

Noll, Heike

Individuelle Lernprozesse in altersgemischten Lerngruppen. Die Flexible Schuleingangsphase (FLEX) im Land Brandenburg

Bartnitzky, Horst [Hrsg.]; Hecker, Ulrich [Hrsg.]: Allen Kindern gerecht werden. Aufgabe und Wege. Frankfurt am Main : Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V. 2010, S. 72-88. - (Beiträge zur Reform der Grundschule; 129)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Noll, Heike: Individuelle Lernprozesse in altersgemischten Lerngruppen. Die Flexible Schuleingangsphase (FLEX) im Land Brandenburg - In: Bartnitzky, Horst [Hrsg.]; Hecker, Ulrich [Hrsg.]: Allen Kindern gerecht werden. Aufgabe und Wege. Frankfurt am Main : Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V. 2010, S. 72-88 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-176774
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-176774>

in Kooperation mit / in cooperation with:



www.grundschulverband.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Individuelle Lernprozesse in altersgemischten Lerngruppen

Die Flexible Schuleingangsphase (FLEX) im Land Brandenburg

Die Notwendigkeit einer veränderten Schuleingangsphase

Kinder unterscheiden sich deutlich in ihrem Entwicklungsalter, ihren bereits erworbenen Kompetenzen und in ihrer sozio-kulturellen und ökonomischen Herkunft.

Die Grundschule als gesellschaftliche Institution muss auf die drängenden Probleme der Heterogenität der Kinder und ihrer Erfahrungen pädagogisch und strukturell reagieren, vor allem am Schulanfang.

Die Schuleingangsphase ist für alle Kinder und ihre Familien eine äußerst wichtige und sensible Lebensphase. Sie bietet daher große Chancen für jedes Kind, kann aber auch Risiken mit sich bringen für die weitere schulische Entwicklung der Kinder. Die hier erworbenen Leistungsdispositionen bleiben oft prägend für die gesamte weitere Schulzeit.

Vor dem Hintergrund der zunehmenden Heterogenität von Kindern und des kontinuierlichen Anstiegs des Einschulungsalters in Deutschland wurde seit den neunziger Jahren eine notwendig gewordene Veränderung der Schuleingangsphase bildungspolitisch problematisiert und diskutiert. Der Anteil der vorzeitigen Einschulungen ging von 6 % im Jahr 1978 auf durchschnittlich 3 % im Jahr 1990 zurück. Gleichzeitig pendelte sich der Anteil verspätet eingeschulter Kinder je nach Bundesland auf 8 bis 14 % ein. Individuelle Entwicklungsdifferenzen von 2 bis 4 Jahren wurden in der Schuleingangsklasse zur Regel.

Die KMK reagierte auf diese Problemlage durch eine bundesweite Diskussion zur Neugestaltung des Schulanfangs. In ihren »Empfehlungen zum Schulanfang« vom 24.10.1997 hat die KMK einen erheblichen Innovationsbedarf für die Differenzierung, Individualisierung und zielgruppenspezifische Förderung im Rahmen der Schuleingangsphase festgestellt. Neben der Frage nach der Optimierung des Schulanfangs für alle Kinder stellte sich gleichzeitig die Frage nach der Gestaltung der pädagogischen Qualität des Schulanfangs, um den gestiegenen gesellschaftspolitischen Anforderungen an die Schule insgesamt besser gerecht werden zu können.

So ist die Flexible Schuleingangsphase neben den Maßnahmen zur Erweiterung der Lern- und Entwicklungsangebote in der Kindertagesstätte das Kernstück der Bemühungen um einen kindgerechten Schulanfang für alle Kinder, weil sie inhaltlich und organisatorisch den Auftrag ernst nimmt, Unterrichtsinhalte und Unterrichtsprozesse so zu organisieren, dass die notwendigen Ansprüche an Differenzierung und Individualisierung tatsächlich umgesetzt werden können. Die Vielfalt der bereits erworbenen Lebenseinstellungen, Verhaltensweisen und Leistungsmöglichkeiten werden durch die Jahrgangsmischung offen gemacht und finden ihre Beachtung in der Gestaltung individueller Lernprozesse, die an den bereits vorhandenen Lernvoraussetzungen anknüpfen und nicht unter selektiven Gesichtspunkten analysiert werden.

Schulreife, Schulfähigkeit ...?

In diesem Zusammenhang hat auch das in der Vergangenheit oft statische Verständnis von der Schulfähigkeit eines Kindes an Bedeutung verloren, da psychologische Schulreife- und Schulfähigkeitstests immer nur den Entwicklungsstand eines Kindes zum Testzeitpunkt erfassen und Prognosen bezüglich des Schulerfolgs sich als unzuverlässig erwiesen haben. Ziel der Schuleingangsdiagnostik war gegebenenfalls die Zurückstellung vermutlich noch nicht schulfähiger Kinder mit dem Ziel, die ohnehin heterogenen Lerngruppen in den Grundschulen stärker zu homogenisieren.

Eine selektierende Zurückstellung vom Schulbesuch bedeutet jedoch für die Kinder und ihre Eltern nicht selten eine Ausgrenzung und eine Form der Chancenungleichheit. Ein gelingendes Aufwachsen von Kindern



braucht hingegen einen positiv gestalteten Übergang in die Grundschule mit anschlussfähigen Bildungskonzepten. Übergänge ohne Brüche und Misslingenserfahrungen sind Voraussetzungen dafür, dass sich Kinder als kompetente Lernende erfahren, dass sie ihr Leistungs- und Selbstkonzept in positiver Weise stabilisieren können und sich in ihrer sozialen Lernumgebung integriert fühlen können. Die Gestaltung von Übergängen muss zwei für das jeweilige Kind unterschiedlich maßgebliche Prinzipien berücksichtigen: das Prinzip der Diskontinuität – der Übergang als neue Herausforderung, verbunden mit dem Bedürfnis des Größerwerdens, und das Prinzip der Kontinuität – der Übergang als Fortführen begonnener Entwicklungs- und Lernprozesse, verbunden mit dem Bedürfnis, Bekanntes wiederzuerkennen und beizubehalten.

