



INSTITUT FÜR BILDUNGS- UND FORSCHUNGSFRAGEN

PD Dr. Margrit Stamm

Privatdozentin an der Universität Fribourg

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»

Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich

Aarau, 30. Juni 2003

unter Mitarbeit von:
Silvia GROSSENBACHER
Margrit RÖLLIN
Georg STÖCKLI

Der Mensch, wenn er werden soll, was er sein muss, muss als Kind sein und als
Kind tun, was ihn glücklich macht.

Johann Heinrich PESTALOZZI

INHALT

| | |
|---|-----------|
| DANK | 7 |
| ZUSAMMENFASSUNG..... | 9 |
| BEANTWORTUNG DER EVALUATIONSFRAGEN | 11 |
| EINLEITUNG | 15 |
| 1 EVALUATIONSAUFTRAG UND FRAGESTELLUNGEN | 17 |
| 2 UNTERSUCHUNGSMETHODE UND AUSWERTUNG..... | 18 |
| 3 ERGEBNISSE | 21 |
| 3.1 RAHMENBEDINGUNGEN | 21 |
| 3.1.1 Das Modell der Grundstufe Unterstrass | 21 |
| 3.1.2 Soziodemografische Angaben | 22 |
| 3.1.3 Die Grundstufe im Elternurteil..... | 22 |
| 3.1.4 Belastungen | 24 |
| 3.2 LERNAUSGANGSLAGEN- UND ENTWICKLUNGSSTÄNDE | 24 |
| 3.2.1 Lernausgangslagen, Leistungsstände und Förderdiagnostik | 24 |
| 3.2.2 Entwicklungsstände | 26 |
| 3.3 ELTERNARBEIT: STANDORTGESPRÄCHE..... | 28 |
| 3.4 KINDER MIT BESONDEREN BEDÜRFNISSEN..... | 28 |
| 3.5 TEAMTEACHING..... | 29 |
| 3.6 ZYKLENWAHL..... | 30 |
| 3.7 ALTERSDURCHMISCHUNG | 32 |
| 3.8 GANZHETTLICHE FÖRDERUNG | 33 |
| 4 GESAMTBEURTEILUNG | 35 |
| 5 FAZIT: KONSEQUENZEN FÜR EINE GENERALISIERUNG DES MODELLS.. | 38 |
| 6 DREI FALLSTUDIEN..... | 40 |

DANK

An dieser Stelle sei allen Personen bestens gedankt, die an der Evaluationsstudie mitgewirkt haben, allen voran Silvia GROSSENBACHER, Margrit RÖLLIN und Georg STÖCKLI für ihre Fachkompetenz und ihr Engagement im Rahmen der Peer Review vom Mai 2003. Danken möchte ich auch dem ganzen Grundstufenteam des Seminars Unterstrass – Cathy MÜLLER, Sybille PFIFFNER und Doris SOMMERHALDER – sowie den Lehrpersonen der Kontrollgruppen – Claudia BENNERT, Lisa GRAF und Anita SCHWITTER – für ihre Auskunftsbereitschaft und ihre konstruktive, engagierte Mitarbeit. Ganz besonders zu danken ist dem Leiter der Grundstufe, Dieter RÜTTIMANN, der mit grossem Elan all unseren organisatorischen und administrativen Wünschen entgegengekommen ist und uns optimale Evaluationsbedingungen ermöglicht hat. In den Dank einzuschliessen sind aber auch alle Eltern, welche sich an unseren schriftlichen und mündlichen Befragungsrunden beteiligt haben. Schliesslich möchte ich Herrn Konstantin BÄHR, M.A., und Frau Dr. Margot HEYER-OESCHGER, Projektverantwortliche der Bildungsdirektion, herzlich für ihre wertvolle Begleitung danken.

Alle Beteiligten haben mit ihren engagierten und differenzierten Rückmeldungen wesentlich zur Aussagekraft der Ergebnisse beigetragen. Deshalb kann hiermit ein Bericht vorgelegt werden, der – so hoffe ich – nicht nur Brücke und Schnittstelle für eine nachhaltige Weiterentwicklung der Grundstufe der Gesamtschule Unterstrass wird, sondern ebenfalls wertvolle Impulse für Aufbau und Entwicklung der anderen Schulversuche an Schweizer Grund- und Basisstufen wird.

Aarau, den 30. Juni 2003



PD Dr. Margrit STAMM

ZUSAMMENFASSUNG

Diese Berichterstattung bildet den Abschluss der Evaluation des «Pilotversuch Grundstufe» der Gesamtschule Unterstrass. Sie basiert auf den Ergebnissen eines zweiphasigen Evaluationsverfahrens. Während die erste Phase (2001-2002) formativen Charakter hatte und eher auf Rückmeldung und direkte Optimierung ausgerichtet war, hatte die Peer Review vom Mai 2003 summativen, d.h. bilanzierenden und bewertenden Charakter. Als Peers amtierten Silvia GROSSENBACHER, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Aarau, Margrit RÖLLIN, Dozentin für Erziehungswissenschaft, Pädagogische Hochschule Basel-Landschaft, Georg STÖCKLI, Pädagogisches Institut der Universität Zürich sowie Margrit STAMM, Institut für Bildungs- und Forschungsfragen, Aarau und Privatdozentin an der Universität Fribourg. Ihr oblag die wissenschaftliche Gesamtleitung und die Berichterstattung.

Die von der Bildungsdirektion des Kantons Zürich vorgegebenen Fragestellungen fokussieren auf insgesamt neun Untersuchungsbereiche: Rahmenbedingungen, persönliche und soziale Entwicklung, Lernstand, altersgemischtes Lernen, Zyklwahl, ganzheitliche Förderung (Kindergartenschwerpunkte und Kulturtechniken), Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen, Standortgespräche und Teamteaching. Nicht Gegenstand der Fragestellung war die individuelle Entwicklung der Kinder im Längsschnitt. Um die Frage der Lern- und Entwicklungsstände und die Meinungen der Eltern angemessen beurteilen zu können wurde eine Kontrollgruppe aus einem vergleichbaren sozio-ökonomischen Umfeld einbezogen, bestehend aus einer Kindergartenklasse und einer ersten Primarklasse der Stadt Zürich.

Die Peer Review beurteilt den «Pilotversuch Grundstufe» positiv. Die Ergebnisse zeigen, dass die Schule das Ziel, Kinder individuell und bedürfnisgerecht altersgemischt zu unterrichten und dabei sowohl traditionelle Kindergartenschwerpunkte als auch die Kulturtechniken zu fördern, zweifelsohne erreicht. Das bedeutet aber noch nicht, dass damit auch Qualitätsaussagen über die Wirksamkeit dieses Unterrichts oder die Anschlussfähigkeit von Grundstufe und nachfolgender Stufe verbunden sind. Solche Aussagen wären erst in ein bis zwei Jahren im Rahmen einer Wirkungsanalyse möglich.

Die Hauptergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen: Das *Teamteaching* ist das Herzstück der Grundstufe Unterstrass, zugleich aber auch der sensibelste Punkt. In den drei Jahren ist es gelungen die beiden unterschiedlichen Kulturen des Kindergartens und der Primarschule zusammenzubringen und eine gemeinsame Grundhaltung zu erzeugen. Als sensibelster Punkt hat sich das Teamteaching insofern erwiesen, als jede Ausweitung auf mehr als zwei Personen problematisch wird. Die *Tagesschulstruktur* hat sich bewährt, nicht zuletzt auch, weil sie für die Eltern einer der entscheidenden Punkte für die Wahl der Schule war. Die Tagesschulstruktur stellt aber, aufgrund der hohen zeitlichen Präsenz, enorme Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler und an die Lehrpersonen. Entsprechend sucht man nach Alternativen, um den Lehrkörper von der Verantwortung für die Mittagspause zu entlasten. Die *ganzheitliche Förderung* basiert auf dem Konzept der Rhythmisierung von Raum und Zeit, das sich in einer im Tagesablauf gut sichtbaren Strukturierung von Kindergarten- und Primarschulelementen artikuliert. Lernen und Spiel – die logische Folge des altersgemischten Unterrichts – sind miteinander verwoben, trotzdem jedoch mit festen Regeln verbunden. Im Rahmen der breiten Erfahrungen in der *Integration der Kinder mit besonderen Bedürfnissen* hat sich gezeigt, dass die Aufnahme von solchen Kindern zwar begrenzt ist, gleichzeitig jedoch im Gegensatz zum traditionellen Kindergarten durch den Einbezug der schulischen Heilpädagogik bessere Voraussetzungen bietet. Begrenzt

ist die Aufnahme solcher Kinder deshalb, weil die Heterogenität der Lern- und Entwicklungsstände in der Grundstufe bereits derart gross sind, dass sie ein Höchstmass an individueller Betreuung und Unterrichtung verlangen. Sollen die Schülerinnen und Schüler zudem einen sozialen Lerngewinn haben, brauchen sie Zeit, den Umgang mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen ihrem individuellen Entwicklungsstand entsprechend zu lernen, zu erproben und im wahrsten Sinne des Wortes zu erfahren. Sehr gut etabliert sind die *Standortgespräche*, welche so gewissermassen die Schnittstelle zwischen individualisiertem, ressourcenorientiertem Unterricht und der Zykluswahl bilden. Sie werden von den Eltern ausgesprochen positiv bewertet und von den Lehrpersonen als zentrales Element ihrer Förderpraxis verstanden. Was aus der Sicht der Peer Review einer vertieften Reflexion bedarf ist der Umstand, dass bislang mit deutlicher Dominanz der ‚normale‘, dreijährige Zyklus gewählt worden ist. Es ist zu fragen, ob nicht – angesichts des Bekenntnisses zur Unterschiedlichkeit der Entwicklungsverläufe – auch häufiger von den unterschiedlichen Durchlaufzeiten Gebrauch gemacht werden müsste.

