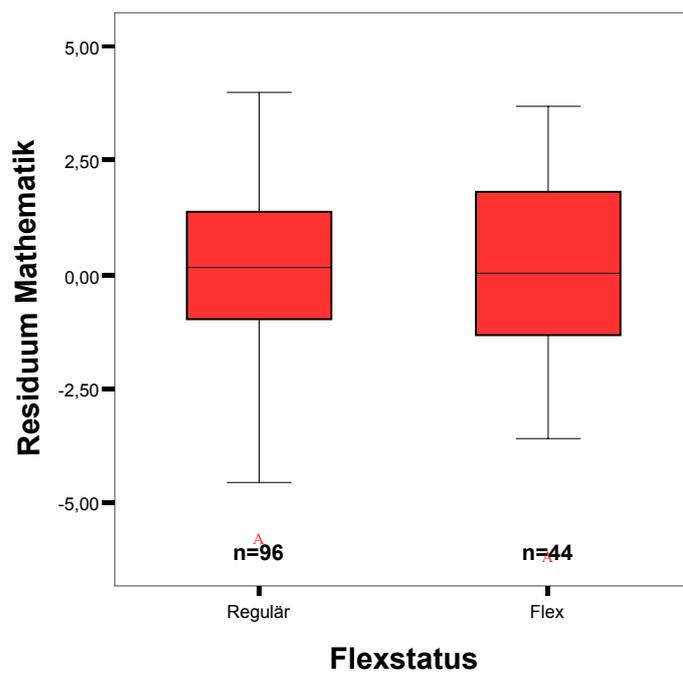


Abb. 6: Residuum Mathematik (Krüsken 2004)



Für die weitere Diskussion um Qualitätsentwicklung sind die Unterschiede zwischen den Schulversuchsklassen an einer Schule und zwischen Versuchsschulen mit vergleichbaren Erwartungswerten genauer zu untersuchen und zu prüfen, wie hier Lernprozesse in den Teams in Gang gesetzt werden können.

Zusammenfassend kann in Bezug auf die eingangs genannten Probleme der Teilnahme von Schulversuchsklassen an den Vergleichstests festgehalten werden, dass die Schulversuchsklassen trotz einer höheren Heterogenität in der Zusammensetzung insgesamt und auch trotz eines erhöhten Anteils von Kinder mit Migrationshintergrund vergleichbare Leistungen erbringen konnten.

## 7 Analysen zur Schülerzahlentwicklung

Katrin Liebers, Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg

### 7.1 Allgemeine Angaben zu den Schülerzahlen und deren Auswertung

Am Ende eines jeden Schuljahres wurden von den 20 (2004:19) Versuchsschulen u. a. Daten zur Schülerzahlentwicklung in den Dokumentationen erhoben (Liebers 2004), um zu prüfen, ob die vielfältigen Maßnahmen in der FLEX auch tatsächlich zur Individualisierung und Flexibilisierung von Bildungswegen beitragen.

Carle (2000) weist darauf hin, dass in veränderten Schuleingangsphasen während der ersten Jahre mit größeren Schwankungen der Zahlen zu rechnen sei, was zu Problemen führen könne. Dies geschehe aufgrund verminderter Zurückstellungen sowie vorzeitiger Aufnahmen, hinzukommender Integrationskinder und Kindern mit längerer Verweildauer sowie zusätzlicher Schulaufnahmen von Kindern wegen der gestiegenen pädagogischen Attraktivität der Schule. Erst im fünften Jahr, so zeigte sich in Niedersachsen, würden sich die Zahlen voraussichtlich regulieren.

Dieser Umstand ist auch bei den nachfolgenden Zahlen zu berücksichtigen, da diese bislang nur aus den ersten drei Schulversuchsjahren von FLEX 20 vorliegen. Auch hier gibt es zum Beispiel eine größere Anzahl von Kindern, die noch vor dem Beginn des Schulversuchs zurückgestellt worden sind.

Zum Teil verweilten diese Kinder (N=49) dann drei Jahre in den Schulversuchsklassen und prägten alle Schulversuchsergebnisse mit, obwohl sie nicht „FLEX-typisch“ waren, da Rückstellungen nur noch in Ausnahmefällen vorgesehen werden.

Tab. 1: Übersicht über Anzahl der Versuchsschulen, Schulversuchsklassen und Schülerinnen/Schüler im Schulversuch

	Schuljahr 2001/02	Schuljahr 2002/03	Schuljahr 2003/04
Anzahl der Versuchsschulen	20	20	19 <sup>48</sup>
Anzahl der Versuchsklassen	45	47	49
Anzahl der FLEX-Schüler insgesamt	1049	1245	1133
Anzahl „Erstklässler“	589	621	591
Anzahl „Zweitklässler“	437	616	542

Die Zahlen sind statistisch nicht einwandfrei belastbar, weil wegen der hohen Individualisierungsgrade die klassischen Zuordnungen zu „Erst- und Zweitklässlern“ weder sinnvoll noch eindeutig, aber statistisch gesehen notwendig gewesen sind, um Vergleiche zu ziehen. Zum Beispiel sind bei den Erstklässlern auch Kinder mitgezählt, die infolge flexibler Schulaufnahme bereits 1,5 Jahre lernten. Bei den Zweitklässlern sind die Schülerinnen und Schüler im dritten Verweiljahr enthalten.

