Landeselternschaft Grundschulen Nordrhein-Westfalen e.V.

Mitglieder – Info 2004/1

Schutzgebühr 5,- Euro

Inhaltsverzeichnis

Mitgliederbrief Seite 3
Übersicht über die Vorstandsarbeit Seite 4

Jahrgangsübergreifender Unterricht – Flexible Eingangsstufe
Das Konzept der Schuleingangsphase Seite 6
Unterrichtsentwicklung und veränderte Lernkultur Seite 9
Freiarbeit, Wochenplan, Werkstattarbeit Seite 14
Organisationsformen Seite 16
Jahrgangsübergreifender Unterricht an Beispielen Seite 18
Fragen und Antworten Seite 24
Praxisbeispiele für differenzierten Unterricht Seite 28

Information zur Landeselternschaft
Beitrittserklärung zur Landeselternschaft Seite 35
Satzung Seite 36
Die Landeselternschaft stellt sich vor Seite 38

Vergleichsarbeiten
Die Einführung von Vergleichsarbeiten in Klasse 4 Seite 39
Die Ziele des Projektes VERA Seite 41

Presseerklärung des Bundeselternrates zu Bildungsstandards Seite 43

Lernen
Früh übt sich ..., Erkenntnisse aus der Lernforschung Seite 44
Jedes Kind ist etwas Besonderes, Lernwelten Seite 49

ILGU
ILGU-Ländervergleich – eine Zusammenfassung Seite 51

Neues aus dem Schulrecht
Presseinformation zur Schreibschrift Seite 64
Stellungnahme der Landeselternschaft zum Entwurf des neuen Schulgesetzes Seite 65
Zur Durchführung von Infoveranstaltungen für Eltern 4-jähriger Kinder Seite 67
Teilnahmerecht von Eltern an Klassen- bzw. Jahrgangsstufenkonferenzen Seite 69

Internet
Kinder und Internet Seite 70
Interessante Links Seite 72

Nimm dir Zeit, Gedanken .. Seite 74

Herausgeber:
Landeselternschaft Grundschulen NW e.V., Althoffweg 7, 33378 Rheda-Wiedenbrück
Redaktion:
Martin Depenbrock, Regine Denkhaus, Rainer Schmitz

Landeselternschaft Grundschulen NW e.V.
beim Schulministerium anerkannter Elternverband

Vorsitzender
Martin Depenbrock
Thranestraße 78
44309 Dortmund
Tel.: 0231/201912

Geschäftsstelle:
Ingrid Söhlke
Althoffweg 7
33378 Rheda-Wiedenbrück
Tel.: 05242 - 403318 / Fax: - 403319

http://www.landeselternschaft-nrw.de

Dortmund, April 2004

Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Eltern,

fast ein halbes Jahr ist nun her, dass ich die Aufgabe des Vorsitzenden der Landeselternschaft Grundschule übernommen habe. Es waren erlebnis- und wie ich finde erfolgreiche Monate. Dies habe ich sicherlich auch der aktiven Mithilfe der neugewählten, aber auch der tatkräftigen Unterstützung mehrerer früherer Vorstandsmitglieder zu verdanken.

Die erste Herausforderung stellte die Stellungnahme zum Entwurf des neuen Schulgesetzes dar. In 135 Paragraphen soll der Entwurf die bisherigen sieben Schulgesetze zu einem einzigen neuen Gesetz zusammenfassen. Eine neue Regelung ist hier besonders begrüßenswert: Die Stadt- und Kreispflegschaften werden in dem Entwurf erstmalig formell anerkannt und zudem ist die Einberufung eines Landeselternbeirates vorgesehen. Dies kann zumindest als eine Vorstufe zu einem späteren „durchgewählten“ Landeselternrat, wie er in anderen Bundesländern üblich ist, gesehen werden. Unser Verband fordert diese demokratische Vertretung seit langem.

Ende Januar wurden die Ergebnisse des innerdeutschen Vergleichs von IGLU veröffentlicht. Leider zeigten diese, dass NRW in einigen Bereichen zwar über dem Bundesdurchschnitt liegt, aber auch massive Schwierigkeiten bei der Förderung sozial benachteiligter Kinder hat. Darüber hinaus wurde die aus Sicht der Wissenschaftler schlechte Qualität der Übergangsempfehlungen für die weiterführende Schule kritisiert. Hierzu erwartet Frau Ministerin Schäfer eine Verbesserung durch die Einführung der Vergleichsarbeiten in der Klasse 4 zum Schuljahr 2004/05.

Dass diese Vergleichsarbeiten aus Sicht der Landeselternschaft dazu nicht geeignet sind und nur dem Zweck einer systematischen Prüfung der Schul- und Unterrichtsqualität dienen sollen und können, wurde in einem Gespräch mit der Ministerin am 26. Februar erörtert. Eine Zusammenfassung dieses Gesprächs finden Sie in diesem Heft.

Die Arbeit des letzen halben Jahres wurde aber auch in erheblichem Maße durch die Umsetzung des Schulrechtsänderungsgesetzes geprägt. Flexible Eingangsstufe, Sprachstandsfeststellung, Schulfähigkeitsprofil sowie die neuen Infoveranstaltungen für Eltern von 4-jährigen Kindern lenkten die Aufmerksamkeit verstärkt auf den Übergang vom Kindergarten zur Grundschule.

Mit diesem Infoheft wollen wir versuchen, das von uns wahrgenommene große Informationsdefizit zumindest ein wenig zu verringern und allen Leserinnen und Lesern Hilfen für die kommenden, sicherlich nicht leichten Entscheidungen an die Hand zu geben.

Ich hoffe, dass uns das gelungen ist und wünsche Ihnen für Ihre Arbeit an Ihren Schulen weiterhin viel Erfolg.

Martin Depenbrock

Vorstandsarbeit der Landeselternschaft Grundschulen NW e.V. für den Zeitraum
Mai 2003 – März 2004

03.06. „Von PISA Lernen“ Veranstaltung von „Die Grünen“ in Düsseldorf (Fr. Denkhaus)

03.06. Treffen mit Eltern einer Grundschule aus Düsseldorf (Fr. Denkhaus)

14.06. Bildungspolitischer Sonder-parteitag der SPD in Bochum (Fr. Glaser-Aßmann, Fr. Denkhaus)

18.06. Anhörung im Landtag zum Schulrechtsänderungsgesetz (Fr. Denkhaus, Fr. Glaser-Aßmann)

24.06. Vorstandssitzung in Dortmund

01.07. Vorstellung der Landeseltern-schaft in Wegberg (Fr. Denkhaus)

07.07. Grundschultag in Münster (Fr. Collenberg, Hr. Depenbrock, Hr. Arndt, Fr. Denkhaus)

09.07. Anhörung im Landtag zum Thema Ganztagsschule (Fr. Glaser-Aßmann, Fr. Denkhaus)

26.07. Vorstandstreffen in Kreuztal

Sommerferien

15.09. WDR Düsseldorf (Fr. Denkhaus)

15.09. Vorstellung der Landeseltern-schaft in der Grundschule Kreuztal – Buschhütten (Fr. Collenberg)

19.09. Pressekonferenz zum Deutschen Kinder- und Jugendsport-bericht in Essen (Fr. Denkhaus)

19.09. Vorstandssitzung in Dortmund

23.09. NRW-Teil des Thematic Review Germany, OECD-Activity "Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers" (Fr. Glaser-Aßmann)

6.10. Vorstellung der Landeseltern-schaft an der Ennert-Schule, Bonn-Küdinghoven (Fr. Glaser-Aßmann)

10.10. Vorbereitungstreffen mit Prof. Bos in Herne (Fr. Denkhaus, Hr. Depenbrock)

16.10. Podiumsdiskussion zum Thema Ganztagsschule in Lengerich (Fr. Denkhaus)

30.10. Vorbereitungstreffen für die Herbstplenartagung des BER in Krombach (Fr. Collenberg, Fr. Denkhaus)

08.11. Grundschultreff / Mitgliede-versammlung in Castrop Rauxel

11.11. Podiumsdiskussion zum Thema Ganztagsschule in Gummersbach (Fr. Denkhaus)

14.-16.11. BER Herbstplenartagung in Bad Hersfeld (Fr. Collenberg, Fr. Denkhaus)

17.11. Schulmitwirkungsgesetz, Informationsveranstaltung der VHS, Bad Honnef (Fr. Glaser-Aßmann)

Herbstferien

17.11. Vorstellung der Landeseltern-schaft an der GS Gerberstr. In Solingen (Fr. Denkhaus)

23.11. Arbeitskreistreffen zum Thema „Neues Schulgesetz für NRW“ in Dortmund (Fr. Collenberg, Fr. Denkhaus, Hr. Depenbrock)

28.11. TV NRW in Köln zum Thema Rechtschreiblernen in der Grundschule (Fr. Denkhaus)

02.12. Vorstandssitzung in Dortmund

03.12. Bonner Erklärung der KMK, Bonn (Fr. Denkhaus, Fr. Glaser-Aßmann)

06.12. Gespräch zur Zusammenarbeit mit der Stadtelternschaft Duisburg (Hr. Depenbrock)

15.-17.12. Tagung zum Thema Bildungsstandards in Bad Boll (Fr. Denkhaus)
Weihnachtsferien

13.01. Vorstandssitzung in Dortmund

22./23.1. Teilnahme am sozialpolitischen Forum „Schritte zur Umsetzung von Bildungsvisionen“ in Iserlohn (Hr. Depenbrock)

24.01. Teilnahme an Infoveranstaltung zur Methodik des CITO-Sprachtests in Duisburg (Hr. Depenbrock)

26.01. Gespräch im Grundschulreferat des Ministeriums mit Frau Schneider (Fr. Collenberg, Hr. Depenbrock, Hr. Meier, Fr. Denkhaus)

27.01. Vorstellung der Landeseltern-schaft in Duisburg (Fr. Denkhaus)

29.01. Vorstellung der IGLU E Ergebnisse in Düsseldorf (Fr. Glaser-Aßmann, Fr. Denkhaus, Hr. Depenbrock)

30.01.-2.02. Grundschulfachtagung des BER in Zusammenarbeit mit der Firma Tetra Pack in Montabaur
„Gesunde und bewegte Schule – gesunde Kinder (Fr. Collenberg)

9.-13.02. Didacta in Köln, Mitarbeit am Stand des BER (Hr, Wolf, Fr, Denkhaus, Fr. Glaser-Aßmann, Fr. Collenberg, Hr. Depenbrock)

11.02. Didacta, Teilnahme am Multimediaforum (Hr. Depenbrock)

25.02 Gespräch mit Herrn Beckmann, VBE, zum Thema Vergleichsarbeiten (Hr. Depenbrock)

26.02. Gespräch im Ministerium mit Frau Ministerin Schäfer (Fr. Collenberg, Hr Depenbrock, Hr. Meier, Fr. Denkhaus)

02.03. Vorstellung der Landeseltern-schaft in Dorsten (Hr. Meier, Hr. Depenbrock)

06.03. Gründungsveranstaltung der Landeselternkonferenz in Dortmund (Fr. Söhlke, Fr. Glaser-Aßmann, Fr. Denkhaus, Hr. Depenbrock)

08.03. Vorstandssitzung in Dortmund

Das Konzept der Schuleingangsphase

Ausgangspunkte und Grundsätze

Mit dem Rahmenkonzept „Bildung und Erziehung stärken“ hat die Landesregierung Maßnahmen angekündigt, den Start in der Grundschule durch eine Flexibilisierung der Schuleinganspha se erfolgreicher zu gestalten. Dieses Konzept berücksichtigt die „Empfehlungen zum Schulanfang“ der Kultusministerkonferenz von 1997 und greift Schulversuche in anderen Bundesländern und in NRW auf.

Mit dem Gesetz zur Stärkung von Bildung und Erziehung (Schulrechts-änderungsgesetz) werden die rechtlichen Voraussetzungen zur Umsetzung geschaffen.

Die folgenden Ausführungen beschreiben die bildungspolitischen Entscheidungen und kennzeichnen die Schuleingangsphase in pädagogischer und organisatorischer Hinsicht. Sie nennen die Daten für die Einführung und beschreiben die zentralen Maßnahmen, die mit der Schuleingangsphase im Zusammenhang stehen.

Eckpunkte der Schuleingangsphase

- Bildungspolitische Entscheidungen

Alle Kinder lernen gemeinsam

Alle schulpflichtigen Kinder eines Jahrgangs werden in die Grundschule aufgenommen. Dort werden sie dem Grad ihrer Schulfähigkeit entsprechend gefördert. Die Schuleingangsphase umfasst die Klassen 1 und 2. Kinder mit günstigen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen und besonderen Begabungen lernen gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern, deren Schulfähigkeit nicht ausreichend ausgeprägt ist.
Alle SchülerInnen werden individuell und gezielt gefördert.

Zurückstellungen vom Schulbesuch werden auf Ausnahmefälle begrenzt. Sie erfolgen nur noch bei erheblichen gesundheitlichen Bedenken.

Die Schulkindergärten werden in die Grundschulen integriert. Das pädagogische Personal arbeitet eng mit den Lehrkräften zusammen.

Die Verweildauer in der Schuleingangsphase beträgt ein bis drei Jahre. Das dritte Schulbesuchsjahr in der Schuleingangsphase wird nicht auf die Schulpflichtzeit angerechnet.

In der Schuleingangsphase sollen SchülerInnen in der Regel jahrgangsübergreifend in Gruppen unterrichtet werden. Eine Schule kann mit Zustimmung der Schulkonferenz eine andere Organisationsform wählen, die die individuelle Förderung ebenso ermöglicht.

- **Pädagogische und organisatorische Eckpunkte**

Die Schülerschaft wird heterogener
Die Heterogenität der Schülerschaft in der Schuleingangsphase wird aufgenommen. Das bedeutet, der Unterricht wird noch mehr als bisher auf die Förderung einzelner SchülerInnen

ausgerichtet sein. Es können auch Gruppen mit vergleichbaren Lernvoraussetzungen und Lernfortschritten gebildet werden. Die Zusammensetzung bedeutet jedoch keine Festlegung für längere Zeit, sondern ist abhängig vom Lernfortschritt und vom aktuellen Lernstand.

Einsetzen offener Unterrichtsformen
Offenen Unterrichtsformen wie Tages- und Wochenpläne, Freiarbeit, Werkstattlernen und Stationenlernen werden mehr Bedeutung erhalten. Viele Grundschulen praktizieren dies heute schon.

Förderdiagnostik
Es empfiehlt sich, ausgehend von einer Lernstandsdiagnose, Förder- und Entwicklungspläne für Schülergruppen oder einzelne SchülerInnen aufzustellen und fortzuschreiben.

Einrichtung jahrgangsübergreifender Gruppen
Das Lernen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen schafft viele Möglichkeiten. SchulanfängerInnen kommen in eine vorbereitete Lernumgebung und lernen von den SchülerInnen im zweiten (bzw dritten) Schulbesuchsjahr Abläufe und Rituale. Ältere SchülerInnen geben ihr Wissen an die jüngeren weiter und erklären ihnen Lern- und Arbeitsformen. Dabei vertiefen sie ihre eigenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse in unterschiedlichem Tempo. Es setzt jedoch voraus, die Unterrichtssituationen so zu strukturieren, dass entsprechende Arbeitsweisen, vor allem solche selbstregulierten Lernens, eingeführt werden.

In organisatorischer Hinsicht bedeutet die Bildung von jahrgangsübergreifenden Lerngruppen zu Beginn der Einführung der neuen Schuleingangsphase, die bestehenden Klassen 1 bzw. die neuen Klassen 2 aufzuteilen, um SchulanfängerInnen aufzunehmen.

Nach der Schuleingangsphase werden aus den jahrgangsübergreifenden Klassen 1 und 2 die Jahrgangsklassen 3 als neue Klassenverbände gebildet.

Das pädagogische Personal der ehemaligen Schulkindergärten, das in die Grundschule übernommen wird, wird nicht in die Relation „Schüler je Stelle“ der Grundschule eingerechnet. Dieses Personal steht als Förderressource zur Verfügung.

Das Lernen in Jahrgangsklassen
Die Organisation der Schuleingangsphase in jahrgangsbezogenen Klassen erfordert ein Konzept, das individuelle Förderung ebenso sicherstellt wie jahrgangsübergreifender Unterricht.

Einsatz des pädagogischen Personals

Die MitarbeiterInnen aus den Schulkindergärten setzen ihre pädagogische Kompetenz in der Schuleingangsphase zur Förderung von SchülerInnen mit geringer ausgeprägter Schulfähigkeit ein.
In den Schulkindergärten gibt es derzeit 655 Stellen. Die Schulaufsicht wird diese Stellen auf die 3462 Grundschulen verteilen. Vor allem dort, wo erhöhter Förderbedarf besteht.

Zeitliche Umsetzung

Herbst 03 Die Grundschule erläutert den Eltern des Einschulungsjahres 04/05 bei der Anmeldung die Arbeit in der Schuleingangsphase. Diese Kinder werden in der Regel ab dem Schuljahr 05/06 in jahrgangsübergreifenden Klassen unterrichtet.

- Die Schulen können auf eigenen Wunsch die Schulkindergärten integrieren.
- Die Grundschulen erarbeiten ein standortbezogenes Konzept zur Arbeit in der Schuleingangsphase.
- Die Schuleingangsphase wird in allen Grundschulen verbindlich eingeführt. Die Schulkindergärten werden aufgelöst.

Maßnahmen im Zusammenhang mit der Schuleingangsphase

Auf Informationsveranstaltungen für die Eltern der 4jährigen Kinder werden Hinweise gegeben zur vorschulischen Förderung.
Die Kinder werden schon im Herbst des vorhergehenden Jahres zur Schule angemeldet. Hier wird der individuelle Lernstand einschließlich Sprachtest festgestellt. Grundlage ist das Schulfähigkeitsprofil.
Vorschulische Sprachkurse sollen die sprachliche Voraussetzung für Kinder mit nicht ausreichenden Kenntnissen der deutschen Sprache verbessern.
Gemeinsame Beratungen von Kindergarten und Grundschule sollen die Feststellung der Schulfähigkeit unterstützen. Förderaspekte werden festgehalten.

Aufgaben der Schulaufsicht und der Schulleitung

Die Schule legt der Schulaufsicht bis zum 01.02.05 ein Konzept zur Schuleingangsphase vor. Dieses ist Teil des Schulprogramms der Schule und mit der Schulkonferenz abgestimmt.

Die Schulaufsicht hat die Aufgabe, Die Grundschulen bei der Ausgestaltung der neuen Schuleingangsphase zu beraten und zu unterstützen. Die Schulaufsicht legt die Einsatzorte der MitarbeiterInnen aus den Schulkindergärten fest.

Unterstützung erhalten die Grundschulen durch schulinterne und schulexterne Fortbildungsangebote der Bezirksregierungen und der Schulämter.

Der vollständige Text ist unter www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/Politik/Eingang.pdf zu finden.

Regine Denkhaus

Unterrichtsentwicklung und veränderte Lernkultur

Die neue Schuleingangsphase fordert und fördert Unterrichtsentwicklung und eine veränderte Lernkultur.
Offene Unterrichtsformen, wie sie für die bereits bestehenden Anforderungen an Differenzierung notwendig sind, sind grundlegendes Prinzip des Unterrichts in der Grundschule. Wochenplanarbeit, verbunden mit selbstgesteuertem Lernen, und Methodenkompetenz für die Arbeit in wechselnden Sozialformen sind unabdingbare Voraussetzungen für die notwendige Differenzierung und individuelle Förderung aller Kinder. Allerdings können auch gebundene Formen des Unterrichts zeitweise angemessen sein. Lehrerinnen und Lehrer kennen die jeweils geeigneten Formen von Unterricht. Grundlegende Kenntnis und Praxiserfahrung in der Konzeption und Ausführung offener Unterrichtsformen bestehen an den Schulen.
Ein wesentlicher Aspekt der Unterrichtsgestaltung muss das Prinzip sein, dass Kinder selbst Verantwortung für ihr Lernen und ihren Lernerfolg übernehmen. Lehrkräfte werden zu Lernentwicklern und -begleitern, deren wesentliche Aufgabe darin besteht, die Lernarrangements für das Kind optimal vorzubereiten und zu gestalten, es in seinem Lernprozess zu beraten und ihm Hilfestellung zu geben.
Lernstandserhebungen sind notwendig und hilfreich als Lernerfolgskontrollen und sind so zu gestalten, dass sie Grundlagen für die weitere Förderung liefern. Darüber hinaus sind sie erforderlich, um das Erreichen der extern und intern gesetzten Standards und verbindlichen Anforderungen zu überprüfen.

Bei einer Beachtung der o.g. Prinzipien und Aspekte sind folgende Aufgaben und Ziele der Unterrichtsentwicklung leistbar und erreichbar:

- Neue Formen des Lehrens und Lernens, insbesondere eigenverantwortliches Lernen in
- selbstgesteuerter Differenzierung
- Selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen
- Sinnvoller Wechsel zwischen offenen und gebundenen Unterrichtsformen
- Neues Rollenverständnis: Lehrkraft als Lernbegleitung
- Veränderte Rhythmisierung des Unterrichts
- Sozialerziehung als selbstverständliche Aufgabe des Unterrichts
- Kinder lernen von Kindern in heterogenen Lerngruppen
- Beachtung der Komplexität kindlicher Lernwege
- Anreicherung der Lernumgebung mit klar strukturierten Angeboten
- Einbezug außerschulische Lernorte in die Unterrichtsarbeit
- Verbesserung der Kommunikations- und Teamkompetenz innerhalb des Kollegiums
- Dokumentation von individuellen Lernzielen, Lernprozessen und Lernergebnissen (z. B.: in Förderplänen und Bildungstagebüchern)
- Lernstandserhebungen mit diagnostischer Funktion
- Diese veränderte Lernkultur lässt sich am besten im jahrgangsübergreifenden Unterricht erreichen.

Ein pädagogisches Konzept für den jahrgangsübergreifenden Unterricht

An die Stelle eines lehrerzentrierten Frontalunterrichts treten moderne Formen schülerzentrierten Unterrichts, der den meisten Lehrerinnen und Lehrern in den Grundschulen von NRW schon heute nicht fremd ist. Dabei stehen die Lernaktivitäten der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund. Die Lehrpersonen bieten Hilfestellung, begleiten, unterstützen, beraten, motivieren und fördern. Sie setzen Vertrauen in die Lernbereitschaft und Neugier der Kinder und fördern die Eigeninitiative.

Die Lernmöglichkeiten jedes Kindes ausschöpfen

Nicht der Ausgleich der Unterschiede (Homogenisierung der Lerngruppe) ist das Ziel, sondern das Ausschöpfen der Lernmöglichkeiten eines jeden Kindes.
Merkmale eines pädagogischen Konzeptes für den jahrgangsübergreifenden Unterricht sind demnach:

- innere Differenzierung mit weitgehender Selbststeuerung
- Förderung aller Kinder entsprechend ihres individuellen Lern- und Entwicklungsstandes (Förderkonzept auf der Basis von Diagnostik)
- soziales Lernen in Alters- und Entwicklungsheterogenität, miteinander und voneinander Lernen
- Nutzung der sozialen Erfahrungen für die Entwicklung und das Lernen
- Individualisierung als Lernprinzip, Nutzung neuer Lernformen (Lernen lernen, kooperatives Lernen u.a.),
- Ermöglichung und Förderung von Kooperation und kommunikativem Lernen (Jüngere und Ältere regen sich gegenseitig an, u.a. weil Kinder einander in der Sprach- und Erklärungsebene nahe sind.)
- individueller Verbleib, möglichst auch kein Gruppenwechsel bei dreijährigem Verbleib;
- bei Teilleistungsstörungen sowie besonderen Begabungen des Kindes besteht die Möglichkeit gezielter

Förderung in diesen Bereichen
- Differenzierung und ggf. längerer Verbleib statt „Sitzenbleiben“
- wechselnde Differenzierungsformen entsprechend den Lernfortschritten
- Erwerb eines methodisches Repertoires für kooperatives Handeln
- längerfristige Planung, themenbezogen und differenziert in den Anforderungen
- Intensivierung der Übungen und Übungsformen durch gegenseitige Lernunterstützung der Kinder
- selbstverantwortliches Lernen als Prinzip, an dem sich alle Lernarrangements orientieren.

Die Altersmischung nutzen

Altersmischung ist für inhaltsbezogenes und methodenbezogenes Lernen so förderlich wie für das soziale Lernen. Die Anlässe dazu ergeben sich ganz natürlich:
- Eine sozial schon gefestigte Gruppe nimmt eine kleinere Gruppe Neuer auf.
- Die Kinder lernen voneinander wie bei Geschwistern.
- Ältere Schülerinnen und Schüler werden zu Experten und Lernhelfern für jüngere.
- Jüngere lernen von Älteren, sie profitieren von deren Kenntnissen und Wissen und erlernen gleichzeitig auch wirkungsvolle Lernmethoden.
- Jüngere übernehmen von Älteren Rituale und andere förderliche soziale Verhaltensschemata.
- Gegenseitige Erziehung zu Rücksichtnahme findet in erhöhtem Maße statt.
- Es ist eine geringere Bedeutung von Rangfolgen zu beobachten.
- Die gegenseitige Akzeptanz steigt, es ergeben sich größere Chancen für Erfolgserlebnisse.
- Patenschaften, Helfersysteme, Partnerarbeit, Kooperation gewinnen eine große Bedeutung.

Wenn eine individuelle Verweildauer von 3 Jahren notwendig wird, empfinden die Kinder sie nicht als Wiederholung eines Jahrgangs ("Sitzenbleiben"). Schülerinnen und Schüler können fächerdifferenziert am Unterricht bzw. an den Arbeitsangeboten teilnehmen, die sie bewältigen können. Damit ist auch gewährleistet, dass langsamer lernende Kinder sich nicht mit Unterrichtsstoffen erneut befassen müssen, die sie bereits erfolgreich bewältigt haben. Wenn die Unterrichtsorganisation den Verbleib in der vertrauten Lerngruppe gewährleisten kann, bleibt das soziale Gefüge vertraut und sind die emotionalen Schwierigkeiten eines Klassenwechsels vermeidbar.
Ein verkürztes Durchlaufen der Schuleingangsphase in einem Jahr ist ebenfalls möglich. Die jahrgangsübergreifende Form bietet hierfür besonders günstige Bedingungen, da die Kinder an den Angeboten der beiden Jahrgangsstufen individuell differenziert teilnehmen können und bei ihrer Entwicklung gegenseitige Hilfen erfahren.
Auch frühzeitiger eingeschulte Kinder profitieren von diesen Bedingungen der Schuleingangsphase.

Die Lehrerrolle verändern

Für die Lehrpersonen ist es erforderlich, eine Rollenveränderung zu akzeptieren und aktiv zu gestalten: weg vom Verwalten und Verteilen von Wissen hin zum Gestalten und Begleiten von Lernprozessen. Das bedeutet u.a.
- Mut zur Erprobung und Weiterentwicklung neuer Formen des Lehrens und Lernens zu haben
- eine positive Haltung zu den vorhandenen Kompetenzen der Kinder zu entwickeln
- die Selbstverantwortung der Kinder für ihr Lernen zu stärken
- durch arbeitsteilige Vorbereitung im Kollegium und durch die Bereitstellung geeigneter Lernarrangements mehr Zeit für intensive Beobachtung, Diagnostik und individuelle
- Förderung während der Unterrichtsphasen zu gewinnen
- grundsätzliche Akzeptanz gegenüber allen Kindern, aber auch gegenüber den Leistungen der Kolleginnen und Kollegen zu entwickeln ("Niemand darf beschämt werden" vgl. pädagogischen Grundsatz in Finnland)
- ermutigende Leistungserziehung zu verfolgen
- Disziplinprobleme durch soziales Lernen in der Gruppe zu reduzieren
- die eigene Methoden-, Kommunikations- und Teamkompetenz zu verbessern

Die Lehrerinnen und Lehrer können die notwendigen Arbeitsweisen den Kindern nur glaubwürdig vermitteln, wenn sie diese selbst praktizieren, Teamarbeit vorleben, intensive Kommunikation und gleichsinniges Handeln pflegen und wenn dies für Kinder und Eltern auch deutlich erlebbar wird.
Es gilt, diese Konzeption der neuen Schuleingangsphase
- literaturgestützt
- durch Fortbildung begleitet
- durch gegenseitige Hilfe und Unterstützung
- durch gemeinsame Weiterentwicklung und Beratung

- ausgehend von vorhandenen Kompetenzen
- möglicherweise auch für eine Gesamtumstellung auf jahrgangsgemischtes Lernen an der Schule
- systematisch und gemeinsam, mit dem Willen zur Qualitätsentwicklung und zur Evaluation umzusetzen.

Notwendige und förderliche Bedingungen für die Einführung

Inhaltliche und organisatorische Konsensbildung im Kollegium vorantreiben

Die Umstellung auf ein neues System mit diesen komplexen Folgen ist auch mit Unsicherheiten verbunden und ruft deshalb möglicherweise Ängste hervor. Eine umfassende Information über Vorteile und Herausforderungen und eine intensive Diskussion innerhalb des Kollegiums werden sich positiv auf die Implementation des jahrgangsübergreifenden Unterrichtes auswirken. Allerdings ist mit einer uneingeschränkten Zustimmung des gesamten Kollegiums nicht immer zu rechnen und sie kann deshalb nicht Vorbedingung für die Einführung der Maßnahme sein.
Das für die Anfangsphase gebildete pädagogische Team sollte kontinuierlich die Planung und Weiterentwicklung des Systems mittragen und möglichst weitgehend durch Schulleitung und ggf. Schulaufsicht unterstützt werden.

Einführungsphase mit motivierten und innovationsfreudigen Kolleginnen beginnen

Für einen erfolgreichen Start der Maßnahme wird es sich positiv auswirken, sich auf Kolleginnen und Kollegen zu stützen, die den Willen zur innovativen Systementwicklung mitbringen und dem jahrgangsübergreifenden Ansatz aufgeschlossen begegnen. Ein Vorbereitungsjahr (Vorlaufjahr), in dem man von bekannten und bewährten pädagogischen Leitideen (z.B.: Petersen, Freinet, Montessori) ausgeht, ist förderlich für die Entwicklung bzw. Umstellung.
In diesem Zusammenhang sind tradierte Klassenführungswechsel evtl. hinderlich und sollten zugunsten der erfolgreichen Einführung überdacht werden.

Ausführlichen Informationsaustausch zwischen allen Beteiligten praktizieren

Ein frühzeitiger und prozessbegleitender Informationsaustausch und ein sensibler Umgang mit den Bedenken der Betroffenen kann wesentliche Widerstände und Hemmnisse gegenüber der Maßnahme abbauen. Erfahrungsberichte anderer Schulen sowie bereits durchgeführte Projekte anderer Bundesländer zeigen die vielfältigen Möglichkeiten und positiven Ergebnisse.

Phasenweise Doppelbesetzung in der Schuleingangsphase vorsehen

Vergleichbare Umstellungen anderer Bundesländer heben hervor, dass personelle Doppelbesetzungen (mind. 5 Stunden) für eine effiziente Förderung in der Schuleingangsphase hilfreich sind. Dabei kann ein solches Team sowohl aus Lehrkräften als auch aus Personen unterschiedlicher Professionen (Sonderpädagogen, Sozialpädagogen u.a.) bestehen. Allerdings setzt dies voraus, dass im Stellenplan der Schule entsprechende Ressourcen vorhanden sind.