Dem statischen Verständnis von Schulfähigkeit steht heute in der wissenschaftlichen Diskussion ein dynamisches Verständnis von Schulfähigkeit als Entwicklungsaufgabe gegenüber. Damit ist das Ziel verbunden, den Kindern den Weg zur Schulfähigkeit durch eine spezifische Förderung, gemessen an den individuellen Lernvoraussetzungen des einzelnen Kindes zu ermöglichen. Die Orientierung am einzelnen Kind, an seinen individuellen Möglichkeiten und Grenzen, muss Maßstab pädagogischen Handelns in der Eingangsstufe (und in der Schule überhaupt) sein, um die soziale Segregation zu überwinden.

Die »Kindfähigkeit« der Schule

Der »Schulfähigkeit« des Kindes steht heute die »Kindfähigkeit« der Schule gegenüber. Damit verbunden sind jedoch Fragen, die sehr wichtig sind für die Gestaltung des pädagogischen Prozesses:

Wie kann es in der Schule gelingen, bestmögliche Lernangebote für jedes Kind bereitzustellen, um ein erfolgreiches Lernen auf dem jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes zu ermöglichen?

Wie kann eine gemeinsame Einschulung und Förderung aller Kinder durch eine andere Organisation der Schuleingangsphase gelingen, in der Kinder weder über- noch unterfordert werden?

Welche Unterrichtskonzepte werden der größeren sozialen und kulturellen Vielfalt von Lebenseinstellungen, Verhaltensweisen und Leistungsmöglichkeiten der Kinder gerecht?

Wie kann es gelingen, eine Lernkultur zu entwickeln, welche die vorhandene Heterogenität im Bereich der Leistungen positiv für den individuellen Lernprozess nutzt?

Wie können Lehrerinnen und Lehrer darin unterstützt werden, die Verschiedenheit der Kinder zu akzeptieren und Unterschiedlichkeit als Chance für die Gestaltung individueller Lernprozesse innerhalb einer Gemeinschaft zu sehen?



Angesichts der gewachsenen Bedeutung des Schulanfangs und der Empfehlungen der KMK zur Neugestaltung des Schulanfangs wurden in den einzelnen Bundesländern zahlreiche Programme und Modellversuche zur Erneuerung des Schulanfangs eingeführt, um geeignete organisatorische und inhaltliche Unterrichtsmodelle zu entwickeln, in denen die Ziele der neuen Eingangsphase realisiert werden können. Zwei Merkmale werden dabei herangezogen, die für das Erreichen der Ziele zentral sind:

- die jahrgangsübergreifende Lerngruppenbildung, die eine flexible Verweildauer von ein bis drei Jahren ermöglicht, und
- die Mitarbeit des sozialpädagogischen oder sonderpädagogischen Fachpersonals mit der Aufgabe der gezielten Förderung von Kindern, insbesondere derjenigen, die unter herkömmlichen Bedingungen zurückgestellt worden wären.

Der Prozess zur Einführung der Flexiblen Schuleingangsphase im Land Brandenburg

Name	Status	Dauer	Anzahl beteiligter Schulen	Evaluationsberichte
Kindgerechte flexible Schuleingangsphase	Pilotprojekt	1992 – 1995	2	Witzlack / Burrmann 1995
FLEX 2	Schulversuch	1999 – 2001	2	Branzke (Hrsg.) 2002
FLEX 20	Schulversuch	2000 – 2004	20	Liebers (Hrsg.) 2004
FLEX 100	§19 BbgSchulG (5)	seit 2003 SJ 08/09	100 172 mit 422 Klassen	Lisum Zensos

Während des Schulversuches an den Grundschulen in Spremberg und Forst wurde von den FLEX-Lehrerinnen für die FLEX-Lehrerinnen und -Lehrer das »FLEX-Handbuch: Die Ausgestaltung der Flexiblen Schuleingangsphase

Flexhandbuch 1 (pdf – 947 KB): Standards und Kriterien der pädagogischen Arbeit an Schulen mit flexibler Schuleingangsphase

Flexhandbuch 2A (pdf – 1MB): Differenzierte Unterrichtsgestaltung in der flexiblen Eingangsphase

Flexhandbuch 2B (pdf – 2 MB): Differenzierte Unterrichtsgestaltung in der flexiblen Eingangsphase

Flexhandbuch 3 (pdf – 861 KB): Schneller lernende Kinder – Entscheidungshilfen und Verfahrensleitfaden für eine kürzere Verweildauer in der flexiblen Eingangsphase

Flexhandbuch 4 (pdf – 326 KB): Entscheidungshilfen für Lehrkräfte und Schulleitungen und Eltern

Flexhandbuch 5 (pdf – 440 KB): Kinder mit längerer Verweildauer – Entscheidungshilfen und Verfahrensleitlinien für ein drittes Verweiljahr in der flexiblen Eingangsphase

Flexhandbuch 6A (pdf – 1.9 MB): Kinder mit Förderbedarf im Lernen, im Verhalten und in der Sprache

Flexhandbuch 6B (pdf – 649 KB): Förderdiagnostische Lernbeobachtung

Flexhandbuch 7 (pdf – 363 KB): Der Übergang von der flexiblen Eingangsphase in die Jahrgangsstufe 3

Flexhandbuch 8 (pdf – 417 KB): Die Zusammenarbeit mit der KITA (Alle Handbücher sind über das Internet zugänglich.)

LISUM (Hrsg.) (2003) FLEX-Handbuch. Die Ausgestaltung der flexiblen Schuleingangsphase im Land Brandenburg – pädagogische Standards, Leitfäden und Praxismaterialien. Enthält die Handbücher 1–8, Ludwigsfelde.

im Land Brandenburg – pädagogische Standards, Leitfaden und Praxismaterialien« entwickelt. Damit wurde eine wichtige Grundlage und Arbeitshilfe geschaffen, die auch in anderen Bundesländern genutzt wird (vgl. links stehenden Kasten).