<sup>48</sup> Eine Schule mit auslaufenden FLEX-Klassen, in denen nur noch Zweitklässler lernten, wurde nicht mehr erfasst.

## 7.2 Schülerzahlentwicklung bei langsamer lernenden Kindern

Tab. 2: Übersicht über Anzahl der langsamer lernenden Kinder im Schulversuch:

Kinder	Schuljahr 2001/02		Schuljahr 2002/03		Schuljahr 2003/04	
	absolut	In % <sup>49</sup>	absolut	In %	absolut	In %
mit drittem Verweiljahr	41	9,4	44	7,1	46	8,5
mit förderdiagnostischer Lernbeobachtung in Jahrgangsstufe 1	142	24,1	160	25,7	116	20
mit erfolgreicher Prävention (aus Lehrkräftesicht)	46	32,4	62	38,7	nicht erfragt	-
Anzahl Erstklässler	589		621		591	
Anzahl Zweitklässler	437		616		542	

### Zurückstellungen

Im Jahr 2003/2004 hat der Zurückstellungsanteil der Kinder in den Versuchsschulen, die nur FLEX-Klassen in der Eingangsphase führen, bei 3,2 % (landesweit 8,5 %) gelegen. An den Versuchsschulen, die parallel zu den FLEX-Klassen noch Regeleingangsklassen führen, liegt der Anteil höher, weil in den Regelklassen zurückgestellt werden kann.

Die in den Schulversuchsklassen erfolgten Rückstellungen gingen auf Elternwünsche oder ärztliche Gutachten zurück.

### Drittes Verweiljahr

Zur Gruppe der Kinder im dritten Verweiljahr gehören vor allem langsamere Lerner, Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder mit sonderpädagogischem bzw. besonderem Förderbedarf. Der Anteil der Kinder, für die ein drittes Verweiljahr vorgeschlagen und realisiert wurde, schwankte zwischen 9,4 % im Schuljahr 2001/2002<sup>50</sup>, 7,1 % im Schuljahr 2002/2003 und 8,5 % im Schuljahr 2003/2004. Alle anderen Zweitklässler rückten fristgemäß auf.

<sup>49</sup> Statistisch gesicherte Prozent-Werte lassen sich nur ansatzweise ermitteln, da die Individualisierung von Lernverläufen nicht mehr mit den normal vorhandenen Statistikgrößen Schüleranzahl pro Klasse/Jahrgangsstufe konform geht. Außerdem ist nicht auszuschließen, dass einige Zahlen in den Schulen sehr flüchtig erhoben worden sind bzw. die Ausfüllung der Tabellen Unsicherheiten hervorgerufen hat.

<sup>50</sup> Eine Erklärung für die hohe Zahl wird in der künstlich herbeigeführten Klassenteilung im ersten Schulversuchsjahr gesehen. Der Wechsel in eine FLEX-Klasse wurde verstärkt Eltern nahe gelegt, bei deren Kindern Lernprobleme gesehen wurden.

### **Kinder mit Migrationshintergrund**

Kinder mit Migrationshintergrund waren in den FLEX-Klassen mit 4,8 % (2003) und 5,5 % (2004) häufiger anzutreffen als im Landesdurchschnitt (2,8 % und 3,75 %), zudem konzentrierten sich die Kinder an einigen Schulen. Von den 55 Kindern mit Migrationshintergrund im Schuljahr 2002/2003 benötigten acht Kinder (14,5 %) ein drittes Verweiljahr 2003/2004, ein Kind nahm eine kürzere Verweildauer in Anspruch.

### **Kinder mit förderdiagnostischer Lernbegleitung**

Es wurde in der Praxis der Versuchsschulen deutlich, dass das Verweilen im dritten Jahr in der Schuleingangsphase 3 eng mit den Ergebnissen der förderdiagnostischen Lernbeobachtung verbunden war. In der förderdiagnostischen Lernbeobachtung befanden sich durchschnittlich 20 % der Kinder.<sup>51</sup> Am Ende der Schulversuchsjahre 2001/2002 und 2002/2003 gaben die Versuchsschulen an, dass für 30 % bzw. 38 % der Kinder anfängliche Lernschwierigkeiten durch die präventive Arbeit und die förderdiagnostische Lernbeobachtung weitgehend kompensiert werden konnten. Gleichzeitig musste konstatiert werden, dass ca. 60 % der Kinder mit Lernschwierigkeiten weiterhin mit Lernproblemen konfrontiert sein werden.

Insgesamt gab es im Schuljahr 2001/2002 in den Versuchsschulen sieben Feststellungsverfahren zu den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und Verhalten, die auf den ersten Blick mit den verbindlichen Standards kollidierten. Vier wurden auf Antrag der Eltern eingeleitet. Drei Feststellungsverfahren (0,3 % aller Kinder in der FLEX) wurden von Versuchsschulen eingeleitet, weil sie keine geeignete Förderung für das einzelne Kind gewährleisten konnten.