Eltern von Anfang an einbeziehen

Eltern gehen von den Erfahrungswerten der eigenen Schulzeit aus und argumentieren natürlich auch aus dieser Position. In der Sorge um den Schulerfolg ihres Kindes sind sie mitunter Neuerungen gegenüber zunächst einmal skeptisch. Nehmen die Lehrer/innen diese Sorgen ernst, informieren und diskutieren sie sachlich fundiert mit den Eltern, beteiligen sie diese an den Entscheidungen und informieren sie über den Unterricht, sind diese Bedenken gut zu überwinden.
Eine kooperative, umfassende Information fördert die Bereitschaft der Eltern zur Unterstützung. Ein Durchsetzen ohne deren Beteiligung bringt eine hohe Belastung für alle. Eltern sollten zudem in eine begleitende Evaluation einbezogen werden.

Hinweise für die Umstellung auf jahrgangsübergreifende Organisation

Die Umstellung auf eine jahrgangsübergreifende Organisation muss sowohl in der Schule wie auch mit der Elternschaft gut durchdacht und vorbereitet werden.
Die neue Regelung für die Schuleingangsphase gilt erstmals für den Einschulungsjahrgang 2005/ 2006. Es ist allerdings sinnvoll, bereits in den vorhergehenden Schuljahren Vorbereitungen bzw. Planungen in Angriff zu nehmen, um den für einen ruhigen Übergang erforderlichen Zeitraum zur Verfügung zu haben.

Konzeptentwicklung

Den Eltern muss bereits bei der Schulanmeldung eine entsprechende Information über die Ziele, das geplante Verfahren der Umstellung und nach Möglichkeit über das "Lehrerteam", das in dieser Umstellungsphase zusammen arbeiten wird, gegeben werden. Die Unterstützung durch die Elternschaft ist von zentraler Bedeutung. Ihre Sorgen sind ernst zu nehmen und sie müssen von den Vorteilen überzeugt sein. Es empfiehlt sich, sie von vornherein an der Umgestaltung zu beteiligen und die ersten Schritte der Umsetzung mit ihnen gemeinsam zu evaluieren.

Das bedeutet konkret:
Jede Schule muss frühzeitig

- eine pädagogische Konzeption für die Schuleingangsphase entwickeln,
- eine konkrete Handlungsstrategie erarbeiten,
- ein Team bilden, das die Umstellung verantwortlich trägt.

Ein Konzept für die pädagogische Gestaltung und die Organisationsform von Unterricht an der Schule sollte fester Bestandteil des Schulprogramms sein, wobei auch die Form der Zusammenarbeit, der Förderung und die Arbeitsgrundlage dort verankert werden. Dies gilt auch hinsichtlich der Information für die Eltern und für die Verbindlichkeit der vereinbarten Form der Schuleingangsphase für die Lehrer.
Entscheidend wird sein,

- dass man sich auf ein gut vorbereitetes Konzept stützen kann,
- dass der Wille zur Umstellung vom Kollegium und den Eltern gemeinsam getragen wird,
- dass man sich gegenseitig stützt und evtl. auftretende Schwierigkeiten als Herausforderung betrachtet.

Von erheblicher Bedeutung sind die gegenseitige Unterstützung und die Kooperation in den Kollegien. Hier müssen ggf. neue Formen von Kommunikation und Zusammenarbeit entwickelt und praktiziert werden, damit die Umstellung erfolgreich ist. Voraussetzung für ein Gelingen der neuen Arbeitsformen im Unterricht ist somit auch eine glaubwürdig umgesetzte Praxis von Kooperation und Kommunikation im Kollegium.
Begleitende Evaluation, wobei sowohl Selbst- als auch Fremdevaluation gemeint sind, ist insbesondere bei der Anfangsentwicklung und für die Gewinnung und Überzeugung von Eltern ein wichtiges Instrument.

Die Einführung der neuen Schuleingangsphase im Schuljahr 2005/06 ist ein besonders sensibler Zeitraum:
Der Startjahrgang wird zunächst alle Kinder in die Klasse 1 aufnehmen. An seinem Ende werden dann Schulneulinge in die bestehende(n) Gruppe(n) aufzunehmen sein.
Dies macht in der Übergangsphase je nach Modell (s.u.) Klassenneubildungen erforderlich, an die man von Beginn an denken muss. Solche Klassenneubildungen stoßen dann auf geringere Bedenken seitens der Eltern, wenn in der Klasse 1 von Anfang an zwei Lehrkräfte als Bezugspersonen eingesetzt werden. Die Teilung am Ende wird dann als weniger problematisch wahrgenommen.
In diesem Einschulungsjahrgang müssen darüber hinaus die "neuen" Formen des Unterrichts so entwickelt werden, dass die Schülerinnen und Schüler bei der Aufnahme von Schulneulingen bereits soziale Verhaltensweisen und Kompetenzen erworben haben, die für deren Integration hilfreich sind. Denn die "Umstellungsklasse" wird ja zunächst für ein Jahr als Jahrgangsklasse geführt werden.
Eine Aufteilung bestehender Klassen und anschließende Zusammenführung zu jahrgangsgemischten Gruppen ist sehr viel schwieriger zu bewältigen als eine Zusammenführung nach einjähriger Vorbereitungszeit.

Arbeitsschritte

- Vorausschauende und personalentwicklungsbezogene Planung und Implementation in überschau- und nachvollziehbaren Schritten
- Verbindliche Konzeptentwicklung auf Schulamtsebene
- Verbindliche Konzeptentwicklung an den einzelnen Schulen
- Vorbereitung des Einstiegs in die neue Schuleingangsphase möglichst noch vor Integration der Schulkindergärten
- Nutzung und ggf. Schaffung von Raum und Räumlichkeiten für Differenzierungsangebote
- Überprüfung vorhandener Medien und Materialien auf ihre Eignung
- Sicherung sozialpädagogischer Kompetenz
- Verstärkung des Personaleinsatzes in der neuen Schuleingangsstufe, sofern die Ressourcen im Stellenplan vorhanden sind
- Veränderung der Anforderungsprofile und Rollen der Lehrkräfte und des derzeitigen Schulkindergartenpersonals
- Einplanung von Anwesenheitszeiten für Kooperation und Teamabsprachen über die Unterrichtsverpflichtung hinaus
- Abstimmung des verbindlichen Fortbildungskonzepts der einzelnen Schule auf die Notwendigkeiten des Entwicklungswegs (Unterrichtsentwicklung, Team-, Beratungs- und Methodenkompetenz)
- Umfassende inhaltliche Information aller Beteiligten vor und während der Maßnahme (z.B. Eltern, Schulaufsicht, Kollegium, Schulträger, Kinder)
- Kooperation mit den Kindergärten auf der Grundlage des Schulfähigkeitsprofils
- Beachtung und Entwicklung verbindlicher Standards und Kriterien sowie deren Evaluation in abgesprochenen Zeiträumen
- Vernetzung in Unterstützungsverbünden, z.B. durch Zugang zu psychosozialen,
- sonderpädagogischen Hilfsangeboten
- Orientierung an bewährten Modellen und Beispielen von best practice
- Hospitation an Schulen mit Vorerfahrung
- Nutzung der Erfahrungen anderer Bundesländer

Freiarbeit

Maria Montessori verstand unter Freiarbeit ein auf die gesamte Arbeitssituation der Kinder bezogenes Lernen in Freiheit. Eingeschlossen darin ist die Freiheit des Interesses, Freiheit der Kooperation und Freiheit der Zeit.

Hinsichtlich der Freiheit des Interesses haben die Kinder die Möglichkeit ihre Aufgaben und Ziele selbst zu wählen.

Während der Freiarbeit ist die Freiheit der Kooperation von entscheidender Bedeutung. Der Schüler kann entscheiden, ob er in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit die gestellte Aufgabe bearbeiten möchte.

Freiheit bedeutet nicht, Kinder sich selbst zu überlassen, sondern ihre spontane Selbsttätigkeit zu leiten!

Erst das subjektive Empfinden, sich frei zwischen verschiedenen Alternativen entschieden zu haben, wird als Freiheit empfunden. Freiheit bedeutet folglich nicht, dass man tun kann was man will. Sie hat die Gemeinschaft als Grenze.

In der Freiarbeit können die Kinder ihren Lernprozess weitgehend selbstständig planen und gestalten. Sie stellt entschieden das Kind mit seinen Interessen, Neigungen, Aktivitäten und Ideen, mit seiner persönlichen Anstrengungsbereitschaft, seiner Neugier, seinem Leistungswillen, seinen Stärken, aber auch seinen Schwächen und Lernschwierigkeiten in den pädagogischen Mittelpunkt.

Die Kinder lernen allein, mit Partner oder in kleinen Gruppen. Sie üben und vertiefen Inhalte selbstständig mit dafür geeigneten Materialien. Freiarbeit ist eine geeignete Unterrichtsform, in der das Kind lernt, sich selbstständig Wissen anzueignen. Es entscheidet, wie lange es sich mit einem Gegenstand oder Thema beschäftigt und wie oft es eine Übung wiederholen möchte, ob es alleine oder mit Partnern arbeiten möchte.

Um den Kindern die freie Auswahl zu ermöglichen, ist die Anordnung in offenen Regalen erforderlich. Nicht alle Materialien müssen jedoch für die Kinder immer zugriffsbereit sein. Eine Übersättigung wird verhindert, wenn die Materialien von Zeit zu Zeit ausgetauscht werden. Somit besteht die Chance, bereits bekannte Lernmittel neu zu entdecken.

Wochenplan

In einigen Klassen erhalten die Kinder am Wochenanfang einen Wochenplan. Im Montagskreis überlegt sich jedes Kind, welche Aufgaben es im Laufe der Woche erledigen will / muss, kann sich mit PartnerInnen verabreden und trägt die gewählten Aufgaben selbstständig in den Wochenplan ein. Diese erledigt es in seinem persönlichen Lerntempo und entsprechend dem individuellen Leistungsstand während der Freiarbeit bis zum Ende der Woche. Im Freitagskreis legt jedes Kind Rechenschaft über die geleisteten Pflichtarbeiten ab. Die Wochenplanarbeit kann sehr variabel im Unterricht eingesetzt werden:

- in einem oder mehreren Fächern, fächerverbindend oder projektorientiert, erfahrene Schüler und Schülerinnen können Wochenpläne (WP) auch selbst aufstellen,
- im WP werden Inhalte organisiert, die sich aus dem Lehrplan ergeben,
- rhythmisiert, besonders wenn nur in einem Fach so gearbeitet wird, z.B. jede 2. Woche über die gesamte Fachstundenzahl oder in ein bis zwei festgelegten Wochenstunden.

Durch die Wochenplanarbeit soll selbständiges und eigenverantwortliches Lernen gefördert

werden, es soll Gelegenheit zur eigenständigen Begegnung mit dem Lerngegenstand geschaffen werden und über eine positive Arbeitshaltung und eine ruhige Arbeitsatmosphäre ein gutes Sozialklima erreicht werden.

Werkstattarbeit

Ihren Ursprung in den „Ateliers“ des Reformpädagogen Celestin Freinet haben die Lernwerkstätten nach Jürgen Reichen. Hier werden bestimmte Themen, z. B. aus dem Sachkunde- oder Sprachebereich, in vielfältigen, fächerübergreifenden Arbeitsangeboten dargeboten. Dabei sollten Themen ausgewählt werden, die von den verschiedenen Altersgruppen gemeinsam bearbeitet werden können. Die Einführung kann durch Kurzreferate erfolgen, die in jahrgangsgemischter Gruppenarbeit erstellt werden und „Expertenwissen“ genannt werden.

Die unterschiedlichen Tätigkeiten und Arbeiten sind nicht nach Jahrgangsgruppen gegliedert, sondern es gibt eine innere Differenzierung nach Schwierigkeitsgrad, Anspruchsniveau und individuellem Vermögen. Jedes Kind erhält einen Arbeitspass, in den es die Auftragsnummer, das Thema, das Datum der Erledigung und die Kontrolle (Selbst-, Lehrer-, Experten-) einträgt.

Regelmäßig finden Plenumssitzungen statt, in denen die Kinder ihre Arbeiten vorstellen und besprechen.

Lernen an Stationen

Das "Lernen an Stationen" ist ein methodischer Ansatz im Offenen Unterricht. Dieser Ansatz ist geeignet, Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Lernniveaus zu erreichen, da er ein selbstbestimmtes, individualisiertes und handlungsorientiertes Lernen ermöglicht.

Ihren Ausgangspunkt nahm die Idee des Lernens an Stationen oder "Lernzirkels" im Sportunterricht. In den 50 - er Jahren entwickelte man ein Trainingssystem, dem die Idee des Kreis- oder Rundlaufs zugrunde lag. In den 80 - er Jahren wurde diese Grundidee auf andere Unterrichtsfächer zu übertragen.

Beim Lernen an Stationen werden mehrere Stationen angeboten, aus denen der Schüler oder die Schülerin wählen kann. Während der festgelegten Gesamtarbeitszeit durchläuft der Schüler oder die Schülerin in selbstständiger Arbeit alle für ihn vorgesehenen Stationen.

Zusammenfassend lässt sich das „Lernen an Stationen“ definieren als „das zusammengesetzte Angebot mehrerer Lernstationen, das die Lernenden im Rahmen einer übergeordneten Thematik (Unterrichtseinheit oder fächerverbindende Thematik) bearbeiten und teilweise selbst mitgestalten“

Im Gemeinsamen Unterricht lässt sich das Lernen an Stationen unter verschiedenen Zielsetzungen einsetzen:

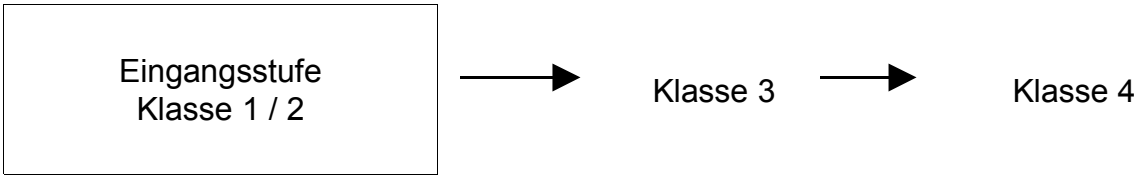
- Übung, Sicherung
- Wiederholung, Vertiefung
- Erarbeitung eines Themas auf differenzierten Lernstufen, unter differenzierten Teilaspekten
- einzelne Themen vertieft werden können.

Organisationsformen eine jahrgangsübergreifenden Unterrichts

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, den jahrgangsübergreifenden Unterricht in einer Schule zu integrieren. Für jedes Modell gibt es vor und Nachteile, die in der Schule sorgfältig zu überlegen und im Interesse der Kinder abzuwägen sind.
In jeder Altersmischung bestehen bei geeigneter Organisationsform auch Möglichkeiten für die Arbeit mit Teilgruppen. Einzelne Fächer können jahrgangsbezogen unterrichtet werden, andere gemischt. Auch Maßnahmen äußerer Differenzierung zur Arbeit mit Kleingruppen oder jahrgangsbezogenen Gruppen werden möglich.

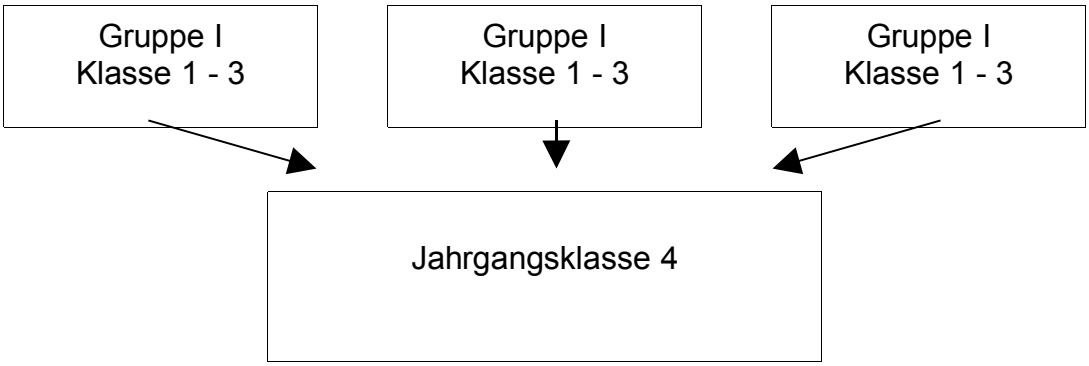
Allerdings stellt die Organisation einer Jahrgangsmischung erhöhte Anforderungen an die Planung.

Eingangsstufenmodell



Klasse 1 und 2 werden altersgemischt geführt, anschließend werden Jahrgangsklassen gebildet. Es kommen jährlich bis 15 Kinder neu in eine Lerngruppe hinzu. Nach Klasse ½ findet ein Lehrerwechsel statt.

Dreiklassenmodell plus Jahrgangsklasse 4



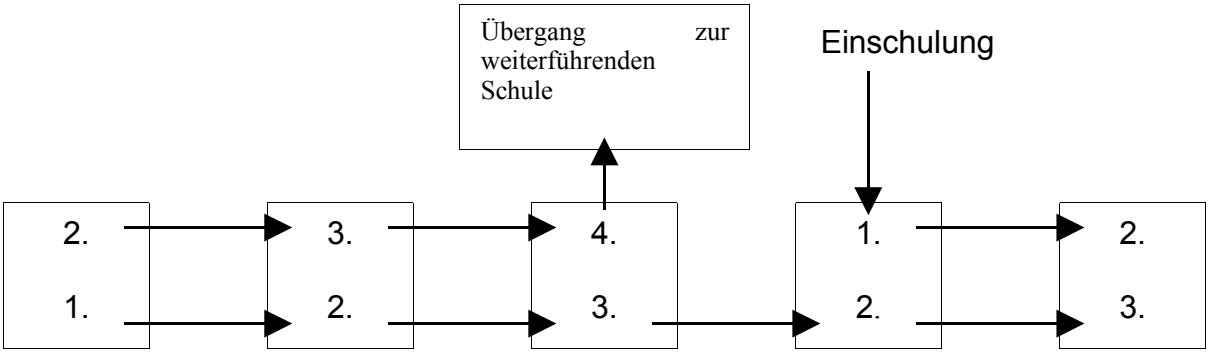
Die Klassen 1 bis 3 werden jahrgangsgemischt geführt. In der Klasse 4 haben die Kinder jahrgangsbezogen Unterricht. Ein Lehrerwechsel findet nach der Klasse 3 statt.

Vollständige Jahrgangsmischung

Vollständige
Jahrgangsmischung
Klasse 1 / 2 / 3 / 4

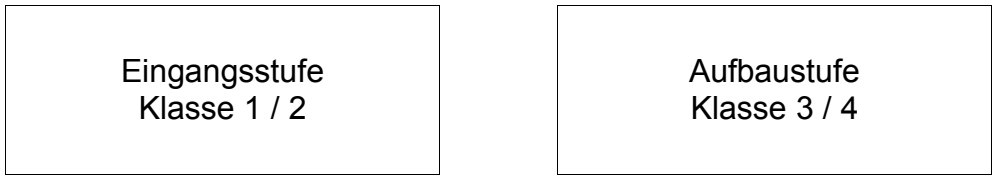
Alle Klassen werden altersgemischt geführt. Bis zu 7 Kinder gehen, bis zu 7 Kinder kommen jährlich neu hinzu. Es findet kein Lehrerwechsel statt.

Aufsteigermodell



Aufsteigende Stammgruppe: Klassen 1 und 2 werden altersgemischt bis zur Mischung nach 3 und 4 weitergeführt. Dann wird eine neue Eingangsstufe auf Klasse 4 und Schulneulingen gebildet. Bei diesem Modell muss ein Gruppenwechsel für die Kinder stattfinden, die 3 Jahre in der Eingangsstufe verbleiben.

Zweistufenmodell



Klassen 1 und 2 und Klassen 3 und 4 werden jeweils jahrgangsübergreifend geführt. Das bedingt einen Gruppenwechsel nach 2 bzw. 3 Jahren und einen Lehrerwechsel.

Konzeption und Organisation des jahrgangsübergreifenden Unterrichtes am Beispiel ausgewählter Schulen

Schule
Peter Petersen Grundschule
Friedensstrasse
Köln-Porz / Grengel

Größe der Schule
289 Schüler – 12 Lehrkräfte

Umsetzung
Seit 1983
Planungsphase 3 Jahre

Ausgangsüberlegung
Ausgangspunkt waren reformpädagogische Überlegungen. Außerdem sollten die Leitvorstellungen der Richtlinien von 1985 mit der Forderung nach mehr Individualisierung und Differenzierung umgesetzt werden.
Es wurde der jahrgangsübergreifende Unterricht der Jahrgänge ½ und ¾ eingeführt. Damit gab es kein „Springen“ mehr in die nächsthöhere Klasse und das „Sitzenbleiben“ wurde abgeschafft. Freundschaften und soziale Bindungen wurden nicht mehr zerstört.
Aufgrund der heterogenen Schülerschaft waren die Kinder mit einem lehrerzentrierten Frontalunterricht nicht mehr zu erreichen

Organisation
Zu Beginn wurde eine Umfeldanalyse durchgeführt, die eine extreme Heterogenität der Schülerschaft und ihrer Elternhäuser feststellte.
Durch Besuche anderer Schulen wurde der Vorteil jahrgangsübergreifender Lerngruppen erkannt.
Frühzeitig wurden die Eltern in die Überlegungen mit einbezogen und über sämtliche Planungen informiert.
Da die zur Verfügung stehenden Bücher keine ausreichende Differenzierung ermöglichten, wurden Arbeitsmaterialien erarbeitet zusammengestellt und angeschafft. Die Umstellung sollte „von unten“ mit dem 1./2. Schuljahr beginnen, während die 3. und 4. Schuljahre als Jahrgangsklassen zunächst ausliefen.
Die Umstrukturierung des Klassenraumes erfolgt in mehreren Phasen. Hierbei wurden mit Unterstützung des Schulträgers auch die Flur mit einbezogen. Die Aufstellung der Regale sorgte dafür, dass die Bücher im freien Zugriff der Kinder waren.
Um mehr Ruhe in den Unterricht zu bekommen wurde der 45 Minuten Takt aufgehoben und die „Schelle“ abgeschafft.

Schule
Gemeinschaftsgrundschule
Berg-Fidel
Münster

Größe der Schule
212 Schüler

Ausgangsüberlegung

Durch die Auflösung der Schulkindergärten musste die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule neu organisiert werden. Dabei wurde besonderer Augenmerk auf die Arbeit der Schulkindergartenleiterin gelegt.

Organisation
Als der Schulkindergarten aufgelöst wurde, musste die Schuleingangsphase neu organisiert werden, da 60% der Kinder einen Migrationshintergrund haben. Es mussten etwa 145 „Schulkindergartenkinder“ und 20 „Sonderschüler“ integriert werden.
Daher wurden die Jahrgangsklassen schrittweise zu jahrgangsübergreifenden Klassen 1-4 umgewandelt. Jetzt haben wir die Situation, dass Lehrerinnen, Mitschüler und Klassenraum von den Kindern nicht verlassen werden.
Die Klassen sind sehr heterogen. Pro Klasse sind etwa 10 Kinder förderbedürftig. Die Vorteile von jahrgangsübergreifenden Klassen sind:

- Die individuelle Verweildauer
- Sinnvolle Gruppierungen ohne Lernbarrieren
- In der Helferposition können die Kinder lernen durch lehren
- Soziales Lernen und Mitverantwortung werden erlernt
- Es kommen nur wenige neue Kinder in die Klasse
- Es können über mehrere Jahre besser gleich große Klassen gebildet werden

Die Schulkindergartenleiterin gestaltet jetzt mit dem Kindergarten, der Grundschule und der Sonderpädagogin die Förderarbeit für die Schulanfänger vor allem die der entwicklungsverzögerten Kinder. Unterstützung erhalten sie hierbei von den älteren Schülerinnen und Schülern in der jahrgangsübergreifenden Klasse.
Sprachstanderhebungen werden schon im Kindergarten durchgeführt, weil die rechtzeitige Förderung immer wichtiger wird. Daher wird für jedes förderbedürftige Kind ein individuelles Konzept entwickelt und evaluiert.

Schule
Gemeinschaftsgrundschule
Mülheimer Freiheit
Köln Mülheim

Umsetzung
Seit 1980

Ausgangsüberlegung
Besondere soziokulturelle Bedingungen im Schulumfeld erforderten Organisationsformen, die mehr Entwicklungs- und Lernchancen für alle Kinder bieten konnten.

Der Jahrgangsübergreifende Unterricht wird zunächst für die Jahrgänge ½ und ¾ eingerichtet. Seit 1986 wird der Unterricht mit aufsteigenden Stammgruppen geführt.

Organisation

Schnelle Veränderungen in der Bevölkerungsstruktur führten zu einem Ausländeranteil von mehr als 50 %. Aggression baute sich auf. Aus dem nebeneinander musste ein Miteinander werden. Mit der Zusammenlegung zweier Jahrgänge wurden Reibungsmomente vermieden. Aus der Sicherheit heraus, verschieden sein zu dürfen, entstand bei den Kindern Selbstbewusstsein und Kraft zum gemeinsamen Tun.
Nach 4-5 Jahren entwickelte sich jedoch Stress bei den Lehrern. Wie kam dies? Die Kinder entwickelten sich nicht so wie gewünscht und erwartet. Dies war sowohl bei den abgebenden als auch bei den aufnehmenden Lehrern. Aber auch die Kinder waren überfordert. Jedes Jahr musste sich die Klassengemeinschaft neu finden. Über 4 Jahre sollten die Kinder alljährlich eine neue Gruppenstruktur verarbeiten und dazwischen auch noch einen neuen Lehrerwechsel. Das ging nicht gut. Die Kinder brauchten mehr Kontinuität.
Nach langen Diskussionen entschied man sich für die Klassenorganisation mit aufsteigenden Stammgruppen.

Für Hasan und Nina ergibt sich somit folgendes Schema:

89/90	90/91	91/92	92/93	93/94
NN/Hasan 4/1	Nina/Hasan ½	Nina/Hasan 2/3	Nina/Hasan ¾	Nina/NN 4/1

Hasan und Nina bleiben 4 Jahre bei der gleichen Lehrerin im gleichen Raum. Die Fluktuation begrenz sich auf einen einmaligen Wechsel in 4 Jahren.
Die auftauchende Kritik an der ¼ Kombination war schnell abgeflaut, auch weil der Stundenplan diese Situation berücksichtigte.
Seit einigen Jahren gibt es Kritik, weil Kinder sich schwer taten, gleichaltrige Partner zu finden. Wir haben reagiert indem wir die Kontakte zwischen den Klassen ausgebaut haben.

Schule

Gemeinschaftsgrundschule
Dellbrücker Hauptstrasse
Köln

Größe der Schule

329 Schüler / 16 Lehrkräfte

Umsetzung

Seit 1990/91
Dauer der Umsetzung 4 Jahre

Ausgangsüberlegung
Ausgangspunkt waren die Reformpädagogischen Überlegungen in Anlehnung an die Pädagogik Peter Petersens. Eingeführt wurde der Jahrgangsübergreifende Unterricht der Jahrgänge ½ und ¾.

Organisation
Voraussetzung war die Bereitschaft zur Teamarbeit im Kollegium. Unterstützung kam durch die Eltern, die den Vorteil heterogener Gruppen erkannten und die Arbeit in jahrgangsübergreifenden Klassen befürworteten. Es sollte ein offenes Lernklima entstehen wo jedes Kind Fragen stellen kann und Fehler machen darf. Außerdem sollte dem Konkurrenzdenken entgegengewirkt werden. Es fällt den Schülern leichter, unterschiedliches Leistungsfähigkeit anzuerkennen,. Weil sie aufgrund der Altersunterschiede schon auf der Hand liegt.
Wochenplan und Freiarbeit nehmen zudem Rücksicht auf das individuelle Lerntempo der Kinder. Um neue Lerninhalte zu erarbeiten hat jede Jahrgangsstufe täglich mindestens 1 Stunde allein Unterricht

---

Schule
Gemeinschaftsgrundschule
Katterbach
Bergisch-Gladbach

Größe der Schule
170 Schüler / 9 Lehrkräfte
plus Sonderpädagogen

Umsetzung
Seit 1996/97
Dauer 4 Jahre

Ausgangsüberlegung
Ausgangsüberlegung war die Integration behinderter Kinder mit einem reformpädagogischen Anspruch. Zunächst sollte der jahrgangsübergreifende Unterricht für die Klassen 1, 2 und 3 (die Klasse 4 blieb Jahrgangsklasse) eingeführt werden. Parallel dazu wurden Jahrgangsklassen als Alternative angeboten.

Organisation
Zuerst wurde begonnen, die Arbeitsmaterialien zu überarbeiten und im Klassenraum neu unterzubringen. Um den Schulalltag ruhiger zu gestalten wurde die Pausenklingel abgeschafft. Gleichzeitig wurde der offene Unterrichtsbeginn eingeführt.
Es wurden kollegiumsinterne Diskussionen zur Integration „Behinderter“ geführt. Die Grundschule ist die für alle gemeinsame Grundstufe des Bildungswesens. Die Arbeit hat sich folglich an den Kindern auszurichten und ihren individuellen Möglichkeiten und Grenzen.
Überzeugt haben auch Besuche und Hospitationen in anderen Schulen in Holland und Köln schulinterne Fortbildungen finden statt.
Alle Eltern werden über die Jenaplan Pädagogik informiert und es wird über unterschiedliches Lernverhalten der Kinder diskutiert.

Da die Eltern zu dieser Zeit noch einen Anspruch auf Jahrgangsklassen haben, wird die alternsgemischte Lerngruppe als Angebot geführt. Etwas 50 % der Eltern entscheiden sich für diese Lernform.
Heute ist die Schule folgendermaßen organisiert.

Altersgemischt

Jahrgangsklassen

Untergruppe I	1.-2. Schuljahr	+ 1. Schuljahr
Untergruppe II	1.-2. Schuljahr	+ 2. Schuljahr
Obergruppe I	3.-4. Schuljahr	+ 3. Schuljahr
Obergruppe II	3.-4. Schuljahr	+ 4. Schuljahr

Schule
Peter Petersen Grundschule
Am Rosenmaar 3
Köln

Größe der Schule
420 Schüler

Umsetzung
Seit 40 Jahren

Ausgangsüberlegung
Ausgangspunkt war die Reflexion der langjährigen Arbeit und Erfahrung mit dem jahrgangsübergreifenden Unterricht der Jahrgänge ½ und ¾ die dazu geführt haben einen jahrgangsübergreifenden Unterricht der Jahrgänge 1-4 einzuführen.

