



INSTITUT FÜR BILDUNGS- UND FORSCHUNGSFRAGEN

Dr. Margrit Stamm

5000 Aarau Bahnhofstrasse 28 –

Tel. +41 (0) 62 824 87 27 Fax +41 (0) 62 824 87 28

stamm@ibf-stamm.ch www.ibf-stamm.ch

Evaluation «Pilotversuch Grundstufe»

Zwischenbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich

Juli 2002

Inhaltsverzeichnis

ZUSAMMENFASSUNG	5
EINLEITUNG.....	7
1 EVALUATIONSAUFTRAG UND FRAGESTELLUNGEN	8
2 VORGEHEN UND INSTRUMENTE.....	9
3 DIE STICHPROBE.....	10
4 RÜCKLAUF UND AUSWERTUNG	11
5 ERGEBNISSE.....	12
5.1 LEISTUNGSSTÄNDE DER KINDER SECHS WOCHEN NACH SCHULEINTRITT	12
5.2 UNTERFORDERUNG UND ÜBERFORDERUNG IM ELTERNURTEIL	14
5.3 ENTWICKLUNGSSTÄNDE.....	15
5.4 DIE PRAXIS UND IHRE REALISIERUNG	16
5.5 ORGANISATION UND INFORMATION	21
5.6 KOOPERATION.....	22
5.7 PROBLEME	23
5.8 NEBENEFFEKTE	24
5.9 AKZEPTANZ DER GRUNDSTUFE DER GSU	25
6 DREI FALLSTUDIEN.....	27
7 EINE ERSTE BILANZ.....	29
8 AUSBLICK: SIEBEN THESEN.....	31
9 LITERATUR.....	33

Zusammenfassung

Die Evaluation des Pilotprojekts der Grundstufe der Gesamtschule Unterstrass(GSU) läuft von 2000 bis 2003. Geplant sind vier verschiedene Evaluationsetappen, die mit einer Peer Review, d.h. einer externen Evaluation durch Fachexpertinnen und Fachexperten, im Sommer 2003 abgeschlossen werden. In der hiermit vorgelegten Zwischenbilanz werden erste Ergebnisse dargestellt, die allerdings noch keinen abschliessenden und bewertenden Charakter haben oder generalisiert werden dürfen.

Neben der Grundstufe wird eine Kontrollgruppe aus einem vergleichbaren sozio-ökonomischen Umfeld in die Untersuchung einbezogen, bestehend aus einer Kindergartenklasse und einer ersten Primarklasse. Befragt wurden in dieser ersten Runde alle Eltern, Lehrpersonen und weiteres Personal. Mit allen Schülerinnen und Schülern wurden sechs Wochen nach Schulanfang, d.h. im Herbst 2001, Lese- und Rechentests durchgeführt, um ihre bereichsspezifischen Kenntnisstände ermitteln zu können. Darüber hinaus werden differenzierte Unterrichtsbeobachtungen und insgesamt drei Fallstudien durchgeführt.

Im Mittelpunkt dieser Evaluation steht das Elternurteil über die Schule. Da es zwar für die Kontrollgruppe gut, für die Grundstufe jedoch ausgezeichnet ausfällt, ergeben sich prägnante Unterschiede, welche fürs erste eine eindeutige Charakteristik zulassen. Die Hauptstärken der Grundstufe der GSU liegen demnach im bedürfnisorientierten Unterricht, in der Intensität der Elternkontakte inklusive der Ergiebigkeit der sogenannten Standortgespräche, in der gezielten Förderung des einzelnen Kindes (kaum Unter- oder Überforderung) und in der stabilen Befindlichkeit der Schülerinnen und Schüler.

Keine Probleme ergeben sich bislang in Bezug auf die Altersdurchmischung oder die unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten der Kinder. Auch Effekte der Verschulung, die sich beispielsweise darin zeigen, dass das Spiel, Hauptkomponente der Kindergartenpädagogik, durch das Lernen verdrängt wird, können keine beobachtet werden. Das Teamteaching wiederum gestaltet sich als Kernelement des ganzen Pilotprojekts. Allerdings ist zu vermerken, dass es einerseits von hoch motiviertem und gut ausgebildetem Personal getragen wird, das ein enorm grosses, persönliches und kollektives Engagement leistet und andererseits auf nahezu idealen Bedingungen aufbaut, getragen von einer häufig akademisch ausgebildeten, sozio-ökonomisch gut situierten Elternschaft.

Eindeutigstes Ergebnis bildet jedoch die Tatsache, dass die Heterogenität der Entwicklungsstände (kognitive, persönlichkeitsbezogene und körperliche Aspekte) enorm sind und damit Befunde aus anderen Studien empirisch bestätigt werden können. Besonders augenfällig bildet sich diese Heterogenität in den Lese- und Rechenkenntnissen der Kinder ab und zwar sowohl in der Experimental- als auch in der Kontrollgruppe. Dies trifft auch explizite für den Kindergarten der Kontrollgruppe zu. Gleiche Lernvoraussetzungen, gleiche Entwicklungs- und Kenntnisstände sind auch in den beiden Kontrollgruppen-Klassen nicht gegeben. Neben Kindern, die bei Kindergarten- oder Schulbeginn über keine Lese- oder Rechenkenntnisse verfügten, sind solche, welche über Kompetenzen verfügten, die einem Vorsprung auf den kantonalen Lehrplan von mindestens einem halben (20 % der Kinder) oder einem Jahr (10 % der Kinder) entsprechen. Ebenso gibt es neben Kindern, die kein Interesse an Lese- oder Rechenlernprozessen haben, solche, die ihre Neugierde in Drang verwandeln und begierig lernen wollen.

Eindeutige Problemzonen lassen sich aktuell zwar keine ausmachen, doch können Bereiche genannt werden, die im Rahmen der Schlussevaluation im Jahr 2003 im Auge behalten und genauer unter die Lupe genommen werden. Es sind dies (a) Fragen zu den Grenzen der Tragbarkeit von Kindern mit besonderen Bedürfnissen, (b) die Frage des Leistungsdrucks, der angesichts der altersgemischten Gruppen und der Möglichkeit, die Kulturtechniken gemäss individuellem Entwicklungsstand zu lernen, innerhalb der Klassengemeinschaften und zwischen den Kindern selbst entstehen kann und (c) Fragen zur Weiterentwicklung und zur Professionalisierung des Teamteachings. Daneben werden die noch nicht adäquat beurteilbaren Fragen in den Blick genommen, so die Thematik der Zyklenwahl (d.h. die Frage, in wie vielen Jahren die Kinder die Grundstufe absolvieren) oder die Auswirkungen der Standortgespräche auf die Entwicklung der Kinder. Das Modell ‚Grundstufe‘ wird von 93 % der Eltern der Gesamtschule Unterstrass befürwortet, von den Eltern der Kontrollgruppe zu 49 % abgelehnt und zu 51 % befürwortet.

Einleitung

Der hier vorgelegte Zwischenbericht bilanziert die ersten Ergebnisse der Evaluation des Pilotversuchs Unterstrass. Er liefert Informationen, die vorerst als Rückmeldungen für die tägliche Arbeit dienen, in die weitere Planung und auch in grundsätzlichere Reflexionen einbezogen werden können.

Eine abschliessende summative Gesamtbeurteilung erfolgt mit dem Schlussbericht per Ende Juni 2003. Neben einer Gesamtbewertung des Projekts wird er auch Konsequenzen und Rahmenbedingungen aufzeigen, die bei der Diskussion der Weiterentwicklung des Modells zentral sind.

Dieser Zwischenbericht gibt vorerst Auskunft über:

- die Leistungsstände der Kinder in Lesen und Mathematik im Herbst 2001 sowie die Zielerreichung im Sommer 2002;
- die Beurteilung der Entwicklungsstände der Kinder durch die Lehrpersonen;
- die Beurteilung von Schule und Unterricht durch die Eltern;
- die Realisierungs- und Praxisprobleme der Lehrpersonen und der Projektleitung;
- die Selbstbeurteilung der Zielerreichung durch die Lehrpersonen;
- die konkrete Entwicklung von zwei Kindern der Grundstufe und von einem Kind der Kontrollgruppe (Fallstudien).

Der Zwischenbericht ist wie folgt aufgebaut: In Kapitel 2 werden Evaluationsauftrag und Fragestellungen vorgestellt. Kapitel 3, 4 und 5 erläutern Vorgehen und Instrumente sowie Rücklauf, Auswertungsverfahren und Stichprobe. Kapitel 6 enthält die Hauptergebnisse, die in Kapitel 7 durch die Darstellung der Fallstudien differenziert werden. Kapitel 8 zieht eine erste Bilanz und Kapitel 9 stellt schliesslich sieben Thesen zur Diskussion.

1 Evaluationsauftrag und Fragestellungen

Der Evaluationsauftrag umfasst drei übergeordnete Evaluationsbereiche und insgesamt sieben Fragestellungen. So soll die Evaluation aus unabhängiger, externer Sicht (a) Erkenntnisse liefern zu allfälligen Modellmodifikationen, (b) Konsequenzen für Versuche an öffentlichen Schulen formulieren und (c) minimale und maximale Rahmenbedingungen für die Grundstufe aufzeigen.

Die acht zentralen Fragestellungen sind die folgenden:

1. Wie stellt sich die persönliche und soziale Entwicklung von Schülerinnen und Schülern der Grundstufe dar?
2. Wie ist der schulspezifische Leistungsstand?
3. Welchen Einfluss hat die altersdurchmischte Gruppe?
4. Wird die Möglichkeit, die Grundstufe in zwei, drei oder vier Jahren zu durchlaufen, genutzt, mit welchen Auswirkungen?
5. Gelingt die postulierte ganzheitliche Förderung aller Persönlichkeitsbereiche? Werden traditionelle Kindergartenschwerpunkte und spezifische Kulturtechniken gleichermaßen gefördert?
6. Welche Erfahrungen macht die Schule mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen?
7. Wie wirken sich Standortbesprechungen mit den Eltern auf die Zusammenarbeit und die Fortschritte der Kinder aus?
8. Welche Auswirkungen hat die Zusammenarbeit der beiden Lehrpersonen? Entwickeln sie unterschiedliche Formen?

Nicht zum Auftrag gehören die Evaluation der Räume und der Infrastruktur sowie der Spiel-, Lern- und Arbeitsmaterialien.

Antworten können zum jetzigen Zeitpunkt zu den Fragen 1, 2, 3, 5 und 6 geliefert werden. Die Fragen 4, 7 und 8 können noch nicht oder nur ansatzweise beantwortet werden.

Im Text werden folgende Abkürzungen gebraucht:

EG: Experimentalgruppe

KG: Kontrollgruppe

FLR: Frühlesen und Frührechnen

GSU: Gesamtschule Unterstrass

2 Vorgehen und Instrumente

Die Evaluation besteht aus insgesamt vier Phasen, in denen unterschiedliche Gruppen einbezogen werden. Es sind dies: Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen, Eltern, Projektleitung und Heilpädagogisches Personal. Tabelle 1 gibt Auskunft über die Eckdaten. Die grau unterlegten Zeilen geben an, welche Datenerhebungen noch ausstehend sind.