Die Ziele der neuen Schuleingangsphase im Land Brandenburg

- *bildungspolitisch*: Reduktion der Zurückstellungen
 - Aufnahme aller Kinder ohne Zurückstellung, Wiederholung und Ausschulung
 - Unterstützung der vorzeitigen Schulaufnahme
 - Flexibler Schulaufnahmetermin zum Schulhalbjahr
- *schulorganisatorisch*: Sicherung einer individuellen Kompetenzentwicklung aller Kinder in einem stützenden Sozialkontext
 - individuelle Verweildauer von 1 bis 3 Jahren in der Schuleingangsphase (Nichtanrechnung des 3. Verweiljahres)
 - Lernen im jahrgangsstufenübergreifendem Unterricht
 - Förderung durch multiprofessionelle Teams
- *pädagogisch-didaktisch*: individualisierte Lernkultur, Prinzipien und Methoden des geöffneten Unterrichts, soziales Lernen als prägender Bestandteil, rhythmisierender Tagesablauf
 - zielgruppenspezifische Förderung von schneller und langsam lernenden Kindern (Prävention von Lernschwierigkeiten)
 - förderdiagnostische Lernbeobachtung (Kinder mit Förderbedarf im Bereich Lernen, Verhalten und Sprache erhalten kein Feststellungsverfahren)
 - Förderung durch multiprofessionelle Teams und pädagogischer Kompetenztransfer im Team
 - Beobachtung der Schnittstelle Kita – Schule (verbesserte Zusammenarbeit im Vorfeld)

§ 9 Grundschulverordnung vom 02.08.2007: Flexible Eingangsphase

»(1) Um eine zielgruppenspezifische und individuelle Förderung entsprechend den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lernfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu erreichen, können jahrgangsstufenübergreifende Klassen gebildet werden, in denen die Bildungs- und Erziehungsziele der Rahmenlehrpläne der Jahrgangsstufen 1 und 2 über einen Zeitraum von ein bis drei Schuljahren erreicht werden sollen (flexible Eingangsphase). In diesen Klassen können Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrem individuellen Lernfortschritt, insbesondere dem erreichten Leistungsstand und der Leistungsbereitschaft, sowie ihrem sozialen, psychischen und körperlichen Entwicklungsstand in die Jahrgangsstufe 3 aufrücken, wenn sie die Bildungs- und Erziehungsziele der Jahrgangsstufen 1 und 2 erreicht haben.

(2) Schülerinnen und Schüler rücken in der Regel nach zwei Schulbesuchsjahren in die Jahrgangsstufe 3 auf. Das Aufrücken kann frühestens nach einem Schulbesuchsjahr und muss spätestens nach drei Schulbesuchsjahren erfolgen. Über das Aufrücken abweichend von

Satz 1 und den Besuch der flexiblen Eingangsphase im dritten Schulbesuchsjahr entscheidet die Klassenkonferenz auf Antrag der Eltern. Das dritte Schulbesuchsjahr in der flexiblen Eingangsphase wird nicht auf die Höchstverweildauer angerechnet, jedoch auf die Erfüllung der Vollzeitschulpflicht.

(3) Für Schülerinnen und Schüler mit einer Beeinträchtigung im Bereich der Sprache, des Lernens oder der emotionalen und sozialen Entwicklung erfolgt die Feststellung, welche temporäre oder dauerhafte sonderpädagogische Begleitung erforderlich ist und wie die Lerninhalte der Rahmenlehrpläne erreicht werden können (förderdiagnostische Lernbeobachtung). Die Ergebnisse der förderdiagnostischen Lernbeobachtung sind durch eine sonderpädagogisch qualifizierte Lehrkraft schriftlich festzuhalten, regelmäßig zu aktualisieren und fortzuschreiben (individueller Förderplan).

(4) Die Einrichtung einer flexiblen Eingangsphase bedarf der Genehmigung des staatlichen Schulamtes.«

Verbindlich sind in der Eingangsphase in den ersten 6 Schulwochen eine *Individuelle Lernstandsanalyse* für jedes Kind, welche die Grundlage für die Erarbeitung eines individuellen Lernplanes für das Kind bilden. Individuelle Lernstandsanalysen sind im Land Brandenburg auch am Anfang des 3. und 5. Schuljahres verbindlich.

Seit dem 1. August 2003 ist im Brandenburgischen Schulgesetz §19 (4) die Möglichkeit zur Bildung der Flexiblen Schuleingangsphase festgeschrieben. Im § 9 der Grundschulverordnung werden die Grundsätze zur Einführung, Organisation und Umsetzung beschrieben (vgl. oben stehenden Kasten).

Der qualitative Weg ...

Die Einführung der Flexiblen Schuleingangsphase erfolgt im Land Brandenburg auf *Antragstellung* einer Schule und erfordert im Vorfeld eine langfristige konzeptionelle Arbeit für das gesamte Kollegium. Das Freiwilligkeitsprinzip wurde bildungspolitisch als Weg gewählt, um den Schulen die Chance zu bieten, sich mit dem pädagogisch sehr anspruchsvollen Prozess der Gestaltung

einer neuen Schuleingangsphase, die die Orientierung am einzelnen Kind als Maßstab pädagogischen Handelns versteht, bewusst auseinander zu setzen und letztendlich auch dafür die gemeinsame Verantwortung zu übernehmen. In der Verwaltungsvorschrift zur Grundschulverordnung ist der Weg zur Einführung, zur Organisation und Ausstattung der FLEX-Klassen im Land Brandenburg ausführlich beschrieben (vgl. unten stehenden Kasten).