Eindeutige Schwächen konnte die Peer Review keine ausmachen, aber sensible Zonen, die sich leicht zu Problembereichen entwickeln könnten. Dazu gehören (1) die ausgesprochen hohe Belastung der Lehrpersonen, (2) das vom einwandfreien Funktionieren zwischen zwei Personen abhängige Teamteaching, (3) die Zykluswahl, welche zur ungenutzten Möglichkeit, Lern- und Entwicklungsverläufe auch formal zu individualisieren, verkommen könnte und (4) die Rolle der Lehrpersonen, welche nicht lediglich moderierenden Charakter haben darf, sondern im konstruktivistischen Sinne provozierender Art sein muss, um die Kinder zum ‚lernendem Spiel‘ und zum ‚spielendem Lernen‘ sorgsam hinzuführen, nötigenfalls auch verbunden mit dem Entscheid, wann ein Kind ‚arbeiten soll‘ oder ‚spielen darf‘.

Aus der positiven Gesamtbilanz dieser Evaluation dürfen keine direkten Konsequenzen für Versuche an öffentlichen Schulen abgeleitet werden. Verschiedene kontextuelle Besonderheiten der Grundstufe Unterstrass sprechen dagegen (professioneller, intrinsisch motivierter, hoch teamwilliger Lehrkörper; Privatschulcharakter der Institution mit Grundstufe als integralem Bestandteil der Gesamtschule; vorwiegend der Mittelschicht respektive dem akademischen Milieu angehörende Elternschaft). Somit ist das Konzept der Grundstufe nicht erprobt

- bei einer Lehrerschaft, welche nicht bereit ist, ein derart hohes Engagement zu leisten und welche möglicherweise nicht in gleichem Ausmass von der Idee der Grundstufe überzeugt ist;
- in einer öffentlichen Schule, welche möglicherweise auch ökonomische Gründe (kleine Schülerzahlen in Kindergarten und ersten Primarklassen) dazu bewegen, eine Grundstufe einzuführen;
- bei Kindern, welche aus allen sozialen Lagen und damit auch aus bildungsfernen Milieus stammen;
- bei Schulen, die entweder geografisch oder von der Schulkultur her nicht in das Insgesamt des lokalen Schulsystems eingebunden sind und vielleicht mit den je separaten Kulturen der bisherigen Unter- respektive Mittelstufe zu kämpfen haben.

BEANTWORTUNG DER EVALUATIONSFRAGEN

1. Wie stellt sich die persönliche und soziale Entwicklung von Schülerinnen und Schülern der Grundstufe dar?

Seit August 2000 besuch(t)en 34 Schülerinnen und Schüler die Grundstufe Unterstrass. Vorzeitig ausgetreten ist bisher kein Kind. Gesamthaft verläuft die persönliche Entwicklung der Kinder ihren Entwicklungsbesonderheiten entsprechend unterschiedlich, jedoch zur grossen Zufriedenheit der Eltern. Gerade die Betonung der je unterschiedlichen Fähigkeiten, Eigenschaften und Stärken sind Grundlage und Ziel der individuellen Förderung jedes Kindes – sowohl im Bereich des Spiels wie auch im Bereich des schulischen Lernens. Die soziale Entwicklung ist geprägt vom grossen Bedürfnis nach Zusammensein mit anderen Kindern. Es ist in dieser Grundstufe besonders ausgeprägt vorhanden, da viele Kinder aus anderen Quartieren oder Gemeinden kommen und hier einen Ort vorfinden, wo sie soziale Konstanz erleben können. Andererseits ermöglicht die konsequente Rhythmisierung von Raum und Zeit im Rahmen der Tagesschulstruktur unterschiedliche Sozialerfahrungen in verschieden zusammengesetzten Gruppen und auch mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen.

2. Wie ist der schulspezifische Leistungsstand?

Die Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler waren, sechs Wochen nach Schuleintritt, sehr unterschiedlich. Insgesamt verfügten 25% der Kinder über akzelerierte Kenntnisse im Bereich Lesen und/oder Mathematik. Berücksichtigt man darüber hinaus den Umstand, dass sowohl in der Grundstufe als auch in der Kontrollgruppe fast $\frac{1}{4}$ der Kinder bei Schuljahresbeginn über keine Vorkenntnisse verfügt hatten, so wird deutlich, dass die Lernausgangslagen der Kinder nicht nur in der Grundstufe, sondern ebenso in den traditionell geführten Jahrgangsklassen sehr unterschiedlich waren. Verstärkt wird diese Aussage durch die Tatsache, dass die besten Ergebnisse in den Lernstandserhebungen von Kindergartenkindern in traditionell geführten Klassen stammen, von solchen Kindern also, die laut Gesetz noch fast ein ganzes Jahr warten müssten, bis sie mit dem Kompetenzerwerb überhaupt beginnen dürften. – Alle Kinder der dritten Grundstufe erreichten die Lernziele der ersten Klasse, allerdings in unterschiedlichem Tempo (s. Frage 4).

3. Welchen Einfluss hat die altersdurchmischte Gruppe?

Im Rahmen dieser Evaluation kann lediglich eine Antwort auf die Frage nach dem Einfluss der altersgemischten Gruppe im sozialen Bereich, nicht aber im kognitiven Bereich gegeben werden. Das soziale, altersdurchmischte Lernen ist bereits im Schulkonzept angelegt, indem sowohl ältere als auch jüngere Kinder vielfältige Leit- und Steuerungsaufgaben übernehmen müssen (z.B. beim Mittagstisch, bei der Unterrichtsorganisation oder bei Betreuungsaufgaben). Damit wird ihnen die Rolle des Geführten und die Rolle des Führenden überantwortet. Allerdings zeigt sich auch, dass die Altersdurchmischung dort problematisch werden kann, wo ältere Schülerinnen zugleich dominante Persönlichkeiten sind. Dass diese Probleme bislang gut gelöst werden konnten, liegt in erster Linie im klaren Regelsystem der Schule und in der Wachsamkeit der Lehrpersonen, Probleme direkt anzusprechen und mit den betroffenen Kindern Lösungswege zu suchen.

4. Wird die Möglichkeit, die Grundstufe in zwei, drei oder vier Jahren zu durchlaufen, genutzt?

Die Möglichkeit, individuelle Durchlaufzeiten zu wählen, wird benutzt, aber eher in bescheidenem Umfang. Von den 34 Kindern haben bisher 26 den normalen, dreijährigen Zyklus gewählt. Zwei Schülerinnen haben eine Klasse übersprungen und deshalb den zweijährigen Zyklus absolviert. Drei Schüler wählten den vierjährigen

Zyklus. Weitere drei Kinder sind zu jung eingetreten und absolvieren dementsprechend die Grundstufe (voraussichtlich) in vier Jahren. In Zahlen: 5.9% haben den zweijährigen, 8.9% den vierjährigen und 85.5% den regulären dreijährigen Zyklus gewählt. Dass dieser ‚normale‘ Zyklus bei weitem überwiegt, hat vor allem mit dem stark ausgeprägten individualisierenden Unterricht zu tun, aber auch mit der Problematik, dass ein schnelleres Absolvieren der Grundstufe bestehende Freundschaften belasten kann. Eltern haben bisher in keiner Art und Weise den akzelebrierten, zweijährigen Zyklus gefordert. Ihr grösstes Anliegen ist die individuelle Förderung ihres Kindes.

5. Gelingt die postulierte ganzheitliche Förderung in dem Sinne, dass traditionelle Kindergartenschwerpunkte und spezifische Kulturtechniken gleichermaßen gefördert werden?

Die ganzheitliche Förderung ist im Schulkonzept über die Rhythmisierung von Raum und Zeit sowie über das Teamteaching verankert. Sie ist in den drei Jahren konsequent weiter entwickelt worden und präsentiert sich heute in einer im Tagesablauf gut sichtbaren Strukturierung von Kindergarten- und Primarschulelementen, die sich aus dem Wechsel von fest gesetzten und fliessend zum Einsatz gelangenden didaktischen Arrangements zusammensetzen. Lernen *und* Spiel – die logische Folge eines altersgemischten Unterrichts – sind miteinander vermischt, trotzdem jedoch mit festen Regeln verbunden. In dieser Hinsicht ist die ganzheitliche Förderung nicht logische Folge eines entsprechend angelegten Schulkonzepts, sondern delikate Aufgabe der Lehrpersonen, die Kinder zu ‚lernendem Spiel‘ und zu ‚spielendem Lernen‘ sorgsam hinzuführen, nötigenfalls auch verbunden mit dem Entscheid, wann ein Kind ‚arbeiten soll‘ oder ‚spielen darf‘.