Tabelle 1: Untersuchungsverlauf

Phase	Zeitpunkt	Gruppe	Instrument
Phase I	September 2001	Schülerinnen und Schüler	Lese- und Rechentests
	September 2001	Lehrpersonen	Goal Attainment Scale
Phase II	März 2002	Eltern	Schriftliche Fragebogenerhebung
	März/April 2002	Lehrpersonen	Unterrichtsbeobachtungen
	März/April 2002	Lehrpersonen/Projektleitung	Problemzentrierte Interviews
	März/April 2002	Eltern	Fallstudien
Phase III	September 2002	Schülerinnen und Schüler	Lese- und Rechentests
	September 2002	Lehrpersonen	Zielerreichungsskala
Phase IV	April/Mai 2003	alle Gruppen	Peer Review (Gesamtbewertung)

Bei den *Lese- und Rechentests* handelt es sich um die im Projekt ‚Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsachen‘ (STAMM 1998, 2001) verwendeten Bögen, die genau sechs Wochen nach ‚Schuleintritt‘ eingesetzt werden. Mit der Zielerreichungsskala (*Goal Attainment Scale*) werden die persönlichen Zielsetzungen der Lehrpersonen ermittelt und überprüft. Die *schriftliche Befragung* wurde bei den Eltern durchgeführt und umfasste die Bereiche Leistungs- und Entwicklungsstand, Unterricht, Kooperation, Information, Bilanzierung. Die *Unterrichtsbeobachtungen* richten einen direkten Blick in die Praxis, um die Prozessabläufe zu erfassen. Im Rahmen der *problemzentrierten Interviews* wurden die Lehrpersonen zu den acht Fragebereichen interviewt. Die insgesamt drei *Fallstudien* liefern Erkenntnisse zur individuellen Entwicklung einzelner Kinder. Auf der Grundlage dieser Erkenntnisse wird im Jahr 2002 eine *Peer Review*, d.h. eine externe Evaluation durch ein Expertenteam¹ eine abschliessende Bewertung des Projekts vornehmen. Es werden wiederum alle Beteiligte Gruppen einbezogen.

¹ Beim Expertenteam handelt es sich neben der Projektleiterin um: Frau Dr. Silvia GROSSENBACHER, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Aarau; Frau lic. phil. Margrit RÖLLIN, Dozentin für Erziehungswissenschaft, Pädagogische Hochschule Basellandschaft; Herr PD. Dr. Georg STÖCKLI, Pädagogisches Institut der Universität Zürich.

3 Die Stichprobe

In die Untersuchung einbezogen werden zwei Gruppen, die ‚Experimentalgruppe‘ der Grundstufe mit 18 Kindern sowie eine Kontrollgruppe, bestehend aus einer Kindergartenklasse und einer ersten Primarklasse aus der Stadt Zürich mit insgesamt 42 Kindern. Bedingung für die Auswahl der Kontrollgruppe war ein vergleichbarer sozio-ökonomischer Hintergrund und vergleichbar engagierte Lehrpersonen. Die Wahl fiel deshalb auf zwei Klassen im Kreis Zürichberg. Die Einwilligung zur Projektteilnahme wurde bei den Eltern schriftlich eingeholt.

Experimental- und Kontrollgruppe werden in Bezug auf die Lese- und Rechentests, die Erreichung der Lernziele, die Leistungs- und Entwicklungsstände sowie die Elternbefragung miteinander verglichen. Die Unterrichtsbeobachtungen werden nicht miteinander verglichen.

4 Rücklauf und Auswertung

Bei den Lese- und Rechenuntersuchungen im Herbst 2001 (sechs Wochen nach Schuleintritt) waren sämtliche Kinder beteiligt, d.h. 18 Kinder aus der Grundstufe, 18 Kindergartenkinder und 23 Schülerinnen und Schüler einer ersten Klasse, so dass die Ergebnisse als aussagekräftig betrachtet werden können. Etwas schwieriger gestaltete sich der Rücklauf der schriftlichen Fragebogenerhebungen bei den Eltern im Frühling 2002. Von der Experimentalgruppe liegen 89 % auswertbare Fragebögen vor, von der Kontrollgruppe 69 %. Dazu kommt, dass eine der beiden Lehrpersonen der Kontrollgruppe im Frühling aus dem Schuldienst ausgetreten ist und nicht mehr in die Untersuchung einbezogen werden konnte. Aus diesen Gründen müssen die Befunde der Kontrollgruppe mit einer gewissen Zurückhaltung interpretiert werden.

Die Datenverarbeitung und -auswertung erfolgte mit dem Programmpaket SPSS. Es wurden vor allem deskriptiv statistische Analysen vorgenommen mit zwei- und mehrdimensionale Häufigkeitsverteilungen.

Im Mai 2002 erfolgte eine gemeinsame kommunikative Validierung der Daten mit den Lehrpersonen, der Schulleitung der Grundstufe der GSU und der Projektleitung.

Bei der Interpretation der Ergebnisse sind folgende Punkte zu beachten:

- Allgemein sind die Fallzahlen klein. Um eine Vergleichbarkeit sicherzustellen, wurden alle Angaben in Prozentzahlen umgerechnet.
- Darüber hinaus ist zu beachten, dass es sich bei dieser Evaluation um durchgehend kleine Fallzahlen handelt, die *nicht generalisiert* werden dürfen. Für eine Generalisierung wären mindestens 50 Kinder pro Gruppe notwendig.
- Ferner ist zu beachten, dass Ergebnisse der Lese- und Rechentests nur sehr vorsichtig mit den FLR-Untersuchungen von 1995 verglichen werden dürfen. Die FLR-Studie hat über genügend Kinder verfügt (2711 Kinder), um die Erkenntnisse zu verallgemeinern – genau dies trifft auf das Projekt der Grundstufe GSU zum jetzigen Zeitpunkt nicht zu.
- Die Ergebnisse der Elternbefragung fallen sehr gut aus, sowohl bei der Kontroll- als auch bei der Experimentalgruppe. Weil deren Ergebnisse sogar als ausgezeichnet zu bewerten sind, ergeben sich signifikante, d.h. überzufällige Unterschiede. Man könnte argumentieren, dass ein solches Ergebnis logisch sei, da die Eltern ihr Kind freiwillig an diese Privatschule schicken. Obwohl diese Aussage richtig ist, gilt zu bedenken, dass gerade solche Eltern sehr differenzierte Vorstellungen über die Erziehung und Bildung ihrer Kinder haben und entsprechend hohe Ansprüche an Schule und Unterricht stellen. Das zeigen auch diverse Untersuchungen².

² METZGER, I., KOSCHITZ, R., STIASTNY, C. (1998). Der grosse NEWS-Schultest. <http://brg-perau.edu.eu.org/archiv/main.htm>

5 Ergebnisse

5.1 Leistungsstände der Kinder sechs Wochen nach Schuleintritt

Die Lehrpersonen führten mit allen Schülerinnen und Schülern sechs Wochen nach Schuleintritt Lese- und Rechentests analog der FLR-Untersuchung (STAMM 1998) durch. Die Untersuchungen werden im Herbst 2002 wiederholt, so dass im Rahmen des Schlussberichts vom Sommer 2003 differenzierte Antworten möglich sein werden. Aktuell liegen Angaben über die Leistungsstände, wie in Tabelle 2 und 3 aufgelistet, vor. Tabelle 2 zeigt, dass in der Kontrollgruppe insgesamt 17 % Vielköpfer vertreten sind (im Bereich Lesen 2.4 %, in der Mathematik 12 % und in Lesen und Mathematik 2.5 %), in der Experimentalgruppe hingegen 28 % (5.6 % im Bereich Lesen, 22 % in der Mathematik). Als ‚Vielköpfer‘ werden solche Kinder bezeichnet, die im Bereich Lesen und/oder Rechnen in unseren Tests eine bestimmte Anzahl Aufgaben fehlerfrei gelöst hatten, d.h. über akzelerierte Kenntnisse verfügten, die einem Vorsprung von mindestens einem halben Jahr auf den kantonalen Lehrplan entsprechen. Die Tabelle zeigt ferner, dass am meisten Vielköpfer im Bereich Mathematik (KG: 12 %, EG: 22 %) zu verzeichnen sind. Gesamthaft entspricht das Ergebnis ungefähr den Befunden der FLR-Studie von 1995 (20 % in der aktuellen Untersuchung vs 23 % in der FLR-Studie).

Tabelle 2: ‚Vielköpfer‘

Niveau	KG	EG	gesamt	FLR 1995
Vielköpfer gesamt	17 %	28 %	20 %	23 %
Vielköpfer Lesen	2.4 %	5.6 %	3.3 %	8 %
Vielköpfer Mathematik	12 %	22 %	15 %	7 %
Vielköpfer Lesen & Mathematik	2.5 %	0 %	1.7 %	8 %

Tabelle 3 gibt Auskunft über die sogenannten ‚Allesköpfer‘. Dabei handelt es sich um Kinder, die in unseren Tests sämtliche Aufgaben im Bereich Lesen und/oder Mathematik fehlerfrei gelöst haben. Sie weisen in Bezug auf den Lehrplan einen Vorsprung von mindestens einem Jahr auf.

Tabelle 3: ‚Allesköpfer‘

Niveau	KG	EG	gesamt	FLR 1995
Allesköpfer gesamt	9.5 %	11 %	10.0 %	9 %
Allesköpfer Lesen	4.8 %	11 %	6.7 %	3.7 %
Allesköpfer Mathematik	2.4 %	0 %	1.7 %	3.5 %
Allesköpfer Lesen & Mathematik	2.4 %	0 %	1.7 %	2.7 %

Gesamthaft sind in der Kontrollgruppe 9.5 % Alleskönner (4.8 % im Bereich Lesen, 2.4 % in Mathematik und 2.4 % in Lesen und Mathematik) und in der Experimentalgruppe 11.5 % Alleskönner (alle im Bereich Lesen) zu verzeichnen. Im Vergleich zur FLR-Studie von 1995 ergeben sich insgesamt wiederum ähnliche Ergebnisse mit leichten Differenzen im Lesen resp. in der Mathematik.

Das gibt folgendes Gesamtbild: Sechs Wochen nach Schuleintritt verfügten 26.5 % der Kontrollgruppe (17.0 % Vielköpfer und 9.5 % Allesköpfer) und 39 % der Experimentalgruppe (28 % Vielköpfer und 11 % Allesköpfer) über akzelerierte Kenntnisse in einem oder in beiden Kompetenzbereichen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Leistungsstände in der Experimentalgruppe zwar etwas akzelerierter als in der Kontrollgruppe, im Ganzen gesehen jedoch auch hier recht ausgeprägt sind. Bedingt durch die Tatsache, dass 73.5 % der KG-Kinder und 61 % der EG-Kinder über gar keine oder nur bescheidene Kenntnisse verfügten, innerhalb der Leistungsspitze selbst jedoch grosse Unterschiede (zwischen Viel- und Alleskönnern) vorhanden sind, kann die bereits vielfach diskutierte Heterogenität auch in dieser Evaluation hier empirisch bestätigt werden (vgl. dazu auch HEYER-OESCHGER & BÜCHEL 1997, STAMM 1998, 2001). Dieses Ergebnis wird durch die Tatsache, dass die Allesköpfer aus dem Kindergarten und nicht aus der ersten Klasse stammen, zusätzlich verstärkt.

Nun stellt sich die Frage, wie denn diese Kinder lesen und/oder rechnen gelernt haben, d.h. über die Instruktion durch die Eltern, über die Imitation durch Geschwister oder Freunde oder durch Eigeninitiative. Tabelle 4 gibt darüber Auskunft.

Tabelle 4: Motivation zum Lesen- und Rechnenlernen

Mathematik	KG %	EG %	Lesen	KG %	EG %
Instruktion	36	43	Instruktion	60	100
Imitation	19	57	Imitation	0	0
Eigeninitiative	45	0	Eigeninitiative	40	0

Die *Motivation zum Rechnenlernen* gestaltet sich wie folgt: In der Kontrollgruppe haben am meisten Kinder durch Eigeninitiative rechnen gelernt, 36 % sind instruiert worden und weitere 19 % haben sich die Kenntnisse über Imitation erworben. In der Experimentalgruppe trifft dies für 57 %, der Rest (43 %) ist von den Eltern instruiert worden. Im Bereich *Lesen* sieht es wie folgt aus: Während in der Kontrollgruppe 40 % der Kinder eigeninitiiert und 60 % über Instruktion lesen gelernt haben, trifft dies für alle Kinder der Experimentalgruppe zu.

Damit wird deutlich, dass die Gründe für den Kenntniserwerb in beiden Leistungsdomänen vielfältig sind, die Instruktion durch die Eltern insgesamt – und spezifisch bei der Experimentalgruppe – jedoch eine bedeutsame Rolle spielt. Über die Gründe liegen jedoch keine Kenntnisse vor. Im Vergleich zu den FLR-Ergebnissen von 1995, wo zwischen Eigeninitiative, Imitation und Instruktion ein Verhältnis von 60:30:10 bestand, hat die Instruktion in unserer aktuellen Evaluation eine weit grössere Bedeutung.