Im Schuljahr 2002/2003 erfolgten bei elf Kindern Feststellungsverfahren am Ende des zweiten Schulbesuchsjahres für das nachfolgende Schuljahr, weil absehbar war, dass bei diesen Kindern ein drittes Verweiljahr nicht den erhofften Effekt bringen würde. Für zwei Kinder erfolgte ein Feststellungsverfahren in der Jahrgangsstufe 1, weil aufgrund der Komplexität des Förderbedarfs keine angemessene Förderung garantiert werden konnte.

Am Ende des Schuljahres 2003/2004 erfolgten vier Feststellungsverfahren für Kinder, die nach zwei Schulbesuchsjahren in eine Förderschule wechseln sollten.

---

<sup>51</sup> Diese Zahlen entsprechen in etwa denen in Finnland (19 %), wo Förderbedarf ebenso wie die förderdiagnostische Lernbeobachtung in den Versuchsschulen definiert werden: Alle Schülerinnen und Schüler, die über einen längeren oder kürzeren Zeitraum zusätzlichen Förderbedarf haben und von der Sonderpädagogin punktuell, kurzfristig oder auch länger begleitet werden, sind eingeschlossen.

### 7.3 Schülerzahlentwicklung bei schneller lernenden Kindern

Tab. 3: Übersicht der Anzahl der schneller lernenden Kinder mit vorzeitiger Schulaufnahme, flexibler Schulaufnahme und kürzerer Verweildauer im Schulversuch:

Kinder	Schuljahr 2001/02		Schuljahr 2002/03		Schuljahr 2003/04	
	absolut	In % <sup>52</sup>	absolut	In %	absolut	In %
mit frühzeitiger Schulaufnahme	28	4,8	35	5,6	44	7,5
mit flexibler Schulaufnahme	7	1,2	5	0,8	3	0,5
mit kürzerer Verweildauer	20	3,4	11	1,8	6	1,0
mit individuellen Wochenplänen der nächst höheren Jahrgangsstufe. <sup>53</sup>	-	-	45	3,6	40	3,5
Anzahl der Erstklässler	589		621		591	

#### **Kinder, die nach Plänen der nächst höheren Jahrgangsstufe lernen**

Durchschnittlich lernten 3,5 % der Kinder als Erstklässler nach den Anforderungen der Jahrgangsstufe 2 oder als Zweitklässler nach den Anforderungen der Jahrgangsstufe 3 in den Fächern Deutsch oder Mathematik mit, da sie bereits über entsprechende Voraussetzungen verfügten.

#### **Vorzeitige Einschulung**

Der Anteil der vorzeitig eingeschulter Kinder stieg von 4,8 % im ersten Schulversuchsjahr auf 7,5 % im dritten Schulversuchsjahr, darunter auch jährlich drei bis fünf Kinder, die gerade erst das fünfte Lebensjahr vollendet hatten. Im Vergleich dazu wurden 2003/2004 landesweit an Grundschulen ohne FLEX 6,5 % Kinder vorzeitig eingeschult. Es gab Schulen, an denen gar keine Anmeldungen für vorzeitige Einschulungen vorlagen. An anderen Schulen streute die Zahl von einer bis zu elf vorzeitigen Aufnahmen. Für drei vorzeitig eingeschulte Kinder wurde 2003 ein drittes Verweiljahr vorgeschlagen, weil bei diesen sehr jungen Kindern nach Ansicht der FLEX-Teams zwar die kognitiven Fähigkeiten vorhanden waren, jedoch Ausdauer und Konzentration noch zu gering waren, um in der Jahrgangsstufe 3 erfolgreich lernen zu können.

<sup>52</sup> Statistisch gesicherte Prozent-Werte lassen sich nur ansatzweise ermitteln, da die große Individualisierung von Lernverläufen nicht mehr mit den normal vorhandenen Statistikgrößen Schüleranzahl pro Klasse/Jahrgangsstufe konform geht.

<sup>53</sup> Angaben bezogen auf die Schülerzahl in Jahrgangsstufe 1 und 2.

## Flexible Einschulung

Von der Möglichkeit einer Einschulung zu einem flexiblen Termin im laufenden Schuljahr machten im Schuljahr 2001/2002 insgesamt sieben Eltern Gebrauch, im Schuljahr 2002/2003 fünf und im Schuljahr 2003/2004 drei Eltern.

## Kürzere Verweildauer

In den 47 Schulversuchsklassen wechselten im Sommer 2002 20 Kinder nach nur einem Schulbesuchsjahr in die Jahrgangsstufe 3. Die Kinder mit kürzerer Verweildauer verteilten sich auf elf Schulen. Dabei gab es in zwei Schulen je vier Kinder und in einer Schule drei Kinder mit kürzerer Verweildauer. Von den 20 Kindern mit kürzerer Verweildauer berichteten die Schulleitungen im November 2002, dass sie den Übergang in die Jahrgangsstufe 3 erfolgreich gemeistert hatten und dass sie wieder zur Leistungsspitze gehörten.