6. Welche Erfahrungen macht die Schule mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen?

Generell bietet die Grundstufe mit dem Einbezug der schulischen Heilpädagogik bessere Voraussetzungen für die Integration als dies im traditionellen Kindergarten möglich ist. Im Verlaufe der drei Jahre hat sich jedoch gezeigt, dass die Aufnahme von Kindern mit besonderen Bedürfnissen im Sinne von körperlichen Behinderungen und von Verhaltensstörungen begrenzt ist, da die Heterogenität in der Grundstufe bereits hinsichtlich Alter, körperlicher, emotional-sozialer und kognitiver Entwicklung gross ist. Dazu kommt, dass das Integrationskonzept der Schule eher auf Einstellungen und Haltungen aller Beteiligten – Lehrpersonen, Eltern und Schülerinnen und Schüler – aufbaut und deshalb auf Lernprozesse, welche Umgang und Akzeptanz fördern, grössten Wert legt. Eine solche Einführung ist jedoch zeitintensiv und für die Kinder teilweise belastend. Gerade auch um die Klasse nicht zu überfordern, ist die Erkenntnis gewachsen, dass das Eintrittsalter bei körperlichen Behinderungen höher als üblich liegen muss, damit die Entwicklungsverzögerung wenigstens zu einem gewissen Teil ausgeglichen werden kann. Besondere Bedürfnisse ergeben sich jedoch auch aufgrund kontextueller oder familialer Faktoren, so etwa, wenn ein Wohnortwechsel einer Familie in eine andere Sprachegend bevorsteht, was einen Einbezug der entsprechenden Sprache in Spiel und Lernen nach sich zieht.

7. Wie wirken sich Standortbesprechungen mit den Eltern auf die Zusammenarbeit und die Fortschritte der Kinder aus?

Die Standortgespräche haben sich etabliert. Sie finden halbjährlich mit oder ohne SchülerIn (seinem/ihrer Wunsch entsprechend) statt, haben einen systematisierten Ablauf und basieren auf der Idee einer ressourcenorientierten, nicht fehlerorientierten Gesprächsführung. Die Eltern messen ihnen grosses Gewicht bei. Sie bezeichnen den eigenen Informationsstand über die Entwicklungs- und Lernfortschritte ihrer Kinder als sehr befriedigend. Drei zentrale Gründe liegen diesem po-

sitiven Urteil zugrunde: (1) Weil die Lehrpersonen Beobachtungen und Beurteilungen, aber auch Unsicherheiten früh, dezidiert und regelmässig meist aus der Perspektive *zweier* Fachpersonen zurückmelden; (2) weil die Rückmeldung immer auch positive Aspekte beinhaltet und den Eltern damit aufzeigt, dass die Lehrpersonen ihrem Kind Wertschätzung entgegenbringen; (3) weil Eltern durch die Standortgespräche auch entlastet werden, da die Lehrpersonen für bestimmte Bereiche die Verantwortung übernehmen wollen («Das ist mein Job»). Diese Positivwertung deckt sich mit der Einschätzung der Lehrpersonen: Auch sie messen den Standortgesprächen grosses Gewicht bei, vor allem auch im Zusammenhang mit der Zyklwahl. Probleme sind in den letzten drei Jahren eher am Rand 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 waren.

8. Wie funktioniert das Teamteaching und welche Auswirkungen hat es?

Seit dem Start des Pilotversuchs ist das Teamteaching kontinuierlich weiterentwickelt und professionalisiert worden. Heute liegt sowohl ein ausgereiftes Konzept als auch eine elaborierte Praxis vor. Die Erfahrungen lassen sich anhand von fünf Punkten zusammenfassen: (1) Das Zusammenwachsen der beiden Kulturen des Kindergartens und der Primarschule hat den Grundstufenlehrpersonen zwar viel Kraft abgefordert, aber ihnen damit auch entsprechende Erfahrungen ermöglicht, die sie als interessanteste Punkte ihrer Arbeit bezeichnen. (2) Als wesentliches Element eines erfolgreichen Teamteachings wird eine ‚gute Basis‘ erachtet, d. h. ein Team, das in seinen Grundhaltungen übereinstimmt und bereit ist, von der bisherigen Rolle als IndividualistIn und SpezialistIn auf dem Gebiet des Kindergartens oder des Schuleingangsbereichs Abschied zu nehmen und sich als Teil eines Teams mit der Kultur der anderen Stufe aktiv und produktiv auseinanderzusetzen. (3) Gerade, weil das Grundstufenteam viel Energie in das kulturelle Zusammenwachsen legen musste, war von Anfang an eine solide Organisationsstruktur erforderlich. Zwar war der Aufwand für die gemeinsame Planung und Organisation in der Startphase des Projekts sehr gross, doch hat er sich nach und nach auf ein gut vertretbares Ausmass eingependelt. (4) In der Grundstufe ist das Teamteaching eng mit Unterrichtsqualität und Qualitätssicherung verflochten. Wegen der Vielfalt an Bedürfnissen und Fähigkeiten erlaubt es einen optimaleren Einsatz von Unterrichtsformen und Gruppenbildungen als dies für eine Einzelperson möglich wäre. Das Teamteaching wird aber gleichzeitig auch als qualitätssichernde Massnahme im Sinne eines qualitativen Kollegenfeedbacks verstanden. (6) Das Teamteaching hat nicht nur grosse Effekte in Bezug auf das gegenseitige Lernen der Lehrpersonen gehabt. Dadurch, dass laufend Absprachen und Aushandlungsprozesse stattfinden, ist es auch für die Kinder zu einem Beispiel des Lernens am Modell geworden. (5) Die Erfahrung des letzten Schuljahres, als drei Lehrpersonen das Teamteaching übernehmen mussten, hat jedoch gelehrt, dass die Bedingungen damit wesentlich schwieriger werden, insbesondere, was Koordination und Kommunikation betrifft. Auch für die Kinder können daraus nur dann keine Orientierungsprobleme erwachsen, wenn sich die Lehrpersonen gut einführen und den ‚Kennenlernprozessen‘ genügend Zeit einräumen.

EINLEITUNG

Der hier vorgelegte Schlussbericht bilanziert die Ergebnisse zur Evaluation des «Pilotversuchs Grundstufe» der Gesamtschule des Instituts Unterstrass. Es handelt sich dabei um eine abschliessende, summative Gesamtbeurteilung, welche auch Konsequenzen aufzeigt, die bei der Diskussion zur Generalisierung des Modells zentral sind. Im Mittelpunkt der Berichterstattung stehen grundsätzliche Informationen und Beurteilungen über den Ist-Zustand der Grundstufe in Bezug auf neun Schwerpunkte: Rahmenbedingungen, persönliche und soziale Entwicklung, Lernstand, Einflüsse der altersdurchmischten Gruppe, Zyklenwahl, ganzheitliche Förderung (Kindergartenschwerpunkte und Kulturtechniken), Kinder mit besonderen Bedürfnissen, Standortgespräche mit den Eltern und Teamteaching.

Bei der Lektüre und Interpretation der Ergebnisse sind folgende Besonderheiten der Grundstufe der Gesamtschule Unterstrass zu beachten: An der Grundstufe unterrichten ausschliesslich sehr gut ausgebildete, hoch motivierte Lehrpersonen, die ihren Arbeitsplatz aus eigener Motivation gewählt haben und ein Arbeitspensum leisten, das weit über dem Geforderten liegt. Ferner profitiert die Schule von einer spezifischen Elternschaft mit durchgehend hohem sozio-ökonomischem Niveau, welche diesen Ausbildungsort für ihre Kinder aus eigener Initiative gewählt hat und entsprechend hohe Ansprüche stellt. Zum dritten ist die Grundstufe integraler Bestandteil der Gesamtschule des innovativen Ausbildungsinstituts Unterstrass. Der Integrationsgedanke hat hier schon vor Jahren Fuss gefasst und im Alltag Anwendung gefunden, etwa derart, dass Elternabende für alle Stufen gemeinsam durchgeführt werden oder dass das Know-how der Grundstufe als selbstverständliche Wissensgrundlage für alle anderen Stufen betrachtet wird. Das äussert sich auch darin, dass Abmachungen und Vereinbarungen von einer Stufe auf die andere Stufe übertragen werden. Viertens hatte die Grundstufe als erste Schweizer Schule, welche mit diesem neuen Schuleingangsmodell im Jahr 2000 gestartet war, mit spezifischen Realisierungsproblemen zu kämpfen gehabt. Weder waren andere Modelle kopierbar, noch waren Lehrpläne oder Lehrmittel vorhanden.

Der Schlussbericht ist wie folgt aufgebaut: In Kapitel 1 werden Evaluationsauftrag und Fragestellungen vorgestellt. Kapitel 2 erläutert Untersuchungsmethode und Auswertungsprozeduren. Kapitel 3 und 4 präsentieren die Hauptergebnisse und eine Gesamtbeurteilung. Auf dieser Grundlage werden in Kapitel 5 einige Konsequenzen formuliert, welche für eine Generalisierung des Modells wesentlich sein dürften. Kapitel 6 enthält die drei Fallstudien. Dem Bericht vorangestellt sind eine Zusammenfassung der Ergebnisse und eine Beantwortung der Evaluationsfragen.

Einschränkende Bemerkungen

Bei der Lektüre und Interpretation des Berichts sind die nachfolgenden Bemerkungen zu beachten.