Interessanterweise schätzen die Lehrpersonen die Leistungsfähigkeit ihrer SchülerInnen ein halbes Jahr später – d.h. im Mai 2002 – wiederum sehr ähnlich ein: Die Lehrpersonen der Kontrollgruppe bezeichnen 28 % als akzeleriert, 53 % als durchschnittlich entwickelt und 19 % als verlangsamt. In der Experimentalgruppe werden 15 % der Kinder als kognitiv akzeleriert, 70 % als durchschnittlich und 15 % als verlangsamt charakterisiert.

5.2 Unterforderung und Überforderung im Elternurteil

Wie sehen die Eltern selbst ihre Kinder hinsichtlich der Leistungsanforderungen in Kindergarten und Schule? In Abbildung 1 sind die Ergebnisse zur Frage dargestellt, ob ihr Kind in der Schule respektive im Kindergarten eher überfordert, unterfordert oder gerade richtig gefordert sei. Die Abbildung zeigt, dass sich zwischen der Kontroll- und der Experimentalgruppe grosse, signifikante Unterschiede ergeben, hinsichtlich aller drei Einschätzungsgrade: ‚gerade richtig gefordert‘, ‚eher überfordert‘, ‚eher unterfordert‘.

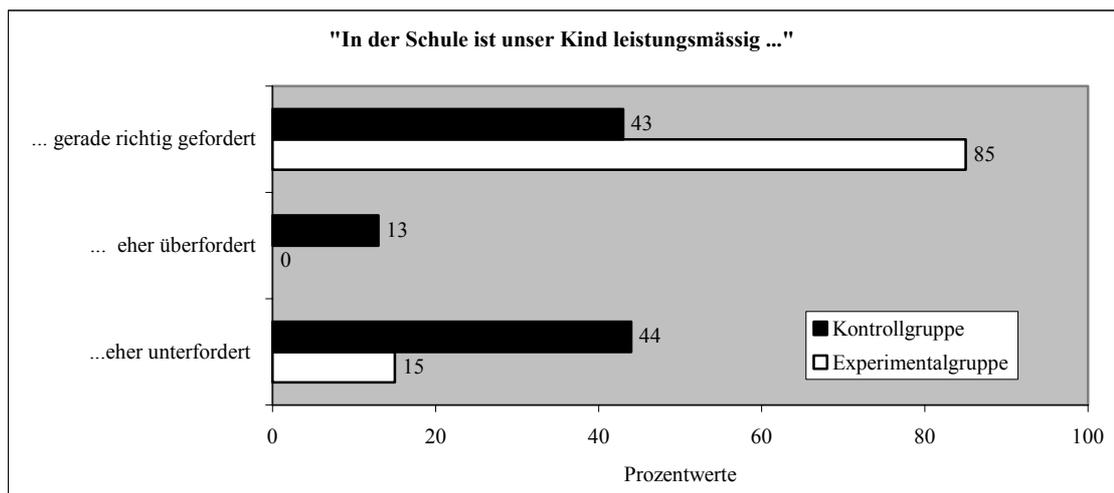


Abbildung 1: Unterforderte Schülerinnen und Schüler aus Elternsicht

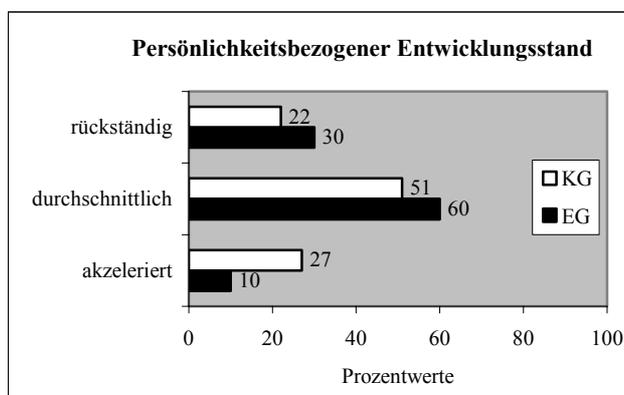
44 % der Eltern der Kontrollgruppe schätzen ihre Kinder in der Schule als leistungsmässig eher unterfordert ein, im Gegensatz zu den Eltern der Experimentalgruppe, die lediglich zu 15 % dieser Meinung sind. Andererseits sind 13 % der Kontrollgruppen-Eltern der Ansicht, ihr Kind werde leistungsmässig eher überfordert. Das Urteil ‚gerade richtig gefordert‘ geben 85 % der Eltern der Experimental-, aber nur 43 % der Eltern der Kontrollgruppe ab.

Dieses Ergebnis kann zweifach interpretiert werden: Erstens kann es als Hinweis darauf gewertet werden, dass in der Grundstufe tatsächlich stärker auf die speziellen Bedürfnisse der einzelnen Kinder eingegangen wird mit dem Ergebnis, dass die Kinder seltener überfordert respektive unterfordert sind. Zweitens lassen die Ergebnisse auch die Interpretation zu, dass Eltern der Kontrollgruppe ihre Kinder generell optimistischer einschätzen als die Eltern der Experimentalgruppe und deshalb schneller das Etikett ‚Unterforderung‘ wählen.

5.3 Entwicklungsstände

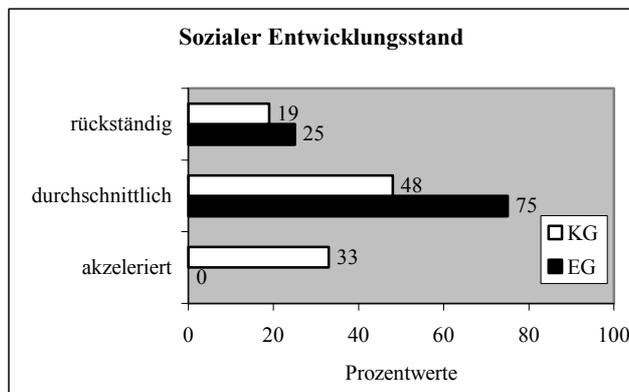
Die Lehrpersonen wurden gebeten, im Frühling 2002 ihre Klassen in Bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung, die soziale und die körperliche Entwicklung (in Bezug auf das jeweilige Alter und nicht auf die Klasse) zu charakterisieren. Dabei standen ihnen drei Ausprägungsgrade zur Verfügung: eher rückständig, durchschnittlich und akzeleriert. In Abbildung 2 sind die Ergebnisse dargestellt. Dabei zeigen sich vor allem im Urteil der Lehrpersonen recht grosse Differenzen. In Abbildung 2 kommen diese zum Ausdruck.

Abbildung 2: Entwicklungsstände



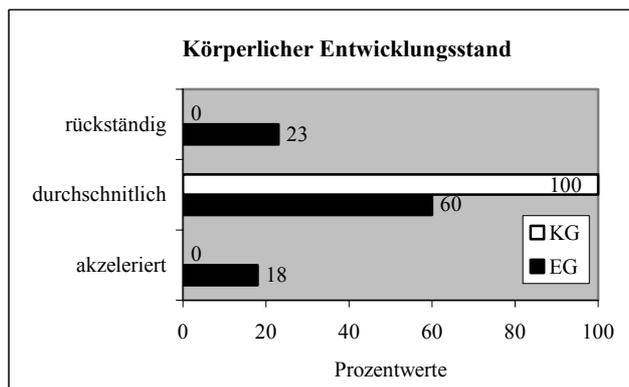
Diese Grafik gibt Auskunft über die Einschätzung des persönlichkeitsbezogenen Entwicklungsstandes der Kinder aus der Sicht der Lehrpersonen. Am deutlichsten unterscheiden sich KG und EG in der Einschätzung ‚akzeleriert‘: Die Lehrpersonen der KG erachten 27 % der Kinder als akzeleriert, in der Grundstufe sind es nur 10 %. In den beiden anderen Bereichen sind die Unterschiede gering. 22 % resp. 30 % der Kinder werden als eher rückständig, 51 % respektive 60 % als durchschnittlich beurteilt.

Fazit: Die Heterogenität der persönlichkeitsbezogenen Entwicklungsstände ist gross, in der KG sogar grösser als in der EG.



Diese Grafik zeigt den sozialen Entwicklungsstand aus Lehrerperspektive. KG und EG unterscheiden sich wiederum deutlich voneinander: Der grösste Unterschied liegt im Bereich ‚akzeleriert‘, wo 33 % der KG-Kinder, aber 0 % der EG-Kinder als sozial akzeleriert bezeichnet werden. Als durchschnittlich entwickelt werden 75 % der EG und 48 % der KG eingeschätzt, als rückständig 19 % der KG und 25 % der EG.

Fazit: Die Heterogenität der sozialen Entwicklungsstände wird in der KG grösser eingeschätzt als in der EG.



Diese Grafik bildet die Lehrerurteile bezogen auf den körperlichen Entwicklungsstand (bezogen auf das jeweilige Alter und nicht auf die Klasse!) ab. Die Ergebnisse fallen dabei etwas anders aus als in den beiden anderen Bereichen. Während die Lehrpersonen der KG alle SchülerInnen als durchschnittlich entwickelt bezeichnen, trifft dies im Urteil der EG-Lehrpersonen nur für 60 % der Kinder zu. 23 % sind körperlich retardiert, 18 % akzeleriert.

Fazit: Die Heterogenität der körperlichen Entwicklungsstände ist in der EG deutlich grösser als in der KG.

Fazit

Sowohl die Leistungsniveaus im Lesen und im Rechnen als auch die Entwicklungsstände im persönlichkeitsbezogenen, sozialen und körperlichen Bereich sind in beiden Gruppen sehr unterschiedlich. Die Förderung individueller Begabungsprofile ist zwar eine wesentliche Grundlage des pädagogischen Profils der Gesamtschule Unterstrass; gleichzeitig machen aber diese Ergebnisse deutlich, dass auch in normalen Kindergarten- und Primarschulklassen von ähnlichen Voraussetzungen ausgegangen werden muss: Gleiche Lernvoraussetzungen, gleiche Entwicklungs- und Kenntnisstände sind auch in den beiden Kontrollgruppen-Klassen nicht gegeben.

5.4 Die Praxis und ihre Realisierung

Im Zentrum dieses Kapitels steht die Frage nach dem Elternurteil über den Unterricht, nach den didaktischen Arrangements, der ganzheitlichen Förderung und der Rhythmisierung und Strukturierung des Unterrichts.

Der Unterricht im Elternurteil

Sowohl Eltern der Kontroll- wie auch der Experimentalgruppe geben gute Urteile ab. In Tabelle 5 sind die Ergebnisse dargestellt. Dabei fallen die insgesamt sehr guten Urteile sowohl bei der Kontroll- als auch bei der Experimentalgruppe auf. Weil die Eltern der Grundstufe der GSU sogar ausgezeichnete Urteile abgeben, ergeben sich signifikante, d.h. überzufällige Unterschiede.

Tabelle 5: Der Unterricht im Elternurteil

Der Unterricht ...	Kontrollgruppe		Experimentalgruppe		5 %-Signifikanz-Niveau ³
	stimmt/ stimmt eher	stimmt eher nicht/stimmt nicht	stimmt/ stimmt eher	stimmt eher nicht/stimmt nicht	
ist abwechslungsreich.	94 %	6 %	93 %	7 %	
wird an die individuellen Bedürfnisse angepasst.	76 %	24 %	94 %	6 %	*
lässt Platz für Zwischenmenschliches.	84 %	16 %	100 %	0 %	*
ist frei von Leistungsdruck.	66 %	33 %	77 %	23 %	*
ist auf die Interessen des Kindes ausgerichtet.	81 %	19 %	94 %	6 %	*
ist konzentriert.	84 %	16 %	87 %	13 %	
lässt Raum für Spielerisches.	88 %	12 %	100 %	0 %	*

³ 5 %-Signifikanzniveau (*): Wenn man 100 solche Stichproben zieht, treffen 95 auf den untersuchten Sachverhalt zu. Die Aussicht auf einen zufällig zustande gekommenen Unterschied oder Zusammenhang innerhalb der Verteilung ist somit geringer als 5 %.