Abschnitt 19 – Zu § 9 Abs. 1 GV – Flexible Eingangsphase

»(1) In der flexiblen Eingangsphase lernen Schülerinnen und Schüler des ersten und zweiten Schulbesuchsjahrs in jahrgangsstufenübergreifenden Klassen (FLEX-Klasse). Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler im ersten und im zweiten Schulbesuchsjahr in einer FLEX-Klasse soll in einem ausgewogenen Verhältnis stehen.

(2) Der Grundsatz des jahrgangsstufenübergreifenden Unterrichts ist in allen Fächern, insbesondere in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachunterricht, einzuhalten. Dies ist bei der Durchführung von Teilungsunterricht zu berücksichtigen.

(3) Jede FLEX-Klasse wird durch ein Lehrkräfte-team begleitet, das sich aus der Klassenlehrkraft, der Lehrkraft für Teilungsunterricht (Teilungslehrkraft) und der sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkraft zusammensetzt. Zu den Aufgaben des Lehrkräfteteams gehören insbesondere die gemeinsame Unterrichtsplanung, die monatlichen Fallbesprechungen, die Erstellung von Lern- oder Förderplänen für schneller und langsam lernende Schülerinnen und Schüler sowie für Schülerinnen und Schüler mit temporärer oder dauerhafter sonderpädagogischer Begleitung.

(4) Die Eltern sind in regelmäßigen Abständen über den Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler zu informieren. Für jede Schülerin und jeden Schüler sind neben dem Gespräch zum Schulhalbjahr dafür mindestens ein weiteres Elterngespräch im Schuljahr vorzusehen.

(5) Die Form der Leistungsbewertung in der flexiblen Eingangsphase sollte einheitlich durch schriftliche Informationen zur Lernentwicklung erfolgen. Auf Beschluss der Mehrheit der Mitglieder der Klassenkonferenz und der

Elternversammlung treten im zweiten Schulbesuchsjahr schriftliche Informationen zur Lernentwicklung an die Stelle der Noten.

(6) Das staatliche Schulamt organisiert Hospitationen, um den Lehrkräften die Möglichkeit zu bieten, den Unterrichtsalltag konkret zu erleben und Fragen an die in den FLEX-Klassen tätigen Lehrkräfte zu stellen. Vor Aufnahme der Arbeit in einer flexiblen Eingangsphase sind die beteiligten Lehrkräfte fortzubilden. Für die Fortbildung der Lehrkräfte ist das staatliche Schulamt zuständig.

(7) Die Konferenz der Lehrkräfte beschließt gemäß § 85 Abs. 2 Nr. 1 des Brandenburgischen Schulgesetzes über die Einrichtung der flexiblen Eingangsphase. Vor der Entscheidung der Konferenz der Lehrkräfte ist die Stellungnahme der Schulkonferenz und des Schulträgers einzuholen.

(8) Der Beschluss der Konferenz der Lehrkräfte auf Einrichtung der flexiblen Eingangsphase ist rechtzeitig beim staatlichen Schulamt zur Genehmigung einzureichen. Der vollständige Antrag ist spätestens am 31. Oktober vor Beginn des Schuljahres, in dem die flexible Eingangsphase beginnen soll, im staatlichen Schulamt vorzulegen. Der Antrag der Schule hat insbesondere Aussagen zur pädagogischen Konzeption gemäß der Grundschulverordnung, zur Fortbildung und zum Einsatz der Lehrkräfte sowie zur räumlichen und organisatorischen Gestaltung an der Schule zu enthalten. Das staatliche Schulamt entscheidet im Rahmen der zur Verfügung stehenden personellen und sächlichen Voraussetzungen und unter Berücksichtigung der Stellungnahmen der Schulkonferenz und des Schulträgers über die Genehmigung der Einrichtung der flexiblen Schuleingangsphase.«

Die Vorbereitung und Qualifizierung der Lehrkräfte

Die Voraussetzung für den Einsatz der Grund- und Sonderschullehrkräfte in der FLEX ist die Teilnahme an einem 40-Stunden-Fortbildungsprogramm zur individuellen Förderung in der Grundschule. Die Fortbildungsreihe wird von erfahrenen FLEX-Fachberaterinnen in den Unterrichtsräumen von FLEX-Klassen durchgeführt, also von Praktikern für Praktiker. Als Orte für die Fortbildungen werden FLEX-Klassenräume gewählt, die als Lernlandschaft gestaltet sind. Die Teilnehmer werden bewusst in eine vorbereitete Umgebung eingeladen, da die Gestaltung der Klassenräume als Lernlandschaft oder Lernwerkstatt eine notwendige Voraussetzung ist, um individuelle Lernprozesse in einer sozialen Gemeinschaft zu ermöglichen.

Inhaltlich stehen folgende Schwerpunkte im Mittelpunkt:

- die neue Rolle des Lehrers als Lernbegleiter bei der individuellen Förderung;
- Lernformen und Organisationsformen, die individuelles Lernen ermöglichen und unterstützen;
- diagnostische Kompetenzen;
- die Schule als lernende Organisation;
- Sach-, Methoden-, Team- und Kommunikationskompetenz.

Innerhalb des 40-Stunden-Fortbildungsprogrammes sind 6 Stunden als Hospitationen in FLEX-Klassen verbindlich. Diese Hospitationen mit den dazugehörigen Auswertungsgesprächen sind ein besonderes Qualitätsmerkmal der Fortbildung.

Anschaulich und auf konkreter Ebene wird dadurch das Prinzip des kollegialen und voneinander Lernens umgesetzt. Die in den Fortbildungen angebotenen theoretischen Inhalte können mit den Beobachtungen in der Praxis in einen Zusammenhang gebracht und reflektiert werden. Die Kolleginnen und Kollegen erleben einen authentischen Rahmen für individuelle Fragen, Befindlichkeiten und eventuelle Widersprüche im kleinen Kreis unter Gleichgesinnten. Auf der anderen Seite haben die bereits erfahrenen Lehrkräfte durch die Hospitationen und Auswertungsgespräche die Möglichkeit, über ihre eigene Unterrichtstätigkeit zu reflektieren, ein positives Feedback zu erhalten und damit »von außen« für die weitere Arbeit motiviert zu werden.