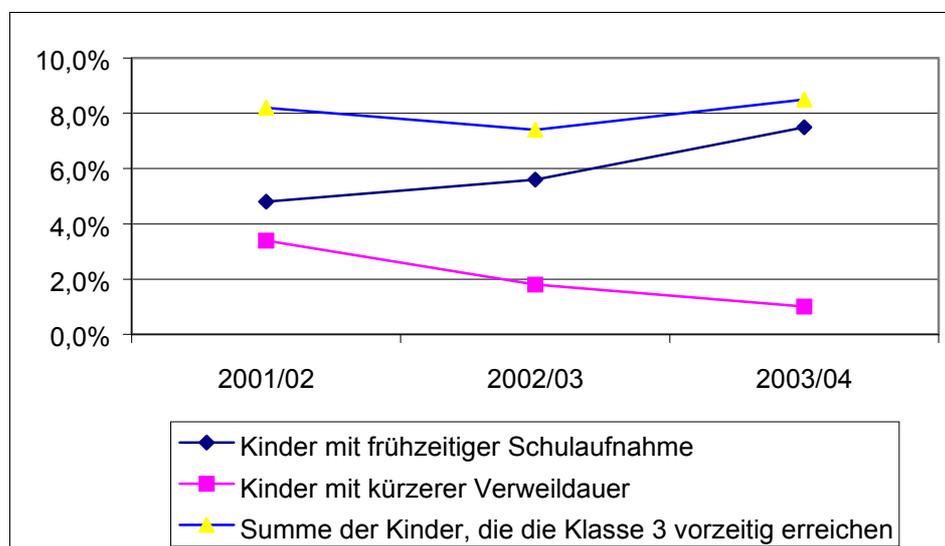
Nach dem zweiten FLEX-Jahr wechselten im Sommer 2003 neun Kinder nach einem Schulbesuchsjahr bzw. zwei Kinder nach nicht ganz 1,5 Schulbesuchsjahren in die Jahrgangsstufe 3, im Sommer 2004 wechselten sechs Kinder nach nur einem Schulbesuchsjahr in die Jahrgangsstufe 3.

Die kürzere Verweildauer bleibt jedoch ein Thema der FLEX - sechs der 26 Kinder, die landesweit die Jahrgangsstufe 2 übersprungen haben, stammen aus Versuchsschulen, d. h., 23 % der Überspringer stammen aus 4 % der Schulen.

Dabei gab es im Vorfeld intensive Bemühungen, potenzielle Kinder für eine kürzere Verweildauer zu ermitteln - wie schon im Jahr zuvor waren auch 2004 weit mehr Kinder erfasst und gefördert worden (insgesamt 35), denen eine kürzere Verweildauer ermöglicht werden sollte. Dass diese dann doch nicht realisiert wurde, hing mit der individuellen Leistungsentwicklung der Kinder, Elternmeinungen und weiteren Faktoren zusammen.

Insgesamt könnte als vorsichtige Hypothese vermutet werden, dass die stark gestiegene Anzahl der vorzeitigen Einschulungen dazu geführt hat, dass weniger Kinder überspringen. Schnelle Lerner kommen eher in die Schule, sodass die notwendige Passung zwischen Anforderungen und Lernausgangslagen scheinbar schon durch die vorzeitige Einschulung zu erreichen ist und eine kürzere Verweildauer entfällt. Hier sind die Entwicklungen der folgenden Jahre auszuwerten.

Abb. 4: Prozentuale Verteilung von Kindern, die die Jahrgangsstufe 3 eher erreichen



## **Zusammenfassung**

Aus den Ergebnissen wird ersichtlich, dass innerhalb der Versuchsschulen Individualisierungsprozesse im Hinblick auf schneller und langsamer lernende Kinder stattgefunden haben. Für die größte Problemgruppe, die langsamer lernenden Kinder, sind sichtbar präventive Ergebnisse erreicht geworden.

In den Versuchsschulen, in denen nur FLEX-Klassen existieren, konnte die Rückstellungsquote deutlich gesenkt werden. In den Dokumentationen der Versuchsschulen wird in einem Drittel der Fälle berichtet, dass durch Prävention und förderdiagnostische Lernbeobachtung Lernrückstände abgebaut und zum Teil aufgeholt werden konnten.

Es wurde zugleich durch den Schulversuch ein Beitrag zur Förderung schneller lernender Kinder geleistet. Insgesamt erreichten jährlich ca. 8 % der Kinder die Jahrgangsstufe 3 durch eine vorzeitige Einschulung oder durch eine kürzere Verweildauer eher.

## **8 Dokumentationen von Schulleitungen und Lehrkräften**

*Katrin Liebers, Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg*

### **8.1 Ziele und Auswertung der Dokumentation**

Im Schulversuch waren die Lehrerinnen, Sonderpädagoginnen sowie die Schulleitungen am Schuljahresende um Einschätzungen zu speziellen Schulversuchsfragen gebeten worden, die zum einen für die Auswertung der Schulversuchsumsetzung und zum anderen für die Ermittlung von Ergebnissen im Schulversuch herangezogen werden sollten. Die Lehrerinnen und Sonderpädagoginnen hatten darüber hinaus den Auftrag, ihre Praxis zu dokumentieren. Ein Teil der Unterrichtsentwürfe und Lernbiografien fand Eingang in die FLEX-Handbücher.