Organisation
Jahrelang wurde an der Schule mit jahrgangsgemischten Eingangsstufen ½ und Grundstufen ¾ gearbeitet. Durch den Druck von Seiten der Eltern wurde eine Diskussion eingeleitet, die dazu führte die Umwandlung zu Stammgruppen der Jahrgange 1-4 einzuleiten. Ein großer Vorteil war, dass in einer Klasse nur noch 6-7 Schulneulinge aufgenommen wurden. Diese lernen von den älteren Kindern, ohne dass der Lehrer etwas erklären muss.
Auch die älteren Kinder profitierten von dem Wiederholen. Denn einem anderen Kind etwas zu erklären bedeutet eine höhere Qualität des Lernens.
Auch die Rolle der Kinder innerhalb einer Klasse veränderte sich mit jedem neuen Schuljahr, ebenso wie der Platz in der Alternshierarchie.
Statt Noten wurden Lernentwicklungsberichte erteilt.
Seit 1982 werden Kinder mit Behinderungen integriert, z.Z. 68. In jeder Stammgruppe arbeiten daher Grundschul- und Sonderpädagogen die mit ihrer ganzen Arbeitszeit an der Schule arbeiten, um Team zusammen.

Schule
Gemeinschaftsgrundschule
Rodenbeck
Minden

Größe der Schule
190 Schüler

Umsetzung
Seit 1996/97

Ausgangsüberlegung
Ein hoher Aussiedleranteil mit daraus folgender Überalterung in den Klassen erforderte eine Individualisierung und Differenzierung in neuen Organisationsformen. Daher wurde der jahrgangsübergreifende Unterricht der Jahrgänge 1, 2 und 3 eingeführt. Die Klasse 4 blieb im Jahrgangsunterricht.

Organisation
Die Vorortsituation war bestimmt durch einen hohen Aussiedler- und Ausländeranteil. Dadurch kam es zu einer starken Fluktuation durch zu- und Wegzug der Familien. Eine starke Altersmischung von 3-4 Jahrgängen ergab sich durch die Rückstufung der Kinder mit Sprachdefiziten. Diese Voraussetzungen erforderten eine stark differenzierte und individualisierte Arbeitsweise.

Es wurde die offene Morgenphase eingeführt, die Pausenklingel wurde abgestellt und die Flure bekamen Arbeitstische.
Stundenweise wurde erste Versuche mit klassenübergreifendem Unterricht gemacht. So können sich Schüler, Lehrer und Eltern langsam an das neue Konzept gewöhnen. Es fanden Hospitationen in anderen Schulen statt, die nach der Pädagogik Montessoris arbeiten.
Die neuen Methoden für das Arbeiten in altersgemischten Klassen wird mit den Schülern geübt.
Aufgrund der Erfahrungen anderer Schulen werden an der Schule jahrgangsgemischte Klassen der Jahrgänge 1-3 gebildet.
Der Unterricht ist so organisiert, dass jede Altersstufe auch alleine Unterricht hat. In den Klassen 1 und 2 finden nur wenige Stunden altershomogen statt. In der Klasse 3 werden dann schon 13 Stunden in der Jahrgangsklasse unterrichtet.
Die Klasse 4 arbeitet weiter jahrgangsbezogen weil sonst auch die Altersunterschiede zu groß würden.

Unterrichtsorganisation der 6 Klassen A-F sowie der Klassen 4a/4b

Jahrgang 1	**19 Wochenstunden**
davon	4 Wochenstunden nur im Jahrgang 1
	5 Wochenstunden gemeinsam mit Jahrgang 2
	10 Wochenstunden gemeinsam mit Jahrgang 2 und 3
Jahrgang 2	**21 Wochenstunden**
davon	6 Wochenstunden nur im Jahrgang 2
	5 Wochenstunden gemeinsam mit Jahrgang 1

	10 Wochenstunden gemeinsam mit Jahrgang 1 und 3
Jahrgang 3	**23 Wochenstunden**
davon	13 Wochenstunden nur im Jahrgang 3 (Kl. A/B, C/D, E/F) 10 Wochenstunden gemeinsam mit Jahrgang 1 und 2
Jahrgang 4	**24 Wochenstunden**

Die Klasse 4 ist Jahrgangshomogen organisiert in zwei Parallelklassen 4a und 4b

Fragen und Antworten

Frage
Wenn jährlich etwa 40 Kinder eingeschult werden, muss man für die Jahrgänge 1 und 2 also 4 Klassen mit je 20 Kindern einrichten.
Wenn aber jahrgangsübergreifend unterrichtet wird, dürfen es dann auch 4 Klassen oder müssen es 3 Klassen mit je 27 Kindern sein?

Antwort
Ja, es müssen drei Klassen sein, aber es stehen aufgrund der Lehrer-Schüler-Relation zusätzliche Förderunterrichtsstunden zur Verfügung, weil diese Klassen die Normgröße überschreiten.

Frage
Wie wird mit Kindern verfahren, die im Schuljahr 2004/05 eingeschult werden, und bei denen im Laufe ihres zweiten Schulbesuchsjahres eine Rückstellung befürwortet wird (von Eltern oder Lehrern)?

Antwort
Sie kommen ja dann in einen Jahrgang, der bereits die neue Schuleingangsphase durchläuft. Haben diese Kinder auch das Recht auf drei Jahre Verweildauer in Klasse ½, ohne dass das zusätzliche Jahr auf die Schulzeit angerechnet wird.

Frage
Wenn ein Kind in Zukunft drei Jahre in der Schuleingangsphase ist, dann es dann auch noch mal die Klasse 3 oder 4 wiederholen, ohne dass es von der Grundschule muss bzw. ohne dass pädagogischer Förderbedarf festgestellt werden muss.

Antwort
Ja. Bei dem geschilderten Fall handelt es sich nicht um eine Zurückstellung, sondern um eine Wiederholung. Trotzdem kann dann das Kind bis zum Schuljahr 2006/07 in der Schuleingangsphase verbleiben. Nur zwei Jahre werden zur Schulpflicht angerechnet.

Frage
Ist vorgesehen, den Schulen, die die Öffnungsklausel nutzen wollen, die „Genehmigung“ für das Beibehalten der Jahrgangsklassen nur befristet zu erteilen?

Antwort
Die Schulkonferenz gibt ihre Zustimmung zur Beibehaltung der Jahrgangsklassen, falls ein entsprechendes Förderkonzept vorliegt. Sie kann jederzeit einen neuen Beschluss fassen. An eine Befristung seitens des Ministeriums ist nicht gedacht.

Frage
Bedeutet der Anfangstermin 01.08.05 der Beginn der Arbeit in der Klasse 1, die dann geteilt wird, um in Sommer 2006 jahrgangsgemischte Gruppen zu bilden, oder sollen ab 2005 alle Kinder in der Frundschule in Klassse 1 und 2 in gemischten Gruppen unterrichtet werden?

Antwort
Spätestens zum 01.08.05 gibt es keine Rückstellungen in den Kindergarten mehr. Und spätestens ab 01.08.06 werden die jahrgangsgemischten Klassen gebildet.

Frage
Das Klassenlehrerprinzip ist ein wichtige Element während der Grundschulzeit und in der Grundschularbeit. Wie ist bei der neuen Schuleingangsphase gewährleistet, dass die Kinder „ihre“ Lehrerin vier Jahre lang behalten?

Antwort
Bei Schulen, die sich durch die Entscheidung der Schulkonferenz für die Beibehaltung der Jahrgangsklassen entscheiden, ändert sich gegenüber dem jetzigen Zustand nichts. Wird jahrgangsübergreifender Unterricht durchgeführt, bleibt das Prinzip der Klassenlehrerin für jede jahrgangsübergreifende Gruppe in den beiden ersten Jahren grundsätzlich erhalten. Allerdings wird es beim Übergang in die Klassenstufe drei in aller Regel zu einem Klassenlehrerwechsel kommen. Eine Kontinuität über vier Jahre wird es nicht mehr geben. Realistischerweise ist festzustellen, dass schon heute aus unterschiedlichen Gründen eine Klassenleitung üver vier Jahre eher selten ist. Sollte eine Schule in den in den Klassestufen 1 bis 4 jahrgangsübergreifend arbeiten wollen, w#äre eine Klassenleitung über den gesamten Zeitraum möglich.

Frage
Wann legt die Schulaufsicht die Einsatzorte und die Art der Mitarbeit für MitarbeitInnen aus den Schulkindergärten fest?

Antwort
Die Schulaufsicht erstellt bis zum 31.01.05 einen Plan zur Verteilung des sozialpädagogischen Personals der Schulkindergärten nach den Leitlinien des Ministeriums unter Einbeziehung der Schulleitungen und des sozialpädagogischen Personals der Schulkindergärten.

Frage
Vier Grundschulen nutzen bisher einen gemeinsamen Schulkindergarten. Welcher dieser Schulen wird die Sozialpädagogin in 2005 zugeordnet? Dürfen alle 4 Schulen ihre Unterstützung in gleicher Stundenzahl erwarten?

Antwort
Bei der Integration der schulkindergärten in die Grundschulen kann nicht für jede Schule eine sozialpädagogische Fachkraftbereitgestellt werden. Es ist beabsichtigt, bei der Verteilung des Personals auf die Schulen von folgenden Leitlinien auszugehen: Das sozialpädagogische Personal wird vor allem in Schulen in sozialen Brennpunkten eingesetzt. Eine sozialpädagogische Fachkraft soll nur an zwei Schulen eingesetzt werden, ohne dass an einem Tag ein Wechsel des Einsatzortes stattfindet. Die Förderung erfolgt grundsätzlich an der Schule, an der ein Kind eingeschult wurde. Für eine Übergangszeit soll in jedem Schulamt eine sozialpädagogische Fachkraft mit einer halben Stelle für Beratungsaufgaben vor allem für Schulen ohne sozialpädagogische Fachkraft tätig werden. Die konkrete

Einsatzplanung obliegt der unteren Schulaufsicht nach Leitlinien des Ministeriums. Die Verteilung des Personals auf die Schulen wird nach diesen Leitlinien durch die untere Schulaufsicht durchgeführt. Dabei wird versucht, fachliche Erfordernisse und persönliche Interessen der ErzieherInnen soweit wie möglich in einklang zu bringen.

Frage

Wie wird die sächliche Ausstattung an den Schulen mit integrierter Eingangsstufe aussehen? Montessori-Schulen mit jahrgangsübergreifendem Unterricht sind geradezu beispielhaft mit Material versorgt, während Regelschulen mit zusätzlichem Material oft nur unbefriedigend, weil zu teuer, ausgestattet sind.

Antwort

Jeder Schule wird vom zuständigen Schulträger ein Lernmitteletat zur Verfügung gestellt. Dieser bemisst sich nach der Schülerzahl. Über die Schwerpunktsetzung bei der Materialbeschaffung entscheidet jede Schule in eigener Zuständigkeit gemäß SchmG. Sofern Miontessori-Schulen bzw Schulen mit Montessor.Zweigen in öffentlicher Trägerschaft stehen, erhalten sie ebenfalls lediglich den jeweils festgesetzten Lernmitteletat.

Frage

Werden Kinder, die im September 2004 eingeschult werden, also im Jahr 2005 ins zweite Schuljahr kommen, zu diesem Zeitpunkt in eine andere Klassengemeinschaft aufgenommen. Haben auch diese Schüler die Möglichkeit die ersten beiden Jahrgänge sowohl in einem als auch in drei Jahren zu durchlaufen?

Antwort

Es hängt von dem individuellen Konzept der einzelnen Schule ab, wie ab 2005 die flexible Schuleingangsphase gestaltet wird. Die Eltern müssen jedenfalls rechtzeitig von der jeweiligen Schule informiert werden.

Frage

Durch die Auflösung/Integration des Schulkindergartens werden die Gruppenstärken an beiden Grundschulen um 3 Schüler je Gruppe anwachsen. Wie wird das berücksichtigtß

Antwort

Es wird durch eine entsprechend der Schülerzahl höhere Lehrerzuweisung berücksichtigt. Diese etwas erhöhte Lehrerzuweisung müsste dazu genutzt werden, den Kindern dieser Gruppe zusätzliche Förderangebote zu machen.
Grundschulklassen sollen in der Regel nicht größer als 30 Kinder sein. Das gilt auch für Klassen in der neuen Schuleingangsphase. Wenngleich auch hier gilt: Je kleiner die Klasse, desto leichter fallen differenzierende Maßnahmen. Weil dem einzelnen Kind mehr Zeit gewidmet werden kann.
Grundsätzlich werden bei der Einführung der neuen Schuleingangsphase keine neuen Stellen geschaffen.

Frage

Wenn die Schule sich für die jahrgangsbezogene Organisationsform der neuen Schuleingangsphase entscheidet, kann sie sich dann zu einem späteren Zeitpunkt, wenn gute Erfahrungen anderer Schulen mit der jahrgangsübergreifenden Form überzeugen, zu einem Wechsel der Form entscheiden? Kann umgekehrt eine Schule zur jahrgangwsbezogenen Form zurückkehren, wenn die Praxis nicht überzeugt?

Antwort
Ja.

Frage
Was geschieht, wenn ein Kind nach drei Jahren in der neuen Schuleingangsphase nicht in der Lage ist, in der Klase 3 erfolgreich mitzuarbeiten?

Antwort
Auch künftig ist davon auszugehen, dass einige Kinder nicht in die Klasse 3 versetzt werden können, obwohl sie drei Jahre in der Schuleingangsphase verbracht haben. Um ein solches Kind gleichwohl weiterhin angemessen fördern zu können, gibt es folgende Möglichkeiten:
Freiwillige Wiederholung der Klasse 2
Versetzung nach Klasse 3, wenn aufgrund der Gesamtentwicklung zu erwarten ist, dass in der nächsthöheren Klasse eine hinreichende Förderung und eine erfolgreiche Mitarbeit möglich sind.
Nichtversetzung und damit Wiederholung der Klasse 2
Gegebenenfalls besteht die Notwendigkeit, über sonderpädagogischen Förderbedarf und den Förderort zu befinden. Von diesem Mittel ist allerding nur sehr begrenzt Gebrauch zu machen, denn nicht jeder Förderbedarf ist sonderpädagogischer Förderbedarf. Zunächst muss die Grundschule alle Fördermaßnahmen nachweislich ausgeschöpft haben.

Dietrich Bonhoeffer Schule in Herzogenrath

Praxisbeispiel zur Differenzierung in heterogenen Lerngruppen:
Übungsplan und Themenplan

Um den sehr unterschiedlichen Lernbedingungen und -voraussetzungen der Kinder gerecht zu werden und möglichst jedem Kind ein effektives Lernen in unseren sehr heterogenen Lerngruppen zu ermöglichen, haben wir die Arbeit mit Übungs- und Themenplänen als für alle verbindliche Unterrichtsbausteine festgelegt.

1 Übungsplan

Im Übungsplan werden die unterschiedlichen Leistungsfähigkeiten der Kinder berücksichtigt, indem er so differenziert angelegt wird, dass jedes Kind seinem Leistungsniveau entsprechend sein Wissen, seine Fähigkeiten und Fertigkeiten anwenden, wiederholen, festigen, erweitern und übertragen kann. Der Übungsplan wird in mindestens zwei quantitativ und qualitativ unterschiedlichen Versionen angeboten. Oft enthält er darüber hinaus neben den Pflicht- auch noch Zusatzaufgaben, so dass jedes Kind die gesamte ihm zur Verfügung stehende Bearbeitungszeit (in der Regel 1 - 2 Wochen) nach seinem individuellen Lerntempo sinnvoll nutzen kann. Beim Arbeiten mit dem Übungsplan haben die Kinder Gelegenheit

- ein vielfältiges Angebot an Materialien und Inhalten zu sichten um dann im angebotenen Aufgabenkatalog Schwerpunkte zu setzen,
- mit Arbeitsmaterialien sachgerecht umzugehen,
- ihren Arbeitsprozess selbstständig zu organisieren und mit der zur Verfügung gestellten Zeit verantwortlich umzugehen,
- Arbeitsergebnisse selbstständig zu kontrollieren und vorzustellen,
- mit verschiedenen Sinnen und handlungsorientiert zu lernen und zu arbeiten,
- verschiedene Arbeitstechniken einzuüben,
- sowie Formen zielgerichteter Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Partnern und
- Möglichkeiten der Bearbeitung von Störungen und Konflikten zu erproben.

2 Themenplan

Im Mittelpunkt des Themenplans steht ein Thema, das für möglichst alle Beteiligten von Bedeutung sein sollte. Dieses Thema wird entweder von der Lehrerin, von den Kindern oder gemeinsam ausgewählt, fächerübergreifend in einem Themenplan aufbereitet und den Kindern für zwei bis vier Wochen zur Bearbeitung an die Hand gegeben. Indem der Themenplan

- verschiedene Fächer miteinander verknüpft,
- innerhalb des gewählten Themas inhaltliche Schwerpunktsetzungen ermöglicht,
- vielfältige Methoden, Arbeitstechniken und
- unterschiedliche Sozialformen anbietet soll jedem Kind die Möglichkeit gegeben werden sich von einem passenden Anknüpfungspunkt aus dem Thema zu nähern und seinen Lernweg zu finden.

Bei der Arbeit mit einem Themenplan können die Kinder lernen

- Interessenschwerpunkte zu erkennen, bewusst zu setzen und zu verfolgen,
- ihre Arbeit zunehmend selbstständig zu planen und zu organisieren,
- Denken und Handeln zu verbinden,
- auf ein Ziel auszurichten und
- über einen längeren Zeitraum verlässliche und produktive Arbeitsbeziehungen zu Partnern oder zur Gruppe aufzubauen.

Beispiele für Themenpläne

Themenpläne werden an unserer Schule in den jeweiligen Jahrgangsstufenteams erstellt, wobei die Wünsche und Anregungen der Schüler berücksichtigt und aufgenommen werden.

Nachdem von der ersten Schulwoche an den Kindern der Umgang mit Übungsplänen vertraut war, wurde im Oktober der Plan **„Der Igel„** als fächerübergreifendes Thema angeboten. In der Weihnachtszeit stellte der Themenplan **„Tinas Tannenbaum„** das Bilderbuch „Tinas Tannenbaum „ von I. Uebe / B.Oberdieck (Benziger Edition, Würzb. 1993) in den Mittelpunkt. Lese- und Schreibaspkekte stehen hier im Vordergrund. Karneval wurde fächerübergreifend der **Karnevalsplan** von den Kindern bearbeitet. Abgelöst wurde diese Arbeit von einem **Frühlings- und Osterplan**, der den Kindern ebenfalls differenzierte, fächerübergreifende Aufgaben stellte, die in Einzel- oder auch Partner-/Gruppenarbeit zu bearbeiten waren. Im Frühsommer wollten wir in unserem 1.-Schuljahr-Team das Thema „Freundschaft„ in den Mittelpunkt der Arbeit stellen. Als sehr gut geeignet empfanden wir dazu das Bilderbuch **„Pinguin Pit„** von Marcus Pfister (Nord-Süd-Verlag, Mönchaltorf /Schweiz, Hamburg 1987). Neben der Auseinandersetzung mit dem Buch, das von uns für verschiedene „Leser-Typen„ auf drei verschiedenen Leseniveaus angeboten wurde, dem Schreiben von „Pinguin-Pit„-Geschichten oder zu Fotos / Postern, stand das eigenständige Erwerben von Sachinformationen über Pinguine und ihren Lebensraum.
Der Themenplan **„Pinguin Pit„** liegt für drei unterschiedliche Schülergruppen
vor: Der mit „x“ gekennzeichnete Plan kann von leistungsstärkeren Schülern, der mit „y“ markierte von schwächeren Kindern bearbeitet werden. Den „mittleren„ Plan bearbeiten die meisten Schüler. Aufgaben für alle Kinder sind nur mit einem „P“ versehen.

Der Themenplan-Unterricht wird u. a. ergänzt durch Video-Filme, Pinguinlieder und antarktische Stationen im Sportunterricht („Gletscherspalten„ überwinden, „Flugversuche„, „Eisschollenspringen„, „Schneeballschlachten„…).

Mehr auf www.learn-line.de (Filis, Fachtext der Dietrich Bonhoeffer Schule)

Anfangsunterricht an der Everwordschule Freckenhorst (Ingrid Hajou)
-Pädagogische Einheit (1 /2) (Auszug aus unserem Schulprogramm)

1. Anfangsunterricht
- Pädagogische Einheit (1/2) (Auszug aus unserem Schulprogramm)
- Anfangskonzept- Kinderliteratur statt Fibel-Konzeptbausteine
- Rhythmisierung der Schulwoche als Beitrag zur Weiterentwicklung des Anfangskonzeptes

2. Highlights
- Ich bin da Buch
- Zusammenarbeit mit den Patenklassen
- Herzchenhausaufgaben
- Geburtstagsbriefe

Die Grundschule erfüllt ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag nur, wenn sie Ihre Schülerinnen und Schüler als Kinder **ernst nimmt** und ihre jeweiligen **Lebensbedingungen** berücksichtigt. Sie darf für Kinder nicht allein Unterrichtsstätte, sondern muss zugleich Lebens-, Lern-, und Erfahrungsraum sein.
In ihr sollen sich die Kinder glücklich und geborgen fühlen und in einer freien und befreienden Atmosphäre lernen können.(Richtlinien, 2.1, Seite 10)
Kinder erschließen sich ihre Welt heute weniger als frührer durch Eigentätigkeit und im zwischenmenschlichen Umgang. Ein großer Teil der Wirklichkeit wird ihnen durch Medien vermittelt, besonders durch das Fernsehen. Diese Veränderungen in der Art und Weise kindlicher Auseinandersetzung mit Welt führt zu einer beträchtlichen Erweiterung des Erfahrungsbereichs der Kinder, da sich ihnen zusätzliche Wirklichkeitsausschnitte eröffnen. Die Veränderung bedeutet für die

Kinder aber auch oft, dass sie weniger unmittelbare
Erfahrungen machen. Die Grundschule stellt sich der Aufgabe, dieser Entwicklung Rechnung zu tragen. Sie muss sich verstärkt darum bemühen, **vielfältige Möglichkeiten der Eigentätigkeit** und **des zwischenmenschlichem Umgangs** zu schaffen. (Richtlinien S.9)

Kinder kommen mit unterschiedlichen Lernvorerfahrungen in die Schule

- im Bereich des Schriftspracherwerbs
- im Bereich Mathematik
- in der Art und Weise, wie sie sich ihre Umwelt erschließen
- in der Art und Weise des Umgangs miteinander

Folgerungen für unseren Unterricht:

- Wir erkennen die unterschiedliche Entwicklung der Kinder, lassen sie zu und fördern sie.
- Wir geben den Kindern Gelegenheit ihren Arbeits-Rhythmus zu finden.
- Wir lassen den Kindern Zeit.
- Durch unterschiedliche Aufgabenstellungen berücksichtigen wir ihre Individualität und Lernentwicklung.
- Durch unterschiedliche Arbeitsformen ermöglichen wir ihnen zunehmend selbständiges Arbeiten (z.B. mündliche Arbeitsabsprachen, Tagesplan, Wochenplan, Werkstattarbeit, Stationenlernen, Freie Arbeit,...).
- Der individuelle Lernfortschritt steht im 1./2. Schuljahr im Vordergrund.

Kinder sind bereits aktive Lerner

Folgerungen für unseren Unterricht:
- Wir erkennen ihre bisherige Leistung an.
- Wir fördern ihre Selbstständigkeit und Verantwortlichkeit für ihr eigenes Lernen indem wir:

- den Austausch der Kinder untereinander fördern, damit sie Einsichten in Lernprozesse gewinnen können,
- sie Aufgaben auswählen lassen,
- sie (ansatzweise) bei der Planung mitbestimmen lassen,
- sie an der Kontrolle beteiligen,
- Verfahren des Umgangs mit Arbeitsmitteln einüben, die dann zum selbsttätigen Arbeiten befähigen.

- Wir fördern eigenaktives Lernen, indem wir:

- sie z.B. im Bereich Sprache den Aufbau der Sprache entdecken lassen (Buchstabentabellen),
- sie z: B. im Bereich Mathematik Beziehungen zwischen Zahlen entdecken lassen (den Zahlenraum nicht „künstlich“ klein halten),
- ihnen vielfältige Möglichkeiten zum entdeckenden Lernen schaffen.
- Wir sorgen für Transparenz (Unterrichtsinhalte, Unterrichtsabläufe, etc.)

Kindliches Lernen bedeutet Lernen mit dem ganzen Körper und mit allen Sinnen

Folgerungen für unseren Unterricht:
- Wir berücksichtigen möglichst viele verschiedenen Zugangskanäle.
- Wir begreifen das Bewegungsbedürfnis der Kinder nicht als Störung, sondern nutzen es als Chance.
- Wir planen Bewegungsphasen bewusst ein.
- Wir nutzen Übungen aus der Edu-Kinestetik für das Lernen.
    - Wir bieten Stille- und Entspannungsübungen an (z.B. : Fantasiereisen, Kopfkino, Meditation, etc.)

Kindliches Lernen bedeutet Lernen in Zusammenhängen
Folgerungen für unseren Unterricht:
- Wir arbeiten, wo immer möglich fächerübergreifend und projektorientiert.

Leben und Lernen gehören zusammen
Folgerungen für unseren Unterricht
- Wir schaffen einen verlässlichen sozialen Rahmen für die gemeinsame Arbeit,
  - durch den bewussten Aufbau einer Klassengemeinschaft
  - durch die Einübung und Einhaltung von Ritualen (Morgenkreis etc.)
  - durch die Einführung immer wiederkehrender Arbeitsformen und Verfahren.
  - Wir schaffen Erfahrungsspielräume, um die oft fehlenden Primärerfahrungen der Kinder aufzufangen.
  - Wir nutzen das gemeinsame Leben und Lernen auch für interkulturelle Erfahrungen und Lernprozesse.
  -

Lernen und Leisten gehören zusammen
Folgerungen für unseren Unterricht
- Wir erhalten und wecken die Lernbereitschaft der Kinder durch
  - individuelle Herausforderungen (unterschiedliche Aufgabestellungen)
  - gemeinsame interessante Projekte
  - gegenseitige Hilfestellungen der Kinder
  - fördernde ermutigende Hilfen durch die Lehrperson
- Der individuelle Lernfortschritt steht im Vordergrund und muss beobachtet und dokumentiert werden.

- Anfangskonzept – Kinderliteratur statt Fibel
Neben den oben genannten Schulprogrammvereinbarungen und dem 4- Säulenmodell von Brügelmann/Brinkmann, welches grundlegende Bedeutung für die Erarbeitung unseres Anfangskonzeptes hatte, sind folgende Konzeptbausteine zu nennen:
- Aufbau von Ritualen / Regeln (Morgenkreis, Lesezeit, Schreibzeit, ...)
- Übungen zur Stressprävention und Kommunikation (Vopel)
- Gesprächskreis (erzählen, sich kennen lernen, Gesprächsregeln erfahren, gemeinsam planen, Arbeitsabsprachen treffen, Probleme miteinander
- klären, die eigene Arbeit reflektieren,...)
- Fächerübergreifendes Lernen, Projektorientierung
- Angebote zum selbständigen Arbeiten (Absprachen, Tagesplan, Wochenplan, Partner-Gruppenarbeit, Werkstattarbeit, Stationsbetriebe, ...)
- Systematische Einführung von Arbeitstechniken
- Schreiben von Anfang an (Anlauttabelle, Schreibzeit, Kinderbücher als Modelle,...)
- Differenzierte Leseangebote (Regenbogenlesekiste1, Kinderbücher, Lernspiele, Vorlesen als Modell,...)
- Exemplarische Buchstabentage (gemeinschaftsbezogenes Lernen, Schaffung einer gemeinsamen Grundlage, Lernen mit allen Sinnen, ...)
- Arbeit mit den Namen der Kinder (emotionales Lernen, Nachdenken über Sprache, Sprachspiele, ...)
- Arbeit mit dem Grundwortschatz (zunächst individuell und klassenbezogen, später Modellwortschatz von Sommer-Stumpenhorst: Lernkartei, Computerprogramm, „Rechtschreibkiste“)
- Begegnung mit Sprachen (anknüpfend an Kinderliteratur, Lieder, Spracherfahrungen der Kinder, ...)

Neben den grundlegenden, kognitiven Lernbereichen des Anfangsunterrichts bekommen durch die Weiterentwicklung unseres Anfangskonzepts besonders die sozial- emotionalen Lernziele, die teilweise auch mit dem Begriff Schlüsselqualifikationen benannt werden, sowie die fein- und grobmotorischen, bzw. psychomotorischen Lernziele besondere Bedeutung.

Unter der Vorgabe, alle Bedingungsfaktoren der Befindlichkeit des einzelnen Kindes beim Schuleinritt zu beachten, ist ein solches Vorgehen unerlässlich geworden. Dabei gilt es zunächst Defizite in den einzelnen Bereichen wie: Wahrnehmungsfähigkeit, Reaktionsschnelligkeit, Koordinationsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Konzentrationsfähigkeit, Feinmotorik, etc. zu erkennen, um anschließend gezielte Fördermaßnahmen einleiten zu können.
Neben wichtiger Grundlagenliteratur, waren die verschiedenen „Professionen“ in Form von Zusatzausbildungen unserer Schulkindergärtnerin dabei von unschätzbarem Wert.

Unter der Prämisse: die Stärken der Kinder zu fördern, entstand in vielen Teamsitzungen ein Förderplan für Kinder der ersten Schuljahre zusammen mit den Schulkindergartenkindern, der zumindest ansatzweise versuchte, die oben benannten Defizitbereiche zu berücksichtigen.
In der Regel können durch die traditionellen, üblichen innerschulischen Fördermaßnahmen besondere, wie oben geschilderte Auffälligkeiten innerhalb der Schule nicht aufgefangen werden. Das bedeutet für die meisten betroffenen Schulanfänger, wenn sie Glück haben, dass sie in qualifizierte Förderinstitutionen weitergeleitet werden.
Auch wenn unser Förderkonzept in keiner Weise einer Ideallösung entspricht, so wurde doch sichtbar, dass die bereits gewonnene Vertrautheit sowohl personell (zwischen SchülerInnen und LehrerInnen/Schulkindergartenleiterin), als auch räumlich (Lernen in bereits bekannten Räumen der Schule), die Bereitschaft zu zusätzlichen Förderstunden und deren Erfolg wesentlich positiv beeinflussten.

Rhythmisierung der Schulwoche als Beitrag zur Weiterentwicklung unseres Anfangskonzeptes

Im Folgenden geht es weniger um die Darstellung eines bestimmten Unterrichtsvorhabens im Detail, sondern um die Veranschaulichung eines Strukturrasters, welches alle wesentlichen Konzeptbausteine unseres Anfangsunterrichts umfasst. Dabei ist vorausgesetzt, dass alle beteiligten Klassenlehrerinnen ihre jeweils ausgesuchte Kinderliteratur (bei der Auswahl sollte die Bedingung der Fortsetzungslektüre bedacht werden), entsprechend ihres individuellen Unterrichtskonzepts zum Einsatz bringen. Damit eröffnet sich zwischen dem gemeinsamen Konsens, einerseits die Kinderliteratur zum Leitmedium des Unterrichts zu machen und andererseits alle Unterrichtsinhalte über die Kinderliteratur erschließen zu wollen, ein breites Spektrum von verschiedenen Unterrichtsvorhaben und Vorgehensweisen, welches wir als wichtigen innerschulischen, demokratischen Beitrag zur pädagogischen Freiheit verstehen, der den verschiedenen Lehrerpersönlichkeiten Rechnung trägt.
Das Strukturraster verfolgt u.a. zwei wesentliche Ziele:
Zum einen soll er den Kindern einen zuverlässigen Rahmen bieten, ein Zeitraster an dem sie sich orientieren können, ein Arbeitsplan in dem bereits bekannte Arbeitstechniken, Verhaltensweisen etc. sich in einem gleichmäßigen Rhythmus wiederholen. Er soll zur Transparenz des Schulalltags zur Förderung der Selbständigkeit, der Eigenverantwortlichkeit u.Ä. beitragen.
Zum anderen dient er den LehrerInnen ebenfalls als Raster, als Geländer um die Vielfältigkeit und Spontaneität des Anfangsunterrichts lebendig zu halten und gleichzeitig alle unverzichtbaren Lernbereiche grundsätzlich abzusichern.