- Nicht zum Evaluationsauftrag gehören die Beurteilung der Räume, der Infrastruktur sowie der Spiel-, Lern- und Arbeitsmaterialien.
- Allgemein sind die Fallzahlen klein. Deshalb dürfen die Ergebnisse *nicht generalisiert* werden.
- Gleiches gilt für die Ergebnisse der Lese- und Rechentests. Sie dürfen nur sehr vorsichtig mit den FLR-Untersuchungen von 1995 verglichen werden. Die FLR-Studie verfügte über genügend Kinder (2711 Kinder), um die Erkenntnisse zu verallgemeinern. Genau dies trifft für die Evaluation des «Pilotversuchs Grundstufe» nicht zu.
- Keine Aussagen sind möglich zu den Auswirkungen bestimmter Massnahmen, weil dies ein längsschnittig und intra-individuell angelegtes Untersuchungsdesign, verbunden mit einer Wirkungsanalyse, bedingen würde. Dazu gehören
 - die Auswirkungen der Zyklenwahl
 - die Auswirkungen prophylaktischer Massnahmen auf spätere Schulleistungen
 - der Vergleich der Leistungsergebnisse der GrundstufenschülerInnen der dritten Klasse mit den Ergebnissen regulärer ErstklässlerInnen.

Abkürzungen

| | |
|-----|---------------------------|
| EG | Experimentalgruppe |
| FLR | Frühlesen und Frührechnen |
| GSU | Gesamtschule Unterstrass |
| KG | Kontrollgruppe |
| NDS | Nachdiplomstudium |

1 EVALUATIONSAUFTRAG UND FRAGESTELLUNGEN

Der Evaluationsauftrag umfasst zwei übergeordnete Evaluationsbereiche und insgesamt acht Fragestellungen. So soll die Evaluation aus unabhängiger, externer Sicht (a) Erkenntnisse liefern zu allfälligen Modellmodifikationen, und (b) Konsequenzen für Versuche an öffentlichen Schulen 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?
5. Gelingt die postulierte ganzheitliche Förderung aller Persönlichkeitsbereiche in dem Sinne, dass traditionelle Kindergartenschwerpunkte und spezifische Kulturtechniken gleichermaßen gefördert werden?
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. Wie funktioniert das Teamteaching und welche Auswirkungen hat es?

2 UNTERSUCHUNGSMETHODE UND AUSWERTUNG

Das in dieser Studie gewählte Untersuchungsdesign umfasst vier verschiedene Phasen mit jeweils unterschiedlichen Evaluationsmethoden (vgl. Tabelle 1). Dabei wurden folgende Gruppen einbezogen: Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen, Eltern, Projektleitung und Heilpädagogisches Personal.

Tabelle 1: Untersuchungsverlauf und Methoden

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

In der Phase I wurden die aus dem Projekt «Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsachen» stammenden Lese- und Rechentests eingesetzt (STAMM, 1998). Mit der Zielerreichungsskala wurden die persönlichen Zielsetzungen der Lehrpersonen ermittelt und überprüft. In der zweiten Phase wurden vier verschiedene Verfahren eingesetzt: (1) eine schriftliche Elternbefragung zu den Bereichen Entwicklungsstand, Unterricht, Kooperation, Information, und Bilanzierung; (2) Unterrichtsbeobachtungen, welche einen direkten Blick in die Praxis richteten, um die Prozessabläufe zu erfassen; (3) problemzentrierte Interviews mit den Lehrpersonen zu den acht Fragebereichen; (4) drei Fallstudien, welche die individuelle Entwicklung einzelner Kinder aufzeigen. In Phase III wurden sowohl die Lese- und Rechenuntersuchungen als auch die lehrpersonenorientierte Zielerreichungsskala und die Interviews zu den Fallstudien wiederholt. Auf der Grundlage dieser Erkenntnisse wurde am 13. Mai 2003 eine *Peer Review*, d.h. eine externe Evaluation durch ein Expertenteam mit dem Ziel durchgeführt, eine abschliessende Bewertung des Projekts vorzunehmen. Ihr gehörten folgende Personen an:

Frau Dr. Silvia GROSSENBACHER, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Aarau

Frau lic. phil. Margrit RÖLLIN, Dozentin für Erziehungswissenschaft, Pädagogische Hochschule Basel-Landschaft

Herr PD Dr. Georg STÖCKLI, Pädagogisches Institut der Universität Zürich

Frau PD Dr. Margrit STAMM, Institut für Bildungs- und Forschungsfragen, Aarau und Universität Fribourg (Leitung).

Der Organisationsablauf gestaltete sich wie in Tabelle 2 dargestellt. Im Mittelpunkt der Gespräche standen verschiedene Themen. Im Auftaktgespräch waren es die Veränderungsprozesse seit dem Zwischenbericht, die Integration der Kinder mit besonderen Bedürfnissen, Teamteaching und Projektbegleitung. Die Gespräche mit den Lehrpersonen konzentrierten sich auf die Erfahrungen mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen, auf die Tagesstruktur und mögliche Belastungen, auf die Zyklenwahl, die Bilanzierung des Teamteachings und die Instrumente zur Feststellung der Entwicklungs- und Lernstände. In den Interviews mit den Eltern ging es erstens um die Bereiche, in denen die Kinder besonders gefördert werden respektive wo entsprechende Mängel eruierbar sind, zweitens um die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen und um Effizienz und Effektivität der Standortgespräche, drittens um die Zyklenwahl und viertens um mögliche Belastungen in Bezug auf Altersdurchmischung, Gruppenzusammensetzung, unterschiedliche Lerntempi und der durch mehrere Lehrpersonen erfolgende Unterricht.

Tabelle 2: Verlauf der Peer Review

| | |
|--|--|
| Individueller Schulbesuch jedes Peer Mitgliedes bis zum 13. Mai 2003 | |
| 12:30 bis 13:30 Uhr | Gespräch zwischen den Peers (internes Briefing) |
| 13:30 bis 14:00 Uhr | Auftaktgespräch mit der Schulleitung |
| 14:00 bis 14:45 Uhr | Gespräche mit Elterngruppen (4 Parallelinterviews) |
| 14:45 bis 15:30 Uhr | Gespräche mit den Lehrpersonen (4 Parallelinterviews) |
| 15:30 bis 16:30 Uhr | Studium der Dokumente (Statistik der Schülerzahlen, aktuelle Unterlagen, die den ‚Lehrplan‘ dokumentieren, Sammlung schriftlicher Arbeiten von Kindern, Zusammenstellung der verwendeten, resp. selbst erarbeiteten Unterrichtsmaterialien, Dokumentation resp. Zusammenstellung von Unterlagen zur Elternarbeit, Dokumentation zur Weiterbildung der Lehrkräfte, Unterlagen zum Teamteaching, Angaben zur schulinternen resp. -externen Qualitätssicherung) |
| 16:30 bis 17:15 Uhr | Meinungsbildung der Peers |
| 17:15 bis 17:45 Uhr | Orientierung /Rückmeldung an Schulleitung und Lehrerschaft |

In Phase I, II und III waren neben der ‚Experimentalgruppe‘ der Grundstufe mit 18 Kindern (2002) und 21 Kindern (2003) eine Kontrollgruppe, bestehend aus einer Kindergartenklasse und einer ersten Primarklasse aus der Stadt Zürich mit insgesamt 42 Kindern im Jahr 2002 und 43 Kindern im Jahr 2003 in die Evaluation einbezogen¹. Experimental- und Kontrollgruppe wurden in Bezug auf die Lese- und

¹ Bedingung für die Auswahl der Kontrollgruppe war ein vergleichbarer sozio-ökonomischer Hintergrund und vergleichbar engagierte Lehrpersonen gewesen. Die Wahl fiel deshalb auf zwei Klassen im Kreis Zürichberg. Die Einwilligung zur Projektteilnahme war bei den Eltern vorgängig schriftlich eingeholt worden.

Rechentests, die Leistungs- und Entwicklungsstände sowie die Elternbefragung miteinander verglichen. Die Unterrichtsbeobachtungen hingegen wurden nicht miteinander verglichen. Die Ergebnisse sind im Zwischenbericht (STAMM, 2002²) zusammengestellt. An der Peer Review beteiligten sich insgesamt 14 Personen. Die Daten wurden in Form von Gesprächsnotizen erfasst und inhaltlich-hermeneutisch ausgewertet.

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse unserer Peer Review und der Schlussbeurteilung dargestellt. Die von der Leiterin der wissenschaftlichen Evaluation erstellte Fassung wurde von den Peers gegengelesen. Die hier vorgelegte Schlussfassung spiegelt die Gesamtbeurteilung des Peer Review-Teams wider.

² STAMM, M. (2002). *Evaluation «Pilotversuch Grundstufe»*. Zwischenbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Aarau: Institut für Bildungs- und Forschungsfragen IBF.