Die guten Urteile betreffen in erster Linie den Abwechslungsreichtum des Unterrichts (94 % gute Urteile bei den KG- und 93 % bei den EG-Eltern), als auch die konzentrierte Unterrichtsatmosphäre (93 % resp. 94 % Positivurteile). Folgende Bereiche werden von den EG-Eltern jedoch signifikant, d.h. überzufällig besser beurteilt: Die Bedürfnisorientierung des Unterrichts (94 %), die Berücksichtigung des Zwischenmenschlichen (100 %), die Absenz von Leistungsdruck (77 %), die Ausrichtung auf kindliche Interessen (94 %) und das spielerische Element. Die Frage der Bedürfnisorientierung und des Leistungsdrucks wird von fast einem Viertel (24 %) respektive einem Drittel (33 %) der KG-Eltern problematisieren. Allerdings ist zu beachten, dass auch in der Grundstufe fast ein Viertel der Eltern Leistungsdruck registriert.

Gesamthaft zeigen diese Ergebnisse zweierlei: Erstens gelingt es der Grundstufe der GSU Unterstrass offenbar in grossem Ausmass, ihre Ziele eines bedürfnisgerechten, auf die individuellen Interessen und das Spielerische ausgerichteten Unterrichts zu verwirklichen. Zweitens verweisen die Ergebnisse darauf, dass die Lehrpersonen der Kontrollgruppe offenbar ebenfalls in hohem Ausmass in der Lage sind, die Vorstellungen der Eltern zufrieden zu stellen. Offen bleibt bei der KG die Frage, der Bedürfnisorientierung, bei KG und EG die Frage des Leistungsdrucks. Diese wichtige Frage kann im Rahmen dieser Evaluation noch nicht beantwortet werden. Da gerade aus den offenen Antworten der Eltern beider Gruppen deutlich wird, dass Leistungsdruck mit ganz unterschiedlichen Vorstellungen belegt und deshalb einmal positiv, ein andermal negativ konnotiert wird, soll ihr in der abschliessenden Gesamtbeurteilung besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Didaktische Arrangements

Im Rahmen dieser ersten Evaluation wurden insgesamt fünf systematische Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt. Sie betrafen folgende Bereiche: Strukturierung und Organisation; Arbeitsmethoden; Binnendifferenzierung und Individualisierung; Kommunikation und Klassenführung; Arbeitshaltung der Schüler/innen: Interesse und Aufmerksamkeit, Konzentration, Kooperation und Konkurrenz. Die im Folgenden dargestellten beiden Unterrichtssequenzen betreffen nur den Unterricht der Grundstufe der GSU.

Unterrichtssequenz A

1 Teil: An diesem Morgen trudeln die Kinder ein und machen vorerst, wozu sie Lust haben. Nach und nach werden sie instruiert, was sie tun sollen. Die grösseren Kinder arbeiten im Zahlenbuch, lesen oder lösen Aufgaben am Computer. Die Unterrichtssprache ist die Standardsprache, sie wird konsequent eingehalten. SchülerInnen, die mit Heften arbeiten, benutzen das Zahlenbuch, Lesespuren oder Buchstabenschloss. Sie machen auch von Legematerial Gebrauch oder schreiben Buchstaben in einem Sandkasten. Eine Gruppe muss mit bestimmter Anzahl Klötzen eine Brücke bauen. 2. Teil: Alle sitzen im Kreis und erzählen, was in den letzten Tagen passiert ist. Anschliessend werden organisatorische Dinge besprochen (Ämtli neu verteilen). Ein Lied wird gesungen und dann das Znüni verteilt und gegessen (Jedes bringt sein Säckli von zu Hause mit). Nach der Znüni-Pause kommt ein Kind mit dem Besen und wischt alles sauber. Während der anschliessenden Pause ziehen sich die Lehrpersonen zurück, die Kinder spielen draussen. Im dritten Teil sind zu Beginn alle im Kreis. Zuerst werden Rollen für ein Musikspiel verteilt, dann wird ein (neuer) Text für ein neues Lied gelernt. In mehreren Wiederholungssequenzen spricht die Lehrerin den Text vor, und die Kinder sprechen ihn nach. Im vierten Teil wird eine Gruppe von Kindern von einer der beiden Lehrerinnen in den Kreis geholt. Sie sprechen über Bilder, die Katzen zeigen, während die andern Kinder an ihre Arbeiten zurückgehen oder selbst wählen, was sie als nächstes tun wollen (viele Kinder malen, zwei Kinder spielen eine Geschichte aus dem Buch der Bremer Stadtmusikanten, andere spielen mit Plüschtieren). Im fünften Teil hört eine Gruppe die Geschichte aus einem Vorlesebuch, während die andern

Gruppe Anfänge von Wörtern, welche die Lehrerin nennt, heraushören soll. Anschliessend geht's in die Mittagspause. Der Mittagstisch läuft routiniert ab, wobei die zweite und dritte Klasse die Führung an den Tischen übernimmt.

Insgesamt war das Klima im Klassenzimmer gelöst, die Kinder arbeiteten engagiert mit. Beide Lehrerinnen pflegten einen autoritativen Führungsstil, der sich in ermahnenen und zurechtweisenden Handlungen äusserte, aber gleichzeitig mit wertschätzenden Impulsen verbunden war. So wurden die Kinder beispielsweise gefragt, ob sie mit zugewiesener Arbeit einverstanden seien. Grössere (ältere) Kinder wurden öfters zu Einzelarbeiten ermuntert oder aufgefordert. Aber auch die Kinder gingen sehr behutsam miteinander um. Die Lehrpersonen waren für alle Kinder da und verhielten sich aufmerksam und feinfühlig gegenüber der ganzen Klasse. Dies spiegelte sich auch in ihrem kollegialen, offenbar bewusst eingesetzten Kommunikationsverhalten wieder: Die Lehrerinnen besprachen sich immer laut miteinander, auch wenn es um Dinge ging, welche nicht an die Kinder gerichtet waren. Während der ganzen Beobachtungssequenz konnte ein einziges Mal ein kurzer Streit beobachtet werden, den die Kinder jedoch selbst regelten. Überraschend war die Konzentrationsfähigkeit, der Kinder. Sie liessen sich weder durch den Besuch, noch durch andere Kinder von ihren Aufgaben ablenken. Auch wenn sich mal ein Kind eine Auszeit nahm, schaute es einem andern ruhig zu, ohne dieses zu stören oder in seiner Arbeit zu unterbrechen.

Unterrichtssequenz B

In dieser Beobachtungssequenz ist Freispiel angesagt. Nach einer kurzen Zeit im Kreis – mit einigen Spielen zur Bewegung und Wahrnehmung – arbeiten, d.h. spielen die Kinder mit grosser Selbstverständlichkeit und in Ruhe in kleinen Gruppen oder auch einzeln. Die Lehrerin geht von einer Gruppe zur andern. Dabei hat sie eine grosse Präsenz, d.h., sie ist für die kleinen und grossen Anliegen der Kinder da, bemerkt Schwierigkeiten, schlichtet und fördert, wo es nötig respektive möglich ist. Ein Theater, das eine Gruppe Kinder selbständig einstudiert hat, bildet einen natürlichen Höhepunkt und wird als solcher von der Lehrperson auch verstärkt, insbesondere dadurch, dass es den Abschluss des freien Spiels bedeutet.

Insgesamt wird dem freien Spiel viel Raum und Zeit eingeräumt, um den Kindern breite Erfahrungs-, Entdeckungs- und Handlungsräume zu gewähren. Die Lehrperson begleitet die Kinder beim Lösen von Problemen und Konflikten, aber auch beim Erproben neuer Spielformen. Die Art und Weise, wie die Lehrperson auf die Kinder eingeht, die Ausgewogenheit von Machenlassen und Anregen/Unterstützen ermöglicht eine maximale Differenzierung.

In diesen beiden Unterrichtssequenzen kommen insgesamt vier didaktische Arrangements vor. Es sind dies:

- Arbeit in der ganzen Gruppe mit beiden Lehrpersonen
- Arbeit mit gruppengleichen Themen, aber differenziert nach Niveaus in Bezug auf Selbst-, Sozial- oder Methodenkompetenzen
- Arbeit mit gruppenverschiedenen Themen und Niveaugruppen in Bezug auf die Fachkompetenz
- Individuelle Arbeit, mentoriert durch eine Lehrperson

Aus der Kindergartenpädagogik sind der Kreis zur Gemeinschaftspflege und das Freispiel feste Bestandteile des Unterrichtstages, ergänzt durch Formen der allgemeinen Didaktik wie Einzel-, Partner- und Kleingruppenarbeit. Daraus ergibt sich eine Palette an Unterrichtsformen mit offenen, individualisierenden Angeboten, die im Wechsel mit strukturierten, klar vorgegebenen Sequenzen zu stehen haben. Derart entstehen charakteristische Rhythmisierungen: (a) Geleitetes, selbständiges Lernen wird von Übungsphasen abgelöst; (b) das freie Spiel wechselt ab mit direkter Instruierung von Lesen und Schreiben.

Generell wird versucht, mit den eingesetzten didaktischen Formen den Grad an Selbstverantwortung sukzessive zu erhöhen. Dazu gehört auch prozessorientiertes Arbeiten, das den Kindern erlaubt, mit den ihnen zur Verfügung stehenden Materialien experimentieren können. Zur Diskussion steht im Moment die Anwendung des Wochenplans. Die jüngeren Kinder haben einen hohen Freiheitsgrad an Wahlmöglichkeiten. Das Freispiel kommt insbesondere am Nachmittag zum Zug.

Ganzheitliche Förderung und besondere Bedürfnisse

Alle Sinne einbeziehen zu können, ist die grosse Chance der Kindergartenpädagogik. In der Grundstufe der GSU wird versucht, dieses Postulat umzusetzen und die Sachzusammenhänge auf verschiedenste Weise erlebbar zu machen. Zuerst einmal geschieht dies dadurch, dass die Räume so ausgestaltet sind, dass sie alle Sinne ansprechen und einladen, sich zu betätigen, Erfahrungen zu sammeln, zu spielen und zu lernen. Weiter wird versucht, mittels einer grossen Variation der Unterrichtsformen ganzheitlich zu unterrichten: Man hält sich mit den Kindern viel im Freien auf, nimmt an Veranstaltungen teil, setzt bewegungs- und körperorientierte Sequenzen ein, aber auch Musik, Tanz und Rhythmik. Lernen und Spiel werden miteinander vermischt, trotzdem jedoch mit festen Regeln verbunden.

Zur ganzheitlichen Förderung gehört auch das Postulat der besonderen Bedürfnisse der Kinder. Nur schon wegen der unterschiedlichen Entwicklungstypen retardierter und akzelerierter Art sind sie sehr unterschiedlich ausgebildet. Diese Tatsache kommt in Abbildung 2 (letzte Abbildung ‚körperlicher Entwicklungsstand‘) deutlich zum Ausdruck. Dazu kommen zwei weitere Bedürfnisbereiche, die allerdings entwicklungsübergreifend sind: (a) ein starkes Bedürfnis nach Zusammensein mit anderen Kindern, (b) ein teilweise ausgeprägt vorhandenes Bedürfnis nach Lernen (Zahlen, Buchstaben, Sachinteressen). Weil viele Kinder aus einem anderen Quartier kommen und deshalb verstärkt das Bedürfnis nach Zusammensein haben, ist es an der Grundstufe der GSU besonders ausgeprägt vorhanden.

Gemäss den Aussagen der Verantwortlichen verweisen die ersten Erfahrungen auf eine klassenmässige Begrenzung der Tragbarkeit von Kindern mit besonderen Bedürfnissen. Die Heterogenität der Grundstufe Unterstrass ist nicht nur hinsichtlich des Alters, des körperlichen Entwicklungsstandes und der kognitiven Fähigkeiten bereits sehr gross, sondern auch hinsichtlich der Entwicklungsbesonderheiten. Eine Reflexion über Möglichkeiten und Grenzen der Integration der Kinder mit besonderen Bedürfnissen drängt sich deshalb im Zusammenhang mit der Diskussion über die Veränderung von Rahmenbedingungen auf.