Die Woche beginnt am **Montag** mit dem **Buchstabentag.**
Zum Buchstaben der Woche bringen die Kinder Gegenstände mit, die mit dem betreffenden Buchstaben anfangen, bzw. deren Benennungen den Buchstaben enthalten.
Am **Dienstag** können die Kinder alle bereits vorgestellten Buchstaben, aber auch alle anderen in dem offenen Schreibangebot, der **Schreibzeit** verwenden. In ein **persönliches Bilderwörterbuch** für jedes Kind (DIN A 6- Kladde) werden kleine Bildchen eingeklebt und je nach Könnensstand die

Anfangsbuchstaben oder auch das ganze Wort des abgebildeten Gegenstandes daneben geschrieben.
Zur Schreibzeit gehört auch das Schreiben von Wörtern auf **Karteikarten** für das eigene **Wortschatzkästchen** (erster persönlicher Wortschatz). Zur Selbstkontrolle benutzen die Kinder dabei von Anfang an das Wörterbuch **Abracadabra.** Diese erste Arbeit am persönlichen Wortschatz geschieht teilweise auch in Kooperation mit der Patenklasse 4. Dabei steht jedem Kind aus dem ersten Schuljahr ein Pate aus dem 4. Schuljahr als Lernpartner zur Seite.
Diese individuellen Wörtersammlungen dienen den Kindern als Arbeitshilfe, bei allen Schreibanlässen.
Der **Mittwoch** ist hauptsächlich geprägt durch das **Lesen/ Vorlesen von Kinderliteratur**. Teilweise der Literatur, die als Leitmedium und Fortsetzungsliteratur ausgewählt worden ist, teilweise von Geschichten die zum Buchstaben der Woche, oder die zum jeweiligen Sachunterrichtsthema passen oder auch solche, die der aktuellen Jahreszeit entsprechen. Angeregt durch die unterschiedlichsten Lektüren waren die Kinder ermutigt und fortschreitend
motiviert auch eigene „passende“ Bücher mitzubringen, diese vorzustellen und selber vorzulesen.
Am **Donnerstag** ist **„Namenstag**“, d.h. der Name eines Kindes dient als Arbeitsgrundlage und damit steht natürlich auch das Kind an diesem Tag besonders im Mittelpunkt.
Auf einem Arbeitsblatt zum Namenstag, welches für jedes Kind mit persönlichem Foto individuell angefertigt wird, werden verschiedene Schreibgelegenheiten genutzt und angeboten.
Am **Freitag** wird der **Klassenrat** abgehalten. Im Stuhlkreis werden wichtige Anlässe, Probleme, Streitigkeiten oder Sonstiges thematisiert.
Außerdem wird in einem kurzen Blitzlicht die vergangene „Lernwoche“ ins Gedächtnis gerufen. Anschließend schreibt jedes Kind in sein **persönliches Lerntagebuch**, was es in der vergangenen Woche gelernt hat.

Zusammenarbeit mit den Paten

Das Patenklassensystem ist in Grundschulen eine übliche Regelung, die zum einen den Schulneulingen den Start in den ersten Tagen und Wochen erleichtern soll, andererseits auch zu Verantwortlichkeit gegenüber Jüngeren hinführen soll.
Die Kinder des vierten Jahrgangs übernehmen klassenweise die Patenschaft für ein erstes Schuljahr, indem jedem Kind aus dem vierten Schuljahr ein Kind aus dem ersten Schuljahr als Patenkind anvertraut wird, um welches es sich besonders in der ersten Zeit außerhalb der Unterrichtsstunden kümmern soll.
Die Begeisterung und Zuverlässigkeit mit der die meisten Viertklässler diese Aufgabe übernommen haben führte zu der Idee, diese idealen Verbindungen auch im Unterricht zu nutzen.
In einer Stunde der Woche arbeiteten dann jeweils Pate und Patenkind zusammen im Bereich Wortschatz. Besonders in den ersten Wochen war es für alle Beteiligten sehr ertragreich und harmonisch. Ertragreich weil die Erstklässler einen ständigen Ansprechpartner hatten, der ihnen beim Lautieren der Wörter oder auch bei der Entdeckung der Laute auf der Anlauttabelle u.Ä.
behilflich sein konnte. Harmonisch, weil sich kein Kind in ständiger Geduld üben musste, damit es endlich seine unzähligen Fragen zum Schreiben beantwortet bekam und außerdem weil diese Form der Partnerarbeit frei von Konkurrenzgedanken war.
Auch für die Viertklässler war es ein fundamentales Nachdenken über Schreiben und Schrift und ein bewusstes Rechtschreiben.

Herzchenhausaufgaben

Herzchenhausaufgaben kommen aus dem Herzen, d.h. es sind Aufgaben, welche die Kinder aus eigener Entscheidung und nach eigenem Interesse anfertigen.
Nicht immer erschien es sinnvoll, einheitliche Hausaufgaben für die ganze Klasse zu stellen, so dass sich diese Form der individuellen Hausaufgabe entwickelt hat, bei der jedes Kind entscheiden darf, in welchem Bereich, wie viel und in welcher Form es etwas arbeiten möchte.

Diese Form der Hausaufgabe, bei der Kinder nur geringe Tipps bekamen, was man überhaupt alles machen kann, z.B. eine Geschichte schreiben, ein Bild malen, etwas lesen, etc....,war in der Regel wesentlich motivierender und deshalb oft ertragreicher als übliche Hausaufgaben. Teilweise waren

die Kinder beflügelt in Fachbüchern zu lesen, Teile von diesen handschriftlich zu kopieren, einschließlich der Bilder, oder sie schrieben kleine Bücher, sie fertigten Arbeitsblätter als Übungsblätter für die Klasse an usw.. Alle Kinder hatten auf diese Weise auch Gelegenheiten ihren MitschülerInnen und ihrer Lehrerin etwas über sich selbst zu erzählen.
Letztendlich trug das Vorstellen der einzelnen Aufgaben dazu bei, das Selbstwertgefühl der einzelnen Schüler in der Klasse zu stärken, in dem sie Gelegenheit hatten, ihre Stärken zu präsentieren.

Geburtstagsbriefe
In einigen Klassen hat sich das Ritual - Geburtstagsbrief- etabliert. Jedes Kind bekommt an seinem Geburtstag von jedem Kind aus der Klasse einen Geburtstagsgruß. Zunächst wurde den Kindern ein Vordruck für einen Brief angeboten. Im Laufe der Zeit haben die Kinder jedoch ihre eigenen Schmuckblätter entworfen oder auch Malbriefe geschrieben.

Mehr unter www.learn-line.de (Fachtext Everwordschule)

Landeselternschaft Grundschulen NW e.V.

beim Schulministerium anerkannter Elternverband

Vorsitzender
Martin Depenbrock
Thranestraße 78
44309 Dortmund
Tel.: 0231/201912

Geschäftsstelle:
Ingrid Söhlke
Althoffweg 7
33378 Rheda-Wiedenbrück
Tel.: 05242 - 403318 / Fax: - 403319

http://www.landeselternschaft-nrw.de

Beitrittserklärung / Änderungsmitteilung

Name* .....

Straße .....

PLZ / Ort .....

Tel. / Fax .....

e – mail .....

*die Nennung einer anderen Person als der/den Schulpflegschaftsvorsitzenden, die die Schule als ordentliches Mitglied in der Landeselternschaft Grundschulen vertritt, ist möglich.

Schule .....

Anschrift .....

Anzahl der Klassen ..... Anzahl der Schüler/innen .....

Name des/der Schulleiter/in .....

Bitte zutreffendes ankreuzen:

[ ] Ordentliche Mitgliedschaft (Mitgliedsschulen)

Hiermit treten wir der Landeselternschaft Grundschulen NW e.V. bei. Wir erkennen die Satzung des Vereins an und entrichten den gemäß § 5 der Satzung festgesetzten Beitrag von zur Zeit o,50 Euro pro Schülerin/Schüler pro Schuljahr . (Es ist gem. § 8 a (2) SchMG darauf zu achten, dass das Einsammeln des Mitgliedsbeitrags freiwillig und anonym erfolgt)

[ ] Fördernde Mitgliedschaft (Einzelperson)

Hiermit trete ich der Landeselternschaft Grundschulen NW e.V. bei. Ich erkenne die Satzung des Vereins an und entrichte den gem. § 5 der Satzung festgesetzten jährlichen Beitrag von zur Zeit 25,-- Euro pro Schuljahr.

Änderungsmitteilung

Bisheriges Mitglied Name
.....
Straße
.....
PLZ / Ort
.....

Datum ..... Unterschrift .....

Bankverbindung: Bank für Sozialwirtschaft (BfS), Kontonummer 0008154400, BLZ 370 205 00

Spenden an die Landeselternschaft sind steuerlich absetzbar

Landeselternschaft Grundschulen Nordrhein-Westfalen e.V.
S A T Z U N G

§ 1 Name und Sitz
(1) Der Verein führt den Namen "Landeselternschaft Grundschulen NW e.V.".
(2) Der Verein hat seinen Sitz in Düsseldorf.
§ 2 Zweck
(1) Der Zweck des Vereins ist, die Eltern von Grundschülern bei der Erziehungs- und Bildungsarbeit, insbesondere im Bereich der Schule, zu beraten und zu unterstützen. Im Rahmen dieser Zweckbestimmung erfüllt der Verein die folgenden Aufgaben:
1. Weckung und Förderung des Verständnisses der Eltern für alle Fragen der Erziehung und des Unterrichts an Grundschulen; eingeschlossen sind Frage des Übergangs in die weiterführenden Schulen;
2. Vertretung der Auffassung der Eltern in den zu Nr. 1 genannten Fragen gegenüber den zuständigen Behörden, insbesondere dem Schulministerium, z.Zt. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen und gegenüber der Öffentlichkeit;
3. Zusammenarbeit mit Vereinigungen und Körperschaften, die sich mit Erziehungs- und Unterrichtsfragen befassen; hierzu gehört auch die Mitarbeit bei Maßnahmen in den Bereichen des Jugendschutzes, der Jugendhilfe, der Gesundheitsfürsorge und der außerschulischen Bildungsarbeit;
4. Anregung und Vertiefung der Arbeit in den Schulpflegschaften, insbesondere durch beratende Unterstützung bei Einzelfragen von Eltern zur Erziehungs- und Bildungsarbeit der Schule;
5. Unterstützung der Eltern bei der Ausübung ihrer verfassungsmäßigen und gesetzlichen Rechte auf Mitwirkung im Schulwesen und Wahrnehmung dieser Mitwirkungsrechte im überörtlichen Bereich.
(2) Der Verein verfolgt ausschließlich und unmittelbar gemeinnützige Zwecke im Sinne der §§ 51 ff. Abgabenordnung (AO 1977).
(3) Den Eltern von Grundschülern im Sinne dieser Satzung stehen Erziehungsberechtigte von Grundschülern, die nicht Eltern sind, gleich.
(4) Der Verein ist konfessionell und parteipolitisch unabhängig und ungebunden.
(5) Der Verein ist selbstlos tätig. Er verfolgt keine eigenwirtschaftlichen Zwecke.
§ 3 Erwerb der ordentlichen Mitgliedschaft
(1) Ordentliches Mitglied des Vereins kann der/die Vorsitzende der Schulpflegschaft einer Grundschule in Nordrhein-Westfalen oder an seiner Stelle ein(e) andere(r) Erziehungsberechtigte(r) derselben Schule werden.
(2) Die Mitgliedschaft wird erworben durch schriftliche Beitrittserklärung und durch Zahlung des Mitgliedsbeitrages.
(3) Wenn die Voraussetzungen für eine ordentliche Mitgliedschaft nicht mehr vorliegen, wechselt der Status in eine fördernde Mitgliedschaft.
(4) Fördermitglied kann auch der / die Vertreter/in einer Stadt-, Gemeinde- oder Kreisschulpflegschaft werden. Dokumentationen nach außen über die Mitgliedschaft in der Landeselternschaft z.B. im Briefkopf sind nur mit der Genehmigung des Vorstandes möglich.
§ 4 Erwerb der fördernden Mitgliedschaft, Ehrenmitgliedschaft
(1) Fördernde Mitglieder können alle Erziehungsberechtigte von Grundschülern sein.
(2) Auf Antrag kann jede natürliche und juristische Person förderndes Mitglied werden. Über den Antrag entscheidet der Vorstand.
(3) Personen, die sich in besonderem Maße Verdienste für den Verein erworben haben, können durch Beschluss des Vorstandes zu Ehrenmitglieder ernannt werden. Sie sind von der Beitragszahlung befreit.
§ 5 Erlöschen der Mitgliedschaft
Die Mitgliedschaft erlischt:
1. durch schriftliche Austrittserklärung,
2. durch Wegfall der Voraussetzungen für den Erwerb der Mitgliedschaft,
3. durch Beschluss des Vorstandes.
§ 6 Beiträge
(1) Zur Deckung der Kosten des Vereins wird ein Mitgliedsbeitrag erhoben.
(2) Für die ordentlichen und fördernden Mitglieder setzt die Mitgliederversammlung den Jahresbeitrag fest.
(3) Der Jahresbeitrag wird fällig bei Beginn des Geschäftsjahres (§14).
§ 7 Organe
Organe des Vereins sind
1. die Mitgliederversammlung,
2. der Vorstand
§ 8 Mitgliederversammlung
(1) Den Vorsitz in der Mitgliederversammlung führt der/die Vorsitzende des Vorstandes oder ein(e) Stellvertreter(in).
(2) In der Mitgliederversammlung hat jedes ordentliche Mitglied eine Stimme. Die ordentlichen Mitglieder können sich durch einen von ihnen bevollmächtigten Erziehungsberechtigten derselben Schule vertreten lassen.
(3) Fördernde Mitglieder und Ehrenmitglieder können an der Mitgliederversammlung mit beratender Stimme teilnehmen.
(4) Gäste können auf Beschluss des Vorstandes an der Mitgliederversammlung teilnehmen.
§ 9 Zuständigkeit der Mitgliederversammlung
Die Mitgliederversammlung ist für folgende Angelegenheiten zuständig:
1. Wahl und Abberufung der Mitglieder des Vorstandes (§ 11 Abs. 3);
2. Entgegennahme des Jahresberichtes des Vorstandes und der Jahresrechnung (§11 Abs. 6);
3. Wahl von zwei Kassenprüfern;
4. Beschlussfassung über die Entlastung des Vorstandes;

5. Änderung der Satzung;
6. Auflösung des Vereins;
7. sonstige Angelegenheiten, die vom Vorstand der Mitgliederversammlung vorgelegt werden oder deren Erörterung von einem ordentlichen Mitglied wenigstens zwei Wochen vor der Mitgliederversammlung oder von mindestens einem Viertel der anwesenden ordentlichen Mitglieder in der Mitgliederversammlung beantragt wird.

§ 10 Geschäftsgang der Mitgliederversammlung

(1) Die Mitgliederversammlung wird von dem/der Vorsitzenden des Vorstandes mindestens einmal jährlich an einen vom Vorstand zu bestimmenden Ort einberufen. Sie muss einberufen werden, wenn mindestens ein Viertel der ordentlichen Mitglieder es verlangen.

(2) Die Einladungen ergehen schriftlich mit mindestens zwei Wochen Frist unter Mitteilung der Tagesordnung. Die Tagesordnung wird vom Vorstand festgesetzt. Über die Tagesordnungspunkte, die Grundsatzfragen des Schulwesens betreffen, sollen die Mitglieder so rechtzeitig unterrichtet werden, dass sie Gelegenheit haben, diese Fragen vor der Mitgliederversammlung in der Schulpflegschaft zu erörtern.

(3) Die Beschlüsse über Satzungsänderungen und über die Auflösung des Vereins bedürfen einer Mehrheit von drei Vierteln der Stimmen der erschienenen oder wirksam vertretenen Mitglieder. Alle übrigen Beschlüsse werden mit der einfachen Mehrheit der abgegebenen Stimmen gefasst. Stimmenthaltungen zählen nicht als abgegebene Stimme. Bei einer Wahl ist derjenige Kandidat gewählt, der die Mehrheit der abgegebenen Stimmen auf sich vereinigt. Werden Stimmen für mehr als zwei Kandidaten abgegeben und erhält keiner von ihnen die Mehrheit der abgegebenen Stimmen, findet zwischen den beiden Kandidaten mit den höchsten Stimmanteilen eine Stichwahl statt.

(4) Ist zu der Mitgliederversammlung ordnungsgemäß eingeladen worden, so können Beschlüsse mit einfacher Mehrheit der anwesenden Mitglieder gefasst werden.

(5) Über die Beschlüsse der Mitgliederversammlung wird eine Niederschrift aufgenommen, die vom/von der Versammlungsleiter(in) und einem weiteren Mitglied des Vorstandes zu unterzeichnen ist.

§ 11 Vorstand

(1) Der Vorstand (§26 BGB) besteht aus dem/der Vorsitzenden, zwei stellvertretenden Vorsitzenden, dem/der Schatzmeister (in). Bis zu vier weitere Vorstandsmitglieder können bestellt werden.

(2) Mitglieder des Vorstandes müssen zum Zeitpunkt der Wahl ordentliche Mitglieder sein und sollten über Erfahrungen in der Schulpflegschaftsarbeit verfügen. Zum/zur Schatzmeister(in) kann auch ein förderndes Mitglied gewählt werden.

(3) Die Vorstandsmitglieder werden für die Dauer von zwei Jahren gewählt; sie führen ihr Amt geschäftsführend weiter, bis der neue Vorstand gewählt ist. Neuwahlen müssen bis zum Ende des ersten Schulhalbjahres durchgeführt werden. Die Vorstandsmitglieder können jederzeit durch Beschluss der Mitgliederversammlung abberufen werden.

(4) Der Verein wird gerichtlich und außergerichtlich durch mindestens zwei gemeinsam handelnde Vorstandsmitglieder vertreten.

(5) Der Vorstand fasst seine Beschlüsse bei Anwesenheit von zwei Drittel der Mitglieder mit einfacher Mehrheit; bei Stimmengleichheit entscheidet die Stimme des/der Vorsitzenden.

(6) Der Vorstand führt die laufenden Geschäfte des Vereins. Er legt der Mitgliederversammlung jährlich den Jahresbericht und die Jahresrechnung vor.

(7) Über Beschlüsse des Vorstandes sind Niederschriften anzufertigen.

(8) Der Vorstand kann eine Geschäftsstelle einrichten, mit deren Leitung ein(e) Geschäftsführer(in) betraut werden kann. Der/die Geschäftsführer(in) nimmt an den Vorstandssitzungen mit beratender Stimme teil.

§ 12 Ausschüsse

(1) Für besondere Aufgaben oder einzelne Aufgabengebiete kann der Vorstand Ausschüsse einsetzen. Die Mitgliedschaft in diesen Ausschüssen wird durch entsprechende Erklärung und Mitarbeit im Ausschuss erworben; sie endet mit einer Austrittserklärung oder Einstellung der Mitarbeit.
(2) Die Beratungsergebnisse der Ausschüsse sind dem Vorstand in Form einer Niederschrift mitzuteilen.
(3) Es ist ein Ausschuss „Stadt-. Gemeinde-, Kreisschulpflegschaften“ zu bilden.

§ 13 Regionale Arbeitsgemeinschaften

Mitglieder der Landeselternschaft können in regionalen Arbeitsgemeinschaften zusammenarbeiten. Diese vertreten die Angelegenheiten der Landeselternschaft auf örtlicher Ebene. Sie werden vom Vorstand und der Geschäftsstelle unterstützt.

§ 14 Geschäftsjahr

Das Geschäftsjahr ist das Schuljahr.

§ 15 Mittelverwendung und Verwaltungsausgaben

(1) Mittel des Vereins dürfen nur für satzungsgemäße Zwecke verwendet werden. Die Mitglieder erhalten keine Zuwendungen aus Mitteln des Vereins.

(2) Es darf keine Person durch Ausgaben, die dem Zweck des Vereins fremd sind oder durch unverhältnismäßig hohe Vergütungen begünstigt werden.

(3) Für ausgaben des Vereins in eine Kassenausgaberegelung durch den Vorstand aufzustellen.

§ 16 Auflösung

Bei Auflösung des Vereins oder bei Wegfall seines bisherigen Zweckes fällt das gesamte Vermögen des Vereins an eine Körperschaft des öffentlichen Rechtes oder eine als steuerbegünstigt besonders anerkannte Körperschaft für die Förderung der Bildung und Erziehung.

Düsseldorf, den 23.5.1987 Änderungen: Castrop-Rauxel, 16.05. u. 21.11.1998, Marl, 31.03.2001, Castrop-Rauxel 13.04.2002

Anmerkung: Als Wahlordnung gilt sinngemäß die Wahlordnung zum Schulmitwirkungsgesetz (WahlOzSchMG)

Die Landeselternschaft Grundschulen NW e.V.

Gegründet wurde die Landeselternschaft Grundschulen 1986 in Düsseldorf. Grundlage unserer Arbeit ist das Grundgesetz und das in der Verfassung des Landes NRW festgelegte Recht der Eltern, die schulische Bildung ihrer Kinder mitzubestimmen.

- Die Landeselternschaft ist parteipolitisch, weltanschaulich und konfessionell unabhängig.
- Die Landeselternschaft ist der einzige vom Schulministerium anerkannte Elternverband, der ausschließlich die Interessen von Grundschuleltern wahrnimmt.
- Die Landeselternschaft vertritt die Interessen der Eltern von Grundschülern auf Landesebene, z.B. gegenüber dem Schulministerium, dem Landtag, den Parteien.
- Die Landeselternschaft ist nach § 16 Schulmitwirkungsgesetz berechtigt, sich bei allen schulischen Angelegenheiten von allgemeiner und grundsätzlicher Bedeutung zu beteiligen. So wurde sie beteiligt bei der Umsetzung der betreuenden Grundschule von 8-13 Uhr, an der Veränderung des Mitwirkungsgesetzes im Sinne der Eltern, an der Veränderung der Ausbildungsordnung für die Grundschule, an der Vorbereitung für das Fach Englisch u.a. mehr.
- Die Landeselternschaft ist für die Grundschulen Mitglied in der Arbeitsgemeinschaft schulformbezogener Elternverbände in NRW.
- Die Landeselternschaft nimmt die Interessen der Grundschulelternschaft NRW im Bundeselternrat wahr.
- Die Landeselternschaft berät die Klassen- / Schulpflegschaft bei ihrer Mitwirkungsarbeit.
- Die Landeselternschaft unterstützt die Klassen- / Schulpflegschaften durch Informationsschriften bei ihrer Arbeit.
- Die Landeselternschaft informiert ihre Mitglieder durch ihr „Info-Heft“.
- Die Landeselternschaft finanziert ihre Arbeit ausschließlich durch die freiwilligen Mitgliedsbeiträge der Elternschaft, da das Schulministerium – anders als in den übrigen Bundesländern – keine finanziellen Mittel für die gesetzliche Mitwirkungsarbeit der Elternverbände zur Verfügung stellt.
- Die Landeselternschaft erhält keinerlei Zuwendungen von dritter Stelle, was ihre Arbeit erschwert, aber ihrer Unabhängigkeit zugute kommt.
- Die Landeselternschaft ist als gemeinnütziger Verein anerkannt.
- Sämtliche Vorstandsmitglieder arbeiten ehrenamtlich.

Mitgliedschaft

Mitglied in der Landeselternschaft Grundschulen zu sein, bedeutet eine Lobby für die Grundschule mitzutragen, die ,von vielen gestützt, für jede einzelne Schule von großem Nutzen ist. Die Beteiligung an der Bildungspolitik der Landesregierung hat für uns Eltern eine große Bedeutung und gewinnt mit einer zahlenmäßig starken Mitgliederzahl auch an Bedeutung für die Gremien.
Viele Grundschulen unseres Landes sind bereits in der Landeselternschaft vertreten, aber zu viele sind auch noch nicht Mitglied. Stärken Sie durch Ihre Mitgliedschaft die Position der Elternvertretung und somit die Lobby der Grundschulen in NRW!

Die Einführung von Vergleichsarbeiten zum Schuljahr 2004/05

Im Zuge der Festlegung von Bildungsstandards ist auch deren Überprüfung mittels sogenannter Vergleichsarbeiten vorgesehen. Diese sollen, nach einem Konzept der Universität Koblenz-Landau und in Abstimmung mit mehreren anderen Bundesländern, jeweils im Herbst des Jahres von den Schülerinnen und Schülern der 4. Klasse in den Fächern Sprache und Mathematik geschrieben werden.

Vergleichsarbeiten stellen dabei sowohl ein Instrument zur Evaluation der Leistungsfähigkeit einer einzelnen Schule als auch zur Vermittlung von diagnostischen Kompetenzen dar, um Schülerinnen und Schüler besser fördern zu können.

Im Projekt VERA der Universität Koblenz-Landau wurde und wird unter der Beteiligung von Expertinnen und Experten, darunter auch Lehrkräften aus den beteiligten Bundesländern, ein Pool von Aufgaben erarbeitet, der sich an den jeweiligen Lehrplänen und den Standards der KMK orientiert.

Um einen standardisierten Vergleich durch vorgegebene Aufgaben zu ermöglichen, muss zunächst in einer Normierungsstudie eine klassen- und schulübergreifende Bezugsnorm erstellt werden. Diese Norm wird im Projekt VERA durch die teilnehmenden Länder Schleswig-Holstein, Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen, Bremen, Berlin und Mecklenburg-Vorpommern länderübergreifend erstellt. In Nordrhein-Westfalen ist dies an ca. 120 Grundschulen im Dezember 2003 geschehen.

Zentraler Bestandteil der Vergleicharbeiten ist die aktive Beteiligung der Schulen: Eine Hälfte der Aufgaben wird zentral vorgegeben, die andere Hälfte von den Schulen aus einer vorgegebenen Sammlung normierter Aufgaben mit Hilfe des Internets selbst ausgewählt. Innerhalb einer Schule erhalten alle Parallelklassen immer den identischen Aufgabensatz. Die Aufgaben wurden von Fachdidaktikern und Lehrkräften, auch aus Nordrhein-Westfalen, entwickelt und in den oben genannten vorhergehenden Normierungsstudien ausführlich erprobt.

Die bislang vorgeschriebenen schulinternen Parallelarbeiten in der 3. Jahrgangsstufe für Deutsch und Mathematik sind aufgrund der Einführung der Vergleichsarbeiten nicht mehr zwingend durchzuführen. Aus Sicht der Landeselternschaft empfiehlt sich eine Beibehaltung sowohl aus Evaluations- als auch Synergiegesichtspunkten.

Anders als Klassenarbeiten, die sich in der Regel auf einen bestimmten, vorher bearbeiteten Stoff beziehen, umfassen Vergleichsarbeiten den Stoff eines längeren Zeitraums, beispielsweise eines Schuljahres und beziehen entsprechende Vorkenntnisse mit ein. Ähnlich wie bei PISA und IGLU orientiert sich die Struktur der Aufgaben an grundlegenden Kompetenzen. Sie stehen damit in einem Bezug zu den von der KMK zu erarbeitenden Standards.

Die Landeselternschaft sieht Vergleichsarbeiten als Mittel der Qualitätsprüfung grundsätzlich als sinnvoll und wünschenswert an. Aufgrund einiger besorgter Anfragen von Mitgliedsschulen und auch entsprechender Hinweise der Lehrerverbände VBE und GEW hielt der Vorstand der Landeselternschaft ein Gesprächen mit Frau Ministerin Schäfer für dringend erforderlich.

Dabei wurden folgende Fragen besprochen:

- Welche Ziele verfolgt die Einführung der Vergleichsarbeiten?

Die Antwort seitens der Ministerin orientierte sich im wesentlichen an den weiter unten zitierten Zielen des Projekts VERA der Universität Koblenz-Landau

- Werden die Arbeiten anonym geschrieben, da es sich ja rein um eine Evaluation der Schule handelt?

Die Arbeiten werden nicht anonym geschrieben, weil die Schüler und auch die Erziehungsberechtigten die Ergebnisse erfahren wollen

- Wer stellt die Aufgaben, wie werden Standards berücksichtigt?

Auswahl der Aufgaben: Jeweils die Hälfte der Aufgaben wird zentral vorgegeben, die andere Hälfte wird - auf der Basis bestimmter Kriterien, die gewährleisten, dass die verschiedenen Aufgaben- und Kompetenzbereiche abgedeckt sind - von den Schulen gewählt. Außerdem haben die Schulen die Möglichkeit, selbst *neue Aufgaben zu entwickeln* und für die jeweils folgende Normierungsstichprobe vorzuschlagen.

- Wie werden die Arbeiten bewertet, wer bewertet sie?

Die Arbeiten werden von einer Lehrkraft der Schule, möglichst nicht der Klassenlehrerin, anhand eines zentral vorgegebenen Bewertungsschemas bewertet. Zur Arbeitserleichterung der Lehrkraft ist eine Software-Unterstützung geplant.

- Fließen die Ergebnisse in die Zeugniszensur ein?

Nein, die Ergebnisse dürfen nicht in den Zensuren berücksichtigt werden. Dies wäre auch nicht gesetzeskonform, wie kürzlich in einem Urteil der Düsseldorfer Verwaltungsgerichtes festgestellt wurde.

- Wer erfährt welche Ergebnisse?

Neben der Lehrkraft erfahren Schüler und ihre Eltern die individuellen Ergebnisse erfahren. Die Ergebnisse auf Klassen- bzw. Schulebene werden in der Schulkonferenz in Form von erreichten Kompetenzstufen vorgestellt. Hier wird auch ein Vergleich der Schule bzw. der Klassen in Verhältnis zu anderen Schulen (ohne deren Namen zu kennen) möglich werden.

- Gibt es Konsequenzen bei schlechten Ergebnissen? Wer ist dafür verantwortlich?

Grundsätzlich sind von der Schulleitung Vorschläge zu Verbesserungen zu erwarten, die Evaluierung kann mittels einer späteren Wiederholung der Vergleicharbeit erfolgen. Erforderlichenfalls wird die Schulaufsicht unterstützen.

- Lassen sich direkte Ländervergleiche durchführen?

Nein, da eine Normierung nur auf Bundeslandebene stattfindet, die Zusammenarbeit bei VERA hat nur den Zweck einer kostengünstigeren Entwicklung des Tests.

Die Landeselternschaft wird die weitere Entwicklung aufmerksam verfolgen und im Spätherbst des Jahres in einem weiteren Gespräch mit der Ministerin den Verlauf und die Ergebnisse der ersten Vergleichsarbeiten reflektieren. Zuvor sollen aber die Erfahrungen und Ergebnisse im Rahmen der kommenden Herbstmitglieder- versammlung besprochen werden.