Am Ende des Vorlaufjahres 2000/2001 standen vor allem organisatorische Fragen zur Klassenbildung, zu Unterrichtsvorbereitungen und zur Fortbildung im Mittelpunkt der Erhebungen und Dokumentationen, um für die Ausweitung auf weitere Schulen optimierende Faktoren innerhalb des Implementierungskonzepts zu finden. Befragt wurden vor allem die Schulleitungen und die regional zuständigen Schulräte mit der Fachaufgabe FLEX (vgl. die Auswertung von Branzke/Kohle im Zwischenbericht 2001).

Am Ende des ersten Schulversuchsjahres 2001/2002 sollten erste Erfahrungen zu der pädagogischen Arbeit mit den Kindern dokumentiert werden (siehe Zwischenbericht 2002). Die FLEX-Teams dokumentierten vor allem Unterrichtserfahrungen. Dazu gab es Dokumentationsbogen mit 29 geschlossenen und offenen Fragen, die die Lehrerinnen der Schulversuchsklassen überwiegend in Stichpunkten beantwortet wurden (N= 38). Dabei konnten die Fragen jeweils mit Mehrfachnennungen beantwortet werden. Die Antworten, die Aussagen zur Entwicklung von Kindern betrafen, wurden inhaltsanalytisch ausgewertet, die anderen benutzt man zur Überprüfung der Umsetzung der Standards.

Nach dem zweiten Schulversuchsjahr 2002/2003 wurden von den Schulleitungen Einschätzungen zum Verlauf des Schulversuchs in einem Dokumentationsbogen mit 28 offenen oder geschlossenen Fragen eingeholt, die sich konkret auf die Entwicklung von Kindern bezogen. Für die Auswertung (Liebers 2004) lagen 19 Schulleitungsdokumentationen vor.

### **8.2 Ergebnisse der Inhaltsanalyse**

#### ***Herstellung von Kontakten zwischen Erst- und Zweitklässlern und geeignete Methoden und Sozialformen***

Die Einrichtung von jahrgangsgemischten Klassen erforderte 2001, dass Jahrgangsklassen geteilt und aufgefüllt wurden, um jahrgangsübergreifende FLEX-Klassen zu erhalten. Von daher interessierte, mit welchen Methoden und Sozialformen das soziale Miteinander organisiert wurde.

Den höchsten Stellenwert in den Erfahrungen der Lehrerinnen hatten gemeinsame Aufträge, Projekte und der Unterricht in den jahrgangsübergreifenden Gruppen. In den Antwortbogen (N=38) gab es dafür 37 Nennungen. 22 Lehrerinnen betonten den Wert der Hilfe der Älteren zum Beispiel bei der Orientierung im Schulhaus, beim Aufgabenverständnis und durch Vorlesen von Aufträgen aus den Tagesplänen. Nahezu ein Drittel der Lehrerinnen benannten feste Patenschaften zwischen Erst- und Zweitklässlern, 15 Lehrerinnen eine gemischte Sitzordnung als gute Voraussetzung. Ein Viertel nutzte auch Wandertage, Exkursionen und Feste. Auf der Seite der Methoden und Sozialformen wurden zudem genannt: Interaktionsspie-

le/Spiele (18 Nennungen), Morgenkreis (16 Nennungen), Partnerlernen (13 Nennungen), gemeinsame Rituale, Regeln und Traditionen (8 Nennungen). In acht Schulen kannten sich die Kinder bereits aus dem Wohngebiet, der Kita oder dem Hort.

In fünf der 20 FLEX-Schulen wurden Probleme beim Zusammenwachsen der jahrgangsübergreifenden Klassen berichtet. Eine Schule nannte Probleme mit jahrgangsübergreifenden Angeboten wegen der großen Unterschiedlichkeit des Lernstoffes, in einer Schule zeigten sich am Nachmittag oder in den Pausen unfreundliche Umgangsformen zwischen Erst- und Zweitklässlern, und in drei Klassen kümmerten sich die Zweitklässler zu sehr um die Erstklässler, sodass ihre eigenen Aufgaben in den Hintergrund traten.

### ***Methoden und Verfahren zur Ermittlung der Lernausgangslage am Schulanfang***

Von den 38 Lehrerinnen gaben 34 an, am Schulanfang Lernstandsanalysen bzw. Analysen von Arbeitsergebnissen für die Ermittlung der Lernausgangslage zu nutzen. In 19 Klassen wurde das Kieler Einschulungsverfahren eingesetzt. In mehr als der Hälfte der Nennungen wurden Lernbeobachtungen und Leistungstests genannt. In einem Drittel der Klassen wurde zusätzlich die Differenzierungsprobe nach Breuer/Weuffen (2000) eingesetzt. Das pädagogische Tagebuch oder Gespräche mit Erzieherinnen und Eltern spielten in den Nennungen der Lehrkräfte eine nachrangige Rolle.

An der Hälfte der FLEX-Schulen wurden darauf aufbauend in den ersten vier bis sechs Wochen des Schuljahres Förderpläne erstellt, an den anderen Schulen erfolgte dies im Oktober vor, während und nach den Herbstferien. Die Förderpläne waren ein wichtiges Mittel für die Prävention und Förderung. Bei Bedarf wurden zu späteren Zeitpunkten weitere Förderpläne erarbeitet.