3 ERGEBNISSE

3.1 RAHMENBEDINGUNGEN

3.1.1 Das Modell der Grundstufe Unterstrass

Seit August 2000 führt die private Gesamtschule Unterstrass Zürich eine Grundstufe, welche zwei Jahre Kindergarten und die erste Klasse der Primarschule miteinander verbindet und damit den Paradigmawechsel von einer Pädagogik des Übergangs zu einer Pädagogik der Kontinuität markiert. Die Schulpflicht beginnt mit dem zweiten Jahr der Grundstufe. Ausgehend von den Leitideen des Kindergartens und des Lehrplanes der ersten Klasse, basiert sie auf einem Bildungsverständnis von früher Kindheit als einer Zeit der Bildungsförderung, welche die pädagogische Arbeit nicht mehr nur auf die traditionellen Zielen des Kindergartens *oder* der Primarschule ausrichtet, sondern weit umfassender: auf Lehrpersonen, die sich als Moderatoren selbstbestimmter Lernprozesse verstehen, auf Lernsettings, welche in konstruktivistischem Sinn an Vorerfahrungen, an realen Situationen, an Interessen und an Lebenswelten anknüpfen und ein Miteinander der verschiedenen Sozialisationsinstanzen, aber auch eine Integration von formaler und materialer Bildung erlauben. Formale Bildung soll auf die inneren Kräfte ausgerichtet werden und sich in spielerischem, offenem, situativem, an den Eigeninteressen der Kinder ausgerichtetem Lernen äussern, während die materiale Bildung auf die Aneignung von Kenntnissen und die Erschliessung der Welt – auch auf das bisher im Kanton Zürich vor Schuleintritt verbotene Lesen-, Rechnen- und Schreibenlernen – ausgerichtet ist, ohne dass dies allerdings in einem isoliert angebotenen Fächerkanon geschieht, sondern in Verbindung mit persönlichkeitsfördernden Aktivitäten. Konkret manifestieren sich diese Bildungselemente in folgenden Schwerpunkten:

- (a) *in einem als Teamteaching organisierten Unterricht:* Pro Klasse stehen 150 Stellenprocente zur Verfügung, die auf zwei Lehrpersonen aufgeteilt werden. Eine Person übernimmt dabei eine 90-prozentige Verpflichtung im Kindergartenbereich, für weitere 60 Prozent ist eine Lehrperson im Primarschulbereich angestellt. Jeweils zwölf Stunden in der Woche unterrichten beide Lehrpersonen gemeinsam³. Ein Schulischer Heilpädagoge ist zudem für drei Stunden Unterricht innerhalb der Gruppe angestellt. Dadurch kann der Unterricht gezielter differenziert und individualisiert werden.
- (b) *in der Konzeption mit Tagesschulstruktur:* Im Gegensatz zu den kantonalen Rahmenbedingungen ist die Grundstufe Unterstrass als Tagesschule konzipiert, wobei die Betreuung der Kinder vor, nach der Schule bis 16:00 Uhr und während der Mittagszeit von den Lehrpersonen übernommen wird. Als Tagesschule soll die Grundstufe nicht nur einen umfassenden Wissenserwerb gewährleisten, sondern den Kindern ebenso soziale Kompetenz vermitteln (bspw. durch die Übernahme von Leit- und Steuerungs- resp. Integrationsaufgaben während der Mittagszeit) und zugleich eine geeignete Antwort auf die moderne Lebens- und Arbeitswelt darstellen.

³ Gegenwärtig (Juni 2003) ist das Pensum der Kindergärtnerin aufgeteilt auf zwei Personen, was die Zusammenarbeit entscheidend erschwert. Ab August 2003 werden sich wieder zwei Lehrpersonen die 150 Stellenprocente teilen.

- (c) *im individualisierten, altersdurchmischten Unterricht mit unterschiedlichem Beginn des Erwerbs der Kulturtechniken:* Individualisierung wird zum Arbeitsprinzip, um den individuellen Lernvoraussetzungen Rechnung zu tragen. Es gibt keine äussere Differenzierung im Sinne verschiedener Fördergruppen. Für eine individuelle Gestaltung des Unterrichts sorgen ferner sechs Nischen, die im eigens für die Grundstufe gebauten Pavillon nach thematischen Schwerpunkten eingerichtet sind. Dabei handelt es sich sowohl um Spielnischen des Kindergartens (Puppenecke, Bauernhof etc.), aber auch um Nischen mit Lernbereichen, welche beispielsweise auf Sprache oder Mathematik ausgerichtet sind.
- (d) *in den unterschiedlichen Durchlaufzeiten:* Weil Entwicklungsunterschiede und Entwicklungssprünge als gegeben anerkannt werden, kann die Grundstufe in drei, aber auch in zwei oder in vier Jahren durchlaufen werden.

Das Projekt wird von einer Projektgruppe der Bildungsdirektion von Frau Dr. Margot HEYER-OESCHGER gesteuert. In dieser Gruppe sind sowohl Mitarbeiterinnen der Gesamtschule Unterstrass als auch die Leiterin des Kindergärtnerinnenseminars Unterstrass sowie weitere Mitarbeitende der Bildungsdirektion vertreten.

3.1.2 Soziodemografische Angaben

Als Erstes interessiert, welche sozio-demografischen Hintergründe die Schülerinnen und Schüler der Grundstufe Unterstrass kennzeichnen. Im Jahr 2000/01 umfasste die Schule 20 Kinder (6 in der ersten, 6 in der zweiten 8 in der dritten Grundstufe), im Jahr 2001/02 waren es in der ersten Grundstufe 8 Kinder, in der zweiten 5 und in der dritten Grundstufe 7 Kinder). Im zu Ende gehenden Schuljahr 2002/03 besuchen 9 Kinder die erste, 5 die zweite und 7 die dritte Grundstufe. Seit Beginn gehören immer Kinder mit besonderen Bedürfnissen dazu, so beispielsweise ein Kind mit einem Down-Syndrom. Von den bisherigen Schülerinnen haben 52% ein akademisch orientiertes und 48% ein eher der Berufsbildung zuzuordnendes Elternhaus. Indes sind keine Kinder aus dem Arbeitermilieu vertreten. 20% der Kinder wachsen mehrsprachig auf. Ebenso viele Kinder haben Elternteile, welche alleinerziehend sind. 90% der Kinder stammen aus der Stadt Zürich, ca. 10% aus der Agglomeration.

Die Lehrpersonen sind zwischen 33 und 48 Jahre alt. Aktuell (Juni 2003) handelt es sich um zwei Kindergärtnerinnen und eine Primarschullehrperson, die sich die 150 Stellenprozente teilen. Teilweise verfügen sie zusätzlich entweder über ein Lizentiat und/oder über eine sonderpädagogische Zusatzausbildung. Darüber hinaus arbeitet ein Schulischer Heilpädagoge während drei Stunden pro Woche mit. Alle zwei Monate kommt eine logopädische Fachperson, um den Förderbedarf abzuklären und die Lehrpersonen zu beraten. Zudem können die Lehrpersonen bei Bedarf Studierende des Instituts für Sonderpädagogik (Universität Zürich) zur Unterstützung beziehen.

3.1.3 Die Grundstufe im Elternurteil

Im Frühling 2002 sind sowohl die Eltern der Grundstufen- als auch der Kontrollgruppenkinder gebeten worden, eine erste Bilanz zu ziehen. In Abbildung 2 sind die Urteile dargestellt.

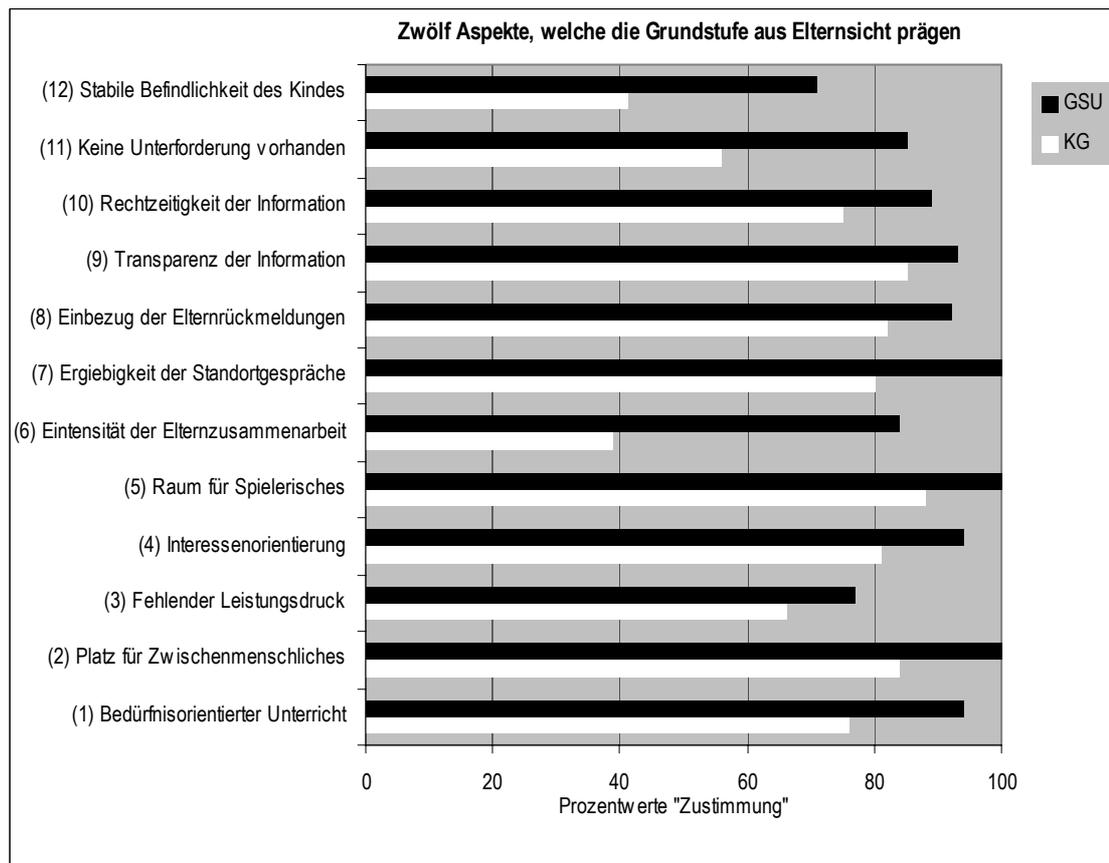


Abbildung 1: Die Besonderheiten der GSU aus Elternsicht (2002; Kontrollgruppe: KG und Grundstufe: GSU)

Obwohl – und das sei hier mit aller Deutlichkeit betont – auch die Eltern der Kontrollgruppe den Lehrpersonen und ihrem Unterricht ein sehr gutes Zeugnis ausstellen, fällt das Urteil der Elternschaft der Grundstufe noch besser und demzufolge ausgezeichnet aus. Die markantesten Unterschiede zugunsten der Grundstufe ergeben sich hinsichtlich der Intensität der Elternzusammenarbeit und der Stabilität der Befindlichkeit des Kindes. Die zwölf Urteile lassen sich vier Bereichen zuordnen:

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.