Martin Depenbrock

Ziele des VERA-Projektes

(Quelle http://www.uni-landau.de/~vera/ziele.htm)

Das VERA-Projekt verfolgt unterschiedliche Ziele:

Bestandsaufnahme: Standardsicherung und -entwicklung

- Die Vergleichsarbeiten ermöglichen eine Standortbestimmung durch den Vergleich der Ergebnisse von Klassen mit Normwerten (im Jahre 2003 für Rheinland-Pfalz, ab 2004 bundesländerübergreifend).

- Dabei wird die Beschaffenheit des schulischen Einzugsgebiets in Rechnung gestellt. Die Klassen können sich nicht nur mit dem Landesdurchschnitt vergleichen, sondern auch mit einer Gruppe von Klassen, deren Schülerschaft der eigenen Klasse ähnlich ist.

- Neben dem Vergleich mit Normen wird VERA künftig auch die Orientierung an den zur Zeit von der Kultusministerkonferenz entwickelten bundesweit gültigen Bildungsstandards ermöglichen.

- Anhand des innerschulischen Vergleichs von Parallelklassen lassen sich relative Stärken und Schwächen in den Fächern Deutsch und Mathematik aufdecken und mögliche Gründe hierfür analysieren.

- Werden Teile der Vergleichsarbeit im Verlauf der 4. Klassenstufe (z.B gegen Mitte des Schuljahres) wiederholt, lässt sich der Erfolg gezielter innerschulischer Fördermaßnahmen empirisch prüfen.

- Vergleiche der Zentralstichproben im zeitlichen Verlauf ermöglichen die Analyse landesspezifischer und bundeslandübergreifender Trends.

Unterrichtsentwicklung

Die Vergleichsarbeiten sollen fachliche, fachdidaktische und pädagogisch-psychologische Impulse für schulinterne Aktivitäten liefern und die Kooperation stärken:

- Die aktive Beteiligung der Schulen an der Auswahl der Aufgaben soll ein Anstoß für fachdidaktische Diskussion und Kooperation sein.

- Von Vergleichsarbeiten sollen pädagogische Impulse für die Unterrichtsentwicklung ausgehen, z.B. über die schulinterne Diskussion von Standards, der Unterrichtsgestaltung oder der Beurteilungspraxis.

- Neben einer Basisauswertung des Leistungsstandes sieht VERA auch vertiefende Auswertungen vor, z.B. die Analyse von Fehlermustern: Welche Arten von Fehlern werden in einer Klasse besonders häufig oder selten gemacht? Welches sind mögliche Gründe? Unterrichtsmaterialien, didaktische Schwerpunktsetzungen, Klassenzusammensetzung?

- Die Lehrkräfte werden angeregt und gebeten, selbst neue Aufgaben zu entwickeln, die in der nächsten Normierung einbezogen und in einer folgenden Vergleichsarbeit vorgegeben werden können.

Erfassung und Verbesserung diagnostischer Kompetenzen

Die LehrerInnen werden gebeten, nach getroffener Aufgabenauswahl und noch vor Durchführung der Vergleichsarbeiten eine Einschätzung der Lösungshäufigkeiten der ausgewählten Aufgaben für ihre eigene Klasse vorzunehmen. Durch den Vergleich

dieser Voraussagen mit den Lösungshäufigkeiten der Klasse nach Durchführung der Arbeit ergeben sich vielfältige Möglichkeiten zur Erfassung und zum Training diagnostischer Kompetenzen. Die Vergleichsarbeiten lassen sich beispielsweise nutzen zur Diagnose von ...

- Aufgaben: Welche Aufgaben sind schwierig (werden von wenigen Schülern gelöst), welche leicht (werden von vielen Schülern gelöst)?
- Personen: Wie erfolgreich sind einzelne Schülerinnen und Schüler? Bei welchen Aufgaben haben bestimmte Schülerinnen oder Schüler Schwierigkeiten?
- Klassen: Wie wird meine Klasse abschneiden? Wie unterscheiden sich die Klassen innerhalb einer Schule im Niveau und der Streuung?

Ergänzende Information zur Schullaufbahnberatung der Eltern

Die Vergleichsarbeit liefert eine objektive, klassen- und schulübergreifende Zusatzinformation des Leistungsstandes der Schülerinnen und Schüler. Diese wichtige Information soll die Übergangsempfehlung der Grundschule ergänzen und kann bei der fundierten Beratung der Eltern dazu beitragen, Über- wie Unterschätzungen des Leistungsniveaus der Kinder zu vermeiden.
Als alleinige Entscheidungsgrundlage für die Grundschulempfehlung ist das Ergebnis einer Vergleichsarbeit aus methodischen und inhaltlichen Gründen jedoch unzureichend; es kann und soll lediglich ergänzenden Charakter haben.

Erleichterung und Beschleunigung der Umsetzung moderner Kerncurricula, Lehr- und Rahmenpläne

Da sich die Aufgaben der Vergleichsarbeiten inhaltlich an den modernen Grundschul-Rahmenplänen und Kerncurricula orientieren, sind sie zugleich ein Werkzeug, um deren Umsetzung im Unterrichtsalltag zu befördern und zu beschleunigen.

Effizienzsteigerung bei der Nutzung des Internet für die schulische Qualitätssicherung

Mit dem Verfahren einer internetbasierten menugesteuerten Aufgabenauswahl und Dateneingabe betritt das Projekt VERA Neuland. Obwohl inzwischen so gut wie alle Schulen über Zugang zum Internet verfügen, bedeutet die Nutzung des Internet (z.B. für die menugesteuerte Auswahl der Aufgaben und die Prognosen ihrer Schwierigkeiten) für einige Schulen eine Umstellung. Sie wird jedoch zu einem Aufschwung in der effizienten Nutzung des Internet für die schulische Qualitätssicherung führen.

Bundeselternrat
Arbeitsgemeinschaft der Landeselternvertretungen in der Bundesrepublik Deutschland

04.12.2003

Presseerklärung

Thema: Bildungsstandards

Verbindliche und nachvollziehbare Ziele für jede Schule

Als absolut unverzichtbar betrachtet der Bundeselternrat (BER) nationale Bildungsstandards. Die derzeitige Entwicklung beobachten die deutschen Elternvertreter allerdings mit Sorge.

„Wenn am Ende lediglich Regelstandards für den mittleren Schulabschluss herauskommen, ist das viel zu wenig und zu kurz gedacht“, kritisiert BER-Vorsitzende Renate Hendricks entsprechende Pläne der Kultusministerkonferenz.

In einer entsprechenden Resolution spricht sich der BER für klare, verbindliche und nachvollziehbare Standards für die Einzelschule aus. „Es wird nur dann wirklich etwas bewegt, wenn jede Schule die Bildungsstandards für sich akzeptiert, festschreibt und umsetzt“, meint Hendricks. Nach Überzeugung der Eltern muss sich jede einzelne Schule mit den Vorgaben identifizieren und die Verantwortung für das Erreichen, das regelmäßig kontrolliert werden sollte, übernehmen. Schülerinnen und Schüler müssen an die Ziele behutsam herangeführt und individuell betreut und gefördert werden. „Wir wollen kein zusätzliches Druckmittel, sondern Erkenntnisse, wo sich Schule und Unterricht verändern müssen. Aber wir wollen auch frühzeitig erfahren, welche Unterstützung unsere Kinder benötigen und wie sie ihnen gegeben werden kann“, erklärt der BER.

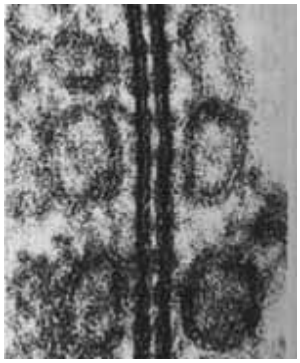
Die Eltern sind sich der zusätzlichen und neuen Herausforderung für die Lehrerinnen und Lehrer bewusst. Hendricks: „Aber sie sollten sich der Aufgabe im Interesse unserer Kinder stellen.“ Dazu sei es aber unerlässlich, die Pädagogen intensiv zu qualifizieren.

Vergleichbarkeit dringend nötig

Sorge bereiten dem Bundeselternrat Bestrebungen einzelner Länder, unterschiedliche Standards zu entwickeln. Es gehe, so Hendricks, nicht an, dass die Beurteilungen der Kinder und Jugendlichen sozusagen nach dem Zufallsprinzip ausfielen. „Die gleiche Leistung muss die gleiche Bewertung erhalten“, fordert der BER. Eine Vergleichbarkeit zwischen Abschlüssen in jedem Bundesland, am besten in jeder Schule, sei anzustreben.

Mit Nachdruck verwehren sich die Eltern dagegen, dass Vergleichsarbeiten zu individuell bewerteten Klassenarbeiten umfunktioniert und missbraucht werden. „Sie sind nur dann sinnvoll, wenn sie dazu beitragen, die Qualitätsentwicklung der Einzelschule zu beobachten und gegebenenfalls zu optimieren“, betont Renate Hendricks.

"Früh übt sich, wer ein Meister werden will"
Lernforscher befürworten gezielte Förderung kleiner Kinder


Synapsen

"…18, 19, 20", zählt Charlie. Charlie ist fünf Jahre alt und besucht den Kindergarten. Das Zählen bis 20 hat er bei seinem großen Bruder abgeguckt, der schon die Grundschule besucht. Bis 20 zu zählen ist Lernstoff der Klasse 1 und Achim, Charlies Bruder hat es soeben gelernt. Charlies Eltern fragen sich, ob er sich zu früh mit Zahlen beschäftigt, ob sie besser darauf achten sollen, dass ihr kleiner Sohn noch nicht so schwierige Sachen lernt oder ob es vielmehr eine tolle Leistung ist, wenn Charlie so früh bereits bis 20 zählen kann?

Bei der Beantwortung der Frage scheiden sich die Geister. Während viele Eltern ihre Kinder vor Beginn der Grundschulzeit lieber "schonen" und sie vor Leistungsanforderungen bewahren möchten, nutzen andere die Aufnahmefähigkeit ihrer Sprösslinge aus und bringen ihnen schon vor der Schulzeit einiges bei.

Frühe Förderung
Diese Frage, die sich viele Eltern stellen, beschäftigt auch die Bildungspolitik. Spätestens seit dem schlechten Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler bei der internationalen Vergleichsstudie PISA werden verstärkt Forderungen nach einer frühen Förderung laut. Die bislang vernachlässigte intensive frühe Förderung soll unter anderem zum Lernerfolg deutscher Schüler beitragen. Soweit besteht Einigkeit. Nur über Inhalte wird noch diskutiert. Differenziert werden Fragen der "Belastbarkeit" betrachtet. Was können kleinste Kinder lernen und wie lernen sie, kurz: Wie kann man Kinder fördern, ohne sie zu überfordern?

Ein Blick auf neueste Erkenntnisse der Lernforschung zeigt, dass auch kleinste Kinder nicht nur lernen können, sondern sogar wollen! Lernen ist durchaus ein Prozess, der Kindern Spaß macht. Wenn er angemessen und altersgerecht abläuft.

Der "Glückseffekt"
Prof. Dr. Henning Scheich, Neurobiologe und Direktor des Leibniz-Instituts für Neurobiologie in Magdeburg, behauptet sogar, dass es Kinder glücklich macht, wenn sie lernen. Lernen ist seinen Erkenntnissen nach ein Prozess, der durch Erfolg und Misserfolg in der Anwendung von neuen Dingen und in der Erkenntnis von Zusammenhängen geprägt ist. Ein wichtiger Mechanismus, der das Lernen fördert, ist das "interne Belohnungssystem" im Gehirn. Wird ein Kind mit einer neuen Aufgabe konfrontiert und findet es durch Ausprobieren die Lösung, entsteht ein "Aha-Erlebnis". Dabei werden vom Gehirn bestimmte Neurotransmitter ausgeschüttet, die ein Glücksgefühl auslösen. Und nur aufgrund dieses Glücksgefühls verfolgt das Kind die Strategie weiter.

Sensitive Phasen
Echte Lernprozesse interagieren dabei im kindlichen Gehirn mit Reifungsprozessen, die zunächst stark von sozialer Interaktion geprägt sind. Erhält ein Kind bereits im frühen Alter viele Anregungen, können sich seine Nervenzellen umso komplexer im Gehirn verbinden. Besonders gut lernen Kinder in sensitiven Phasen. Bereits vor Jahren entdeckten die Hirnforscher diese "Zeitfenster", in denen Kinder besonders offen sind, um etwa Sprachen oder Musizieren zu lernen. Ist das menschliche Gehirn mit 15 oder 16 erst einmal weitgehend fertig entwickelt, werden durch das Lernen nur die bis dahin entstandenen Synapsen gestärkt oder geschwächt. Henning Scheich empfiehlt deshalb, Kindern gerade möglichst früh vielfältige Erfahrungen zu vermitteln und sie Natur-, Sprach- und Mathematikerfahrungen machen zu lassen. Die Fähigkeit, Netze für Musterunterscheidung optimal zu strukturieren, ist in der Vorschulzeit am höchsten.

Individuelle Förderung
Nur sollte man seiner Ansicht nach auch in der (frühen) Schulzeit darauf achten, Kinder nicht mit riesigen Stoffsammlungen zu überfrachten, sondern sie exemplarisch lernen zu lassen. Kinder sollten auch in der Schule vom Erfahrbaren ausgehen können und nach praktischer Anwendung suchen dürfen. Dies entspricht am ehesten ihren Lernbedürfnissen. Von Bedeutung sieht er dabei das individuelle Hinführen auf Erfolgserlebnisse. Werden Kinder nicht dazu gebracht, sich anzustrengen, meldet das Gehirn keine Erfolgsleistung. Dadurch verkümmern sowohl starke als auch schwache Schüler. "Die einen, weil sie unter-, die anderen weil sie überfordert sind." Gerade bei schwachen Kindern gilt: Misserfolge sind zwar Bestandteile der Lernprozesse, sie dürfen aber nicht überwiegen: Wenn Kinder ständig überfordert sind und immerzu die Erfahrung machen, dass alle Anstrengungen zu Misserfolg führen, fällt das interne Belohnungssystem aus und sie reagieren schließlich mit Passivität. "Deshalb sollte man gerade schwache Schüler mit Umsicht an Probleme heranführen und ihnen Erfolgserlebnisse vermitteln." Frühe Förderung heißt also auch in jedem Fall "individuelle Förderung"!

Und da der Transfer von Wissen vom Kurzzeit- in das Langzeitgedächtnis schließlich ein sehr komplizierter Prozess ist, der den ganzen Tag dauert und unbewusst verläuft - mehrmals am Tag muss Gelerntes wiederholt und vertieft werden - lassen sich die Lernprozesse optimal in der Ganztagsschule vollziehen, betont Prof. Henning Scheich. Aber nur, wenn sich Lern- und Erholungsphasen abwechseln!

Kinder gezielt mit dem Lehrstoff der Schule vertraut machen
Auch Elsbeth Stern, Professorin der Neuropsychologie am Max-Planck-Institut in Berlin, Lernforscherin und Befürworterin einer anspruchsvolleren Erziehung in Kindergarten und Schule, warnt vor einer überalterten Vor- und Grundschulpädagogik, die Kindern einen Lernschonraum zugesteht, bis ihr Gehirn herangereift sei. Damit verbleiben sie nur unnötig lange in einem "geistigen Naturzustand". Sie fordert eine anregendere Lernumgebung schon im Kleinkindalter, was für sie nicht heißt, möglichst viel Lernstoff in die ersten Lebensjahre zu packen. Abgesehen davon, dass kleine Kinder eine sehr begrenzte Aufnahmekapazität haben und "keinen Schwamm, der neue Informationen in sich aufsauge", gehe es ihrer Ansicht nach vielmehr darum, "Kinder schon in frühem Alter gezielt mit dem Lehrstoff der Schule vertraut zu machen." Die "Idee der formalen Bildung", nach der an deutschen Schulen unterrichtet wird - optimale Schulung des Intellekts durch Beschäftigung mit möglichst komplexen und abstrakten Problemen, egal was deren Inhalte sind - ist in ihren Augen unhaltbar. Es gelang ihr gemeinsam mit Ludwig Haag und mithilfe moderner statistischer Methoden zu bestätigen, "dass sich keinerlei Effekte des Lateinlernens auf das logische Denken nachweisen lassen. Es kommt sehr wohl auf den Inhalt des Gelernten an, auf das Wissen also."

"Nicht Intelligenz, sondern Wissen ist der Schlüssel zum Können."

Während Defizite bei der Intelligenz und speziellen Begabungen durch besonders intensives Üben in gewissem Maß ausgeglichen werden können, ist fehlendes Wissen nicht kompensierbar. Anders herum: Kinder, die unabhängig von ihrer Intelligenz schon zu Beginn des Schuljahres Wissen mitbringen, haben die besten Chancen, etwas dazuzulernen. Dies beweist Elsbeth Stern anhand einer Untersuchung: Ausschließlich Kinder, die bereits in der zweiten Klasse ein fortgeschrittenes Verständnis von Zahlen hatten, konnten in der elften Klasse noch sehr gute Leistungen erbringen. "Wer es jedoch nicht geschafft hat, seine Intelligenz in Wissen umzusetzen, der hat in dem entsprechenden Fachgebiet weniger Chancen als jemand, der bei schlechteren Ausgangsbedingungen mit vielleicht etwas größerer Anstrengung Wissen erworben hat."

Experimentelle Grunderfahrungen
Dies spricht dafür, dass auch Kinder mit ungünstigeren Voraussetzungen bereits früh mit der Anhäufung von Wissen beginnen sollten. Wie bereits kleine Kinder sich intelligentes Wissen, also verwertbares Wissen, aneignen können, zeigt sie in ihrem "Lernlaboratorium". Hier machen bereits Grundschulkinder experimentelle mathematische und physikalische Grunderfahrungen mit Dichte, Kraft und Masse. Mit Hilfe einer Balkenwaage und unterschiedlichen Gewichten beispielsweise, bekommen sie eine Ahnung von den Koordinaten der x- und y-Achse und lernen spielerisch, eine lineare Funktion aufzuzeichnen. Auch kleine Kinder sind also durchaus zu abstrakten Denkleistungen in der Lage, wenn sie aus "der Anschauung aufsteigen und sich anschließend als brauchbares Instrument erweisen".

Intelligentes Wissen
Vorwissen muss allmählich aufgebaut werden, wenn etwas hängen bleiben soll. Eine Anhäufung von Wissen, und zwar nur Faktenwissen, das in intelligent vernetztes Begriffswissen eingebettet ist, soll vom Lernenden konstruiert werden. Dies geschieht, indem er mit der neu eingegangenen Information an sein bereits bestehendes Wissen anknüpft. Je mehr Wissen er hat und je besser dieses strukturiert ist, umso leichter kann er neu eingehende Informationen aufnehmen und nur so kann er die mit dem Lernen einhergehende "Automatisierung" von Wissen besser und sinnvoller ausschöpfen. Und wie wichtig Automatisierungsprozesse auch gerade für schwächere Schüler sind, zeigt Elsbeth Stern an PISA: "Ein im Lesen ungeübter Mensch muss jeden Buchstaben in einen Laut übertragen und daraus mühsam ein Wort konstruieren. Es wird Arbeitsspeicherkapazität gebunden, die für das Sinnverständnis verloren geht. Die PISA-Studie zeigte, dass hier das Problem für viele Hauptschüler liegt: Der Leseprozess ist so wenig automatisiert, dass die gesamte Aufmerksamkeit absorbiert wird und für das Stiften von Sinnzusammenhängen nichts übrig bleibt."

Gemeinsame Wege finden
Ob also individuelles Heranführen an den"Glückseffekt" beim Lernen oder langfristiger Aufbau einer intelligenten Wissensbasis, beide Lernforscher zeigen, dass bereits kleine Kinder gerne und viel lernen und sich Wissen aneignen können, ohne überfordert zu werden. Wichtig ist nur in jedem Fall eine anregende Lernumgebung und die Anpassung an ihre Lernbedürfnisse: Experimentelles Lernen hat sich in beiden Beispielen als Methode bewährt. Aufgabe einer engeren Zusammenarbeit beider Gruppen, der Wissenschaftler und der Lehrer, ist es, lernfördernde Anregungen aufzuzeigen bzw. Übungen in Vor- und Grundschule zu konkretisieren, die den späteren Unterricht am besten unterstützen.

„Lernen ist erfolgreich, wenn erfolgreich an Vorwissen angeknüpft werden kann"
Lernforscherin Prof. Dr. Elsbeth Stern über Möglichkeiten und Vorteile der frühen Förderung

Bildung PLUS: Frau Stern, Sie behaupten "Wissen und nicht Intelligenz ist der Schlüssel zum Können." Heißt das, dass aus jedem Menschen, der fleißig lernt, etwas werden kann?

Stern: Auf jeden Fall zahlt sich Lernen für jeden aus, und niemand, der etwas können möchte, kommt um das Lernen herum. Natürlich gibt es mehr oder weniger komplexe und schwierige Inhaltsgebiete. Eine höhere allgemeine Intelligenz sowie Spezialbegabungen erleichtern den Zugang zu bestimmten Bereichen.

Nicht jeder Mensch könnte sich beispielsweise mit vertretbarem Aufwand in die theoretische Physik einarbeiten. In einem funktionierenden Schulsystem hat man am Ende der Schulzeit ein Gefühl dafür bekommen, in welchem Verhältnis Aufwand und Ertrag beim Lernen in unterschiedlichen Inhaltsbereichen stehen.

Bildung PLUS: Sollten bereits kleine Kinder damit anfangen, Wissen zu erwerben?

Stern: Das tun sie sowieso. Die Frage ist nur, inwieweit Lernvorgänge durch bestimmte Angebote gelenkt werden sollen. Wir müssen uns vergegenwärtigen, dass der Mensch in seiner heutigen genetischen Ausstattung zwar schon seit 40.000 Jahren die Erde bevölkert, dass aber die in der Schule vermittelten Kulturtechniken sowie das behandelte Wissen erst vor wenigen Jahrhunderten oder manchmal auch Jahrzehnten entwickelt wurden. Da die Natur den Menschen nicht auf diese Art des Lernens vorbereiten konnte, müssen wir die zur Verfügung stehende Zeit effizient nutzen, indem professionelle Lerngelegenheiten angeboten werden.

Bildung PLUS: Wie lernen kleine Kinder am besten?

Stern: Bei Kindern wie bei Erwachsenen hängt die optimale Art des Lernens sehr stark vom Inhalt ab. In der Mathematik geht es vorwiegend darum, die Regeln des Symbolgebrauchs zu verstehen und diese kreativ anzuwenden, z.B. um bestimmte Muster abzubilden. In begrenztem Maße können dies bereits Kindergartenkinder. In den Naturwissenschaften geht es darum, Ereignisse zu erklären und vorherzusagen. Dazu muss man verallgemeinern und Aussagen auf eventuelle Widersprüche prüfen.

In weniger komplexen Bereichen können auch Kinder sich selbst Erklärungen erarbeiten. Im sprachlichen Bereich spielen Übung und Wiederholung - die aber nicht stupide sein dürfen - eine wichtige Rolle. Auch mit Kindern kann man bereits Sprachübungen durchführen.

Bildung PLUS: Unterscheiden sich ihre Lernprozesse von denen Heranwachsender und Erwachsener?

Stern: Kinder haben noch Defizite in der sogenannten Metakognition. Erst zwischen drei und vier Jahren wissen sie, dass man etwas lernen muss, bevor man etwas weiß, und dass deshalb nicht alle Menschen das gleiche Wissen haben. Man nennt dies auch Perspektivübernahme.

Zur Metakognition gehören Lern-, Gedächtnis- und Denkstrategien. Diese entwickeln sich als höchst brauchbares Nebenprodukt des inhaltlichen Lernens, aber auch im Grundschulalter haben Kinder noch erstaunliche Defizite, was beispielsweise die Planung angeht. Metakognition entwickelt sich nicht von selbst, sie ist aber auch nicht direkt lehrbar, sondern sie setzt Lernerfahrung voraus. Man muss Kindern Angebote machen, darf aber nicht die gleichen Fortschritte erwarten wie bei Erwachsenen.

Bildung PLUS: Wie können Eltern und Erzieherinnen die geistige Entwicklung der Kinder unterstützen?

Stern: Eltern sollten den spontanen Wissensdurst ihrer Kinder befriedigen, indem sie ihre Fragen beantworten oder mit ihnen Dinge üben, die ihnen Spaß machen. Darüber hinaus sollten Eltern nur gehen, wenn ihr Kind spezielle Probleme hat und sie zuvor professionelle Beratung in Anspruch genommen haben. Für Kindergärten gibt es bereits einige systematische Lernprogramme, z.B. zur Vorbereitung des Schriftspracherwerbes. Dabei werden jedoch nicht das Lesen und das Schreiben vorverlegt, sondern die Kinder für bestimmte Sprachstrukturen sensibilisiert, die sich dann später leichter verschriftlichen lassen.

Auch zur Förderung des mathematischen Denkens gibt es bereits spielerische Lernprogramme. Hier geht es nicht darum, Rechnen zu lernen, sondern ein grundlegendes Verständnis für mathematische Strukturen aufzubauen. Für das naturwissenschaftliche Verständnis müssen solche vorbereitenden Lernprogramme allerdings noch entwickelt werden.

Bildung PLUS: Gibt es Reifungsprozesse des Gehirns, die zunächst abgeschlossen sein müssen, bevor eine Förderung in Frage kommt?

Stern: Mit etwa vier Jahren sind wichtige Kompetenzen wie der Spracherwerb oder die weiter vorn angesprochene Perspektivübernahme so weit entwickelt, dass sie für die zuvor angesprochenen vorbereitenden Übungsprogramme offen sind. Natürlich lernen Kinder auch schon in den ersten vier Jahren, aber sie sind sprachlich noch nicht so weit entwickelt, dass systematische Lernprogramme wirklich erfolgversprechend sind.

Bildung PLUS: Kann man Kinder überfordern?

Stern: Ein großer Vorteil einer Frühförderung besteht auch darin, dass man das Lernen lockerer angehen kann, weil mehr Zeit zur Verfügung steht. Für den in Deutschland sprichwörtlichen Ernst des Lebens, der mit der Einschulung beginnt, sind Kinder auch mit sieben Jahren noch zu jung. Der Übergang vom Kuschelkindergarten zum Frontalunterricht überfordert viele Kinder und wirkt sich negativ auf ihre Lernhaltung aus. Überforderung resultiert aus zu knapp bemessener Lernzeit.

Bildung PLUS: Was sollten Kinder schon in der Grundschule lernen?

Stern: Zwischen der Grundschule und der Sekundarstufe gibt es in Mathematik und in den Naturwissenschaften einen Bruch. Im deutschen Mathematikunterricht der Grundschule wird viel gerechnet, aber es werden kaum anspruchsvolle Textaufgaben behandelt, mit deren Hilfe die Kinder ein abstrakteres Zahlverständnis aufbauen können, wie es z.B. in der Algebra benötigt wird.

Im naturwissenschaftlichen Unterricht könnte man die Kinder beispielsweise selbst Erklärungen erarbeiten lassen, warum manche Gegenstände im Wasser schwimmen und andere sinken. Wenn dann in der Sekundarstufe Konzepte wie Dichte oder Auftrieb eingeführt werden, kann an dieses Wissen anknüpft werden.

Ganz generell gilt: Lernen ist erfolgreich, wenn erfolgreich an Vorwissen angeknüpft werden kann.

Bildung PLUS: Welche Lehr- und Lernformen sind für Kinder im Vor- und Grundschulalter besonders geeignet?

Stern: Kinder benötigen gut strukturierte und gut durchdachte Lernumgebungen, in denen sie sich selbständig etwas Komplexes erarbeiten, dabei aber immer auf Unterstützung durch die Lehrperson zurück greifen können. Längere Erklärungen können sie meist noch nicht verstehen.

Bildung PLUS: In der internationalen Vergleichsstudie PISA schneiden deutsche Schülerinnen und Schüler schlecht ab. Wird an deutschen Schulen an den Lernbedürfnissen der Kinder vorbeigelehrt?

Stern: Der deutsche Schulunterricht ist zu lehrerzentriert. Man spricht auch von der Osterhasenpädagogik: Der Lehrer versteckt das Wissen, und die Kinder müssen es suchen, indem sie Fragen beantworten. Schüler, die wissen, was der Lehrer gemeint hat, kommen gut raus, und der Rest bleibt auf der Strecke.

Besser lernt man, wenn man eigenständig eine komplexe Aufgabe bearbeitet, deren Lösung nicht auf den ersten Blick sichtbar ist. In einem derartigen Unterricht sind Lehrer natürlich stärker gefordert. Einerseits müssen sie sich sehr genau überlegen, welche Aufgaben den Kindern weiter helfen, und andererseits müssen sie sehr nahe an dem Wissen der Schüler sein, damit sie erkennen können, welche Missverständnisse bestimmten Fehlern zugrunde liegen.

Man könnte es auch so sagen: Beim schlechten Unterricht müssen die Schüler herausfinden, was der Lehrer gemeint haben könnte, während beim guten Unterricht der Lehrer herausfindet, was der Schüler gemeint haben könnte und wie man halb Verstandenes in die richtige Richtung lenkt.

Elsbeth Stern, Jahrgang 1957, ist Forschungsgruppenleiterin am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung und Honorarprofessorin für Pädagogische und Entwicklungspsychologie an der Technischen Universität Berlin. Sie untersucht in einem Lernlabor am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin, wie man Kinder schon im Grundschulalter mit Mathematik und Naturwissenschaften vertraut machen kann.

„Man hat sich nicht persönlich um sie gekümmert"

Die individuelle Förderung der Kinder ist nach Meinung des Hirnforschers Prof. Dr. Scheich der Schlüssel zum Lernerfolg

Bildung PLUS: Herr Scheich, seit PISA wird viel über richtiges Lernen diskutiert. In den Fokus rückt zusehends die frühe Förderung. Wie lernen kleine Kinder?

Scheich: Kindliches Lernen vollzieht sich in einem stark emotionalen Kontext. Jeder Mensch nimmt täglich massenhaft

Informationen auf, ohne einen direkten Einfluss darauf zu haben, welche davon im Langzeitgedächtnis abgespeichert werden. Inhalte werden z. B. unter dem Gesichtspunkt herausgefiltert, ob sie emotional relevant sind. Ob sie eine starke Erlebnishaftigkeit haben. Und dieser Selektionsmechanismus ist bei Kindern noch extrem ausgebildet.

Bildung PLUS: Also macht es nicht viel Sinn, Kinder mit trockenem Lernstoff zu überfrachten?

Scheich: Nein, überhaupt nicht. Kinder sind nicht sehr geduldig. Sie brauchen Evidenzerlebnisse, die ihrer emotionalen Geduld entsprechen. Deshalb ist die übertriebene Stofffülle in der Schule ausgesprochen lernhemmend. Kinder langweilen sich sofort, wenn Unterricht auf Stoff oder Systematik herausläuft. Kinder brauchen „Aha-Erlebnisse“. Es geht um Verstehen von Zusammenhängen, die auf der kindlichen Ebene intuitiv einsehbar sein müssen. Ein solcher Zugang garantiert, dass Kinder enorm vieles aufnehmen können.

Bildung PLUS: Ist eine frühe Förderung dann überhaupt zu empfehlen?