### ***Erkennen von Kindern mit erhöhtem bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf***

Zehn Lehrerinnen beschrieben präzise Phänomene bzw. Lern- und Entwicklungsbesonderheiten von Kindern. Von den verbleibenden 28 Antworten gaben 26 Lehrerinnen an, die Sonderpädagogin einzubeziehen bzw. sonderpädagogische Diagnostik oder eine förderdiagnostische Lernbeobachtung durchgeführt zu haben. In 22 Antworten wurde angegeben, dass diese Verfahren durch Beobachtungen im Unterricht ergänzt würden. Eine Zusammenarbeit mit weiteren Lehrerinnen oder im FLEX-Team wurde 13-mal benannt, elfmal wurde angegeben, dass Schülerakten oder Gutachten einbezogen worden sind. In zehn Klassen kamen Gespräche mit den Eltern oder der Kita hinzu.

### ***Organisation des Lernerfolgs für Kinder mit Entwicklungsverzögerungen/ förderdiagnostischer Lernbeobachtung***

Auf die Frage, wie die Lehrerinnen einen Lernerfolg für alle Kinder erreichen, finden sich die höchsten Nennungen (46 Hinweise) für differenzierte Aufgabenstellungen, individuelles Eingehen auf die Kinder sowie für individuelle Tages- und Wochenpläne bzw. Förderpläne. Für nahezu alle Schulen werden in hohem Maße individuelle Hilfen, persönliche Zuwendung und die Unterstützung durch den Sonderpädagogen genannt, um für Kinder Lernerfolge zu organisieren (34 Nennungen). Die Hälfte der Schulen benennt die Herabsetzung des Anforderungsniveaus, mehr Zeit für Aufgaben und ein kleinschrittigeres Vorgehen als erfolgreiche Maßnahmen. Genauso wichtig erscheinen das Bewusstmachen kleiner Erfolge, individuelle Motivation und viel Lob.

### **Vermeidung von Stigmatisierung**

Eine wichtige Frage war, inwieweit Kinder mit förderdiagnostischer Lernbeobachtung in die Lerngruppe integriert waren und ob Stigmatisierungstendenzen beobachtet werden konnten. In 25 von 38 Antworten wurde die Frage nach der Integration von den Lehrerinnen voll bejaht. In fünf Antworten wurden Hinweise auf Kinder gegeben, die nicht vollständig integriert waren, so z. B. ein autistisches Kind, Kinder mit auffälligem Verhalten, schweren Lernbehinderungen oder Hygieneproblemen. 18 Lehrerinnen betonten ausdrücklich, dass keine oder kaum Tendenzen der Stigmatisierung beobachtbar waren, während 9-mal angegeben wurde, dass man aufgrund individueller Eigenschaften von Kindern Stigmatisierungstendenzen beobachtete.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass von zwei Dritteln der Lehrerinnen gelungene Integrationsprozesse beschrieben werden. Wenn Integrationsprozesse misslingen, wird eine Ursache in individuellen Eigenschaften von Kindern vermutet.

### **Herausfinden von Kindern mit besonderen Begabungen**

In 16 von 19 Klassen machten Kinder mit besonderen Begabungen zumeist im alltäglichen Unterricht selbst auf sich aufmerksam. In sechs Klassen ergaben sich dafür Anhaltspunkte in den Beobachtungen, und in fünf Klassen kamen Hinweise aus dem Elternhaus hinzu. In drei Fällen nutzte die Sonderpädagogin einen Test, zwei Lehrerinnen wurden durch Gespräche mit den Kindern auf die Begabung aufmerksam.

### **Maßnahmen zur Förderung von Kindern mit Begabungen**

21-mal werden von den 19 antwortenden Lehrerinnen Maßnahmen wie anspruchsvollere Aufgabenstellungen bzw. Arbeitsmittel im Unterricht erwähnt. Die Hälfte gibt Förderstunden, individuelle Förderung durch Lehrkräfte und Sonderpädagogen als weitere Maßnahmen an, und in zwei Drittel der Antworten wird die Teilnahme am Unterricht nächsthöherer Jahrgangsstufen als wichtige Maßnahme erwähnt. Als genauso wichtige Maßnahme finden differenzierte Tages- und Wochenpläne sowie Lern- und Förderpläne eine Erwähnung.

### **Einschätzung der Ergebnisse in Hinblick auf die präventive Wirkung der FLEX**

Zu der Frage, wie die Schulleitungen die Ergebnisse des Schulversuchs im Hinblick auf die Prävention einschätzen, gab es insgesamt 67 Fundstellen. In über der Hälfte der Fundstellen (38-mal) wurden deutlich beobachtbare Erfolge gesehen, d. h., die präventiven Maßnahmen trugen dazu bei, bei Kindern problematische Entwicklungen aufzufangen und z. B. Schulversagen bzw. Förderschulüberweisungen zu vermeiden.