Gleichzeitiges Ziel ist es, regionale Netzwerke aufzubauen, in denen die Kolleginnen und Kollegen gemeinsam ihre Arbeit planen, reflektieren und weiterentwickeln können.

Bisher nahmen 1080 Grundschullehrkräfte und 251 Sonderpädagogen an der Fortbildungsreihe teil.

Seit dem Schuljahr 2009/10 ist das FLEX-Fortbildungskonzept durch eine Arbeitsgruppe am LISUM erweitert und spezifiziert worden, um das Fortbildungsangebot zur individuellen Förderung in der Grundschule auch auf den Unterricht in den Klassen 3 und 4 zu übertragen.

Pädagogischer Kompetenztransfer und Teamarbeit

Der pädagogische Kompetenztransfer in multifunktionellen Teams ist ein wichtiger Standard und eine notwendige Voraussetzung für die erfolgreiche Arbeit in der Flexiblen Schuleingangsphase.

Die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler ebenso wie die der Lehrerinnen und Lehrer in einem integrativen Unterricht macht eine umfangreiche Differenzierung des Unterrichts notwendig und erfordert vielfältige Kompetenzen, die im besten Fall von einer Fachfrau zur anderen übertragen werden sollen.

Berufliche Handlungskompetenz ist die Integration von ...

Fachkompetenz

sonder- und grundschulpädagogisches Basiswissen

Methodenkompetenz

Beobachtungsverfahren,
lerntheoretisches Basiswissen,
offene Unterrichtsformen,
Trainingsprogramme

Sozialkompetenz

Teamarbeit

personaler Kompetenz

anderer Blick auf das Kind,
Aushalten von Ambivalenzen

Eine funktionierende Teamarbeit kann nicht einfach als gegeben vorausgesetzt werden, sie muss von den Beteiligten immer wieder neu erarbeitet werden.

Teamarbeit mit ihren Aufgaben und Funktionen verläuft nicht automatisch in festen Bahnen und Zuständigkeiten. Sie bedarf der aktiven Gestaltung, Strukturierung und Vereinbarung durch alle Beteiligten.

Für den Aufbau von kooperativen und konstruktiven Beziehungen zwischen den Grund- und Sonderschulpädagoginnen sind dabei folgende Anforderungen bedeutsam:

FLEXibilität, Fähigkeit zur Selbstreflexion, gegenseitige Wertschätzung der Fachkompetenzen, Übereinstimmung in Werten und Zielen, komplementäre Unterrichtsstile, Neugierde und Sensibilität.

Grundlagen für die Gestaltung und Organisation des Unterrichts in der FLEX

1. Gestaltung des Unterrichtstages

- 50 % Möglichkeiten für die individuelle Arbeit
- 50 % gemeinsame Arbeit an einem Lerninhalt

2. Die Klassenlehrerin unterrichtet laut Stundentafel möglichst alle Fächer, zwingend jedoch Deutsch, Mathematik und Sachunterricht.

3. Fächerübergreifende und fächerverbindende Unterrichtsangebote sind die Grundlage für die Planung.

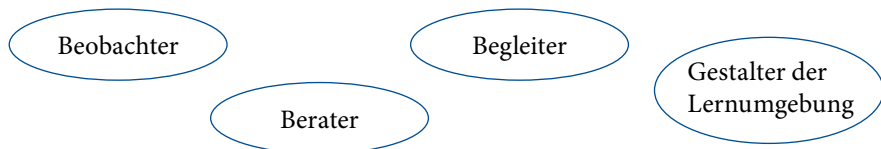
4. Themen des Sachunterrichts,

also Themen, die der Lebenswirklichkeit der Kinder entsprechen, sind für den gemeinsamen fächerübergreifenden Unterricht die inhaltliche Grundlage (Zweijahresplanung notwendig).

Warum?

- für mündliche Unterrichtsabschnitte ist ein gemeinsamer Kontext für alle Kinder gegeben
- ein Rahmenthema bietet zahlreiche Möglichkeiten, um binnendifferenzierte und methodisch vielfältige Unterrichtsformen (Arbeitsangebote) umzusetzen, z. B.
 - Werkstattarbeit
 - Stationslernen
 - Projektunterricht

5. Veränderte Lehrerrolle, um selbstständiges Lernen zu ermöglichen:



6. Möglichkeiten schaffen für die Freiarbeit, als höchste und anspruchsvollste Form des individualisierten Unterrichts

- freie Wahl der Arbeit in einer vorbereiteten Umgebung;
- Zeit für wiederholendes Üben;
- Zeit für selbstständiges, entdeckendes Lernen;
- Selbstkontrolle durch Schüler möglich, wenig Fehlerkorrektur durch den Lehrer;
- Selbstverantwortung für eigenes Lernen;

- klare Struktur der Lernorte (Tischvarianten, Teppiche, Arbeitsplätze an anderen Orten, z. B. Flur, Computerarbeitsplatz);
- klare Struktur der Materialien (Gliederung der Regale: Deutsch, Mathe, SU);
- wenige klare Regeln mit den Kindern vereinbaren und konsequent einhalten.

7. Klare Aufgaben- und Verantwortungsbereiche für die drei Pädagogen im Team.

8. Nutzung des Teilungsunterrichts für die Systematisierung von Lerninhalten, Vermittlung von Arbeitstechniken und vor allem für die zielgruppen-spezifische Förderung.