Scheich: Auf jeden Fall! Gerade in die Förderung von Kindern in der Vor- und Grundschulzeit sollte man viel investieren. Im Gegensatz zum Erwachsenen nehmen Kinder Informationen nicht nur auf, um sie als Fakt im Gedächtnis abzuspeichern. Informationen in diesem frühen Entwicklungsalter dienen dazu, Nervennetze im Kortex, also in der Hirnrinde, erst zu strukturieren. In den so genannten sensitiven Phasen, die insbesondere im Vorschulalter auftreten, dienen Informationen, für die sich die Kinder dann plötzlich interessieren, dazu, diese Nervennetze für spätere Leistungen zu trimmen. Es wird eine Feinabstimmung hergestellt, die ermöglicht, dass diese Netze späteren Anforderungen optimal gewachsen sind. Dieser Prozess ist eigentlich nicht wiederholbar.

Bildung PLUS: Wie kann man Kinder richtig fördern?

Scheich: Durch individuelle Beobachtung und individuelle Förderung. Kinder sollten in diesem Alter mit Informationen gezielt bedient werden. Das darf nicht langweilig sein, sondern es muss spielerisch, erlebnishaftig sein. Beispielsweise wäre es optimal, wenn Kinder im Kindergartenalter die Buchstaben unterscheiden lernen. Das können sie in der Zeit besonders gut und sie optimieren gleichzeitig ihr visuelles System für diese Unterscheidungen. Das gleiche gilt für Zahlen. Das hat zunächst nichts mit Lesen und Rechnen zu tun. Das stellt sich bei einigen zwar automatisch ein, aber es geht vielmehr um das Kennen lernen von solchen subtilen Formen und um ihre Unterscheidung. Es geht darum, dass bestimmtes Urwissen entwickelt wird, an das man später anknüpfen kann, damit Kinder das Bildungsangebot dann relativ optimal aufgreifen können. Es ist ein Unding, wenn Kinder erst mit sieben Jahren verhältnismäßig mühsam anfangen, zum ersten Mal Buchstaben zu unterscheiden.

Bildung PLUS: Gibt es etwas, was man im späteren Alter nicht mehr lernen kann?

Scheich: Das menschliche Gehirn mit seiner Flexibilität und seiner Kapazität kann fast alles auch später lernen, aber mit unglaublichem Aufwand. Das ist das große Problem. Das heißt also, man kann alles auch nachholen, aber es braucht eben viel länger. Und in dieser schnelllebigen, Informationsüberfluteten Zeit, ist es absolut unökonomisch. Man kann sich nicht leisten, dass in der Schule mühsam Dinge nachgeholt werden. Viele fühlen sich dann vielleicht sogar als Versager, wenn sie nicht so schnell mitkommen oder sind lustlos. PISA ist die Quittung auch dafür, dass wir unsere Kinder nicht schon früher fördern.

Bildung PLUS: Welche Rolle spielen dabei Vorbilder – Eltern, Erzieher, Lehrer, andere Kinder?

Scheich: Eine große Rolle und zwar über den emotionalen Zusammenhang. Kinder brauchen jemanden, der ihre Lust auf Lernen und Erfahrungen zu machen, weckt. Ihr Nachahmungstrieb lässt sich leicht anstecken. Kindliches Lernen spielt sich optimal in sozialem Kontext ab. Viele Dinge, die Kinder alleine nur schwer lernen, übernehmen sie ohne Probleme in einem sozialen Kontext. Kinder brauchen außerdem konstante Umgebungen, in denen sie die Emotionen, Motivationen und Anregungen kennen und schätzen und sich daran anlehnen können. Jedes Schulsystem, das früh auf Kurssystem, auf Wechsel von Lehrern und Bezugssystemen setzt, wirkt sich wahrscheinlich ungünstig auf ihr Lernen aus.

Bildung PLUS: Also wäre es am besten, die Kinder hätten in der gesamten Grundschulzeit nur eine Klassenlehrerin bzw. einen Klassenlehrer?

Scheich: Ja. Das würde ich gerne sehen. Das wäre viel besser für die Kinder, als stoffkompetente Spezialisten zu haben. Sie müssen sich wohl fühlen in diesem Alter, sie müssen ständig motiviert werden. Und es kommt noch ein weiterer Aspekt hinzu. In Kindern muss man ein Gefühl für Erfolg und Misserfolg regelrecht heranzüchten. Wenn das Kind selbst ein Ziel, einen Maßstab oder ein Erfolgserlebnis irgendwelcher Art hat, dann ist das viel effektiver für den Erfolg seines Lernens und auch für die Abspeicherung, als Lob von außen. Der Dopamin-Ausstoß im Gehirn, der erfolgt, wenn man eine Aufgabe gelöst oder ein „Aha-Erlebnis“ hat, motiviert, eine Strategie weiterzuverfolgen. Deshalb sollte sich jeder bemühen, Kindern Erfolge zu verschaffen.

Bildung PLUS: Was passiert, wenn Kinder zu viele Misserfolge haben?

Scheich: Misserfolge sind Teil dieses Systems, aber bei zu vielen Misserfolgen wird dieses System frustriert. In Tierversuchen wurde in gestellten Situationen herausgefunden, dass Tiere, die bei einer Problemlösung niemals Erfolg haben, erst hektisch oder aggressiv und schließlich völlig passiv werden. Sie haben nur gelernt, dass sie nichts tun können, um jemals zum Erfolg zu kommen.

Bildung PLUS: Es gibt ja auch viele passive Schüler. Was wurde falsch gemacht?

Scheich: Man hat sich nicht persönlich um sie und ihre Erfolgserlebnisse gekümmert. Individuelle Förderung ist unglaublich wichtig. Und hier komme ich wieder auf die Schwäche unseres Schulsystems zurück: Das heutige Schulsystem ist von Anfang an mit zu viel Stoff überfrachtet. Lehrer hecheln eigentlich nur durch den Stoff und können sich um den Einzelnen und seine Erfolgserlebnisse gar nicht mehr kümmern. Die Stofffülle, die angeblich notwendig ist, um diese Welt zu verstehen, ist einfach absurd. Sie kommt erstens nicht an, weil Kinder nur eine begrenzte Geduld und Konzentrationsfähigkeit haben und zweitens führt sie dazu, dass Lehrer keine Zeit finden, sich um die Schwächeren zu kümmern. Sie registrieren noch nicht einmal, dass schwächere Schüler ständig frustriert sind und dann irgendwann völlig passiv werden. Wir hatten viele Gespräche mit Lehrern, deren Äußerungen mit diesen Überlegungen gut übereinstimmen.

Bildung PLUS: Was kann man konkret ändern?

Scheich: Man muss in jedem Fall eine Wertedebatte über Stoff führen, Stofffülle reduzieren und darüber diskutieren, was überhaupt wichtig ist für unsere Kinder. Weiterhin haben alle Länder die in der PISA-Vergleichsstudie gut abgeschnitten haben, als

oberstes Prinzip das individuelle Bemühen um den Einzelnen. Und das hängt überhaupt nicht vom Schultyp ab, wie zurzeit hier diskutiert wird. Es geht um Grundsätzlicheres, es geht darum, dass man sich um das individuelle Kind kümmert und seine Fortschritte, Erfolge und Misserfolge früh registriert, dass man sicherstellt, dass es Tritt fast in diesem System und sich seine eigenen Erfolge verschafft. Zu meiner Zeit wurde nach der klassischen Pädagogik exemplarisch unterrichtet. Wenige gute Beispiele richtig verstanden, ermöglichten Ähnliches selbständig zu verstehen und einzuordnen. Das ließ den Lehrern mehr Zeit, sich auch um Einzelne zu kümmern und sie so anzuregen, damit sie Fortschritte erzielen konnten.

Bildung PLUS: Was halten Sie von der Diskussion um eine verstärkte Einführung von Ganztagsschulen. Wäre das eine Lösung?

Scheich: Ich bin nicht der Meinung, dass die Ganztagsschule der absolute Stein der Weisen ist, dass gar nichts anderes geht als eine Ganztagsschule. Aber eine Ganztagsschule könnte die für das Langzeitgedächtnis wichtige Abspeicherungsperiode schließen, die mindestens 24 Stunden dauert. Wie bereits angesprochen, kann die Auswahl von Informationen, die im Langzeitgedächtnis aufgenommen wird, von uns nicht frei bestimmt werden. Emotionalität und Verknüpfungsmöglichkeiten mit bereits Bekanntem spielen eine Rolle, periodische Wiederholungen fördern den Abspeicherungseffekt im Langzeitgedächtnis. Die Erfüllung gut ausgedachter Hausaufgaben kann heute aber nicht mehr sichergestellt werden. Viele Ablenkungsmöglichkeiten – und da spielen die visuellen Medien eine bedeutende Rolle – verhindern, dass schulische Inhalte am Nachmittag mit genügender Konzentration wiederholt werden. Und da diese Medien alle sehr informationsreich und emotional sind, drängen sie sich jetzt vor, so dass im Langzeitgedächtnis schließlich Informationsmüll abgespeichert wird, der nichts bringt oder sogar negative Folgen hat. Hier kann eine Ganztagsschule positiv entgegenwirken.

Henning Scheich, Jahrgang 1942, Professor für Hirnforschung. Er ist seit 1992 Direktor des Leibniz-Instituts für Neurobiologie in Magdeburg. Zuvor unterrichtete der Mediziner 15 Jahre lang als Professor an der Technischen Hochschule Darmstadt. Er beschäftigt sich seit Jahren mit der Erforschung von Lernmechanismen.

©Forum Bildung

"Jedes Kind ist etwas Besonderes"
Das Lernen lernen in den finnischen "ganzheitlich lernenden Gemeinschaftsschulen"

- **Finnische Gemeinschaftsschulen**
  In finnischen Schulen werden alle Kinder ab dem siebten Lebensjahr neun Jahre lang in einem heterogenen Klassenverband unterrichtet. Der Unterricht ohne Leistungsdifferenzierung ist eine ständige Herausforderung für die Lehrerinnen und Lehrer sowie für die ganze Organisation der Schule. Finnische Schülerinnen und Schülern müssen sich erst als 15- bis 16-Jährige entscheiden, ob sie Abitur machen oder lieber ihren Beruf in einer Fachschule lernen wollen. In Finnland führt auch die Berufsschule zur Hochschulreife. Die finnischen Schulen sind weder Gesamt- noch Ganztagsschulen, sondern „ganzheitlich lernende Gemeinschaftsschulen“. Ein gutes Schulsystem muss nur den Rahmen für einen sich ständig verändernden und neu entwickelnden Lernprozess anbieten. Zentrale Punkte dabei sind:
- Ganzheitliches Lernen und Handeln
- Sorge für das Wohlbefinden der Schüler/innen in der Schulgemeinschaft
- Selbsteinschätzung und Evaluation der Schüler/innen, des ganzen Schulbetriebes und dessen Beschäftigten

Dieses Schulsystem wird seit 30 Jahren von allen politischen Parteien und gesellschaftlichen Interessengruppen gleichermaßen akzeptiert.
Die Erfolge in einigen Zahlen:
Im Jahre 2000 haben 83 Prozent der 20- bis 24-Jährigen und 84 Prozent der 25- bis 29-Jährigen einen Abschluss für das Niveau der Fachhochschule oder Universität erreicht.
Das ist aber kein Grund, sich zufrieden zurückzulehnen. Es gibt nach wie vor eine Minderheit von Schülerinnen und Schülern, die nicht so gute Startpositionen für sich und ihr Berufsleben erreicht haben. Die Meinung des bis März 2003 amtierenden Präsidenten des Zentralamtes für Unterrichtswesen, Jukka Sarjala steht für die allgemeine politische Einstellung in Finnland: „Wir haben eine Schule für alle Kinder, denn wir brauchen jeden Menschen in unserer Gesellschaft. Wir können es uns nicht leisten, auch nur eine/n Schüler/in auszugrenzen.“

Jedes Kind ist etwas Besonderes
Ein Kind geht als ganzer Mensch in die Schule. Es ist eine Person und eine Persönlichkeit. Die Person entwickelt sich, indem sie sich von der Gesellschaft abgrenzt. Die Persönlichkeit ist der Schlüssel zur eigenen Identität jedes Menschen. Werden die persönlichen Eigenarten eines Kindes erkannt und akzeptiert, kann sich das Kind auch beim Lernen freier und kreativer äußern und sein „eigener Lehrmeister“ bzw. seine „eigene Lehrmeisterin“ werden.
Das höchste Gebot im Unterricht ist es, ein Kind nie zu beschämen und zugleich die Stärken und Fähigkeiten jedes Einzelnen in einem gemeinsamen Lernprozess zu entdecken und weiter zu entwickeln.

Unterrichtspflicht statt Schulpflicht
In Finnland stehen die natürlichen Grundbedürfnisse der Kinder obenan. Es gibt nach jeder Unterrichtsstunde 15 Minuten Pause. Die Klassenräume werden gelüftet und die Kinder können sich draußen austoben. Das gemeinsame Mittagessen ist ein Bestandteil des Schulunterrichtes und soll ein Drittel des Tagesbedarfs der gesunden Ernährung decken. Räume sind hier hell, gemütlich und mit modernen technischen Mitteln ausgestattet. Für die Sauberkeit der Räume sind die Schülerinnen und Schüler mitverantwortlich.
In Finnland gibt es keine Schulpflicht, sondern Unterrichtspflicht. Die Schulen sind gefordert, das Lernen so attraktiv zu gestalten, dass die Eltern normalerweise dazu keine Privatalternative anzubieten brauchen. Die Sonderschulen sind weitgehend aufgelöst. Die Regelschulen sind zuständig für Kinder mit Lern- und Entwicklungsstörungen sowie mit geistigen und körperlichen Behinderungen. Jedes Kind wird individuell gefördert. Es gibt Einzel- oder Gruppenunterricht mit Förderlehrern, Sonderpädagogen und Schulassistenten, immer mit dem Ziel, das Kind so bald wie möglich in den allgemeinen Schulbetrieb zu integrieren.

Auch die Gefühle der Kinder, die das Lernen beeinflussen können, werden beachtet. Kinder, die Angst haben, lernen schlechter. In der Pubertät haben Jugendliche oft große Probleme bei der Suche nach der eigenen Identität. In den Gemeinschaftsschulen wird auf die Integration von „Kopf und Hand“ besonders geachtet: Hauswirtschaft, Holz- und Metallarbeit und Nähen gehören zum Wochenplan genauso wie die mehr theoretischen Fächer. Es gibt die Möglichkeit, die eigenen Stärken und Kreativität gemeinschaftlich oder einzeln in sichtbaren Ergebnissen darzustellen.

Sorge für das Wohlbefinden der Schüler in der Schulgemeinschaft
Lernerfolge der Kinder in einer Gemeinschaft ohne Leistungsdifferenzierung sind nur möglich, wenn soziale, psychologische und Gesundheitsdienste sowie die Eltern mit den Lehrern zusammenarbeiten. Für das Wohlbefinden der Schüler in der Schulgemeinschaft sorgt das ganze Personal bis hin zu Köchinnen, Reinigungskräften und Hausmeistern. Für die alltägliche Sorge sind zuerst die Klassenlehrer/innen zuständig, die selbstständig entscheiden können, ob kollegiale Beratung ausreicht oder sie den Schulsozialdienst (Kurator), Psychologen, die Schulkrankenschwester oder andere Dienste außerhalb der Schule einbeziehen. Die Hauptsache ist, dass bei Störungen und Problemen sofort reagiert wird. Eine Arbeitsgruppe, bestehend aus Schulleitung, Förderlehrer, Schullaufbahnberater, Kurator, Psychologe, Krankenschwester, tagt wöchentlich. Sie bespricht die akuten Fälle und plant weitere Maßnahmen für das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler.

Wichtig: Selbsteinschätzung
In der ersten Klasse können die Kinder meistens noch nicht richtig schreiben. Und doch lernen sie Fragebögen zu benutzen, in denen sie ihre Leistungen und ihr Wohlbefinden in der Schulgemeinschaft selbst einschätzen. Die Selbsteinschätzung ist für das ‚Lernen lernen’ wichtigster Bestandteil im finnischen Schul- und Bildungswesen und zugleich eine notwendige Voraussetzung. Ziel der Selbsteinschätzung ist es, das eigene Leistungsniveau realistisch zu betrachten, die eigenen Fähigkeiten zu entdecken und weiter zu entwickeln und zu erfahren, inwieweit die eigene Arbeitsleistung die Ergebnisse beeinflusst. Die Lehrer wählen selbst aus, ob sie Portfolien, Lerntagebücher, Fragebögen, formlose schriftliche Beurteilungen oder mehrere Methoden gleichzeitig benutzen. Die Eltern sind zu den Gesprächen eingeladen, in denen die Selbsteinschätzungen ausgewertet werden. In einigen Grundschulen bestehen die Zeugnisse zum Jahresabschluss aus drei Teilen. Im ersten Teil schreiben die Kinder ihre Selbsteinschätzung von ihren Schulerfolgen, im zweiten Teil steht die Beurteilung der Lehrer und im dritten Teil beurteilen die Eltern, wie weit ihre Kinder mit den Anforderungen der Schule zurechtkommen.

Evaluation des Schulbetriebs
Die Evaluation findet auf mehreren Ebenen statt. Das gesundheitliche, soziale und psychische Wohlbefinden wird landesweit jedes zweite Jahr geprüft. Lesekompetenz, Mathematik und andere Fächer werden in Stichproben in einzelnen Kommunen und auf der Landesebene kontrolliert. Die Schulen können sich auch freiwillig an den Studien beteiligen, in denen nicht nur die Leistungen der Schüler, sondern auch deren Motivation und die Qualität der Lehre untersucht werden. Viele Schulen melden sich freiwillig und bezahlen die Untersuchung selbst, um zu wissen, auf welchem Niveau sie im Vergleich mit anderen Schulen stehen. Die Evaluations-Arbeitsgruppe des Zentralamts für Unterrichtswesen in Finnland hat ein System entwickelt, das flexibel und preiswerter ist als die PISA-Studie. Im System „Das Lernen lernen“ kann auch eine einzelne Klasse sich nach der Leistung, Motivation und Qualität der Lehre prüfen lassen. In Finnland gibt es keine Schulaufsicht sondern Lehrdezernate. Sie beraten und unterstützen die Schulen.

Die finnischen Lehrerinnen und Lehrer verdienen ein Drittel bis die Hälfte weniger als ihre deutschen Kollegen. Trotzdem ist die Arbeitszufriedenheit (außer der Bezahlung) sehr hoch. Und es gibt viele Lehrerinnen und Lehrer, die von ihrem Beruf begeistert sind. Dies drückt die Haltung eines Rektors in Helsinki aus, der am Anfang des Schuljahres seinen Schülerinnen und Schülern sowie den Mitarbeitern sagte: „Ich bin ein glücklicher Mensch, weil ich mit Euch wieder ein ganzes Jahr zusammen arbeiten darf.“

Kati Jauhiainen, finnische Diplompädagogin und Kommunikationstrainerin, hat Soziologie (Nebenfach Psychologie) und Erziehungswissenschaften studiert. Seit 2002 ist sie Referentin zum finnischen Bildungssystem.

©Forum Bildung

Textauszüge aus:

IGLU
Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich

Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse

Bos, W., Lankes E.M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R., & Walther, G. (Hrsg.). (2004). IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
ISBN 3-8309-1360-5
http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/IGLU/home.htm

(...)

II. Anlage und Durchführung der Internationalen Grundschul-Lese- Untersuchung (IGLU) und ihrer Erweiterung um Mathematik und Naturwissenschaften (IGLU-E)

An der internationalen Lesestudie beteiligten sich weltweit 35 Staaten. In Deutschland wurde die Lesestudie um einen zweiten Testtag erweitert, an dem Tests in Mathematik, Naturwissenschaften und Rechtschreiben durchgeführt wurden (IGLU-E). Im vorliegenden Bericht werden Ergebnisse aus den Ländern der Bundesrepublik Deutschland berichtet, die mit einer ausreichend großen Zufallsstichprobe an den Tests teilgenommen haben. Das sind die Länder *Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Bremen, Hessen* und *Nordrhein-Westfalen*. Bremen hat die internationalen Stichprobenvorgaben erst nach Einbeziehung von Ersatzschulen erreicht und wird deshalb in den Berichten mit einem Stern gekennzeichnet (zu internationalen Stichprobenbesonderheiten vgl. Lankes et al. 2003, S. 11). Auch *Thüringen* hat seine Stichprobe erweitert, allerdings handelt es sich hier nicht um eine Zufallsstichprobe. Deshalb werden die Ergebnisse ungewichtet am Ende der jeweiligen Tabellen und Abbildungen mit einer Fußnote versehen berichtet.

Tabelle 1: Vergleichsgruppen

Deutschland	VG 1	VG 2	
Baden-Württemberg (BW)	Deutschland (DEU)	Bulgarien	Niederlande
Bayern (BY)	England (ENG)	Deutschland	Norwegen
Brandenburg (BB)	Frankreich (FRA)	England	Rumänien
Bremen (HB)	Griechenland (GRC)	Frankreich	Schottland
Hessen (HE)	Italien (ITA)	Griechenland	Schweden
Nordrhein-Westfalen (NW)	Niederlande (NDL)	Island	Slowakei
Thüringen (TH)	Schottland (SCO)	Italien	Slowenien
	Schweden (SWE)	Kanada	Tschechien
		Lettland	Ungarn
		Litauen	USA
		Neuseeland	Zypern

IEA: Progress in International Reading Literacy Study © IGLU-Germany

Die Befunde zum Lesen für die sieben hier berichteten Länder werden auf verschiedenen Ebenen verglichen (Tab. 1). In Vergleichsgruppe 1 (VG 1) sind die teilnehmenden Länder aus der europäischen Union versammelt. Vergleichsgruppe 2 (VG 2) enthält alle an IGLU teilnehmenden Länder der OECD – ohne die Türkei. Zu dieser Gruppe gehören auch die Staaten, die bis zum Jahre 2007 Mitglieder der Europäischen Union werden. Die Befunde in Mathematik und Naturwissenschaften für die sechs Länder,

die am zweiten Testtag teilgenommen haben (außer Brandenburg), werden auf der Basis der Staaten verglichen, die an der TIMS-Grundschulstudie teilgenommen haben. Um das Geschehen im Unterricht und die vielfältigen Bedingungen, die die Schülerleistungen beeinflussen, möglichst mehrdimensional in den Blick nehmen zu können, wurden alle am Lerngeschehen beteiligten Gruppen mittels Fragebogen befragt.

(...)

III. Lehr- und Lernbedingungen in einigen Ländern der Bundesrepublik Deutschland und im internationalen Vergleich

Internationale Vergleiche zeigen, dass nicht nur bei der Verwendung von Ressourcen, sondern auch in der Praxis des Unterrichts, in der Organisation von Schulen oder in der Ausbildung von Lehrkräften über die Jahrzehnte hinweg in einzelnen Staaten unterschiedliche Traditionen entstanden sind. Einige dieser Merkmale, in denen sich auch die Länder der Bundesrepublik Deutschland unterscheiden, werden im Folgenden berichtet.

Personelle und materielle Ausstattung. Die Klassengrößen in den Ländern schwanken zwischen 20,3 (Thüringen) und 24,6 (Bayern) Schülerinnen und Schülern. Nur in diesen beiden Ländern gibt das Lehrer-Schüler-Verhältnis einen Hinweis auf einen etwas höheren Einsatz von zusätzlichem Personal, der aber bei weitem nicht an die personelle Ausstattung von Staaten wie Schweden oder den Niederlanden heranreicht. Im Mittel über alle hier berichteten Merkmale zeigt sich Nordrhein-Westfalen in materieller Hinsicht gut ausgestattet, auch wenn in einzelnen Aspekten andere Länder höhere Werte erreichen. Besonders viele und gut bestückte Schulbibliotheken gibt es in Hessen. In Baden-Württemberg und Bremen verfügen alle Klassen über Klassenbibliotheken, wobei der Bestand in Bremen eher mager ist im Verhältnis zu Bayern und Baden- Württemberg. Aber auch die am besten ausgestatteten Länder bleiben weit hinter Staaten wie Schweden, Schottland oder England zurück. Dasselbe gilt für die Ausstattung mit Computern. In Nordrhein-Westfalen können zwar immerhin zwei Drittel der Kinder im Klassenzimmer einen PC benutzen, in Bremen die Hälfte der Kinder. Die vor allem auch mengenmäßige Ausstattung mit PCs entspricht jedoch lange nicht der Ausstattung in England, Schweden oder den Niederlanden.

Lernbiographie der Viertklässler. Deutsche Kinder sind im Mittel bereits am Ende der Grundschulzeit etwas älter als Kinder in vielen anderen Staaten. Im verantwortungsvollen Umgang mit Lebenszeit erreicht Baden-Württemberg im Vergleich mit den hier untersuchten Ländern etwas bessere Werte: Die Kinder sind im Schnitt einen guten Monat jünger als im deutschen Mittel. Am schwierigsten stellt sich die Situation in Bremen dar, wo 22 Prozent der Kinder älter sind als sie es nach dem Einschulungsstichtag sein sollten. In der Versorgung mit Kindergartenplätzen reicht Baden-Württemberg fast an die Situation in den neuen Bundesländern heran: 82 Prozent der Kinder haben mehr als zwei Jahre einen Kindergarten besucht (89 % in Brandenburg und Thüringen), in Bremen dagegen sind es nach Auskunft der Eltern nur 57 Prozent.

Unterrichtszeit. Deutsche Grundschulkinder erhalten im internationalen Vergleich eher weniger Unterricht. Unterschiede zwischen den Ländern machen im Extremfall über die vier Jahre an den Stundentafeln gerechnet etwa die Hälfte eines Schuljahres aus (zwischen Bayern und Brandenburg bzw. Nordrhein-Westfalen). Sprach- und Leseaktivitäten nehmen in den Ländern unterschiedlich viel Raum ein. So ist in Brandenburg der Anteil an Sprach- und Leseaktivitäten nach Angabe der Lehrkräfte trotz geringerer Gesamtunterrichtszeit höher als in Bayern. In Nordrhein-Westfalen erhalten die Schülerinnen und Schüler im Vergleich bei überdurchschnittlicher Gesamtunterrichtszeit auch überdurchschnittlich viel Sprach- und Leseunterricht.

Leseunterricht. In den meisten der hier berichteten Länder wird der Leseunterricht in weiten Teilen im Klassenverband und eng an didaktisch vorgefertigten Materialien durchgeführt. Insgesamt wird weniger gelesen, vor allem auch deutlich weniger durch die Lehrkraft vorgelesen als in Staaten wie Schweden oder England. Auch individuelle Förderung wird seltener berichtet. In der Zusammenschau über die Maßnahmen zur Individualisierung im Unterricht unterscheiden sich vor allem zwei Länder in den Angaben ihrer Lehrkräfte, auch wenn zu einzelnen Aspekten manche Länder höhere Werte erzielen. In Nordrhein-Westfalen geben die Lehrkräfte an, gemessen am deutschen Mittelwert weniger im Klassenverband, dafür mehr in homogenen Gruppen oder individuell zu unterrichten, häufiger an das Leistungsniveau angepasstes Material und Kinderbücher im Unterricht einzusetzen, mehr vorzulesen und die Kinder

häufiger leise lesen zu lassen. Auch im Bereich der Förderung berichten die nordrhein-westfälischen Lehrkräfte und Schulleitungen höhere Aktivitäten. Auf der anderen Seite sind die Einschätzungen der Thüringer Lehrkräfte in all diesen individualisierenden Merkmalen unterdurchschnittlich. In Baden-Württemberg wird nach Aussagen der Lehrkräfte besonders häufig im Klassenverband gearbeitet und für alle Kinder unabhängig vom Niveau das gleiche Material eingesetzt, jedoch wird auch individuell durch den Lehrer unterstützt und es werden mehr Kinderbücher verwendet.

Schulleitung und Kollegium. Trotz der allgemein hohen Unterrichtsverpflichtung der Schulleitungen in Deutschland gibt es in einigen Ländern durchaus schulinterne Maßnahmen, die auf einen fortgeschrittenen Schulentwicklungsprozess hinweisen. Vor allem in Brandenburg werden solche Maßnahmen häufiger als in anderen Ländern genannt. Eine geregelte Kooperation zwischen Lehrkräften geben auch die hessischen Schulleitungen an. In Bayern und in Bremen sind solche Maßnahmen nach Angaben der Schulleitungen noch weniger verbreitet. Vor allem in Brandenburg und an den gezielt ausgewählten Schulen in Thüringen werden gute Leistungen an der Schule hervorgehoben. Das Schulversagen eines Schülers oder einer Schülerin wird jedoch in allen Ländern nur selten als ein Problem der Lehrkraft oder der Schule betrachtet.

Zusammenschau. Die vorliegenden Daten lassen vermuten, dass sich in einzelnen Ländern der Bundesrepublik unterschiedliche Traditionen und Kulturen im Primarbereich entwickelt haben. Wie bedeutsam solche Unterschiede für den Lernerfolg sind, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Die Vielschichtigkeit des Lernprozesses verbietet eine einfache kausale Interpretation einzelner Merkmale und macht mehrdimensionale Analysen erforderlich. Letztendlich bleibt man jedoch mit Daten aus Fragebogenerhebungen immer weit entfernt von der Realität des Unterrichts. Die Ausstattung in Form von Zeit, Personal oder Sachmitteln ist ja nur die Voraussetzung für die Durchführung bestimmter Maßnahmen im Unterricht, entscheidender für den Aufbau von Kompetenzen ist ihre Nutzung, über die an dieser Stelle wenig gesagt werden kann. Kurzfristige Maßnahmen wie z.B. eine Erhöhung der Unterrichtszeit, eine Verbesserung der Ausstattung, die Einführung von mehr Gruppenarbeit oder ähnlichem werden deshalb den Erfolg nicht garantieren, wenn nicht gleichzeitig die Qualität des Unterrichts verbessert wird. Diesem Ziel wird man nur mit geeigneten, unterrichtsnahen Untersuchungsmethoden näher kommen.

IV. Lesekompetenzen am Ende der vierten Jahrgangsstufe in einigen Ländern der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich

Mit IGLU (Bos et al., 2003) wurde in Deutschland repräsentativ das Leseverständnis von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe erhoben und international vergleichend berichtet. Für einige Länder der Bundesrepublik Deutschland (Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Bremen, Hessen, Nordrhein-Westfalen) liegen ausreichend große Stichproben vor, um die Ergebnisse zur Lesekompetenz im nationalen und internationalen Vergleich darstellen zu können. Da in Thüringen keine Zufallsstichprobe gezogen wurde (vgl. Kap. II), werden die Kennwerte für Thüringen in den Abbildungen und Tabellen deutlich abgesetzt und quasi ‚außer Konkurrenz' berichtet.