Prävention wird als Mittel, Lernstörungen zu erkennen und durch Förderung Leistungsunterschiede abzubauen, beschrieben. Dafür stehen Kommentare wie „*M. B. wäre ohne FLEX sicherlich in der Förderschule gelandet*“ (PM 23) oder „*zwei weitere Kinder der Jahrgangsstufe 1 sind noch nicht ganz über den Berg, aber auf gutem Wege*“ (PM 26) und viele Nennungen wie „*Kinder erhalten durch Förderarbeit die Möglichkeit, Leistungsrückstände aufzuarbeiten*“. Eine Schulleitung führt dazu aus: „*Kinder, die mit erheblichen Auffälligkeiten eingeschult wurden, konnten in der Anfangsphase so gefördert werden, dass erste Lernfortschritte im 2. Schulhalbjahr deutlich wurden. Unter Umständen einer Regelbeschulung wäre Schulversagen programmiert.*“ (PM 9)

37 % der Fundstellen (25-mal) enthalten Hinweise auf große präventive Erfolge. Die präventiven Maßnahmen hätten dazu beigetragen, dass der Förderbedarf überwunden worden ist und Kinder ganz normal ohne zusätzliche Förderung weiter lernen können. Die Schulleitungen beschreiben Prävention dementsprechend als sehr erfolgreiches Mittel. Dafür stehen Aussagen wie „*Bei einer Schülerin ließ sich der anfängliche Verdacht auf Lernbehinderung*

*nach 2 Jahren intensiver sonderpädagogischer Förderung nicht mehr bestätigen“ (PG 7), „Wir haben eine Schülerin, die jetzt ohne Probleme in die 3. Klasse geht (PG 16) oder wie „Die Möglichkeiten der Prävention werden als sehr gut eingeschätzt.“ (PG 22)*

In vier Fällen blieben die präventiven Maßnahmen ohne nennenswerte Auswirkung auf die Entwicklung von Kindern. Die Schulen beschrieben die Prävention als ein Mittel, das eingesetzt wurde, aber nicht die erhofften Erfolge brachte: *„Während der größte Teil dieser Schülerinnen und Schüler nach 2 oder 3 FLEX-Jahren in die 3. Klasse wechseln konnten, gibt es ... eine Schülerin, die wegen ihrer schwachen Merkfähigkeit, der geringen Konzentrationsfähigkeit und Ausdauer trotz intensiver Förderung so geringe Lernzuwächse aufweist, dass eine positive Prognose für den Verbleib in unserer Schule kaum möglich ist (PW 3).“* Eine Schulleiterin schrieb: *„Aber in X. ist der Anteil lernbehinderter Kinder sehr hoch<sup>54</sup> – d. h., für lernbehinderte Schülerinnen und Schüler reicht die Förderung in FLEX nicht aus. Schlussfolgerung: Diese Kinder müssen ab Klasse 3 weiterhin integrativ betreut werden oder in die Förderschule wechseln.“ (PW 1)*

Insgesamt bescheinigen 93 Fundstellen aus den Dokumentationen von Schulleiterinnen und Schulleitern der FLEX eine deutlich beobachtbare präventive Wirkung.

### ***Einschätzung der Wirkungen von FLEX auf die Kinder ohne längere oder kürzere Verweildauer (regulär lernende Kinder)***

Alle befragten Schulleiter bestätigten durch ihre Antworten und Schilderungen, dass alle Kinder von der FLEX mit ihren individualisierten Lern- und Unterrichtsformen sowie Unterstützungsangeboten profitieren konnten. 13 von 19 Schulleitern gaben dazu explizite Antworten wie *„Ja, auch und gerade diese Kinder konnten von der FLEX profitieren“ (P13), oder: „Auch unter diesen Kindern (mit zweijähriger Verweildauer) gibt es welche, die schnell begreifen, und welche, die länger Zeit brauchen. Wenn Lücken festgestellt wurden, griff sofort die Sonderpädagogin ein und setzte schwerpunktmäßig bei den Schwächen an. So wurden diese Lücken nicht größer. Die schnell lernenden Schülerinnen und Schüler bekamen in sonderpädagogischen Stunden zusätzliche Lernangebote“ (P 11).*

Die meisten Nennungen ergaben aber anders, als aus der Literaturlage zum jahrgangsgemischtem Lernen (vgl. Laging 1995) zu vermuten gewesen wäre. Laging thematisierte insbesondere soziale Aspekte des jahrgangsübergreifenden Lernens wie Entwicklung und Soziales, Differenz und Helfen, Individualisierung und Differenzierung vor dem Hintergrund veränderter Kindheitserfahrungen und veränderter Familienstrukturen. Diese Punkte spielten auch in den Antworten der FLEX-Schulleitungen eine große Rolle. So betonten mehr als drei Viertel aller Schulleitungen die positiven Effekte auf das soziale Lernen und ca. ein Drittel hob auch besonders die Rolle des Helfens bzw. das Annehmen von Hilfe hervor. Dafür standen Aussagen wie *„Der soziale Aspekt (Klein lernt von Groß) hat unsere Erwartungen übertroffen. Kinder haben sich schneller in den Schulalltag gefunden, arbeiten viel selbstständiger und haben leichter und schneller lesen gelernt“ (S 1) oder „Teamfähigkeit wird frühzeitig entwickelt.“ (S 7)*