Altersdurchmischung und Leistungsdruck

Dass die Altersdurchmischung bis jetzt keine Probleme bringt, weder für die Kinder, noch für die Lehrpersonen oder die Eltern, zeigen sowohl die Ergebnisse der Elternbefragung als auch die Unterrichtsbeobachtungen, die Auskünfte der Lehrpersonen und auch die Fallstudien. Trotzdem ist eine differenzierte Betrachtungsweise notwendig, um diesem Aspekt bei der Weiterentwicklung des Modells genügend zu berücksichtigen.

Die Eltern begrüssen die Altersdurchmischung einhellig. So sind 96 % der Ansicht, wegen der unterschiedlichen Jahrganggruppen würden keine Probleme entstehen. Auch für die Lehrpersonen ergeben sich kaum Probleme in dieser Hinsicht. Sie zeigen sich vielmehr erstaunt, wie schnell sich die

Gruppen durchmischt haben, welche Bedeutung beispielsweise die älteren Kinder für die Spiele der jüngeren Kinder haben, wie gern gerade auch ältere Kinder spielen, aber auch, wie sehr jüngere Kinder am Lernen der Kulturtechniken interessiert sind.

Diese Einschätzungen können durch die Unterrichtsbeobachtungen weitgehend bestätigt werden. So zeigt sich beispielsweise, dass die Altersdurchmischung einerseits durch die Tagesstruktur und andererseits durch die didaktischen Arrangements mit wechselnden Unterrichtsformen (inklusive der Niveaugruppen) aktiv unterstützt wird. In allen Unterrichtsbeobachtungen ist darüber hinaus aufgefallen, wie ausgeprägt die Kinder Leit- und Steuerungsaufgaben übernehmen müssen (z.B. beim Mittagstisch, bei der Unterrichtsorganisation oder bei Betreuungsaufgaben) und welche Bedeutung damit das Lernen am Modell bekommt. Wenn jüngere Kinder das Verhalten älterer Kinder beobachten und daraus, gewissermassen als Konsequenz, sich neue Verhaltensweisen aneignen oder schon bestehende Verhaltensmuster weitgehend verändern, dann werden die älteren Kinder gewissermassen zu einem Leitbild. Wichtig für diesen Lernprozess ist allerdings, dass er nur bei weitgehender Identifikation des Beobachters mit dem Modell stattfindet. Angesichts der verschiedentlich berichteten Freundschaften zwischen Kindern unterschiedlichen Alters dürfte dies jedoch relativ häufig der Fall sein. Gleichzeitig spielt auch das Lernen am Modell zwischen Lehrpersonen und SchülerInnen eine bedeutsame Rolle, weil die Lehrkräfte im Teamteaching über ihre offene Kommunikation vorleben, wie man Interaktionen und Absprachen verbindet. Ältere Kinder werden zudem häufig als Assistierende bei verschiedensten Aufgaben eingesetzt, was den sozialen und kognitiven Lernprozess weiter verstärkt.

Gerade durch die Altersdurchmischung können jedoch auch Probleme entstehen, die im Auge behalten werden müssen: Altersdurchmischung kann den Leistungsdruck allenfalls auch verstärken, dann nämlich, wenn ein jüngeres oder kognitiv weniger akzeptiertes Kind das Gleiche lernen möchte wie die beste Freundin, die jedoch älter oder weiter fortgeschritten ist. Dieser Umstand wird eventuell dadurch verstärkt, dass der Leistungsdruck, die Kulturtechniken zu erlernen bereits im Kindergarten vorhanden ist – dies deuten beispielsweise die Ergebnisse in Tabelle 4 bezüglich der Instruktion des Lesen- und/oder Rechnenlernens durch die Eltern an. Aber auch die Tatsache, dass das Interesse an den Kulturtechniken bei einigen Kindern enorm gross ist, mag eine Rolle spielen. Möglicherweise ist die Problematik ‚Lernen versus Spiel‘ eine logische Folge eines altersgemischten Unterrichts. Auch die Eltern beobachten solche Prozesse ziemlich genau, denn ihre Vergleichsbasis ist nicht nur die traditionelle Jahrgangsklasse, sondern ein viel breiteres Segment, das logischerweise zu Quervergleichen geradezu einlädt. So wird auch verständlich, wenn sich Eltern sorgen, wenn beispielsweise ein jüngeres Kind in kognitiven Lernprozessen weiter ist als das eigene Kind. In dieser Hinsicht kommt den Lehrpersonen die delicate Aufgabe zu, die Kinder sorgsam zu lenken, wann ein Kind ‚arbeiten muss‘ oder ‚spielen darf‘ oder umgekehrt.

Zykluswahl

Aktuell verweilen drei Kinder länger, d.h. vier Jahre in der Grundstufe, für ein Kind wurde ein Zyklus von zwei Jahren gewählt, der Rest der Kinder durchläuft die Grundstufe in den vorgesehenen drei Jahren. Die Zykluswahl wird von den Lehrpersonen bestimmt und mit den Eltern kommuniziert. Sie selbst fällen aber keine Entscheide. Die Zykluswahl soll die unterschiedlichen Lerntempi berücksichtigen und Unter- wie auch Überforderung vermeiden. Dass dies zur Zeit relativ gut gelungen ist, belegt der Be-

fund, dass die Eltern der EG-Kinder signifikant häufiger die Meinung vertreten, ihr Kind sei nicht unterfordert, sondern werde seinen individuellen Möglichkeiten entsprechend gefördert.

Über die Auswirkungen der Zyklenwahl sind bisher keine Aussagen möglich.

5.5 Organisation und Information

Im Elternurteil bekommen Organisation und Information sowohl bei der Experimental- wie auch bei der Kontrollgruppe gute Noten. Als fast optimal beurteilen die Eltern die Gesamtorganisation, aber auch die Zielstrebigkeit der Lehrperson (Die Lehrperson weiss, was sie will').

Tabelle 6: Organisation und Information im Elternurteil

	Kontrollgruppe		Experimentalgruppe		5 %- Signi- fikanz- Niveau.
	stimmt/stimmt eher	stimmt eher nicht/stimmt nicht	stimmt/stimmt eher	stimmt eher nicht/stimmt nicht	
Die Organisation ...					
ist in unserem Sinne.	93 %	7 %	100 %	0 %	
ist professionell.	90 %	10 %	93 %	7 %	
ist so, dass das Kind weiss, woran es ist.	96 %	4 %	90 %	10 %	
zeigt, dass die Lehrperson weiss, was sie will.	94 %	6 %	96 %	4 %	
Die Information ...					
ist transparent und klar.	85 %	15 %	93 %	7 %	*
ist rechtzeitig.	75 %	25 %	89 %	11 %	*
ist ausgewogen.	78 %	22 %	93 %	7 %	*

Im Bereich der Information zeigen sich indes signifikante Unterschiede zugunsten der EG: Transparenz, Rechzeitigkeit und Ausgewogenheit der Information werden in der Grundstufe der GSU besonders gut beurteilt. 93 % respektive 89 % dieser Eltern bewerten diese Aspekte als sehr gut oder gut, in der KG sind es 85 %, 75 % oder 78 %.

Tagesstruktur, Rhythmisierung

Die Tagesstruktur ist eine Begleiterscheinung des Pilotmodells, hat jedoch grundsätzlich nichts damit zu tun. Obwohl von den Eltern keine entsprechenden Klagen formuliert werden, gebührt ihr im Urteil der Lehrpersonen besondere Aufmerksamkeit. So zeigen die bisherigen Erfahrungen beispielsweise, dass die Tagesstruktur von den jüngeren Kindern eine zu lange Präsenz erfordert. Deshalb ist als ers-

te Massnahme die obligatorische Siesta nach dem Mittagessen eingeführt worden. Zweitens fordert der Mittagstisch, von den Lehrpersonen selbst betreut, ein im Vergleich zu den anderen Rahmenbedingungen anstrengendes und energieraubendes zusätzliches Engagement. Zukünftig werden deshalb vermehrt individuelle oder grundsätzlich andere Lösungen gefunden werden müssen, die auch Rückzugsmöglichkeiten, etwa im Sinne eines ‚Raumes für Ruhe‘, zulassen.

5.6 Kooperation

Dieses Kapitel beleuchtet die Kooperation zwischen Lehrpersonen und Eltern, die Standort- respektive Elterngespräche und die Teamarbeit der Lehrpersonen. Tabelle 7 gibt einen Überblick über die ersten beiden Aspekte.

Tabelle 7: Kooperation im Elternurteil

Die Zusammenarbeit ...	KG		EG		5 %- Signi- fikanz- Niveau
	stimmt/stimmt eher	stimmt eher nicht/stimmt nicht	stimmt/stimmt eher	stimmt eher nicht/stimmt nicht	
mit den Eltern ist intensiv.	39 %	61 %	84 %	16 %	*
ist so, dass sich Eltern einbringen können.	80 %	20 %	97 %	3 %	
Die Standort-/Elterngespräche ...					
sind regelmässig.	83 %	17 %	100 %	0 %	
sind ergiebig.	80 %	20 %	100 %	0 %	*
beziehen das Feedback der Eltern ein.	82 %	18 %	92 %	8 %	*
zeigen, dass die Lehrperson das Kind richtig er- fasst.	91 %	9 %	97 %	3 %	

Die Kooperation – Zusammenarbeit und Standort- respektive Elterngespräche – bezeichnen die Eltern beider Gruppen ebenfalls als zufriedenstellend. Allerdings fallen die Ergebnisse für die Grundstufe der GSU in drei Bereichen sogar ausgezeichnet aus. Es sind dies: Intensität der Elternarbeit (84 % bezeichnen sie als zufriedenstellend bis sehr zufriedenstellend), die Ergiebigkeit der Standortgespräche (100 %) und der Einbezug der Elternrückmeldungen in die weitere Erziehungs- und Bildungsarbeit (92 %). Besonders auffallend ist die grosse Diskrepanz zwischen KG und EG in Bezug auf die Frage nach der Intensität der Elterngespräche. Währenddem lediglich 39 % der KG-Eltern die Intensität loben, sind es bei den EG-Eltern 84 %. In den offenen Fragebogenkommentaren der KG-Eltern wird verschiedentlich aufgeführt, die Veranstaltungen der Schule (die Häufigkeit der Besuchstage oder Elternabende) seien wohl in Ordnung, der Elternkontakt sei aber relativ lose. Offenbar steht hinter diesem Ergebnis der Wunsch nach intensiveren persönlichen Kontakten.

Teamarbeit

Die Teamarbeit respektive das Teamteaching, ein verbindliches Element der Grundstufe, die mit insgesamt 150 Stellenprozenten dotiert ist, wird von den EG-Eltern grundsätzlich ausgesprochen positiv beurteilt. Sowohl die Intensität zwischen den Lehrpersonen wie auch die daraus resultierende förderorientierte Unterstützung wird gelobt. Von besonderem Interesse ist, dass alle Eltern (100 %) aussagen, dass die Teamarbeit für ihr Kind kein Problem darstellt. Identisches ergibt sich aus den Unterrichtsbeobachtungen und den Interviews mit den Lehrpersonen. Erstaunlich ist auch, dass die Kinder überhaupt keine Probleme mit dem Wechsel der Lehrpersonen respektive mit dem Umstand haben, dass sie von insgesamt vier Lehrpersonen unterrichtet werden. Der eindeutige Erfolg der Teamarbeit scheint in erster Linie in der guten Organisation und in der Bereitschaft zur Selbstreflexion der Lehrpersonen zu liegen. Die organisatorischen Elemente sind die wöchentliche Teamsitzung, das Tagebuch auf dem Stehpult, das den reibungslosen Übergang sicherstellt; die telefonische Absprachen sowie die spezifische Verantwortung jeder Lehrpersonen für jeweils eine Niveaugruppe.