1. Zur Erfassung von Lesekompetenz

Das Konzept von Lesekompetenz, an dem sich PISA und IGLU orientieren, stammt aus der angelsächsischen *literacy*-Tradition. Mit *reading literacy* wird die Fähigkeit bezeichnet, Lesen in unterschiedlichen, für die Lebensbewältigung praktisch bedeutsamen Verwendungssituationen einsetzen zu können. Die Schülerinnen und Schüler hatten jeweils zwei Kurzgeschichten zu lesen und im Anschluss an jede Kurzgeschichte die entsprechenden Testaufgaben zu beantworten. Zur Beantwortung der zwischen elf und vierzehn Fragen pro Text konnten die Kinder auf die Texte zurückgreifen. Für jeden Text stand eine Bearbeitungszeit von 40 Minuten zur Verfügung. Mit einem Schülerfragebogen wurde die Einstellung zum Lesen und das Leseverhalten erhoben. Weitere Daten zum schulischen und außerschulischen Umfeld wurden ebenfalls mithilfe von Fragebögen erfasst, die vom Klassenlehrer, vom Schulleiter und von den Eltern ausgefüllt wurden.

Tabelle 2: Kompetenzstufen und Skalenwerte – Leseverständnis

	Kompetenzstufe	Skalenbereich der Fähigkeit
I	Gesuchte Wörter in einem Text erkennen	375–450
II	Angegebene Sachverhalte aus einer Textpassage erschließen	451–525
III	Implizit im Text enthaltene Sachverhalte aufgrund des Kontextes erschließen	526–600
IV	Mehrere Textpassagen sinnvoll miteinander in Beziehung setzen	> 600

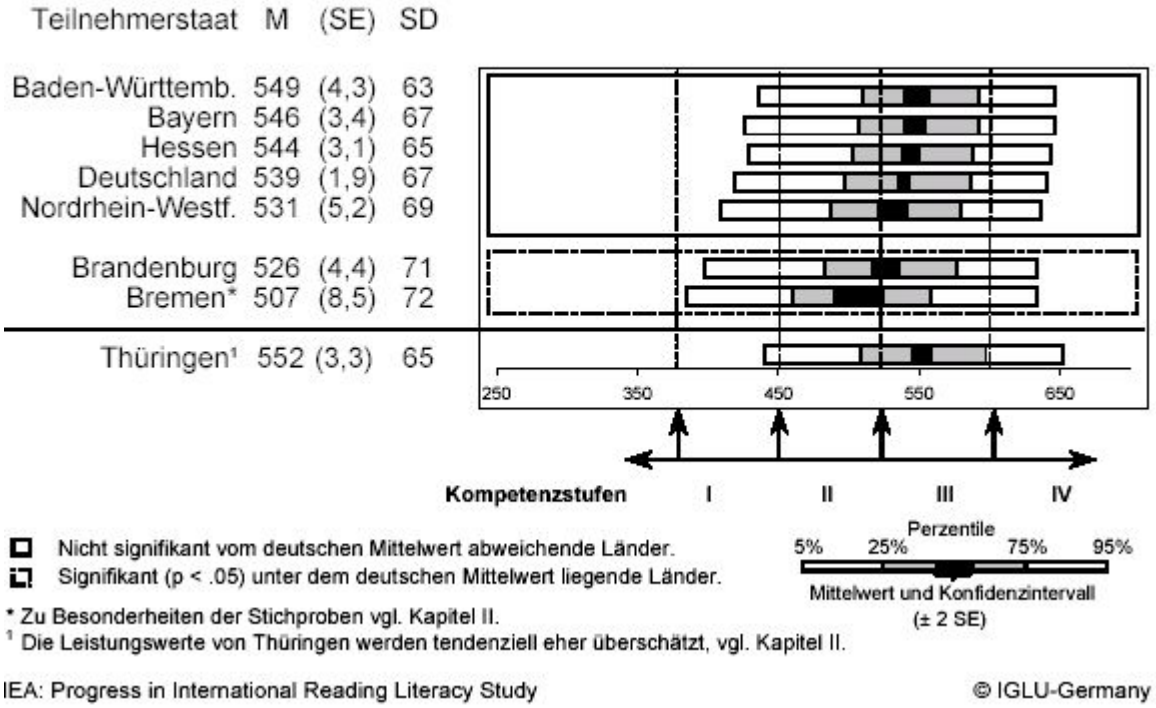
IEA: Progress in International Reading Literacy Study © IGLU-Germany

Der in IGLU verwendete Test zum Leseverständnis wurde im Rahmen der probabilistischen Testtheorie (IRT-Skalierung) konstruiert. Um die Kompetenzstufen inhaltlich charakterisieren zu können, werden Testaufgaben der einzelnen Kompetenzstufen auf ihr gemeinsames Anforderungsprofil hin untersucht und beschrieben und von den Aufgaben der anderen Kompetenzstufen unterschieden (Tab. 2).

2. Ergebnisse der internationalen und nationalen Vergleiche

Neben dem internationalen Mittelwert werden weitere Kennwerte angegeben, die für Deutschland relevante Vergleichsmaßstäbe sein können (vgl. auch Kap. II). Vergleichsgruppe 1 (VG 1) besteht aus den acht an IGLU teilnehmenden Staaten der Europäischen Union. Vergleichsgruppe 2 (VG 2) besteht zum einen aus den an IGLU teilnehmenden Staaten der OECD (ohne die Türkei), zum anderen aus den Staaten, die bis zum Jahre 2007 Mitgliedsstaaten der Europäischen Union werden (Bulgarien, Lettland, Litauen, Rumänien, Slowenien, Tschechien, Ungarn und Zypern). Vergleichsgruppe 3 (VG 3) bilden acht Staaten, deren nationale Mittelwerte mehr als eine halbe Standardabweichung unterhalb des internationalen Mittelwertes liegen. Zu dieser Gruppe gehören Argentinien, Belize, der Iran, Kolumbien, Kuwait, Mazedonien, Marokko und die Türkei. Weil alle Länder der Bundesrepublik mit ihren Werten über der Vergleichsgruppe 3 liegen, wird diese im Folgenden nicht berichtet. Betrachten wir die sieben Länder der Bundesrepublik Deutschland (vgl. Abb. 1), sehen wir, dass drei Länder – Baden-Württemberg, Bayern und Hessen – nominell oberhalb des deutschen Mittelwertes liegen und drei Länder – Nordrhein-Westfalen, Brandenburg und Bremen – unterhalb. Bei Brandenburg und Bremen ist die Differenz zum deutschen Mittelwert signifikant.

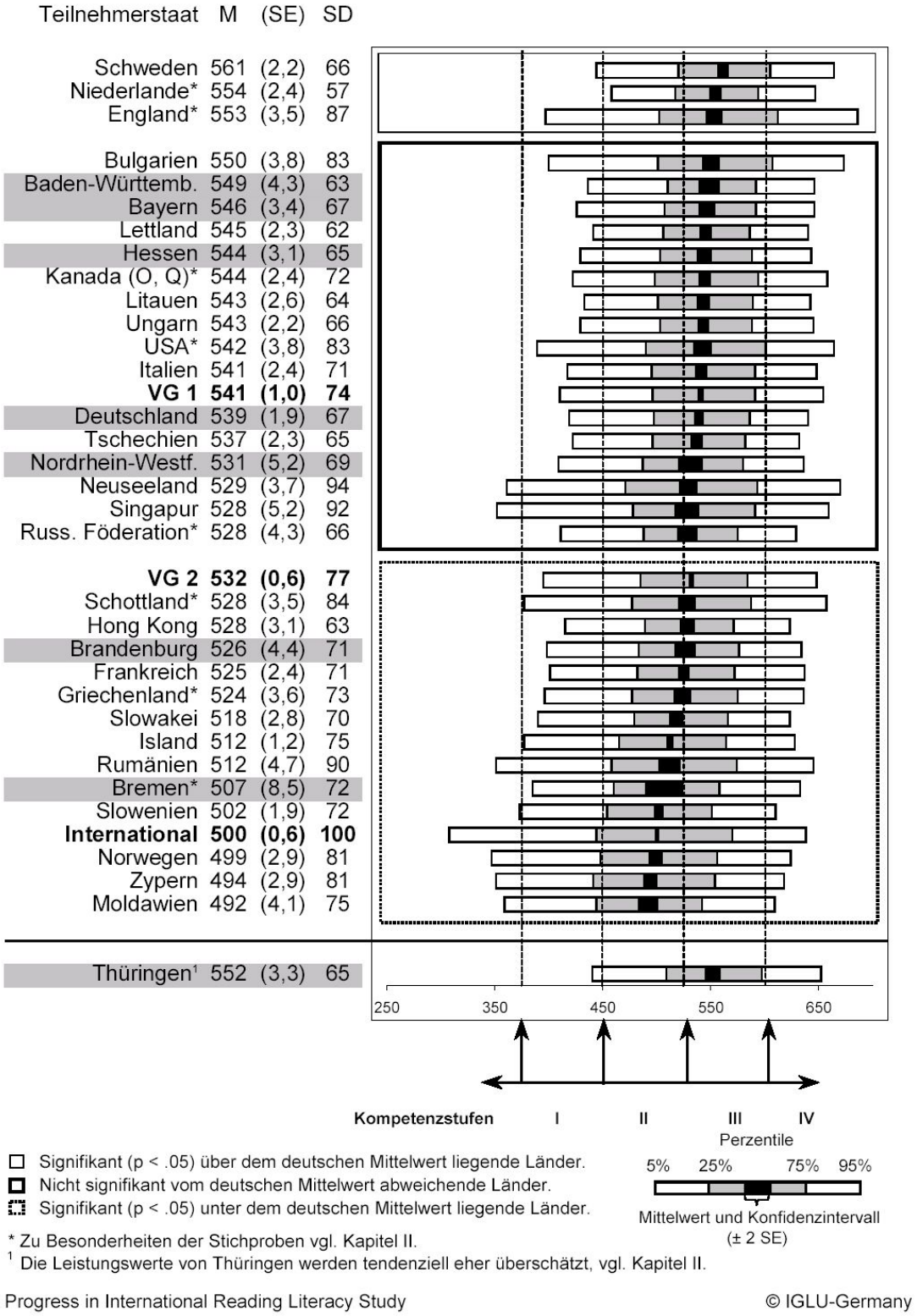
Abbildung 1: Testleistungen der Schülerinnen und Schüler in einigen Ländern der Bundesrepublik Deutschland – Gesamtskala Lesen



In Abbildung 2 sehen wir die Position Deutschlands im Vergleich der teilnehmenden Staaten ohne die Vergleichsgruppe 3. Baden-Württemberg, Bayern, Hessen und Nordrhein- Westfalen liegen im breiten Mittelfeld, aber signifikant über dem Mittelwert der Vergleichsgruppe 2. Signifikant besser schneiden nur die Spitzenländer der Vergleichsgruppe 1, Schweden, die Niederlande und England, ab. Elf Staaten bzw. Länder der Vergleichsgruppe 2 – darunter Brandenburg und Bremen – schneiden jeweils signifikant schlechter ab als Deutschland. Die Leseleistungen der Kinder aus Brandenburg liegen darüber hinaus signifikant unter dem Mittelwert der Vergleichsgruppe 1, die der Bremer Kinder signifikant unter dem Mittelwert der Vergleichsgruppe 2, wenngleich etwas oberhalb des internationalen Mittelwertes.

Unterschiede zwischen den Ländern der Bundesrepublik Deutschland zeichnen sich nicht nur im Mittelwert, sondern auch in der Streuung ab. In Deutschland insgesamt ist die Streuung der Leistungswerte am Ende der vierten Jahrgangsstufe klein. Die drei über dem deutschen Mittelwert liegenden Länder – Baden-Württemberg, Bayern und Hessen – weisen eine noch geringere Standardabweichung und einen geringeren Perzentilabstand von 5 zu 95 auf. Nur in zwei Staaten, den Niederlanden und Lettland, ist die Standardabweichung geringer als in Baden-Württemberg. In Nordrhein-Westfalen, Brandenburg und Bremen sind die Streuung und der Perzentilabstand etwas größer. Insgesamt liegen die Streuungen und Perzentilabstände der hier zu vergleichenden Länder aber im Bereich der teilnehmenden Staaten der Europäischen Union (VG 1).

Abbildung 2: Testleistungen der Schülerinnen und Schüler in einigen Ländern der Bundesrepublik Deutschland und im internationalen Vergleich (ohne VG 3) – Gesamtskala Lesen



(...)

4. Zusammenschau

Zum Ende der vierten Jahrgangsstufe erreichen die Kinder in Deutschland im internationalen Vergleich im Leseverständnis ein Kompetenzniveau, das einem Vergleich mit europäischen Nachbarstaaten (VG 1) standhalten kann. Baden-Württemberg, Bayern, Hessen und Nordrhein-Westfalen liegen in einem breiten mittleren Bereich, aber signifikant über dem Mittelwert der Vergleichsgruppe 2. Die Leseleistungen der Kinder aus Brandenburg liegen signifikant unter dem Mittelwert der Vergleichsgruppe 1, die der Bremer Kinder signifikant unter dem Mittelwert der Vergleichsgruppe 2. Die Anteile von Schülerinnen und Schülern in der Risiko- und Spitzengruppe sind insgesamt im OECD-Vergleich ‚unauffällig', jedoch ergeben sich deutliche Unterschiede zwischen den hier betrachteten Ländern, wobei vor allem in Bremen der Anteil von Schülerinnen und Schülern auf den unteren Lesekompetenzstufen beunruhigend hoch ist. Dennoch sollten in allen Ländern mehr Anstrengungen unternommen werden, um sowohl die leistungsschwächeren als vor allem auch die leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler gezielter zu fördern. Die Ergebnisse machen auch deutlich, dass vor allem die Sekundarstufe gefordert ist, die Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler zu erhalten bzw. zu steigern.

V. Naturwissenschaftliche Kompetenz am Ende der Grundschulzeit: Vergleiche zwischen einigen Ländern der Bundesrepublik Deutschland

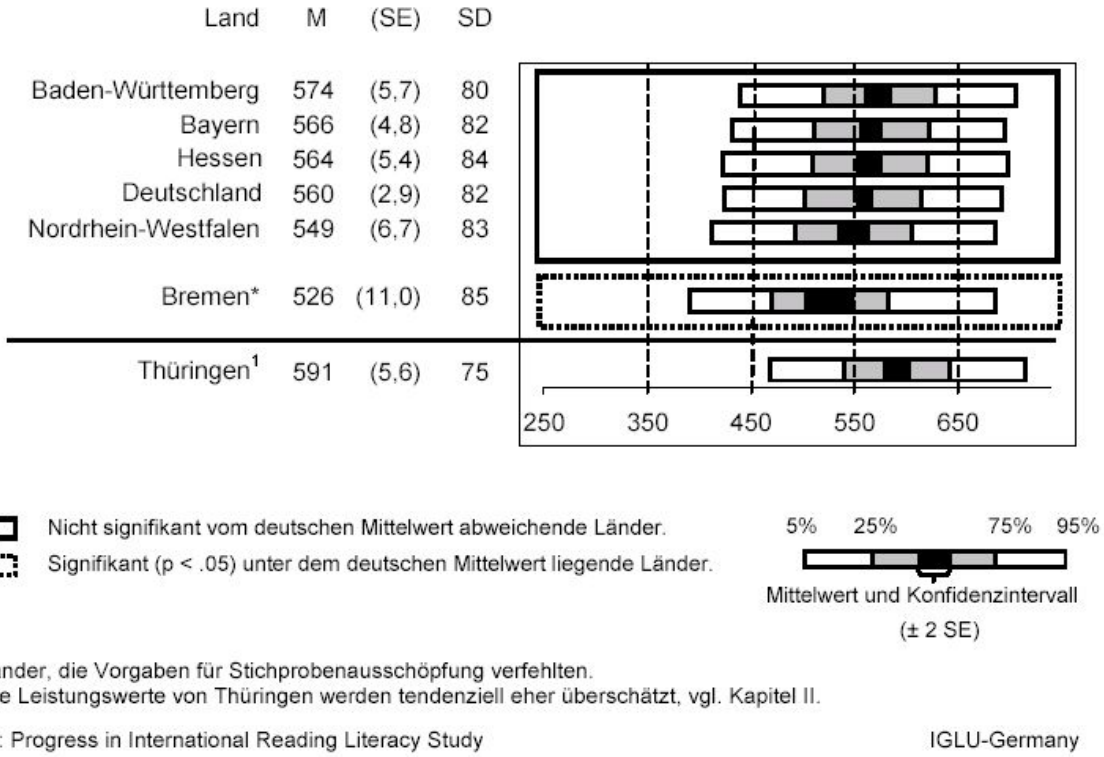
Systematische Befunde über das naturwissenschaftliche Verständnis von Kindern im Grundschulalter lagen bis vor kurzem für Deutschland nicht vor. Die Erweiterung der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU-E) hat dazu beigetragen, diese Wissenslücke zu schließen. Das vorliegende Kapitel stellt nun weitere Ergebnisse aus dieser Studie vor. Sie betreffen Unterschiede zwischen einigen Ländern, die ihre Stichproben erweitern ließen, um eine internationale Einordnung ihrer Landesergebnisse zu ermöglichen: Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Hessen, Nordrhein-Westfalen. Der Kennwert für Thüringen beruht nicht auf einer Zufallsstichprobe (vgl. Kap. II) und wird deshalb ‚nur außer Konkurrenz' berichtet.

(...)

2. Naturwissenschaftsleistungen an deutschen Grundschulen im nationalen und internationalen Vergleich

Der internationale TIMSS-Mittelwert für die Schülerinnen und Schüler *der vierten Jahrgangsstufe* lag bei *524 Punkten.* Dieser Kennwert dient als Bezugspunkt für den in IGLU-E (an Klassen der vierten Jahrgangsstufe) rekonstruierten Leistungswert für Naturwissenschaften in Deutschland (ohne die Länder Brandenburg, Mecklenburg- Vorpommern, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt, die nicht an IGLU-E teilnahmen), und damit auch für die Einordnung der Leistungen der Länder, die aufgrund einer erweiterten Stichprobe einen Vergleich zulassen. Die Kennwerte für das naturwissenschaftliche Verständnis (Abb. 3), die in den Ländern mit erweiterten Stichproben gemessen wurden, streuen um den Mittelwert für Deutschland (560). Baden-Württemberg, Bayern und Hessen erzielen tendenziell höhere Mittelwerte, die sich allerdings nicht signifikant vom deutschen Mittelwert unterscheiden. Der für Nordrhein-Westfalen errechnete Kennwert (549) liegt zwar unter dem deutschen Mittelwert, unterscheidet sich aber ebenfalls nicht signifikant von diesem. Der Mittelwert, der in Bremen erreicht wird, liegt jedoch signifikant unter dem Mittelwert für Deutschland. Die Distanz zwischen Baden-Württemberg und Bremen beim Naturwissenschaftstest am Ende der Grundschule beträgt fast 50 Punkte, was in etwa einem Leistungsunterschied zwischen der dritten und vierten Jahrgangsstufe entspricht.

Abbildung 3: Naturwissenschaftsleistungen am Ende der Grundschule (vierte Jahrgangsstufe) für einige Länder der Bundesrepublik Deutschland



Die nachträgliche Einordnung der Ergebnisse aus den deutschen Ländern in die Liste der Staaten, die an der TIMS-Primarstufen-Studie teilgenommen haben, verändert das Bild nicht wesentlich, das sich bei der Einordnung für Deutschland insgesamt ergab. Die Leistungskennwerte für Baden-Württemberg, Bayern und auch Hessen liegen eng bei den Leistungen, die in den USA oder in Österreich erzielt wurden.

(...)

3. Zusammenschau

Die Ergebnisse aus den Ländern, die sich an IGLU-E mit erweiterten Stichproben beteiligten, weichen mit Ausnahme von Bremen statistisch nicht signifikant vom Mittelwert für Deutschland ab. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern, die in ihren Leistungen nicht über die Kompetenzstufe I hinauskommen, ist jedoch in allen Ländern groß und erreicht in einigen Ländern (Nordrhein-Westfalen und vor allem Bremen) eine alarmierende Größenordnung. Ebenfalls beträchtlich sind die Unterschiede zwischen den Ländern auf den oberen Kompetenzstufen. Anlass zum Handeln geben auch die Befunde über die unterschiedlichen Verteilungen der Geschlechter auf die Kompetenzstufen. Für eine weitere Beschäftigung mit naturwissenschaftlichen Fragestellungen liegen am Ende der Grundschulzeit in allen Ländern günstige motivationale Voraussetzungen vor.

VI. Mathematische Kompetenzen am Ende der vierten Jahrgangsstufe in einigen Ländern der Bundesrepublik Deutschland

Mit der in die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung IGLU eingebetteten nationalen Ergänzungsstudie IGLU-E liegen nun für einige der an der Untersuchung beteiligten Länder der Bundesrepublik Deutschland (Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Thüringen) verlässliche Befunde über Bildungsvoraussetzungen und Bildungsergebnisse in Mathematik am Ende der Grundschulzeit vor, die durch die besondere Konzeption der Studie zudem ‚rückwirkend' mit Ergebnissen aus Staaten verglichen werden können, die an der internationalen TIMSStudie von 1995 für die Grundschule beteiligt waren. Die Ergebnisse für Thüringen beruhen nicht auf einer Zufallsstichprobe

und werden hier deshalb nicht besonders interpretiert (vgl. Kap. II).

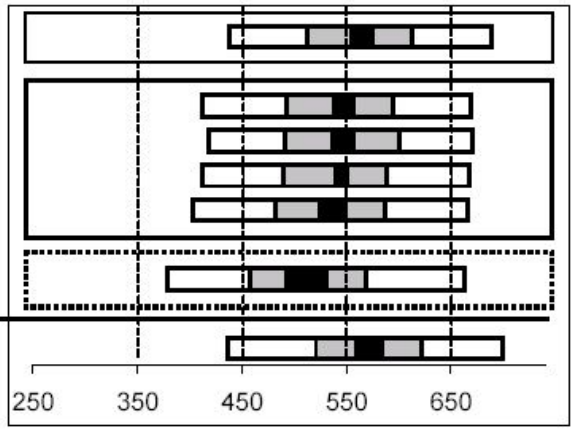
(...)

2. Mathematikleistungen einiger Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und im internationalen Vergleich

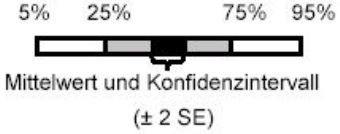
Der Leistungsmittelwert für Deutschland beträgt auf der internationalen TIMSS-Skala 545 Punkte und liegt damit 16 Punkte über dem internationalen Mittelwert für die vierte Jahrgangsstufe der Staaten, die an der TIMS-Studie teilgenommen haben. Der Abbildung 4 ist zu entnehmen, dass Baden-Württemberg im Vergleich der Ländermittelwerte mit 565 Punkten den höchsten und Bremen mit 512 Punkten den niedrigsten Wert erzielt hat, was einem Unterschied von gut einem halben Schuljahr entspricht (Martin & Kelly, 1997). Bremen weist innerhalb der hier berichteten 90 Prozent der Stichprobe auch die größte Heterogenität in den Leistungen seiner Viertklässler auf. Die Leistungsverteilungen der Schülerinnen und Schüler in Hessen und Baden- Württemberg sind im Vergleich dazu homogener. Bis auf Bremen können die Länder der Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich einer Gruppe von Staaten zugerechnet werden, deren durchschnittliche Mathematikleistungen nach oben und unten etwa 20 Punkte vom deutschen Durchschnittswert abweichen. Zu diesen Staaten zählen z.B. Tschechien, Österreich, Slowenien, Irland, Australien, die USA, Kanada. Baden-Württemberg gehört dann zur Spitze, Nordrhein-Westfalen zum unteren Bereich dieser Staatengruppe. So gesehen zeigen sich bei den Schülerinnen und Schülern in vier der hier berichteten Länder im internationalen Vergleich keine Hinweise auf ausgeprägte Schwächen. Nur Bremen, das Bundesland mit dem niedrigsten Leistungsmittelwert, liegt in einer Gruppe von Staaten, deren mittlere Mathematikleistungen bei der TIMS-Grundschulstudie von 1995 tendenziell beim bzw. unter dem internationalen Mittelwert liegen.

Abbildung 4: Mathematikleistungen am Ende der Grundschule (vierte Jahrgangsstufe) für einige Länder der Bundesrepublik Deutschland

Land	M	(SE)	SD
Baden-Württemberg	565	(5,2)	78
Bayern	547	(4,5)	82
Hessen	547	(5,2)	78
Deutschland	545	(2,7)	81
Nordrhein-Westfalen	537	(6,2)	81
Bremen*	512	(9,8)	83
Thüringen[1]	572	(5,9)	78



Signifikant (p < .05) über dem deutschen Mittelwert liegende Länder.
Nicht signifikant vom deutschen Mittelwert abweichende Länder.
Signifikant (p < .05) unter dem deutschen Mittelwert liegende Länder.



* Länder, die Vorgaben für Stichprobenausschöpfung verfehlten.
[1] Die Leistungswerte von Thüringen werden tendenziell eher überschätzt, vgl. Kapitel II.

4. Zusammenschau

Im Vergleich der Länder ist Baden-Württemberg das Land mit den besten mittleren Mathematikleistungen. Das obere Leistungsviertel von Schülerinnen und Schülern, insbesondere in Baden-Württemberg, aber auch in Bayern, Hessen und mit etwas mehr Abstand in Nordrhein-Westfalen, hat Anschluss an das obere Leistungsviertel der internationalen Leistungsspitze der bei TIMSS untersuchten Staaten. Mit Ausnahme von Baden-Württemberg verlassen in allen Ländern größere Anteile von Kindern die Grundschule mit zum Teil erheblichen Defiziten in den mathematischen Kompetenzen. In Bremen umfasst diese Gruppe fast ein Viertel der Schülerinnen und Schüler. Um diesen Kindern mit Blick auf ihr zukünftiges Berufsleben und ihre Bildungsbeteiligung realistische Chancen im System der weiterführenden Schulen zu eröffnen, ist eine spezifische Förderung der Kinder bereits in der Grundschule dringend geboten. Aber auch in der Sekundarstufe ist für eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern eine Förderung der mathematischen Kompetenz für die weitere schulische Entwicklung dringend erforderlich.

VII. Orthographische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der vierten Klasse im Vergleich der Länder

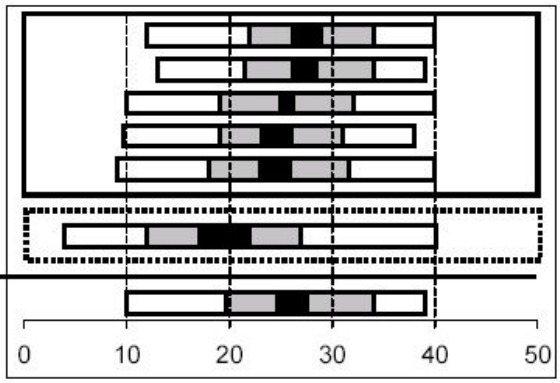
(...)

2. Ergebnisse zu orthographischen Kompetenzen

Im Gesamtmittel über ganz Deutschland wurden von den 45 diktierten Wörtern 25,6 richtig geschrieben. Bayern und Baden-Württemberg liegen oberhalb des deutschen Mittelwertes, Nordrhein-Westfalen, Hessen und Bremen unterhalb. Bei Bremen ist die Differenz zum deutschen Mittelwert signifikant (vgl. Abb. 5). Bei Berücksichtigung der Fehlerdichte kehrt sich der leichte Unterschied in der durchschnittlichen Rechtschreibleistung zwischen Bayern und Baden-Württemberg um und Baden-Württemberg liegt dann signifikant über dem deutschen Mittelwert.

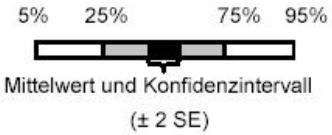
Abbildung 5: Anzahl richtiger Wörter im Rechtschreibtest DoSE in einigen Ländern der Bundesrepublik Deutschland

Land	M	(SE)	SD
Bayern	27,5	(0,7)	8,6
Baden-Württemberg	27,3	(0,6)	7,8
Deutschland	25,6	(0,3)	9,0
Nordrhein-Westfalen	24,6	(0,7)	8,8
Hessen	24,4	(0,7)	9,2
Bremen*	19,5	(1,2)	9,8
Thüringen[1]	26,1	(0,7)	9,0



Nicht signifikant vom deutschen Mittelwert abweichende Länder.

Signifikant (p < .05) unter dem deutschen Mittelwert liegende Länder.



* Zu Besonderheiten der Stichproben vgl. Kapitel II.
[1] Die Leistungswerte von Thüringen werden tendenziell eher überschätzt, vgl. Kapitel II.

IEA: Progress in International Reading Literacy Study © IGLU-Germany

(...)

4. Zusammenschau

Bei allen für die Erfassung der Rechtschreibleistung verwendeten Kennwerten und Indikatoren liegen Baden-Württemberg und Bayern dicht zusammen an der Spitze, nahe beim Gesamtmittel sind die Leistungen von Nordrhein-Westfalen und Hessen, deutlich darunter befindet sich Bremen. Entsprechend sind die Ergebnisse bei der Kompetenzstufenzugehörigkeit. Mit einem Anteil von 20 Prozent Schülerinnen und Schüler auf der höchsten Kompetenzstufe liegt Bayern signifikant über dem Gesamtmittel aller Schülerinnen und Schüler, die an DoSE teilgenommen haben. Baden- Württemberg hat den signifikant größten Anteil auf Kompetenzstufe III und zugleich mit knapp 14 Prozent signifikant weniger Schülerinnen und Schüler auf den beiden unteren Kompetenzniveaus der Rechtschreibung. Bremen fällt hier deutlich aus dem Rahmen mit 48 Prozent Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzstufe I und II, d.h. fast die Hälfte der Bremer Viertklässler weist gravierende Rechtschreibprobleme (17 %) bzw. deutliche Rechtschreibschwierigkeiten (31 %) auf.

Mit der Auswahl der Testwörter, d.h. den geforderten rechtschriftlichen Regularitäten, wie sie in den Lehrplänen der ersten bis vierten Klassen auftauchen, war die Erwartung der Testautorinnen verbunden, dass am Ende der Grundschulzeit jene grundlegenden orthographischen Kompetenzen erworben sind, die ihre Richtigschreibung erfordern. Aufgrund des Fehlens verbindlicher Standards lässt sich nicht einschätzen, ob die quantitativen Leistungen im Rechtschreibtest DoSE als durchschnittlich oder als schlecht zu betrachten sind. Unter Lernzielaspekten und angesichts der dafür aufgewendeten Zeit kann der für Deutschland ermittelte Leistungsstand in der Rechtschreibung jedoch nicht befriedigen.

VIII. Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe in einigen Ländern der Bundesrepublik Deutschland und im internationalen Vergleich

(...)

3. Zusammenschau

Die hier vorgestellten differenzierten Befunde aus dem Vergleich einiger Länder der Bundesrepublik Deutschland entsprechen dem für Gesamtdeutschland festgestellten Ergebnis. Weder das Geschlecht noch der Wohnort scheinen systematische Einflüsse auf den Erwerb von Kompetenzen zu haben (Schwippert et al., 2003). Hinweise für Zusammenhänge beim Kompetenzerwerb lassen sich hingegen sowohl in der kulturellen Tradition als auch dem Sozialstatus der Familie finden. Die vorgelegten nationalen Befunde deuten – gestützt durch internationale Vergleiche – darauf hin, dass sich die Situation bezüglich der Geschlechts-, Migrations- und Schichteffekte in der Grundschule zwischen den Ländern der Bundesrepublik Deutschland nicht substantiell unterscheidet.