Die Schulleitungen sahen ihrerseits den größten Zugewinn im Methodenlernen, im Erwerb von Lernstrategien und in Techniken wie z. B. Zeiteinteilung und Selbstkontrolle gesehen. Hier gab es insgesamt die meisten Nennungen (27 bei N=19). Eine Schulleiterin beschrieb das so: *„Natürlich können diese Kinder (die meisten) von FLEX profitieren: besondere Ausbildung der Methodenkompetenz: Aufgabenerfahrung, Umgang mit Nachschlagewerken, Medienkompetenz, Zeiteinteilung...“ (P 10/M 12)* Eine andere Schulleiterin formulierte: *„Arbeitstechniken zum selbstständigen Wissenserwerb werden besonders gut entwickelt.“*

<sup>54</sup> In dieser Schule betrug der Anteil von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen nahezu 13 %, vgl. hierzu die Ergebnisse von Rittel u. a. in Kap. 3.7 und ausführlich im Teil 2 dieser Veröffentlichung.

(M 19) Auch die Entwicklung der Selbstständigkeit der Kinder wurde von den Schulleitungen sehr hoch eingeschätzt und drückte sich in Antworten aus wie *„Die Einführung der Arbeit mit Plänen und Werkstätten schulte das selbstständige Lernen der Kinder auffallend positiv“* (S 5) oder in der Schilderung eines Bibliotheksbesuches: *„[Die] Mitarbeiter waren erstaunt über die Selbstständigkeit im Umgang mit Texten, Leseleistung und Sinnerfassung, vor allem der Erstklässler im Vergleich mit anderen Klassen.“* (L 2) Hier ist auch noch ein anderer Aspekt deutlich geworden. Lern- und Arbeitsformen wie Werkstatt- und Stationenlernen, Freiarbeit, Tages- und Wochenpläne setzten stark auf das „Erlesen“ von Arbeitsaufträgen. So wurde die Lesekompetenz vom ersten Tag an gefordert, gerade auch weil hier die Tagespläne über Piktogramme oder Bilder Lesekompetenz forderten. Dies wurde auch in mehreren Antworten herausgestellt.

Ein dritter Aspekt, der in den Antworten hervorgehoben wurde, wenn auch nicht so deutlich wie die beiden vorgenannten Punkte, waren die Auswirkungen auf die Motivation, Zielstrebigkeit und Lernfreude sowie auf das Selbstwertgefühl. Dafür stehen Antworten wie: *„ermöglichten in der Schuleingangsphase, dass die Motivation der Kinder viel stärker an den Willen und das Wollen gebunden [war], eigene Ziele zu erreichen und gegebenenfalls mit anderen gemeinsam daran zu arbeiten“* (Z 3), *„Freude am Lernen wird über den Anfangsunterricht hinaus im Sinne eines guten Fundaments gesichert“* (F 1), *„Umfängliches differenziertes Arbeiten unterstützt bei allen Kindern die Ausprägung des eigenen Selbstvertrauens und die Akzeptanz der Verschiedenheiten in einem Selbstverständnis, das sonst erst wesentlich später und meist nur in Klassen mit gemeinsamem Unterricht gelingt.“* (F 5)

Insgesamt konstatierten die Schulleitungen deutliche positive Effekte für das Lernen der Kinder vor allem im Bereich der Methodenkompetenz, der sozialen Kompetenz und nicht ganz so intensiv im Bereich der personalen Kompetenz. Zu den Effekten im Bereich der Sachkompetenzen gab es die Hinweise, dass Kinder schneller Lesen lernten, „Lücken“ vermieden werden konnten und individuell angemessene Ziele erreicht wurden.

### **8.3 Zusammenfassung**

Schulleitungen und Lehrerinnen bewerten diesen Schulversuch als einen pädagogischen Erfolg, der mit hohem persönlichem Einsatz und den Möglichkeiten der Teamarbeit errungen worden ist. Die anfänglichen Belastungen durch die veränderten Planungs- und Unterrichtsformen werden als hoch eingeschätzt. Trotzdem äußern sich die meisten Lehrerinnen und Teams zufrieden, weil sie sichtbare Früchte ihrer Arbeit ernten können. Aus ihrer Sicht gelingt es besser als zuvor, sowohl langsamer lernende als auch schneller lernende Kinder zu fördern. Sie erleben, dass eine sorgfältige Erhebung von Lernausgangslagen und darauf aufbauende Förderung zu Erfolgen führen und Integration und soziales Lernen in der Regel gut funktionieren. Insgesamt beschreiben sie deutlich präventive Wirkungen und einen besonderen Lernzuwachs vieler Kinder beim Erwerb von methodischen und sozialen Kompetenzen, die sie so nur in jahrgangsübergreifenden Unterrichtsformen sowie den dazugehörigen Methoden ausprägen können. Letztendlich profitieren sie auch davon, dass sie von Eltern als kompetente Lernexperten für ihre Kinder wahrgenommen werden und dass die Teamarbeit positiv unterstützende Effekte zeigt.