Aspekte der sonderpädagogischen Förderung in der FLEX

- Aufnahme der Kinder ohne Feststellungsverfahren;
- präventive, begleitende und unterstützende Sonderpädagogik, wenn grundschulpädagogische Förderung nicht ausreicht (»subsidiäre« Sonderpädagogik);
- lernprozessbegleitende Diagnostik;
- Vermeidung einer »Etikettierung« (keine Selektion zum Schulanfang);
- Prinzip der integrativen Förderung;
- Paradigmenwechsel in Sonderpädagogik, *neu*: auch Förderung der schneller lernenden Kinder;
- Kompetenztransfer zwischen Grund- und Sonderschulpädagogen;
- Unterstützung der Grundschullehrkraft durch gemeinsames Erstellen individueller Lernangebote für die Schülerinnen und Schüler (individuelle Lernstandsanalyse, individuelle Lernpläne, Portfolio).



Evaluation

Die Einführung und Gestaltung der Flexiblen Schuleingangsphase im Land Brandenburg wurde von Anfang an durch das LISUM wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Dadurch war ein unterstützender Kontext für die in den Klassen unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer gegeben und gleichzeitig wurde die Grundlage dafür gelegt, detailliert Ergebnisse und Prozesse zu analysieren, die Schlussfolgerungen für die qualitative Weiterentwicklung auf solider Grundlage ermöglichen und notwendig machen.

In diesem Rahmen werde ich nicht auf die weit reichenden Ergebnisse eingehen, sondern verweise auf die Veröffentlichungen der Evaluationen:

- <http://bildungserver.berlin-brandenburg.de>
- LISUM (Hrsg.) (2004): Abschlussbericht und Begleituntersuchungen zum Schulversuch FLEX 20. Optimierung des Schulanfangs – fachliches und soziales Lernen in einer integrierten Eingangsphase im Land Brandenburg. Ludwigsfelde (Teil I: pdf – 1 MB, Teil II: pdf – 1.1 MB, Zusammenfassung der Ergebnisse pdf – 2.7 MB)
- LISUM (Hrsg.) (2007): Evaluationsbericht der FLEX im Land Brandenburg in den Jahren 2004 – 2007. Ludwigsfelde
- Vortrag und Übersicht zu den wichtigsten Ergebnissen der Evaluation Frau Prof. A. Prengel, Uni Potsdam; Herr Dr. G. Bieber, LISUM
- Videobasierte Unterrichtsstudie zur Unterrichtsqualität in der Flexiblen Eingangsphase (FLEX) des Landes Brandenburg. Laufzeit: November 2005 – Mai 2006 (Präsentation: Oktober 2007). Auftraggeber: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). Projektleitung: Prof. Dr. Ursula Carle, Universität Bremen. Mitarbeiter: Dr. Heinz Metzen, Projektleitung. Forschungsansatz: videobasierte Schul- und Unterrichtsbesuche, Lehrkräftebefragung, Dokumentenanalyse

Altersmischung 1/2 oder 1/2/3?

Im Land Brandenburg wird die Flexible Schuleingangsphase in der Regel durch die Mischung von 2 Jahrgängen gestaltet. Das individuelle Kompetenzniveau der Schülerinnen und Schüler entscheidet darüber, ob ein Kind in der Schuleingangsphase ein Jahr, zwei oder drei Jahre verweilt. Das dritte Jahr wird nicht auf die allgemeine Schulbesuchspflicht angerechnet. Kinder, die aufgrund besonderer Begabungen oder durch besonders gute Startbedingungen schneller lernen, können schon nach einem Jahr in die dritte Klasse aufrücken.

An reformorientierten Schulen, wie z.B. den Montessori-Schulen oder den Jena-Plan-Schulen, ist die Mischung von 3 Jahrgängen eine wesentliche Voraussetzung für die Umsetzung ihres Konzeptes. Die Einführung der Altersmischung in den Klassen 1 und 2 ist aus meiner Sicht ein Einstieg.



Chancen des altersgemischten Lernens in der FLEX

- neue und wechselnde Rollenverteilung des Kindes innerhalb der Lerngruppe (Wechsel der Perspektive und des Verhaltens)
- Kinder erleben Unterschiedlichkeit bewusst und positiv
- Kinder lernen durch Weitergabe und Übernahme (Jüngere und Ältere regen sich gegenseitig an, weil sich die Kinder einander in der Sprach- und Erklärungsebene nahe sind)
- Kinder lernen Zusammenleben, Arbeiten und Helfen durch, mit und von Älteren und Jüngeren (Jüngere profitieren von den Kenntnissen und dem Wissen und erlernen gleichzeitig auch wirkungsvolle Lernmethoden)
- Kinder erleben weniger Konkurrenz, dafür ein Mit- und Voneinander (Jüngere übernehmen von Älteren Rituale und andere förderliche soziale Verhaltensschemata)
- Einzelkinder setzen sich mit Kindern verschiedener Altersstufen auseinander
- Kinder mit Geschwistern erleben sich – anders als in der Familie – immer wieder in neuen Rollen
- eine sozial schon gefestigte Gruppe nimmt eine kleinere Gruppe Neuer auf (Schulanfänger übernehmen Regeln des Zusammenlebens und -arbeitens von den Älteren)
- Kinder mit Förderbedarf haben die Möglichkeit zur längeren Verweildauer, ohne die Bezugsgruppe zu wechseln
- leistungsstarke und begabte Kinder haben die Möglichkeit mit Älteren zu lernen, ohne die Bezugsgruppe zu wechseln
- leistungsstarke Kinder erfahren, dass es noch andere leistungsstärkere (ältere) in der Lerngruppe gibt
- Kinder erleben ihre eigene Entwicklung bewusster, dadurch dass sie die Entwicklung älterer und jüngerer Kinder direkt miterleben
- Patenschaften, Helfersysteme, Partnerarbeit, Kooperation haben große Bedeutung
- Ältere werden zu Experten und Lernhelfern für Jüngere
- für die Lehrerinnen: nur die Hälfte der Klasse sind Schulanfänger, die Schulanfänger haben neben der Lehrerin viele weitere erfahrene Ansprechpartner, es gibt weniger Ansprachen und Anfragen an die Lehrerin, die Lerngruppe ist schneller arbeitsfähig, da sich die »Neuen« schneller integrieren

Kolleginnen und Kollegen, die seit vielen Jahren in altersgemischten Lerngruppen arbeiten, berichten übereinstimmend, dass das Lernen in altersgemischten Gruppen, die drei Schuljahre umfassen, mehr Möglichkeiten in ihrer erzieherischen und wissensvermittelnden Kraft bieten.