IX. Schullaufbahnempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe

In den hier untersuchten Ländern der Bundesrepublik Deutschland gibt es unterschiedliche Regelungen für den Übertritt von der Grundschule in die weiterführenden Schulen. In allen Ländern spielt die Einschätzung der abgebenden Grundschullehrkraft dabei eine besondere Rolle. In Hessen und Nordrhein-Westfalen dient diese Einschätzung und die damit verbundene Empfehlung für eine bestimmte Schulart der Beratung und Unterstützung der Eltern bei der von ihnen zu verantwortenden Entscheidung für eine bestimmte Schulart; in Baden-Württemberg, Bayern und Thüringen determiniert die Empfehlung die Wahl der Schulform zumindest nach oben weitgehend.[2] Im Jahre 2001 wurde in Deutschland für knapp 30 Prozent der Kinder eine Hauptschulempfehlung und jeweils für rund 35 Prozent eine Realschul- und Gymnasialempfehlung ausgesprochen (vgl. Tab. 8).

Tabelle 8: Schullaufbahnempfehlungen von Lehrkräften in einigen Ländern der Bundesrepublik Deutschland in Prozent

	Hauptschul-empfehlung	Realschul-empfehlung	Gymnasial-empfehlung
Deutschland	29,3	35,7	34,9
Baden-Württemberg	29,5	28,5	42,0
Bayern	45,2	24,9	29,8
Hessen	18,1	37,1	44,8
Nordrhein-Westfalen	31,8	34,7	33,5
Thüringen	10,8	48,1	41,1

IEA: Progress in International Reading Literacy Study © IGLU-Germany

(...)

Untersucht man den Einfluss der Sozialschicht (vgl. Kap. VIII) der Kinder auf ihre Schullaufbahnempfehlungen, so wird deutlich, dass selbst bei Kontrolle der kognitiven Grundfähigkeiten und der Lesekompetenz Kinder aus den beiden oberen Schichten eine 2,63-fach größere Chance haben, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten als ein Kind aus einem Haushalt aus unteren Schichten (vgl. Tab. 10). Die deutliche Benachteiligung der Kinder aus unteren Schichten zeichnet sich in allen hier aufgeführten Ländern der Bundesrepublik Deutschland ab. In Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen ist der Grad der Benachteiligung größer als im Bundesmittel, in Hessen etwas geringer.

4. Zusammenschau

Laut Beschluss der Kultusministerkonferenz soll jedem Kind der Bildungsweg offen stehen, der seiner Bildungsfähigkeit entspricht.

Die hier vorgelegten Befunde zeigen allerdings, dass die Schullaufbahnempfehlung sich nur zu einem Teil an der Leistungsfähigkeit des Kindes ausrichtet, soweit diese durch die in IGLU getesteten Kompetenzen bestimmt werden konnte. Noten, die Unterschiede in den Schullaufbahnempfehlungen besser erklären als die in IGLU gemessenen Leistungen, lassen große Überschneidungen in den Kompetenzbereichen sichtbar werden. Die Befunde zum sozialen Hintergrund des Kindes zeigen, dass in allen hier berichteten Ländern der sozioökonomische Status des Elternhauses, in Baden-Württemberg auch der Migrationsstatus der Familie, einen nicht zu vernachlässigenden Zusammenhang mit der Schullaufbahnempfehlung für das Kind hat.

Ministerium für
Schule, Jugend und Kinder
des Landes
Nordrhein-Westfalen

Presseinformation
Völklinger Str. 49
40221 Düsseldorf
Telefon (0211) 896-3505/06
Telefax (0211) 896-3225

Zur Berichterstattung der "Rheinischen Post" über das Schreibenlernen in der Schule
Kinder müssen weiter Schreibschrift lernen

Düsseldorf, 18. November 2003.

Das Ministerium für Schule, Jugend und Kinder in NRW teilt mit:
"Grundschülerinnen und Grundschüler in Nordrhein-Westfalen werden auch in Zukunft selbstverständlich eine Schreibschrift lernen",
mit diesen Worten stellte Schul- und Jugendministerin Ute Schäfer Irritationen durch einen Bericht der "Rheinischen Post" klar. Die Zeitung hatte unter der Überschrift "NRW schafft die Schreibschrift ab" über die zur Erprobung frei gegebenen neuen Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule berichtet und dabei den Eindruck erweckt, in den Grundschulen des Landes werde künftig nur noch die Druckschrift verbindlich gelehrt. "Das ist falsch", stellte die Ministerin klar. "Die Neuerung besteht lediglich darin, dass künftig die Grundschulen mit der Druckschrift beginnen sollen, aber selbstverständlich bleibt es dabei, dass anschließend auch eine Schreibschrift gelernt werden muss."
Der neue Lehrplan Deutsch für die Grundschule, der ab dem Schuljahr 2004/2005 die verbindliche Grundlage für den Unterricht bildet, legt also fest, dass zunächst die Druckschrift und anschließend eine Schreibschrift erlernt werden soll. Wegen der Ähnlichkeiten zwischen der Druckschrift und der Vereinfachten Ausgangsschrift liegt es nahe, die Vereinfachte Ausgangsschrift als Schreibschrift zu lehren. Im Lehrplan Deutsch ist aber nicht ausdrücklich ausgeschlossen, dass auch die Lateinische Ausgangsschrift als Schreibschrift gelehrt wird. In jedem Fall aber bleibt es dabei, dass Grundschülerinnen und Grundschüler sowohl die Druckschrift als auch eine Schreibschrift lernen müssen.

Landeselternschaft Grundschulen NW e.V.
beim Schulministerium anerkannter Elternverband

Vorsitzender
Martin Depenbrock
Thranestraße 78
44309 Dortmund
Tel.: 0231/201912

Geschäftsstelle:
Ingrid Söhlke
Althoffweg 7
33378 Rheda-Wiedenbrück
Tel.: 05242 - 403318 / Fax: - 403319

http://www.landeselternschaft-nrw.de

An die
Ministerin für Schule, Jugend und Kinder
des Landes Nordrhein-Westfalen
Völklinger Str. 49
40221 Düsseldorf

Dortmund, 15.12.2003

Stellungnahme zum Entwurf des Schulgesetzes NRW (Stand 14.10.2003)
AKZ: 221.2.02.02. Nr. 42133/03

Sehr geehrte Frau Ministerin Schäfer,

die Landeselternschaft Grundschulen nimmt wie folgt Stellung zu dem Entwurf des Schulgesetzes NRW :

Grundsätzlich begrüßt die Landeselternschaft Grundschulen NW die Absicht, gesetzliche Regelungen rund um Schule zu vereinheitlichen und eine verbesserte Übersicht zu schaffen. Dies ist auch aus Sicht der Eltern wünschenswert und dringend erforderlich.

Nach intensiver Befassung mit dem vorliegenden Gesetzesentwurf ist festzustellen, dass einerseits begrüßenswerte Neuerungen in den Entwurf eingeflossen sind, andererseits leider auch wichtige Regelungen bestehender Gesetze nicht übernommen wurden. Ferner erschließt sich der Sinn mancher Neuregelung auch unter Zuhilfenahme der Einzelbegründungen nicht.

Der vorliegende Entwurf lässt insofern noch eine einheitliche Linie vermissen. Es ist noch nicht gelungen, die unter jeweils unterschiedlichen Rahmenbedingungen entstandenen Gesetze und Verordnungen zu einem einheitlichen Werk zusammenzufassen.

Mit den folgenden Anmerkungen zu den einzelnen Abschnitten bzw. Paragraphen möchten wir zu einer Verbesserung des Entwurfs beitragen und auf offene Punkte hinweisen:

§2 Absatz 3

Die hier aufgezählten Lernziele sicherlich wichtig und sollten auch weiterhin angestrebt werden. Im Hinblick auf die Anforderungen einer zunehmend medienorientierten, sich ständig verändernden Welt sehen wir als weitere Zielsetzungen

8. Strategien und Methoden für eine lebenslanges Lernen,
9. Medienkompetenz

an.

§11 Absatz 2

Nach der neuen Formulierung ist die flexible Schuleingangsphase verbindlich vorgeschrieben. Hier fehlt die Erweiterung des Schulrechtsänderungsgesetzes 2003 verabschiedet am 08.Juli 2003, dass eine Schule eine andere Organisationsform wählen kann, die individuelle Förderung ebenso ermöglicht. Vgl. Artikel 6 § 2 Dauer und Gliederung Absatz (2) und (3) Schulrechtsänderungsgesetz.

§34 Absatz 3

Wir befürworten die nunmehr vorgesehene Schulpflicht für Kinder von Asylbewerbern und alleinstehende Kinder, die einen Asylantrag gestellt haben. Dieser Schritt war seit langem überfällig.

§41

In Absatz 1 wird richtigerweise auf die Rechte und Pflichten für alle Beteiligten hingewiesen. In den folgenden Absätzen sind nur einseitig die Rechte und Pflichten der Schüler und Schülerinnen sowie der Eltern genannt. Es fehlen die Rechte und Pflichten der Lehrer und Lehrerinnen, des Schulträgers und des Landes NRW.

§43 Absatz 4

Diese Regelungen verstehen wir so, dass Elternsprechtage zukünftig immer außerhalb des planmäßigen Unterrichts stattfinden, also z.B. nur nachmittags oder samstags. Dies begrüßen wir ausdrücklich.

§47 Absatz 1

Die Regelung zur Notengebung in den Klassen 1 bis 3 enthielt bislang den Verweis auf die Ausbildungs- und Prüfungsordnung. Aus der neuen Formulierung ist nicht erkennbar, auf welcher Basis nun entschieden werden soll bzw. kann. Die bisherige Regelung nach §9 AO-GS sollte erhalten bleiben.

§52

Die grundsätzliche Verlagerung der Zuständigkeit für Ordnungsmaßnahmen auf eine Teilkonferenz ist aus Gründen der Einheitlichkeit und der Aufwandsreduzierung sicherlich positiv zu bewerten. Allerdings befürchten wir, dass die Sicht auf die individuelle Problemlage aufgrund der an der Teilkonferenz Beteiligten nicht in ausreichendem Maße gegeben ist.

Ein gewählter Vertreter der Klassenpflegschaft sollte grundsätzlich Mitglied der Teilkonferenz sein. Dies korrespondiert auch mit der Regelung, dass der Klassenlehrer gleichfalls Mitglied ist.

Eine solche Regelung wäre sicherlich auch ein weitere wichtiger Baustein im Sinne der angestrebten Qualitätsentwicklung und -sicherung gem. §3, da sich gerade in diesen Themenbereichen heute auch die fehlende Qualität von Unterricht ausdrückt.

§58 Absatz 6

Die ausdrücklich formulierte Verantwortung des Schulleiters oder der Schulleiterin für eine wirksame erste Hilfe ist zu begrüßen. Das Ziel aus Sicht der Eltern ist allerdings eine Verpflichtung aller Lehrkräfte zur Teilnahme an Erste-Hilfe-Ausbildungen und regelmäßigen Auffrisch-Kursen. Von einem Jugendleiter wird eine solche Ausbildung richtigerweise verlangt, für Lehrer und Lehrerinnen gibt es bislang leider nur entsprechende Empfehlungen.

§61 Absatz 7 und §63

Die neuen Regelungen zu Wahlen unter gleichzeitiger Aufhebung der Wahlordnung sind kritisch zu sehen. Bereits heute beschäftigt sich ein erheblicher Anteil von Fragen an Elternverbände mit der (korrekten) Durchführung von Wahlen. Durch die vorgesehene Öffnung der Regelungen und dem Raum für eigene Wahlvorschriften der Schulen ist ein erhebliches Ansteigen der heute bereits bestehenden Unsicherheit zu befürchten.

§64 Absatz 2

Im Vergleich zum bisherigen Katalog der Entscheidungskompetenzen der Schulkonferenz fehlt die Entscheidung über die Einrichtung von Fachkonferenzen. Andererseits ist in §69 geregelt, dass auf die Einrichtung von Fachkonferenzen verzichtet werden kann. Aus dem vorliegenden Entwurf ist nicht erkennbar, welches Gremium nun über die Einrichtung entscheidet.

§71 Absatz 5 und §76 Absatz 4

Die textliche Erwähnung der Möglichkeit der Schulpflegschaften auf örtlicher oder überörtlicher Ebene zusammenzuwirken ist zu begrüßen. Auch die Möglichkeit des Ministeriums, einen Landeselternbeirat einzuberufen sehen wir sehr positiv. Dies sehen wir als einen weiteren Schritt in Richtung der von uns seit langem und auch weiterhin geforderten durchgewählten Elternvertretung.

Mit freundlichen Grüßen

Martin Depenbrock
Vorsitzender

© Ritterbach Verlag GmbH
Amtsblatt
Frühe Information für Eltern vor der Einschulung

Leitfaden
1. Rechtsgrundlage
§ 3 Abs. 4 Schulpflichtgesetz (SchpflG) lautet nach Verabschiedung des Schulrechtsänderungsgesetzes 2003:

„Die Erziehungsberechtigten, deren Kinder das vierte Lebensjahr vollendet haben, lädt der Schulträger gemeinsam mit den Leiterinnen und Leitern der Tageseinrichtungen für Kinder und der Grundschulen zu einer Informationsveranstaltung ein, in der die Erziehungsberechtigten über vorschulische Fördermöglichkeiten beraten werden sollen."

2. Ziel
Ziel der Informationsveranstaltung ist es, den Erziehungsberechtigten rechtzeitig Informationen über frühzeitige Fördermöglichkeiten für ihre Kinder zu geben sowie ihnen ggf. die Distanz zur Schule zu nehmen. Die Leiterinnen und Leiter der Tageseinrichtungen und der Grundschulen sollen die Erziehungsberechtigten gemeinsam beratend informieren. Die Informationsveranstaltung ist im Zusammenhang mit der neuen Schuleingangsphase zu sehen.

Dazu gehören u. a. das Vorziehen der Anmeldung der Schulneulinge zur Grundschule und eine Sprachstandsfeststellung bei der Anmeldung sowie die Integration der Schulkindergärten in die Grundschulen. Diese Maßnahmen sollen vor allem der Vermittlung einer ausreichenden Sprachkompetenz im Deutschen, der Vermeidung von Ausgrenzung und der Verbesserung des Lernmilieus dienen.

Die Teilnahme der Erziehungsberechtigten 4-jähriger Kinder an der Informationsveranstaltung ist freiwillig. Bildungsfreundlichere Eltern werden eher die Gelegenheit wahrnehmen, daran teilzunehmen. Um alle Erziehungsberechtigten erfolgreich anzusprechen, bedarf es der intensiven Zusammenarbeit von Schulträgern, Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Die Jugendämter sollen einbezogen werden.

3. Einladung
Die Einladung zur Informationsveranstaltung erfolgt durch den Schulträger. Die Einladung kann in paralleler Weise erfolgen über
- Schreiben der Schulträger an alle betroffenen Erziehungsberechtigten,
- eine Zeitungsinformation,
- Aushänge in den Kindertageseinrichtungen,
- eine kurze schriftliche, mehrsprachige Information, die den Kindern der Tageseinrichtungen mit nach Hause gegeben wird,
- eine kurze schriftliche, mehrsprachige Information, die Kindern der Grundschulen mit jüngeren Geschwistern mit nach Hause gegeben wird,
- eine Information der Eltern durch die Ausländerbeiräte und die Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA).

Soweit die Kinder Tageseinrichtungen besuchen, sollen die Erziehungsberechtigten über die Tageseinrichtungen eingeladen werden. Die Einladung richtet sich an Erziehungsberechtigte, deren Kinder das 4. Lebensjahr vollendet haben und noch keine Schule besuchen. Sie ist auch an die Leiterinnen und Leiter der Tageseinrichtungen und der Grundschulen zu richten. Als Termin für die Informationsveranstaltung empfiehlt sich das Frühjahr eines jeden Jahres.

Dabei werden – je nach Größe des Adressatenkreises – ggf. mehrere Informationsveranstaltungen angeboten werden müssen.

4. Ablauf der Veranstaltung

4.1 Begrüßung

Im Rahmen der Begrüßung soll den Erziehungsberechtigten verdeutlicht werden, dass es bei der Informationsveranstaltung vor allem um bessere Zukunftschancen für ihre Kinder geht. Sie sollen neugierig gemacht, motiviert und zu Fragen angeregt werden.

4.2 Informationen

Es wird empfohlen, Informationen über folgende Themenfelder zu geben:

- Bedeutung der deutschen Sprache beim Schulbeginn einschließlich möglicher negativer Folgen für die Kinder, deren Kenntnisse in der deutschen Sprache noch nicht ausreichen, um erfolgreich am Unterricht teilzunehmen,
- Hinweis darauf, Kinder – sofern noch nicht geschehen – in jedem Fall in einer Kindertagesstätte anzumelden, weil dies grundsätzlich der Förderung von sprachlicher und sozialer Kompetenz dient,
- Erläuterung des Verfahrens der Sprachstandsfeststellung im Rahmen der Anmeldungen der Kinder zur Grundschule,
- Hinweis auf die Verpflichtung zur Teilnahme der Kinder ohne hinreichende Kenntnisse der deutschen Sprache an vorschulischen Sprachförderkursen,
- Hinweise über Fördermöglichkeiten für diese Kinder
  – in der Kindertageseinrichtung,
  – durch vorschulische Sprachförderkurse,
- Möglichkeiten einer vorzeitigen Einschulung,
- Erläuterungen zur neuen Schuleingangsphase in der Grundschule.

4.3 Diskussion

Dabei soll darauf geachtet werden, dass auch Erziehungsberechtigte mit Migrationshintergrund zu Wort kommen und das sprachliche Verständnis durchgehend gewährleistet ist. Von Vorteil kann es sein, zu diesem Teil der Veranstaltung Moderatorinnen und Moderatoren, die das soziale Umfeld gut kennen, hinzuzuziehen.

4.4 Abschluss

Abschließend soll auf Möglichkeiten zu Einzelgesprächen in den Tageseinrichtungen für Kinder und den Grundschulen hingewiesen werden. Dazu empfiehlt es sich, den Erziehungsberechtigten ein Informationsblatt mit Ansprechpartnerinnen/Ansprechpartnern, Telefonnummern usw. auszuhändigen.

ABl. NRW. 11/03 S. 391

Erziehungsberechtigte, deren Kinder 4 Jahre alt sind, werden künftig – erstmals im Frühjahr 2004 – frühzeitig über den Schuleintritt und vorschulische Fördermöglichkeiten informiert und beraten. Zur Vorbereitung und Durchführung der Informationsveranstaltungen der Schulträger, an denen die Leiterinnen und Leiter von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen als Gesprächspartner zur Verfügung stehen, hilft ein Leitfaden des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder.

Teilnahmerecht der Eltern- und Schülervertreter an Klassen- bzw. Jahrgangsstufenkonferenzen bei Ordnungsmaßnahmen

Gemäß § 9 Abs. 5 Satz 2 Schulmitwirkungsgesetz entscheidet über Ordnungsmaßnahmen, die in die Zuständigkeit der Klassen- bzw. Jahrgangsstufenkonferenzen fallen, jeweils ein Ausschuss dieser Konferenzen, dem als Mitglieder die Lehrkräfte angehören, die die Schülerin oder den Schüler unterrichten. Die Vertreterin und Vertreter der Erziehungsberechtigten und Schüler gemäß § 9 Abs. 2 Satz 2 Schulmitwirkungsgesetz nehmen mit beratender Stimme an den Sitzungen des Ausschusses teil, soweit der betroffene Schüler oder seine Erziehungsberechtigten nicht widersprechen.

Aus dem Umstand, dass Eltern- und Schülervertreter nur mit beratender Stimme teilnehmen, wird teilweise geschlossen, dass diese generell nicht während der Abstimmung anwesend sein dürfen. Hierfür werden auch Datenschutzgründe genannt. Das MSJK vertritt allerdings in diesem Zusammenhang die Auffassung, dass Eltern- und Schülervertreter nicht generell bei Abstimmungen über Ordnungsmaßnahmen ausgeschlossen sind. Vielmehr wird bei Klassen- und Jahrgangsstufenkonferenzen, die über Ordnungsmaßnahmen beschließen, auf die Willenserklärung der Erziehungsberechtigten bzw. der betroffenen Schülerin oder des betroffenen Schülers abgestellt. Das Teilnahmerecht umfasst auch den Zeitraum der Abstimmung. Die Interessen der stimmberechtigten Mitglieder werden durch die Verschwiegenheitspflicht aller Mitglieder (§ 18 Abs. 9 Schulmitwirkungsgesetz) und die Möglichkeit, eine geheime Abstimmung zu beantragen (Quorum 20 %), hinreichend geschützt. Im Übrigen enthält § 9 Abs. 5 Schulmitwirkungsgesetz auch keinen Verweis auf § 9 Abs. 2 Satz 2, 2. Halbsatz Schulmitwirkungsgesetz, der die Teilnahme von Eltern- und Schülervertretern ausschließt, soweit es um die Beurteilung eines Schülers oder die Bewertung seiner Leistung geht.

„Kinder im Internet – Gefahren, die keiner kennt“

„Es geht mir nicht darum das Internet zu verteufeln – vielmehr sollte uns allen - im Sinne der Kinder - der verantwortungsvolle Umgang mit diesem Medium am Herzen liegen“. (Beate Schöning)

Zum Thema

Täglich werden Kinder und Jugendliche im Internet Opfer pädophil veranlagter Täter. In Chat-Räumen, via E-Mail oder auch der Telegramm-/Flüsterfunktion (ICQ) nehmen die Täter Kontakt zu ihren Opfern auf. Harmlos beginnen die meisten „Gespräche“, die jedoch meist nicht harmlos enden. Von Fragen über die ersten sexuellen Erfahrungen über klare Anweisungen sich vor dem PC selbst zu befriedigen bis hin zur Anbahnung von Treffen und Übersenden eindeutigen Bildmaterials, wird von den Tätern jede Möglichkeit genutzt um an das gewünschte Ziel zu gelangen.
Seit Öffnung des Internets boomt der freie Handel mit kinderpornografischem Material. Das Milliardengeschäft um die Ware Kind wächst rasant – und somit auch die Anzahl derer, die diese Ware konsumieren. Täglich nutzen immer mehr Täter vom heimischen Wohnzimmer oder vom Arbeitsplatz aus die Anonymität des Internets, um ihre Neigung auszuleben.
Eltern und Lehrer sind meist ahnungslos über das, was den Kindern täglich im Internet begegnet. Die Gesetzgebung ist auf die Art der Kriminalität nicht ausgerichtet, die Polizei nicht ausreichend ausgerüstet. Technische Filtersysteme, um die Kontaktaufnahmen zu verhindern gibt es nicht.
Der täglich tausendfach via Netz stattfindende Kindesmissbrauch ist bisher kaum bekannt. Für viele Opfer wird sich diese neue und in Teilen anders gelagerte Art des sexuellen Missbrauchs jedoch doch wohl ähnlich traumatisch auswirken, wie die „klassische Missbrauchsvariante“.
Seit 1998 kann NetKids auch in Deutschland die bis dahin nur aus den Staaten bekannten Netz-Missbrauchfälle nachweisen. Kinder, die nach einer Anbahnung im Chat schließlich auch real missbraucht / vergewaltigt wurden lassen sich seit 2000 finden. Die Dunkelziffer ist in diesem Bereich ist aus unterschiedlichen Gründen sehr hoch.
Täglich werden die Opfer mehr – Kinder und Jugendliche im Alter von ca. acht bis 14 Jahren stehen im Mittelpunkt des Interesses der Täter.

Veranstaltungen

Infoabend:
Im ersten Teil des Infoabends referiert die Journalistin Beate Schöning ausführlich zu der Problematik „Kinder im Internet“. Neben der Darstellung unterschiedlicher Sachverhalte anhand von Datenmaterial, Fallbeispielen oder auch rechtlicher Konsequenzen zeigt sie Möglichkeiten der Prävention auf.
Dem Vortrag folgend verdeutlicht die Referentin den Teilnehmern anhand eines „Live-Chats“ praktisch die Problematik.

Workshops (zielgruppenorientiert):
Die Teilnehmer werden intensiv zum Thema geschult. Neben den sachlichen Inhalten (siehe Infoabende) werden die Teilnehmer praktisch mit der ganzen „Bandbreite pädosexueller Eigenarten im Netz“ konfrontiert.

Workshops für Kinder und Jugendliche (ab Kl. 5):
Kinder und Jugendliche werden in Gruppen (bis 20) mit der ihnen meist bekannten Thematik konfrontiert. Daneben lässt die Journalistin den Mädchen und Jungen Raum eigene Erlebnisse zu schildern und zeigt ihnen auf, wie man sich wehren und schützen kann.

Veranstaltungsideen/Veranstaltungskonzepte: Beate Schöning

Zur Person / Zu NetKids

Beate Schöning (38), Journalistin. Seit November 2000 recherchiert die Journalistin Beate Schöning im Internet. Im Dezember 2000 veröffentlichte sie ihren ersten Artikel zum Thema „Kinder im Internet – Gefahren die keiner kennt“. Anfang 2001 gab Beate Schöning den „Chat-Guide“ heraus – den ersten Leitfaden für Kinder bundesweit zum sicheren Chatten im Internet. Im März 2001 drehte Radio Bremen mit der Journalistin den ersten Filmbeitrag zum Themenkomplex und veröffentlichte diesen mit großer Resonanz. Im April des gleichen Jahres veröffentlichte sie ihren eigenen Dokumentationsfilm und stellte ihn in Bremen vor. Ebenfalls im April gründete sich die Initiative „NetKids“, ein locker Verbund von Menschen, die die Arbeit der Journalistin unterstützten und bis heute unterstützen. Kurz darauf entstand die Homepage www.kindersindtabu.de. Seit Mitte 2003 ist NetKids ein eingetragener Verein. Schöning hat seit Beginn ihrer Recherchen zum Thema in unterschiedlicher Weise veröffentlicht. Sie reist bundesweit um in Vorträgen Eltern, Schulen und andere zu informieren. Seit Ende November 2003 ist der erste Jugendfilm für die Präventionsarbeit mit Kindern ab Klasse 5. in Schulen „auf dem Markt“, den Beate Schöning mit Hilfe der Stiftung „Wir helfen“, Köln produzierte. Am 04.12.2003 führte das Bundesland Bremen (der Innensenator) auf Initiative von B. Schöning das bundesweit erste Hearing zu den „Kindern im Internet – Gefahren, die keiner kennt“ durch.

Veröffentlichungen:

17.12.2000 Kinder im Internet – Gefahren, die keiner kennt“ (bs-Osterholzer/Bremervörder Anzeiger)
März 2001 „Mit dem Stecker in der Dose mit der ganzen Welt verbunden“ (bs-Osterholzer/Bremervörder Anzeiger)
März 2001 Präsentation des „Chat-Guides“
März 2001 Erstmalige Veranstaltung zum Thema „Kinder im Internet – Gefahren, die keiner kennt“ (Konzept und Durchführung bs)
30.03.2001 Beitrag bei Radio Bremen über die Arbeit von B. Schöning
April 2001 Gründung der Initiative NetKids (bs)
Mai 2001 „Kinder im Internet-Gefahren, die keiner kennt“, Dokumentarfilm, erstmalige Vorstellung in Bremen (bs)
Juni 2001 Präsentation der NetKids-Homepage www. kindersindtabu.de
Mai 2002 „Stern“ berichtet über die Arbeit von NetKids
Dezember 2002 Der Kölner Stadtanzeiger berichtet über die Arbeit von NetKids
30.01.2003 „Tatort Kind“, Bayrischer Rundfunk
05.05.2003 „Focus“ berichtet über die Arbeit v. NetKids
16.06.2003 Start der Dreharbeiten zu dem Präventionsfilm „NetFriends“
12.08.2003 TAZ – Nord berichtet
01.10.2003 „NetFriends“ ist fertiggestellt und läuft erfolgreich in den ersten Schulen
02.10.2003 „Tina“ berichtet über die Arbeit von B. Schöning
13.10.2003 „Focus“ berichtet

Mitte Okt. RTL berichtet mit B. Schöning über die Chatgefahren (Punkt 12, Guten Abend RTL, RTL Aktuell)
20.10.2003 Die Jugenddokumentation für die Arbeit in Schulen wird offiziell in Köln präsentiert
12.11.2003 SWR 1 und 3 berichten über Veranstaltungen v. B. Schöning in BW (Aalen, Konstanz, Tuttlingen…)
20.11.2003 RTL berichtet mit B. Schöning über eine Täterkonfrontation (Punkt 12, Guten Abend RTL, RTL Aktuell, Extra)
19.01.2004 SWR 1 (Leute) - Radio

In dieser Auflistung nicht erwähnt ist die Vielzahl von Veröffentlichungen unterschiedlicher regionaler Presseorgane

Internet-Links

www.google.de „Eselsbrücken“ (kleine Verse für alle möglichen Schulfächer)
www.Kinder-im-Koma.de (Initiative der Lumia-Stiftung)
www.papiermobil.de (Papiermaschine kommt in Schulen)
www.buecherwurm.nrw.de/kinder
www.Kulturserver-nrw.de
www.spunk-musik.de (Musik für Kinder)
www.lilpuz.de
www.kindermusik.de
www.lag-jugendliteratur.de (Landesarbeitsgemeinschaft Jugend und Literatur NRW e.V.)
www.literaturbuero-ruhr.de/schulschreiber
www.schulische-praevention.de
www.ideenforumschule.de
www.partner-fuer-schule.nrw.de (Stiftung fördert Schulprojekte ...)
www.gelsenwasser-schulprojekt.de

Kinderschutz
www.deutscher-kinderschutzbund.de
www.kindersache.de (Selbsthilfe-Teams ...)
www.youngavenue.de (Notruf per e-mail)
www.terre-des-hommes.de (Straßenkinder ...)
www.familienhandbuch.de
www.bke-elternberatung.de
www.child-hood.com (sexuelle Ausbeutung von Kindern in Reisegebieten)
www.kinderpolitik.de (Projekte in Deutschland)

Empfehlen kann ich für die Liebhaber von Gedichten (auch Fetziges, Witziges, Skurriles ...) noch folgende Bücher:

Großer Ozean , Gedichte für alle von Hans-Joachim Gelberg
ISBN 3-407-79818-0

Was denkt die Maus am Donnerstag von Josef Guggenmos
ISBN 3-423-70638-4 (dtv junior)

Der Badewannenkapitän von Erwin Grosche und Dagmar Geisler
ISBN 3-423-70736-4 (dtv junior extra)

Dunkel war’s, der Mond schien helle, Gerstenberg
ISBN 3-8067-4285-5

Nimm Dir Zeit

(aus dem Irischen)

Nimm dir Zeit zum Arbeiten, es ist der Preis des Erfolges.

Nimm dir Zeit zum Denken, es ist die Quelle der Kraft.

Nimm dir Zeit zum Spielen, es ist das Geheimnis der ewigen Jugend.

Nimm dir Zeit zum Lesen, es ist der Brunnen der Weisheit.

Nimm dir Zeit zum Träumen, es bringt Dich den Sternen näher!

Nimm dir Zeit zu lieben und geliebt zu werden, es ist der wahre Reichtum des Lebens.

Nimm dir Zeit dich umzuschauen, der Tag ist zu kurz, um selbstsüchtig zu sein.

Nimm dir Zeit zum Lachen, es ist die Musik der Seele.

Nimm dir Zeit, freundlich zu sein, es ist der Weg zum Glück.