Die ersten fünf Aspekte kennzeichnen den Unterricht. Im Elternurteil zeichnet sich die Grundstufe dementsprechend durch ein hohes Mass an bedürfnis- und interessenorientiertem Unterricht aus, der Platz für Zwischenmenschliches und Spielerisches ermöglicht und grossenteils frei von Leistungsdruck ist. Drei Aspekte kennzeichnen die Kooperation mit den Eltern: 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 des Kontakts in der bestehenden Form als sehr zufriedenstellend bezeichnet. Ferner zeichnen sich Organisation und Information durch Rechtzeitigkeit und Transparenz aus.

3.1.4 Belastungen

Im Zwischenbericht von 2002 ist das enorme persönliche Engagement aller Beteiligten und die damit verbundene grosse Belastung bereits gewürdigt worden. Diese Sachlage hat sich kaum verändert. Nach wie vor ist die Belastung für jede einzelne Lehrperson angesichts der Vielfalt der zu bearbeitenden pädagogischen Felder und der damit verbundenen Verunsicherungen hoch. Deshalb braucht es – so die einheitliche Aussage des Lehrerteams – ein gutes Mass an Idealismus. Dieser Idealismus war auch nötig, um das hohe, teilweise belastende Interesse der näheren und weiteren Öffentlichkeit zu ertragen. Als wesentliches belastendes Element hat sich die Tagesstruktur der Grundstufe dann erwiesen, wenn die Lehrpersonen auch die vier Mittagspausen abdecken müssen. In der Zwischenzeit hat man sich darauf geeinigt, dass zwar immer zwei Lehrpersonen präsent sein müssen, jede Lehrperson jedoch nur noch zwei Mittagessen abdecken muss und zusätzlich Drittpersonen zur Unterstützung anwesend sind.

Die Projektbegleitung durch die Bildungsdirektion wurde als sehr entlastend und unterstützend wahrgenommen.

3.2 LERNAUSGANGSLAGEN- UND ENTWICKLUNGSSTÄNDE

3.2.1 Lernausgangslagen, Leistungsstände und Förderdiagnostik

Mit der zweimaligen Erhebung der Lernausgangslagen vom September 2001 und September 2002 liegen nun differenzierte Daten zu den Lese- und Mathematikkompetenzen der Schülerinnen und Schüler vor. Die Ergebnisse sind in den Tabellen 3 und 4 aufgelistet. Dabei wird deutlich, dass der Anteil an so genannten Vielkönnern (definiert als Kinder, die im Bereich Lesen und/oder Mathematik in den Tests eine bestimmte Anzahl Aufgaben fehlerfrei gelöst hatten, d.h. über akzeptierte Kenntnisse verfügten, die einem Vorsprung von ca. einem halben Jahr auf den kantonalen Lehrplan entsprechen) jeweils zwischen 17% und 28% (Durchschnitt: 19.6%) betrug und den Ergebnissen aus der FLR-Studie (23%) sehr nahe kommen. Gleiches gilt für die so genannten Alleskönner, die mit jeweils 7.7% bis 11% (Durchschnitt: 7%) ebenfalls den 9% der FLR-Studie nahe kommen. Bei den Alleskönnern 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: ‚Vielkonner‘ (Prozentwerte, KG: Kontrollgruppe, GSU: Grundstufe, FLR: Studie Frühlesen und Frührechnen)

| Niveau | KG (%) | | GSU(%) | | gesamt (%) | FLR 95 (%) |
|--------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | 2001 | 2002 | 2001 | 2002 | | |
| Vielkonner gesamt | 17.0 | 18.4 | 28.0 | 18.7 | 19.6 | 23.0 |
| Vielkonner Lesen | 2.4 | 7.4 | 5.6 | 3.7 | 4.5 | 8.0 |
| Vielkonner Mathematik | 12.0 | 11.0 | 22.0 | 2.5 | 14.0 | 7.0 |
| Vielkonner Lesen & Mathematik | 2.5 | 0 | 0 | 12.5 | 1.3 | 8.0 |

Tabelle 4: ‚Alleskönner‘ (Prozentwerte, KG: Kontrollgruppe, GSU: Grundstufe, FLR: Studie Frühlesen und Frührechnen)

| Niveau | KG (%) | | GSU (%) | | gesamt (%) | FLR 95 (%) |
|---------------------------------|------------|------------|-------------|----------|------------|------------|
| | 2001 | 2002 | 2001 | 2002 | | |
| Alleskönner gesamt | 9.5 | 7.7 | 11.0 | 0 | 7.0 | 9.0 |
| Alleskönner Lesen | 4.8 | 4.0 | 11.0 | 0 | 5.0 | 3.7 |
| Alleskönner Mathematik | 2.4 | 0 | 0.0 | 0 | 0.6 | 3.5 |
| Alleskönner Lesen & Mathematik | 2.4 | 14.8 | 0.0 | 0 | 4.3 | 2.7 |

Auch die Gründe für den Kenntniserwerb sind in beiden Leistungsdomanen und sowohl bei der Kontrollgruppe als auch in der Grundstufe vielfältig. Insgesamt spielt die Instruktion durch die Eltern eine bedeutsame Rolle (38% in Mathematik, 49% in Lesen), während die Imitation gut 20% ausmacht und die Eigeninitiative 41% (Mathematik) resp. 25% (Lesen) beträgt. Im Vergleich zu den FLR-Ergebnissen von 1995 hat die Instruktion in dieser Evaluation eine weit grössere Bedeutung.

Tabelle 5: Motivation zum Rechnenlernen (Prozentwerte, KG: Kontrollgruppe, GSU: Grundstufe, FLR: Studie Frühlesen und Frührechnen)

| Mathematik | KG (%) | | GSU (%) | | gesamt (%) | FLR 95 (%) |
|-----------------|--------|------|---------|------|------------|------------|
| | 2001 | 2002 | 2001 | 2002 | | |
| Instruktion | 36 | 40 | 43 | 33 | 38 | 22 |
| Imitation | 19 | 21 | 17 | 25 | 21 | 31 |
| Eigeninitiative | 45 | 39 | 40 | 42 | 41 | 47 |

Tabelle 6: Motivation zum Lesenlernen (Prozentwerte, KG: Kontrollgruppe, GSU: Grundstufe, FLR: Studie Frühlesen und Frührechnen)

| Lesen | KG (%) | | GSU (%) | | gesamt (%) | FLR 95 (%) |
|-----------------|--------|------|---------|------|------------|------------|
| | 2001 | 2002 | 2001 | 2002 | | |
| Instruktion | 41 | 42 | 44 | 69 | 49 | 23 |
| Imitation | 19 | 38 | 26 | 21 | 26 | 33 |
| Eigeninitiative | 40 | 20 | 30 | 10 | 25 | 44 |

Gesamthaft zeigen diese Ergebnisse auf, dass sowohl in den traditionellen Kindergarten- und ersten Klassen als auch in der Grundstufe bei ca. 25% der Kinder bei Schuleintritt akzelerierte Kenntnisse in einem der beiden oder in beiden Domänen vorhanden sind. Berücksichtigt man darüber hinaus den Umstand, dass in beiden Gruppen fast $\frac{1}{4}$ der Kinder bei Schuljahresbeginn über keine Vorkenntnisse verfügt hatten, so wird deutlich, dass die Lernausgangslagen der Kinder nicht nur in der Grundstufe, sondern ebenso in den traditionell geführten Jahrgangsklassen sehr unterschiedlich waren. Verstärkt wird diese Aussage durch die Tatsache, dass die besten Ergebnisse in den Lernstandserhebungen von Kindergartenkindern in traditionell geführten Klassen stammen, von solchen Kindern also, die laut Gesetz noch fast ein ganzes Jahr warten müssten, bis sie mit dem Kompetenzerwerb überhaupt beginnen dürften.

Am Ende des Schuljahrs hatten Kinder der 3. Grundstufe die Lernziele der ersten Klasse erreicht. Vier bis fünf Kinder der ersten, respektive der zweiten Grundstufe hatten sich zu veritablen Lesern oder Rechnern weiterentwickelt, was letztlich auch dazu führte, dass zwei Kinder bis anhin die Grundstufe in lediglich zwei Jahren absolvierten.

Neben den Lese- und Rechentests wenden die Lehrpersonen ein vielfältiges förderdiagnostisches Instrumentarium an, mehrheitlich jedoch erst ab der zweiten Grundstufe. Es sind dies der Bielefelder Screening, GRISSEMANN (Lesen), DEHN (Schreiben) und ab dem Schuljahr 2003/04 die Materialien von PENNER (Programme für Kinder mit Spracherwerbsstörungen)⁴. Zusätzlich wird täglich mit dem Würzburger Trainingsprogramm zum Training des phonologischen Bewusstseins gearbeitet. Schliesslich wird an der Gesamtschule Unterstrass für jedes Kind ein Ordner über alle acht Schuljahre angelegt, dem gewissermassen die Funktion eines Portfolios zukommt.