So haben die Kinder die Chance, mindestens drei Jahre in ihrer Lerngruppe zu bleiben, wobei 2/3 der Gruppe konstant bleiben. Der Anteil der »Neuen« umfasst nur 1/3 und nicht die Hälfte. Die Erstklässler erleben 2/3 Ansprechpartner für ihre Fragen zum Schulalltag und deutlich mehr Vorbilder, die ihnen Regeln und Rituale vorleben. Das Überspringen einer Klassenstufe oder das Verweilen in einer Klassenstufe ohne einen Wechsel der sozialen Gruppe kann mehreren Kindern ermöglicht werden. Das soziale Miteinander ist vielfältiger und lebendiger. Die Spanne der Differenz ist größer, sodass die Lernangebote qualitativ und quantitativ vielfältiger, interessanter und anspruchsvoller sein müssen. Gleichzeitig werden die Auswahlmöglichkeiten für die Kinder größer. Der dreifache Rollenwechsel kann vor diesem Hintergrund noch bewusster zu einem Wechsel der Perspektive und des Verhaltens genutzt werden. Zweitklässler können sich sowohl an den Drittklässlern als Vorbild orientieren als auch mal an den Erstklässlern, wenn es um Teilleistungen oder Kompetenzen geht, die noch nicht altersgerecht entwickelt sind. Drittklässler können ihre Kompetenzen zeigen und erhalten dafür von Mitschülern aus zwei anderen Jahrgängen Achtung und Anerkennung. Sie können ihre Emotionalität und ihr Bedürfnis nach Nähe gegenüber den »Kleinen« noch ausleben und können echte Lernhelfer sein, wobei die Hilfe weniger älterer Schüler teilweise pragmatisch sein kann.

FLEX und dann ...?

Das Gelingen der Flexiblen Schuleingangsphase ist maßgeblich davon abhängig, wie die von den Kindern verinnerlichteten Formen des selbstgesteuerten, selbstorganisierten und selbstverantwortlichen Lernens auch in den weiteren Klassenstufen fortgeführt und erweitert werden und wie Lehrerinnen und Lehrer ihre Rolle in diesem Prozess sehen. Bisher gibt es zwar einen allgemein anerkannten Konsens darüber, dass die Umsetzung und Gestaltung einer individualisierten Lernkultur in der Schuleingangsphase eine notwendige Voraussetzung für den erfolgreichen Übergang von der Kita in die Grundschule ist, aber meine Erfahrungen und Beobachtungen in der Praxis zeigen, dass dieser Grundsatz noch längst nicht auf die weiteren Klassenstufen übertragen wird. Unter einigen Eltern, Lehrerinnen und Lehrern wird das Lernen im Gleichschritt ab Klasse 3 immer noch als notwendige Voraussetzung dafür gesehen, dass die Schule in aller Regel ihren Auftrag als Vermittler von Wissen weiter erfüllen kann. Heimlich steckt in vielen Köpfen noch der Wunsch nach Unterricht entsprechend dem Grundsatz »alle lernen

zur gleichen Zeit das Gleiche mit der gleichen Methode«. Dieser Wunsch oder diese Herangehensweise stellt sich jedoch gegen die längst erwiesene und erforschte Erkenntnis, dass es nicht die Lehrerinnen und Lehrer sind, die den Kindern das Wissen beibringen, sondern dass das nur jedes Kind selbst kann, dass es dabei aktiv sein muss, seinen eigenen Weg geht, seine eigene Zeit und die passenden Angebote benötigt.

Der Abschied von der Vorstellung, dass Wissen eine Sache ist, die an andere weiter gegeben werden kann, ist überfällig, aber längst nicht vollzogen. Gleichzeitig muss immer wieder kritisch geprüft werden, was ein Bildungssystem tatsächlich leisten kann, was es leisten muss und was man sich dann auch leisten möchte.

Obwohl in den neuen Rahmenplänen beschrieben und in allen aktuellen bildungspolitischen Aussagen gefordert, werden ab Klasse 3 oftmals die individuellen Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen bei den Schülerinnen und Schülern nicht mehr so stark als Ausgangspunkt für differenzierte Lernangebote genutzt.

Teilweise entsteht für mich der Eindruck, dass der Schuleingangsphase gern ein zieldifferentes Lehren und Lernen zugestanden wird, aber spätestens ab der Mitte des zweiten Schulbesuchsjahres sollte doch ein zielgleiches Arbeiten angestrebt werden. Vielleicht ist der Hintergrund für diese Haltung, dass sich die Qualität des Unterrichts und der Lernprozesse für die Schüler ab der Klassenstufe 3 noch nicht so weit entwickelt hat wie in der Schuleingangsphase. Vielleicht liegt es aber auch daran, dass die sechsjährige Grundschule noch nicht in allen Bundesländern selbstverständlich ist und der Unterricht in den Klassen 3 und 4 schon unter dem selektiven Aspekt des Übergangs in die Sekundarstufe gesehen wird.

Aus meiner Sicht ist es nicht akzeptabel, dass auf den Voraussetzungen, die sich die Schülerinnen und Schüler im Bereich des selbstständigen, individuellen und sozialen Lernens in der Schuleingangsphase angeeignet haben, nicht weiter aufgebaut wird.

Die Akzeptanz der Unterschiedlichkeit von Kindern in den Lerngruppen und die damit verbundenen Konsequenzen für die gesamte Organisation und Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse in der Schule von heute sind noch nicht zur Selbstverständlichkeit geworden.