Im Teamteaching artikuliert sich auch die Verbindung von Kindergarten- und Schulkultur. Die Lehrpersonen bekommen dadurch Gelegenheit, das eigene Wissen zu erweitern, sich einmal zurücknehmen zu können und Gedanken, Beobachtungen und Wahrnehmungen austauschen. Von Vorteil ist jedoch auch, dass Elternkontakte entsprechend den Neigungen organisiert werden können. Als Nachteile erweist sich in erster Linie der Faktor Zeit: Die Notwendigkeit dauernder Absprachen braucht Zeit und auch Kraft. Allerdings möchte man auch die Akzeptanz der Unterschiede wachsen lassen. Teamarbeit, das macht diese erste Evaluation klar, ist mehr und anderes als ‚Jobsharing‘.

Standortgespräche

Die Standortgespräche finden halbjährlich mit oder ohne SchülerIn statt. Der Ablauf ist systematisiert: Zuerst äussern sich die Eltern, dann gibt die Lehrperson ihre Einschätzung ab und schliesslich werden Lernschritte gemeinsam festgelegt (Eltern, Kind, Lehrperson) und Zielvereinbarungen getroffen. Gesprächsschwerpunkte sind jeweils, entsprechend dem Entwicklungsstand des Kindes, Themen wie Einleben, Zurechtfinden, Kind in der Welt der Aufgaben und des Spiels, strukturiertes Lehrplan-Arbeiten etc. Grundsätzlich verlaufen die Standortgespräche ressourcenorientiert und nicht fehlerorientiert, wobei explizite auch Elternwünsche integriert werden. Probleme sind bisher erst am Rande entstanden, beispielsweise, wenn grundsätzliche Zweifel der Eltern auftraten, ob die Schule an sich das Richtige für ihr Kind sei oder wenn Eltern- und Lehrerwahrnehmung nicht deckungsgleich sind.

5.7 Probleme

Im Rahmen der Diskussion um die Einführung einer Grund- oder Basisstufe werden immer wieder kritische Argumente vorgetragen, welche Verschulung, Überforderung der Lehrpersonen, Altersdurchmischung der Gruppen oder die unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten betreffen. Einige dieser Elemente sind in den bisherigen Ausführungen bereits zur Diskussion gestellt worden. In diesem Kapitel sollen nun die Probleme dargestellt werden, wie sie sich aus Eltern- und aus Lehrpersonensicht ergeben. Einbezogen werden dabei auch die Eindrücke aus den Unterrichtsbeobachtungen. Auch die Fall-

studien liefern entsprechende Hinweise. Zu beachten ist, dass zu diesem Bereich nur die Angehörigen der Experimentalgruppe befragt worden sind.

Zunächst ergibt sich, wie Abbildung 3 aufzeigt, im Elternurteil ein eindeutiges Bild.: Alle Eltern (100%) erachten die unterschiedlichen Lerntempi der Kinder als völlig problemlos und 96 % sehen in der Altersdurchmischung keine Probleme. Wenn überhaupt, dann treten Belastungen am ehesten durch die Gruppenzusammensetzung und durch die Tagesstruktur auf (je 11 %). Ähnlich urteilen sie hinsichtlich der Altersdurchmischung (96 % Positivwerte).

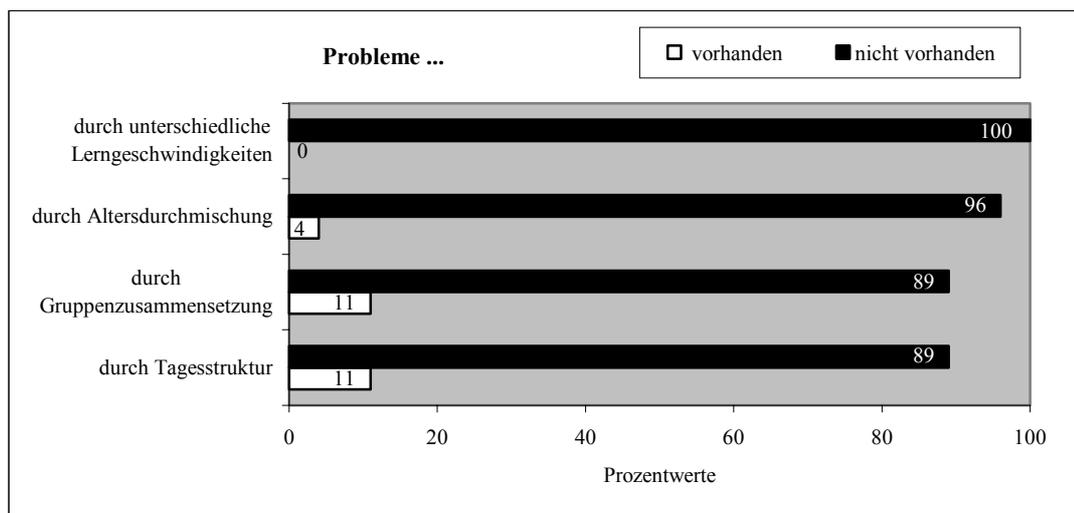


Abbildung 3: Problembereiche im Elternurteil

Aus der Sicht der Lehrpersonen lassen sich diese Bereiche allerdings differenziert konturieren. Dabei ergibt sich kein Bild, das Problembereiche, sondern lediglich Belastungen markiert. Im strukturell-organisatorischen Bereich sind zunächst einmal Belastungen zu nennen, die sich durch die Tagesstruktur inklusive der Ruhezeiten ergeben (vgl. Seite 21), durch den Umgang mit den besonderen Bedürfnissen der Kinder (vgl. Seite 19), durch die Erfordernisse des Teamteachings (Absprachen, Zeitaufwand, vgl. Seite 23) und durch die Heterogenität der Leistungs- und Entwicklungsstände, verbunden mit der Doktrin, ressourcenorientiert zu arbeiten (vgl. Kap. 5.1). Als bereichernd, aber tendenziell auch als belastend empfunden wird auch, mit dem Erfolgsdruck, der diesem Projekt anhaftet, umgehen zu können.

5.8 Nebeneffekte

Zu den Nebeneffekten zählen überraschende Effekte positiver und negativer Art, die nicht intendiert oder prognostiziert worden sind, die aber eine nennenswerte Rolle im Entwicklungsprozess spielen und deshalb im Rahmen einer Evaluation beachtet werden müssen.

Solche überraschenden Effekte ergeben sich in fünffacher Hinsicht: (1) die in diesem Ausmass nicht erwartete Medienpräsenz, (2) die Erkenntnis der unproblematischen Altersdurchmischung der Kinder,

(3) die Einsicht, dass die Tragbarkeit von Kindern mit besonderen Bedürfnissen unter den gegebenen Rahmenbedingungen begrenzt ist, (4) die theoretische Auseinandersetzung mit Grundfragen der Kindergartenpädagogik und (5) das Bewusstwerden darüber, wie bedeutsam die Raumfrage insgesamt ist.

Die mit der Medienpräsenz verbundenen Nebeneffekte werden von Schulleitung und Lehrpersonen generell als Vorteil verstanden, obwohl die Besuche eingeschränkt werden müssen und eine Person bestimmt worden ist, die sich ausschliesslich mit deren Organisation beschäftigt. Die Medienpräsenz bringt jedoch immer wieder spannende Diskussionen über schulpolitische Ideen weit über die Kantonsgrenze hinaus, stellt aber auch hohe Anforderungen an alle Beteiligten, den anvisierten Weg konsequent und unbeeinflusst weiterzuverfolgen. Dass die Altersdurchmischung derart wenig Probleme bringt, hat die Lehrpersonen doch ziemlich überrascht. Die Kinder sind schneller als erwartet zu einer Gruppe zusammengewachsen, in der sich vielfältige Freundschaften ergeben haben. Damit verbunden sind jedoch gleichzeitig Probleme, die sich durch die unterschiedlichen Entwicklungsverläufe und die besonderen Bedürfnisse ergeben und ein ressourcenorientiertes Arbeiten zwischen Individualität und Gruppe, zwischen fördern und fordern, zwischen Spiel und Arbeit nicht immer leicht machen. Ein weiterer, überraschender Nebeneffekt betrifft die Reflexion der Kindergartenarbeit, die im Rahmen des Projekts immer differenzierter geworden ist. Für die Lehrpersonen erweist sich die Durchlässigkeit von Kindergarten und Schule als immer konkretere Option; ferner ist die Erkenntnis gewachsen, welche grosse Bedeutung der Raum und seine Nischen für die Erziehungs- und Bildungsarbeit hat. Schliesslich zeigen sich die Lehrpersonen überrascht, in welche hohem Ausmass das Lernen der Kinder durch das Spiel beeinflusst wird.

5.9 Akzeptanz der Grundstufe der GSU

Die Evaluation verbindet die Akzeptanz des Pilotprojekts mit zwei Fragen, erstens mit der Akzeptanz der bisherigen Konkretisierung bei den Eltern (Experimentalgruppe) und zweitens mit einer generellen Meinungsbildung bei den Eltern der Kontrollgruppe.

Bei den Eltern der Grundstufe der GSU ist die Akzeptanz des Projekts ausgesprochen hoch, was an sich verständlich ist, schicken sie ihr Kind doch aus eigenem Antrieb in die GSU. Gelobt werden in erster Linie folgende Aspekte:

- Das überzeugende pädagogische Konzept mit der ressourcenorientierten Förderung;
- die altersdurchmischten Unterrichtsformen inklusive der individualisierende Unterricht;
- der fließende Übergang vom Kindergarten in die Primarschule;
- die engagierten Lehrpersonen inklusive Schulleitung;
- die Organisationsstruktur, welche eine Berufstätigkeit beider Elternteile erlaubt;
- Lage und Umgebung der Schule.

Im Ergebnis zeigen sich zwischen EG und KG deutliche Unterschiede, die allerdings weiter akzentuiert werden müssen (Abbildung 5). Während 97 % der Eltern der Experimentalgruppe die GSU wieder

wählen würden und 93 % sie als Modell der Zukunft bezeichnen, gibt es bei den Eltern der Kontrollgruppe zwar eine knappe Mehrheit (51 %), die sich für die Grundstufe ausspricht, doch umfassen insgesamt 49 % der Elternurteile vor allem ablehnende Voten.

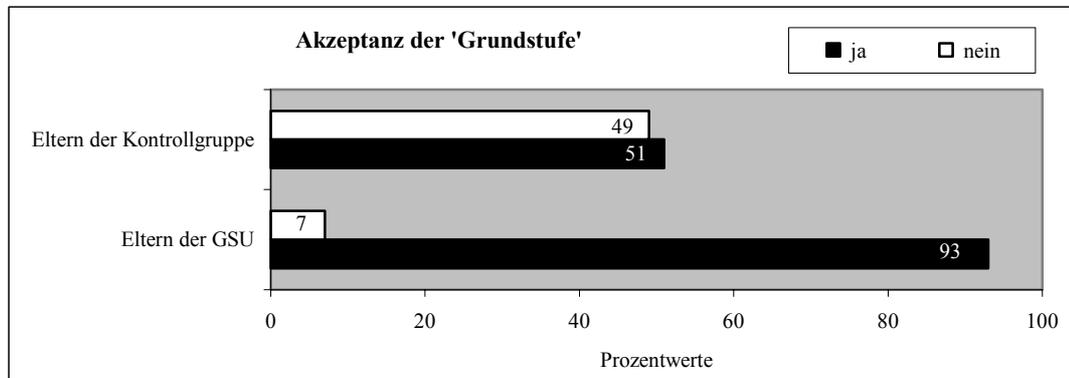


Abbildung 4: Akzeptanz der ‚Grundstufe‘ im Elternurteil

Diejenigen Eltern der Kontrollgruppe, welche die Einführung einer Grundstufe begrüßen, votieren vor allem mit Argumenten, dass die Grundstufe die individuellen Bedürfnisse der Kinder stärker berücksichtige, die Möglichkeit einer schnelleren Stoffbearbeitung zulasse, gemischte Altersgruppen, vor allem jedoch Blockzeiten und Tagesschulstrukturen zur Regel erklärten. Eltern, welche eine ablehnende Haltung einnehmen, begründen diese in erster Linie damit, dass sich die klassische Trennung zwischen Kindergarten („Spiel“) und Schule („Lernen“) bewährt habe. Befürchtet werden zudem die zu grossen Leistungsunterschiede zwischen Kleinen und Grossen sowie die Durchmischung in altersgemischte Gruppen. Kinder sollten, so der Haupttenor der Kritik, nicht zu früh schon mit dem Schulalltag konfrontiert werden, sondern genug Zeit haben, Kind sein zu dürfen. Aber auch wenn sich solche kritischen Stimmen für die Beibehaltung des bisherigen Konzepts aussprechen, so enthalten auch sie den klaren Wunsch nach kleineren Klassen, nach weniger Lehrerwechsel, nach flexiblerem Kindergarten- und Schuleintritt und nach bedürfnisorientierterem Unterricht.