3.2.2 Entwicklungsstände

Die Entwicklungsstände der Schülerinnen und Schüler (bezogen auf ihr Alter) sind in Abbildung 2 dargestellt. Es handelt sich dabei um Durchschnittswerte der zweimaligen Befragung (2002 und 2003). Dabei zeigen sich vor allem im Urteil der Lehrpersonen recht grosse Differenzen. Sowohl die persönlichkeitsbezogenen als auch die sozialen und körperlichen Entwicklungsstände sind in der Grundstufe als auch in der Kontrollgruppe beträchtlich. Neben durchschnittlichen Niveaus sind immer auch akzelerierte und rückständige Niveaus anzutreffen.

⁴ Vgl. DEHN, M. (2001): *Schlüsselszenen zum Schriffterwerb: Arbeitsbuch zum Lese- und Schreibunterricht in der Grundschule*. Weinheim: Beltz. GRISSEMANN, H. & ROOSEN, H. (1989). *Training: Lesen, Denken, Schreiben: zur Individualisierung des Unterrichts in Regel- und Sonderklassen: ein Modellprogramm zur selektiven Förderplanung bei Schülern mit Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und der Rechtschreibung*. Luzern: Kantonalen Lehrmittelverlag. JANSEN, H., MANNHAUPT, G., MARX, H. & SKOWRONEK, H. (1999). *Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten*. Göttingen: Hogrefe. KÜSPERT, P. & SCHNEIDER, W. (2003). *Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. PENNER, Z. (2003). *Neue Wege der Sprachtherapie und -förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.

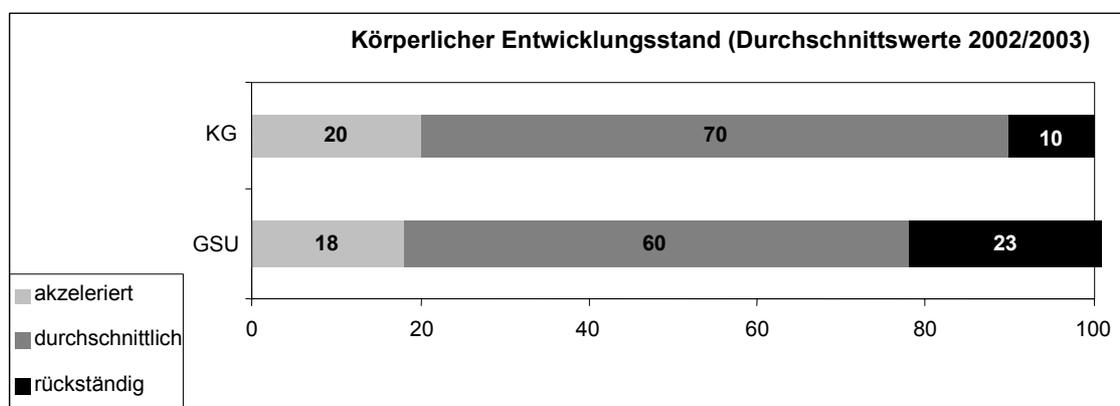
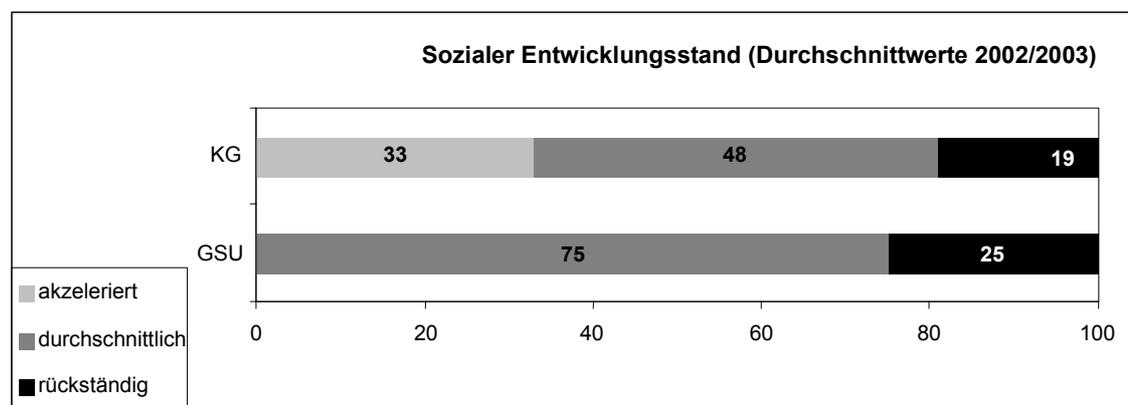
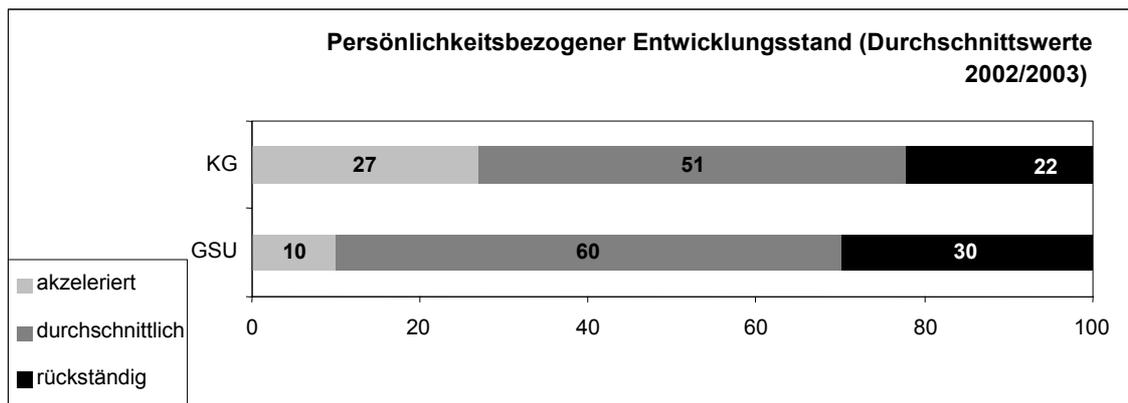


Abbildung 2: Entwicklungsstände 2002/2003 (Prozentwerte, KG: Kontrollgruppe, GSU: Grundstufe, FLR: Studie Frühlesen und Frührechnen)

Fazit

Sowohl die Lernausgangslagen in den beiden Domänen Mathematik und Lesen als auch die Entwicklungsstände im persönlichkeitsbezogenen, sozialen und körperlichen Bereich sind in beiden Gruppen sehr unterschiedlich. Die Ergebnisse machen damit deutlich, dass in normalen Kindergarten- und ersten Primarschulklassen von ähnlichen Voraussetzungen wie in der Grundstufe ausgegangen werden muss: Gleiche Lernvoraussetzungen und gleiche Entwicklungsstände sind nicht gegeben.

3.3 ELTERNARBEIT: STANDORTGESPRÄCHE

Die Standortgespräche haben sich etabliert. Alle befragten Eltern sind sehr gut informiert und in der Lage, diesbezüglich Erfahrungen zu formulieren und ein Urteil abzugeben. Dieses Urteil fällt durchgängig positiv aus, wobei drei zentrale Gründe genannt werden: (1) Weil die Lehrpersonen Beobachtungen und Beurteilungen, aber auch Unsicherheiten früh, dezidiert und regelmässig zurückmelden und dies aus der Perspektive *zweier* Fachpersonen tun; (2) weil die Rückmeldung immer auch positive Aspekte beinhaltet und damit die grosse Wertschätzung der Lehrpersonen gegenüber den Kindern zum Ausdruck kommt; (3) weil Eltern durch die Standortgespräche auch entlastet werden, indem die Lehrpersonen für bestimmte Bereiche selbst die Verantwortung übernehmen („Das ist mein Job“). Diese Positivwertung deckt sich mit der Einschätzung der Lehrpersonen: Auch sie messen den Standortgesprächen grosses Gewicht bei, vor allem auch im Zusammenhang mit der Zyklenwahl. Probleme sind ihrer Ansicht entsprechend in den drei Jahren lediglich 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 waren.

Damit kann der bisherige Verlauf als modellhaft bezeichnet werden:

- Halbjährlich stattfindende Standortgespräche mit oder ohne SchülerIn (seinem/ihrer Wunsch entsprechend);
- systematisierter Ablauf: (1) Äusserungen der Eltern, (2) Einschätzung der Lehrpersonen, (3) gemeinsame Festlegung von Lernschritten und Zielvereinbarungen (Eltern, Kind, Lehrperson).
- entsprechend dem Entwicklungsstand des Kindes festgelegte Themen wie Einleben, Zurechtfinden, Kind in der Welt der Aufgaben und des Spiels, strukturierter Lehrplan-Arbeiten etc.
- ‚Leitideen‘: ressourcenorientierte, nicht fehlerorientierte Gesprächsführung, Integration von Eltern- und Kinderwünschen.