Erfolgreiche Initiativen in der Grundschule stehen bis heute immer in der Gefahr, dass diese weniger ernst genommen werden als Schulversuche und Reformen in der Sekundarstufe. Ich sehe diese Problematik im Zusammenhang mit der Diskussion über die Selektionsfunktion der Schule, die unter den Bedingungen der individuellen Förderung jedes einzelnen Kindes einen anderen Charakter erhalten müsste.

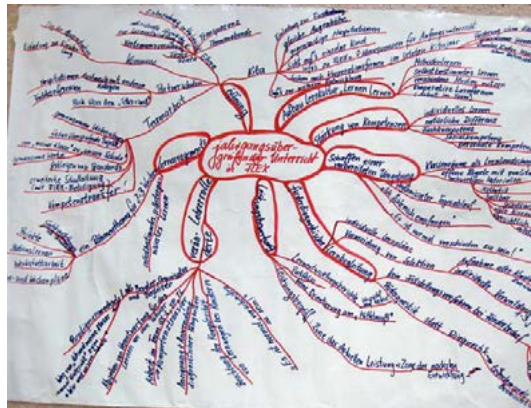
Schlussbemerkung – die Flexible Schuleingangsphase als Modell für die inklusive Schule

Die Flexible Schuleingangsphase bietet für die Lernbiografie eines Kindes die Chance, eine Lernzeit im schulischen Kontext zu erleben, in der nicht die soziale Herkunft und die damit oft verbundenen körperlichen und geistigen Entwicklungspotenziale darüber entscheiden, wie die weitere Schulkarriere verläuft. Durch eine flexible Verweildauer, die Rhythmisierung des Schultages und die Verknüpfung von grundschul- und sonderpädagogischen Aspekten des Lernens wird eine Kultur des Lernens und Lehrens ermöglicht, in der das Anliegen für ein erfolgreiches Lernen im Zentrum aller Maßnahmen steht.

Durch die Schaffung einer jahrgangsübergreifenden Organisationsform, in der die individuelle Kompetenzentwicklung in einem unterstützenden Sozialkontext eingebunden ist, wird die sensible Phase der Schuleingangsphase so optimiert, dass Kinder mit Lern- und Entwicklungsrückständen genauso gefördert und gefordert werden können wie Kinder mit altersüberdurchschnittlichen Leistungsvoraussetzungen.

Durch die vorbereitende Qualifikation, die Einbindung in ein Netzwerk, die begleitende und beratende Unterstützung durch Fachberater und Fachberaterinnen und die zusätzliche Ausstattung mit Lehrerwochenstunden kann die Umsetzung dieser hohen Ansprüche an die Unterrichtsgestaltung durch die Lehrerinnen und Lehrer gewährleistet werden.

Mit der Einführung der Flexiblen Schuleingangsphase entstehen gleichzeitig schulinterne Entwicklungsprozesse, die sich auf die Qualität von Lehr- und Lernprozessen an der ganzen Schule auswirken, da traditionelle Strukturen aufgebrochen werden. Die Ausrichtung des Unterrichts am individuellen Entwicklungsstand des Kindes in der Schuleingangsphase hat zur Konsequenz, dass die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler nicht kleiner oder durch Selektion verringert wird. Damit besteht die Chance und Notwendigkeit, auch in den anderen Klassenstufen



einen Unterricht zu organisieren und zu gestalten, in dem an die individuellen Lernausgangslagen der Kinder angeknüpft wird und binnendifferenzierte Arbeitsangebote die Qualität des Unterrichts bestimmen. *Die Akzeptanz der Unterschiedlichkeit bei Kindern, die Umsetzung der vielfältigen Lern-, Arbeits- und Organisationsformen in der FLEX, der Verzicht auf Selektionsinstrumente, eine individualisierte Lernkultur sowie die Gestaltung kooperativer Arbeitsmodelle unter den Lehrerinnen und Lehrern sind als Modell für die weitere Qualitätsentwicklung an allen Schulformen zu sehen, vor allem bei der Umsetzung der inklusiven Schule.*

Literatur

- Liebers, K. (2008): Kinder in der flexiblen Schuleingangsphase. Perspektiven auf einen gelingenden Schulstart. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Liebers, K. / Prengel, A. / Bieber, G. (Hrsg.) (2008): Die flexible Schuleingangsphase. Evaluationen zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts. Weinheim: Beltz.
- Ramseger, J. / Wagener, M. u. a. (Hrsg.) (2009): Chancengleichheit in der Grundschule. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Carle, U.; unter Mitarbeit von Metzen, H. / Berthold, B. / Wenzel, D. (2008_01): »Anfangsunterricht in der Grundschule. Beste Lernchancen für alle Kinder«. Gutachten für die Enquetekommission II des Landtags Nordrhein-Westfalen »Chancen für Kinder: Zweite Enquetekommission des Landtags erarbeitet Vorschläge für ein optimales Betreuungs- und Bildungsangebot in NRW«. Düsseldorf: Landtag NRW.
- Carle, U. (2008): Unterrichtsqualität in der Schuleingangsphase: Ergebnisse aus Brandenburg (FLEX). Vortrag am 9. 4. 2008 im LISUM. www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/carle
- Carle, U. (2008): Entwurf einer Zielstellung für die Einführung der integrativen, jahrgangsgemischten und flexiblen Schuleingangsphase.
- Berthold, B. / Carle, U. (2007): Wie Unterricht für die jahrgangsgemischte Schuleingangsphase gelingt. Grundschulunterricht, 54 (11), [Fallbeispiel mit Schwerpunkt auf Unterrichtsentwicklung].
- Noll, H. (2002): Lehren und Lernen in einer kindgerecht vorbereiteten Umgebung (Freiarbeit unter unterschiedlichen Perspektiven). In: Drews / Wallrabenstein: Freiarbeit in der Grundschule. Frankfurt / M.: Grundschulverband.
- Noll, H. / Schieder, M. (2000): Montessori-Freiarbeit: Möglichkeiten und Grenzen im Alltag öffentlicher Schulen. Ulm: Kinders Verlag; Ulm; Münster: Klemm und Oelschläger.