6 Drei Fallstudien

Philippo (zweite Grundstufe)

Philippo ist ein vielseitig interessierter, bewegungsfreudiger Junge, der aktuell (Sommer 2002) die zweite Grundstufe besucht. Nach einer eher schwierigen Zeit weiss er heute wieder deutlicher, wohin er gehört und dass man ihn mag. Die schwierige Zeit begann vor dreiviertel Jahren, als er nach der Schule vorübergehend den Hütedienst besuchte. Damit gehörte er nach Ansicht der Klassenmehrheit – im Gegensatz zu den Kindern, die nach der Schule nach Hause durften – zu den ‚Blöden‘. Auch nachher verschwand diese Etikettierung nicht, er wurde weiter gehänselt. Dazu kam, dass in der Schule offenbar ein eher rauer Ton unter den Kindern vorherrschte, der sich in deftigen Wörtern äusserte, die Philippo aufschnappte und nach Hause brachte. Dies belastete seine Beziehung zur Mutter, weil sie solche Wörter nicht tolerieren wollte. Philippo nässte in dieser Zeit vermehrt das Bett und sprach von Heimweh, das er in der Schule jeweils empfindet. Die Schultage wurden für ihn zu lang, und er wurde jeweils eine Stunde früher von der Schule abgeholt. Die Lehrerinnen arbeiteten mit ihm vor allem an Strategien, wie er mit diesen Hänseleien umgehen könnte (beispielsweise davonlaufen oder sich nicht darum kümmern). Seit Anfangs Jahr hat sich die Situation deutlich entspannt. Philippo's Frustrationstoleranz ist deutlich gestiegen. Er spricht nicht mehr von Heimweh und will ausdrücklich nicht mehr schnellstmöglich abgeholt werden nach der Schule. Schon lange interessiert sich Philippo für Zahlen, nun auch für Buchstaben und das Lesen an sich. Seit er vier Jahre alt ist, hat er eine Lieblingszahl, zählt vor- und rückwärts und spielt häufig mit einer kleinen Rechenmaschine. Er hat auch grosses Interesse am Werken und am Zeichnen. Insgesamt ist jedoch vor allem das Spiel für Philippo sehr wichtig, und er findet, dass er zu viel aufräumen müsse und zu wenig spielen könne. Philippo macht lieber das, was er selbst will - und da gibt es Vieles, vom Kochen und Backen über Playmobil- und Legospielen bis zum Werken, von Museumsbesuchen, Zeichnen, Geschichtenhören, TV-Schauen (ist auf einen Abend pro Woche beschränkt) bis zum Fussball- und Hockeyspielen in der Garage zu Hause. Geht es hingegen um Dinge, die Philippo lernen muss, dann ist es viel schwieriger, ihn dazu zu motivieren. Gleiches gilt für Dinge, die exakt zu erledigen sind oder etwas mehr Zeit in Anspruch nehmen. Vom Elternhaus, von der Situation zu Hause – beide Eltern sind berufstätig – wird von Philippo einiges an Selbständigkeit gefordert. Er bekommt aber auch viel Aufmerksamkeit zurück. Dabei gibt es Phasen, wo sich Bedürfnisse und Möglichkeiten entsprechen, aber auch Phasen, in denen sich Philippo's Bedürfnisse ändern und neue Lösungen gefunden werden müssen. Philippo ist kein einfaches, aber auch kein schwieriges Kind. Für die Zukunft wünschen sich die Eltern zweierlei: erstens, dass Philippo etwas weniger verletzlich ist und zweitens, dass er mit Hilfe der Schule lernt, sich konfrontativen Situationen Arbeiten im zwischenmenschlichen Bereich zu stellen. Ansonsten bezeichnen sie die jetzige Phase als die beste und schönste in Philippo's bisherigem Leben.

Richard (Kontrollgruppe)

Richards Schulleistungen sind in allen Fächern durchwegs positiv und liegen im oberen Bereich der Klasse. Er ist ein fleissiger und intelligenter, aber eher schüchtern Schüler, der Neues schnell begreift, sich aber nie in den Vordergrund stellt oder aggressives Verhalten zeigt. Seit längerem kann er bereits multiplizieren und fließend auf englisch (Muttersprache) und, etwas weniger ausgeprägt, auf deutsch, lesen. Sehr gerne hat er Turnen, Schwimmen und Musik, aber auch andere Fächer liebt er, ausgenommen die biblische Geschichte. Allgemein möchte Richard zwar gute Leistungen zeigen, aber Sachen, die er schon kann, wiederholt er gar nicht gerne, beispielsweise, wenn er als Hausaufgabe Wörter vier-, fünfmal schreiben sollte. Die Eltern wie auch die Lehrerin haben oft den Eindruck, es könnte ihm in der Schule langweilig sein, obwohl er sich bisher nie entsprechend geäussert hat. Die Eltern vermuten, dass er seine Langeweile verbirgt, um nicht negativ aufzufallen, denn in der Klasse ist er gut integriert und beliebt. Der häufige Lehrerwechsel (3x) in der ersten Klasse verlief für Richard reibungslos. Anstrengung und Misserfolg kennt er zwar bisher praktisch nicht, doch sind neue Situationen für ihn eine besondere Herausforderung, beispielsweise, wenn er sich von der Mutter trennen sollte. Dann beginnt er schnell zu weinen, versucht aber, seine Tränen zurück zu halten und bittet die Mutter, zu bleiben. Dies ist mit ein Grund, warum die Mutter ihn noch zur Schule begleitet. Ausserhalb der Schule ist Richard aktiv und begeistert in einem Fussballclub dabei. Wegen seiner Schüchternheit fehlt ihm die nötige Aggressivität, um ein ‚Stürmer‘ zu sein. Daneben spielt er Hockey oder Lego mit Freunden, diverse andere Spiele mit der jüngeren Schwester oder

er liest ausgiebig englische Bücher. Besonderes Interesse zeigt Richard momentan für Geschichte (Römer, Indianer, Wikinger, historische Schlachten, Feldzüge, Napoleon) und die verschiedenen Länder. Es hat einen Globus und kennt alle Fahnen. Mit den Eltern spielt es diverse Brett- und Kartenspiele, darunter Schach oder Scrabble. Im Allgemeinen kann sich er jedoch auch gut alleine beschäftigen.

In der ersten Bilanz ist Richard ein problemloses, zufriedenes und ruhiges Kind. Die bisher schwierigste Phase war der Übertritt von der englischen Vorschule in eine deutsch-sprechende Spielgruppe, wo die Trennungsprobleme mit der Mutter begannen. Im Kindergarten sprach er ein Jahr lang nicht und dann praktisch fehlerfrei. Aktuell erlebt Richard eine glückliche Zeit. Die Eltern haben einzig die Befürchtung, die Erfahrung, sich in der Schule anstrengen zu müssen, könnte ihm später fehlen. Deshalb wünschen sie sich etwas höhere schulische Anforderungen..

Aurelia (dritte Grundstufe)

Aurelia ist ein fröhliches Kind, das selten betrübt ist und in der Schule breite Interessen zeigt. Besonders gefällt ihr jedoch das Turnen/Schwimmen, wo sie besondere Motivation zeigt. Ursprünglich haben die Eltern etwas Angst gehabt, Aurelia könnte nicht schnell genug lernen, weil es eine Weile dauerte, bis sie lesen konnte. Da die Kinder in der Schule jedoch individuell gefördert werden, entstanden für Aurelia keine Stress-Situationen. Heute wissen die Eltern, dass Aurelia leistungsmässig ganz dabei ist. Zu den vier Lehrpersonen hat Aurelia ein gutes Verhältnis, da die einzelnen Personen den Kindern vorgestellt worden sind und sich gut eingeführt haben. Aurelia ist ein sehr selbstkritisches Mädchen, das an sich selbst hohe Ansprüche stellt. Wenn ihr etwas nicht gelingt, wird sie oft wütend über sich selbst und beginnt zu weinen. In solchen Fällen braucht Aurelia Unterstützung und Lob der Mutter. In der Schule schaut sie oft für andere, wehrt sich wenig und lässt viel mit sich geschehen. Manchmal hat sie Mühe, sich für etwas zu entscheiden, weil sie überall dabei sein möchte. Sie hat Angst, da wo sie nicht hinget, etwas zu verpassen. Aurelia scheint zwar gut in der Klasse integriert zu sein, zieht sich aber manchmal zurück oder wendet sich den jüngeren Kindern zu, wenn sich Probleme oder Hänseleien ergeben. Es sind oft Kleinigkeiten in der Schule, die sie stören, z. B. wenn die Kinder, die gemeinsam an einem Tisch beim Mittagessen sitzen, während ihrer Abwesenheit den Platz gewechselt haben und sie nicht darauf vorbereitet war. Aber auch gesellschaftliche Geschehnisse in der näheren Umgebung belasten Aurelia sehr, ohne dass sie selbst beginnen würde, darüber zu sprechen. Die Eltern suchen dann das Gespräch zu ihr und sprechen mit ihr so lange, bis sie keine Fragen mehr hat. Der Mutter fällt es nicht immer leicht, ihr Kind zu verstehen, weil sie selbst völlig anders denkt und sich oft zuerst in die Situation ihres Kindes versetzen muss. In ihrer Freizeit spielt und bastelt Aurelia gern. Sie bewegt sich viel, geht in die Musikschule (Früherziehung) und wollte auch aus eigenem Antrieb mit dem Flötespielen beginnen. Eine Bilanz der ersten Lebensjahre von Aurelia fällt für die Eltern positiv aus. Die Eltern wünschen sich, dass Aurelia dank der Gesamtschule ein Fundament für ihr späteres Leben erhält und sie auch lernt, eigene Entscheidungen zu fällen.

7 Eine erste Bilanz

Diese erste Evaluationsetappe hat formativen Charakter und ist deshalb in erster Linie auf Rückmeldung und Orientierung ausgerichtet. Eine erste Bilanzierung kann deshalb erst als Tendenz, keineswegs als Beurteilung, gelesen werden. Eine solche abschliessende Beurteilung ist der zweiten Evaluationsrunde, die als Peer Review im Frühling 2003 durchgeführt werden wird, vorbehalten – allerdings auf der Grundlage dieser Ergebnisse. Dass sowohl Eltern der EG- wie auch der KG eine erste positive Bilanz ziehen, lässt sich aus Abbildung 6 ersehen. 89 % der Eltern der EG und 85 % der Eltern der KG sind der Ansicht, dass die Erwartungen, die sie an die Schule gestellt hätten, weitgehend mit den Tatsachen übereinstimmen. Eine positive Bilanz hinsichtlich der Entwicklung des Kindes ziehen gar 97 % der EG-Eltern; bei den KG-Eltern sind es 85 %.

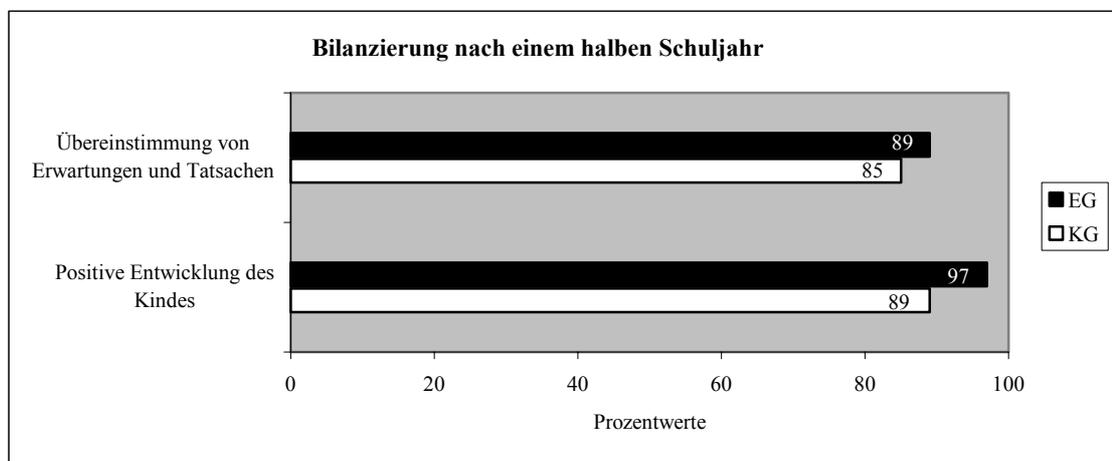


Abbildung 5: Die Bilanzierung der Eltern nach einem halben Schuljahr

Abschliessend sollen noch einmal alle Bereiche aufgezeigt werden, durch die sich die Grundstufe der GSU im Elternurteil im Vergleich zur Kontrollgruppe überzufällig unterscheiden, obwohl – und das sei hier nochmals mit aller Deutlichkeit betont – auch die Eltern der Kontrollgruppe den Lehrpersonen und ihrem Unterricht ein sehr gutes Zeugnis ausstellen. Es handelt sich dabei Bereiche, die den Unterricht betreffen, die Elternkooperation und Information sowie Aspekte, welche das Kind selbst betreffen.

Bereiche, die den Unterricht betreffen

(1) Bedürfnisorientierung des Unterrichts, (2) Platz für Zwischenmenschliches, (3) fehlender Leistungsdruck, (4) Interessenorientierung, (5) Raum für Spielerisches

Bereiche, welche die Kooperation mit den Eltern betreffen

(6) Intensität der Elternarbeit, (7) Ergiebigkeit der Standortgespräche, (8) Einbezug der Elternrückmeldungen

Bereiche, welche die Information betreffen

(9) Transparenz der Information, (10) Rechtzeitigkeit der Information

Bereiche, welche das Kind betreffen

(11) keine Unterforderung vorhanden, (12) stabile Befindlichkeit des Kindes.

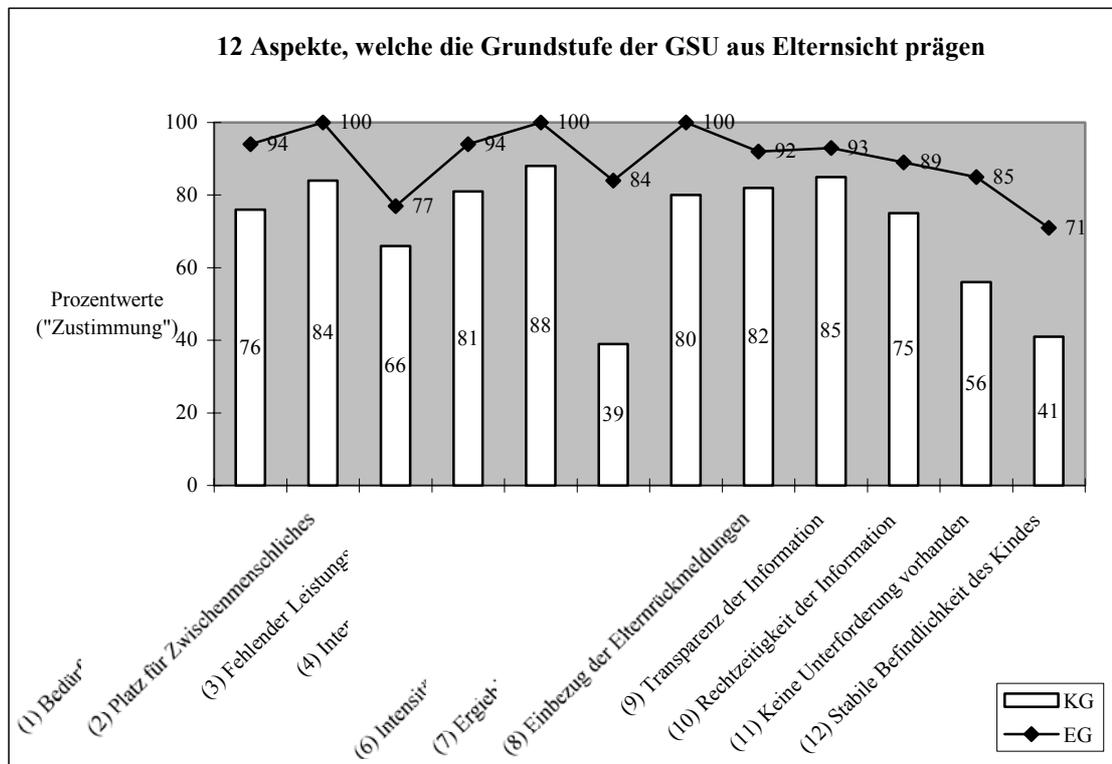


Abbildung 6: Die Besonderheiten der GSU aus Elternsicht

Die ersten fünf Aspekte kennzeichnen den Unterricht. Die GSU zeichnet sich dementsprechend durch ein hohes Mass an bedürfnis- und interessenorientiertem Unterricht, der Platz für Zwischenmenschliches und Spielerisches ermöglicht und grossenteils frei von Leistungsdruck ist, aus. Drei Aspekte zeichnen die Kooperation mit den Eltern aus: Erstens werden die Standortgespräche von allen Eltern als ausgesprochen ergiebig und facettenreich erfahren. Zweitens sind sie der Ansicht, ihre Rückmeldungen würden in den täglichen Unterricht zum Wohle ihres Kindes einbezogen. Drittens wird die Intensität in der bestehenden Form als gut gelungen bezeichnet. Ferner zeichnen sich Organisation und Information durch Rechtzeitigkeit und Transparenz aus. Von Leistungsdruck oder Verschulung ist bisher kaum etwas zu spüren, die Kinder meistern die Übergänge vom Spielenden zum Lernenden ohne Probleme.

8 Ausblick: Sieben Thesen

Als Abschluss der formativen Evaluation und als Überleitung zur summativen, bewertenden Evaluation im Frühling 2003 werden hier insgesamt sieben Thesen formuliert. Sie nähren sich aus den vorangehenden Ausführungen und bilden eine erste Diskussionsgrundlage für Auftraggeberin, Entscheidungskader, Beteiligte und Betroffene, aber auch für alle weiteren interessierten Kreise.

1. Der Pilotversuch der Grundstufe der Gesamtschule Unterstrass ist erfolgreich gestartet. Diese erste Evaluation stellt ihm ein sehr gutes Zeugnis aus. Allerdings dürfen die Ergebnisse nicht generalisiert werden, da dem Schulversuch eine spezifische Elternschaft (hohes sozioökonomisches Niveau, wenig Kinder aus benachteiligtem Milieu und anderen Kulturbereichen) und eine ausgesprochen motivierte und professionell agierende Lehrerschaft und Schulleitung zu Grunde liegt und die Institution selbst Privatschulcharakter besitzt. Gerade der Aspekt der Freiwilligkeit, dass Eltern ihre Kinder aus persönlicher Motivation an die Schule schicken, bedarf besonderer Beachtung.
2. Der Erfolg der Grundstufe der GSU basiert wesentlich auf einem professionellen, hoch motivierten, hoch teamfähigen und teamwilligen Personal, das sich auch als *Professionals* in folgenden Bereichen auszeichnet: Umgang mit besonderen Bedürfnissen der Kinder, ganzheitliche Förderung, gezielte Elternarbeit inklusive der Abgrenzung von Erziehungsberatung, Fähigkeit, Lehr- und Lernprozesse in grösstmöglicher Individualisierung und Differenzierung umzusetzen.
3. Das Team der Grundstufe der GSU leistet ein Dreifaches auf praktischer, konzeptioneller und theoretischer Ebene: Die Mitglieder sind Pionierinnen und Pioniere in einem Bereich, für den bislang weder didaktisches Material noch eine Theorie der Grundstufe zur Verfügung steht. Für die Lehrpersonen bedeutet dies, dass sie ihren Unterricht nicht nur selbst erforschen, sondern gleichzeitig neue Lehrmittel und Arbeitsmaterialien entwickeln müssen.
4. Teamteaching ist das Herzstück der Grundstufe der GSU. Die Realisierung des Konzepts bringt sowohl Vorteile in Bezug auf die intensive Förderung des einzelnen Schulkindes als auch einer varianten- und abwechslungsreichen Organisation. Auf der Ebene der Lehrpersonen ermöglicht es ein kompetentes Erwachsenen-Feedback bei gleichzeitiger Aufhebung der Isolation der traditionellen Lehrerrolle. Teamarbeit wird in der GSU nicht zum Jobsharing, weil die hohen Anforderungen bislang eindeutig erfüllt werden können. Mögliche Stolpersteine, die mit einer generellen Einführung des Teamteachings verbunden wären, liegen im hohen Zeitbedarf, in der anspruchsvollen Arbeitskoordination sowie im Zwang zur Zusammenarbeit.
5. Die altersgemischte Gemeinschaft bietet den Kindern nicht nur ein breites und vielschichtiges ‚soziales‘ Übungsfeld an, sondern ermöglicht auch ein Lernen am Modell in kognitiver und persönlichkeitsbezogener Hinsicht. Gerade das Bildungsgefälle zwischen einzelnen Kindern und die Spannweite zwischen vorhandenen Erfahrungen und Kenntnissen trägt dazu bei, dass die Kinder sich ihrem Potenzial entsprechend in das Unterrichtsgeschehen eingliedern.
6. Die Tragbarkeit von Kindern mit besonderen Bedürfnissen ist in der Grundstufe der GSU unter den vorgegebenen Rahmenbedingungen begrenzt. Gründe hierfür bildet zwar der hohe

Anteil an Kindern mit besonderen Bedürfnissen, verstärkt jedoch durch eine Reihe weiterer Spezifitäten, welche eine Grundstufe kennzeichnen, so die Heterogenität der Kinder hinsichtlich ihres Alters, ihrer persönlichkeitsbezogenen und ihrer kognitiven Entwicklungsstände. Wenig Heterogenität ist allerdings hinsichtlich der Kultur, des Milieus oder der Sprache zu konstatieren. Sozial benachteiligte Kinder sind in der Grundstufe der GSU kaum vertreten.

7. Die vorliegenden Evaluationsergebnisse bestätigen die FLR-Befunde von 1995. Sechs Wochen nach Schuleintritt ist die Heterogenität in Bezug auf die Lese- und Rechenkenntnisse der Kinder enorm, sowohl in der Experimental- als auch in der Kontrollgruppe. Dies trifft auch explizite für den Kindergarten der Kontrollgruppe zu. Neben Kindern, die kein Interesse an Lese- oder Rechenlernprozessen haben, sind andere, welche die Neugierde in Drang verwandeln und begierig lernen wollen. Damit machen diese Ergebnisse erneut klar, dass es nicht nur Kinder gibt, die bereits im Kindergartenalter LeserIn oder RechnerIn sind, sondern auch Kinder, welche sich kaum für solche Prozesse interessieren. Gerade in diesem Zusammenhang hat die Altersdurchmischung, welche das Lernen am Modell begünstigt, unter Umständen den Leistungsdruck verstärken, wenn ein jüngeres oder kognitiv weniger akzeleriertes Kind das Gleiche lernen möchte wie der beste Freund, der jedoch älter oder weiter fortgeschritten ist.

9 Literatur

HEYER-OESCHGER, M., BÜCHEL, P. (1997) Lehrkräfte für vier- bis achtjährige Kinder? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15(1), 82-97.

STAMM, M. (1998). *Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsachen. Leistung, Interessen, Schulerfolg und soziale Entwicklung von Kindern, die bei Schuleintritt bereits lesen und/oder rechnen konnten*. Aarau: Institut für Bildungs- und Forschungsfragen.

STAMM, M. (2001). *Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsachen. Fünf Jahre nach der Einschulung beim Übertritt in die Sekundarstufe I*. Aarau: Institut für Bildungs- und Forschungsfragen.