3.4 KINDER MIT BESONDEREN BEDÜRFNISSEN

In den vergangenen drei Jahren hat die Schule Erfahrungen im Umgang mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen sammeln können. Zu unterscheiden sind dabei Kinder mit körperlichen Behinderungen (von 2000 bis 2002 und seit 2002 je ein Kind mit einem Down-Syndrom) von Kindern mit eher verhaltensmässigen Schwierigkeiten (ein hyperaktives Kind seit 2000) und von solchen Kindern, welche ganz spezifische, eher situationsbedingte Bedürfnisse haben. Dazu gehören beispielsweise solche Kinder, welche vor einem familiären Umzug in eine anderssprachige Landesgegend stehen und mit denen deshalb die neue Sprache geübt wird oder ein Kind, das besondere Schwierigkeiten in Mathematik hat und deshalb eine ganz gezielte Zusatzförderung braucht. Im Ergebnis lassen sich die dreijährigen Erfahrungen des Lehrerteams wie folgt zusammenfassen:

- (1) Die Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen (körperliche Behinderung und Verhaltensstörungen) ist auf zwei bis drei Kinder begrenzt. Grundlegend ist der permanente Kontakt mit respektive der Zugang zu Fachleuten. Dabei hat sich die Zusammenarbeit am so genannten ‚runden Tisch‘ von Lehrpersonen, schulischem Heilpädagogen, Logopäden und Eltern sehr bewährt. Ebenso bewährt hat sich der Einsatz von *Assistant teachers*, verhaltensschwierigen

Mittelstufenschülerinnen und -schülern aus der Gesamtschule, welche Funktionen im Turnen, beim Spazieren oder in der Einzelbetreuung zu übernehmen haben. Zentral ist allerdings immer die Art der Behinderung, denn eine Einzelförderung in spezifischen Bereichen ist schwierig.

- (2) Ein Kind mit einer körperlichen Behinderung (z. B. Down-Syndrom) darf beim Eintritt in die Grundstufe nicht zu jung sein, um mit den anderen Kindern in basalen Dingen Schritt halten zu können (z. B. minimale Kommunikationsfähigkeit).
- (3) Nicht die Methode der Integration, sondern Einstellung und Haltung der Beteiligten entscheiden über eine erfolgreiche Integration. Wenn Lehrerteam und Eltern vom Integrationskonzept überzeugt sind und es von der Schulleitung aktiv vertreten wird, übernehmen auch die Schülerinnen und Schüler die entsprechende Verantwortung. Allerdings – und hier liegt einer der Gründe für die beschränkte Aufnahmekapazität solcher Kinder – braucht die Klasse Zeit, den Umgang mit und den Zugang zu einem solchen Kind zu lernen und einzuüben.
- (4) Für Lehrpersonen erweist sich eine Zusatzausbildung als wünschenswert. Zwei der Lehrpersonen verfügen bereits über entsprechendes Know-how, eine Lehrperson steckt mitten in einem NDS, eine weitere Lehrperson plant ein solches.

3.5 TEAMTEACHING

Das Teamteaching wird von den Lehrpersonen als Herzstück ihrer ganzen Arbeit bezeichnet. Es wird dabei von der Teamarbeit unterschieden und ausschliesslich auf das gemeinsame Unterrichten bezogen. Insofern ist die Metapher ‚Herzstück‘ bezeichnend, als sie aufzeigt, wie sehr sie Zentrum vieler anderer Schwerpunkte des Grundstufenkonzepts ist, so der Unterrichtsqualität an sich, der Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen, der Zyklenwahl und der individuellen Förderung, aber auch des Lernens von sozialer Kompetenz. Ein besonderer lernpsychologischer Aspekt liegt denn auch darin, dass das Teamteaching zum Lernen am Modell geradezu einlädt: Indem die Lehrkräfte im Teamteaching eine offene, diskursive Kommunikation vorleben, lernen die Kinder am Modell, wie praktikable Lösungsmodelle entstehen.

Vor allem aber hat die Erfahrung des letzten Jahres auch gelehrt, dass ein Teamteaching nur dann gut funktionieren kann, wenn sich *zwei* Lehrpersonen in diese Aufgabe teilen. Bei drei Personen werden Koordination und Kommunikation sehr schwierig, und auch für die Kinder erwachsen daraus nur dann keine Orientierungsprobleme, wenn sich die Lehrpersonen gut einführen. Mit der Unterrichtsqualität ist das Teamteaching deshalb verflochten, weil die Handlungsvielfalt eines eingespielten Teams breiter ist als einer Einzelperson und deshalb vielfältigere und bedürfnisgerechtere Unterrichtsformen eingesetzt werden können. Dazu kommt, dass das Teamteaching gleichzeitig als qualitätssichernde Massnahme im Sinne eines qualitativen Kollegenfeedbacks genutzt werden kann. Wesentlichstes Element eines erfolgreichen Teamteachings ist allerdings eine ‚gute Basis‘, d. h. ein Team, das in seinen Grundhaltungen übereinstimmt und bereit ist, von der bisherigen Rolle als IndividualistIn und SpezialistIn auf dem Gebiet des Kindergartens oder des Schuleingangsbereichs Abschied zu nehmen und sich als Teil eines Teams mit der Kultur der anderen Stufe aktiv und produktiv auseinanderzusetzen. Das Zusammenwachsen der beiden Kulturen des Kindergartens und der Primarschule hat den Grundstufenlehrpersonen zwar viel Kraft abgefordert, aber ihnen damit auch

entsprechende Erfahrungen ermöglicht, die sie als interessanteste Punkte ihrer Arbeit bezeichnen. Gerade, weil viel Energie in das kulturelle Zusammenwachsen gelegt werden muss, hat sich eine solide Organisationsstruktur als besonders hilfreich erwiesen. Zwar scheint unumgänglich, dass der Aufwand für die gemeinsame Planung und Organisation in der Startphase des Projekts gross ist, doch hat er sich bereits im zweiten Grundstufenjahr auf gut vertretbares Ausmass eingependelt. Als empfehlenswert haben sich folgende organisatorischen Punkte herausgestellt: regelmässige Zeitfenster für gemeinsame Vor- und Nachbereitungsarbeit, Regelung von Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten, Definition von Ordnungskriterien, Schaffung eindeutiger Kommunikationskanäle. Als «Kommunikationsknotenpunkte» (PFIFFNER, 2003, S. 1⁵) bewährt haben sich: ein Stehpult mit Tagebuch an einem zentralen Platz; eine Pinnwand im Garderoberraum mit wichtigen Listen, Protokollführung wichtiger Sitzungen.

Von Elternseite her ist keine Kritik gegenüber dem Einsatz zweier Lehrpersonen auszumachen, im Gegenteil. Ein Team wird als Bereicherung in fachlicher und menschlicher Hinsicht erachtet, und es wird explizite betont, dass auch für das eigene Kind keine Probleme entstanden seien. Allerdings gelten diese Aussagen nicht für die Notlösung des Dreierteams. Sie wurde als problematisch und für die Kinder als eher ungünstig bezeichnet.

3.6 ZYKLENWAHL

In Abbildung 3 sind die bisher gewählten Zyklen visualisiert. Von insgesamt 34 Schülerinnen und Schülern haben 26 den normalen, dreijährigen Zyklus gewählt. Zwei Schülerinnen haben eine Klasse übersprungen und deshalb den zweijährigen Zyklus absolviert. Drei Schüler wählten den vierjährigen Zyklus. Weitere drei Kinder sind zu jung eingetreten und durchlaufen dementsprechend die Grundstufe (voraussichtlich) in vier Jahren. Diese Zahl (5.9% mit akzelerierten, 8.9% mit verlangsamten Verläufen) entsprechen zwar damit im weitesten Sinne den Erfahrungsquoten in der traditionellen Volksschule, doch hat sich unser Peer Team trotzdem die Frage gestellt, warum die ‚normale‘ Zyklenwahl so dominant ist. Müsste nicht eine individuelle Förderung geradezu Abweichungen produzieren? Die Antwort der Lehrpersonen auf diese Frage ist allerdings einleuchtend: Die Eltern üben keinen Druck auf ein schnelleres oder langsames Absolvieren der Grundstufe aus. Die individuelle Förderung ihres Kindes liegt ihnen weit stärker am Herzen. Vielmehr sind es die Lehrpersonen selbst, welche vor allem das «Überspringen» (das ja eigentlich streng genommen gar keines wäre, sondern ein zweijähriger Zyklus) problematisieren. In erster Linie müsse man sorgfältig abwägen, ob dieser Schritt für das Kind selbst Sinn mache. Überspringen könne Freundschaften gefährden, wenn ein Kind plötzlich nicht mehr in der vertrauten Gruppe mitarbeite. Deshalb sind die Lehrpersonen überzeugt, dass der Wunsch vom Kind selbst ausgehen, die Lehrperson in dieser Hinsicht jedoch Führung übernehmen müsse. Konsequentes Individualisieren – so unser Fazit – erübrigt somit über weite Strecken ein «Überspringen», weil ein Kind auch mit Zweitklassstoff gefüttert werden kann, ohne bereits in die Gesamtschule übergetreten zu sein. Auch eine Leseschwäche wäre somit noch

⁵ vgl. PFIFFNER, S. (2003). Teamteaching ist keine Hexerei. 4-8-jährige vom Verband KgCH

kein Grund dafür, den dreijährigen Normalzyklus zu verlängern. Damit scheint sich allerdings so etwas wie eine «heimliche Gliederung» des Zyklusplanes einzuschleichen, die den Kindern (und deren Eltern) offenbar präsent ist, da genau zwischen erster, zweiter und dritter Unterstufe unterschieden wird.

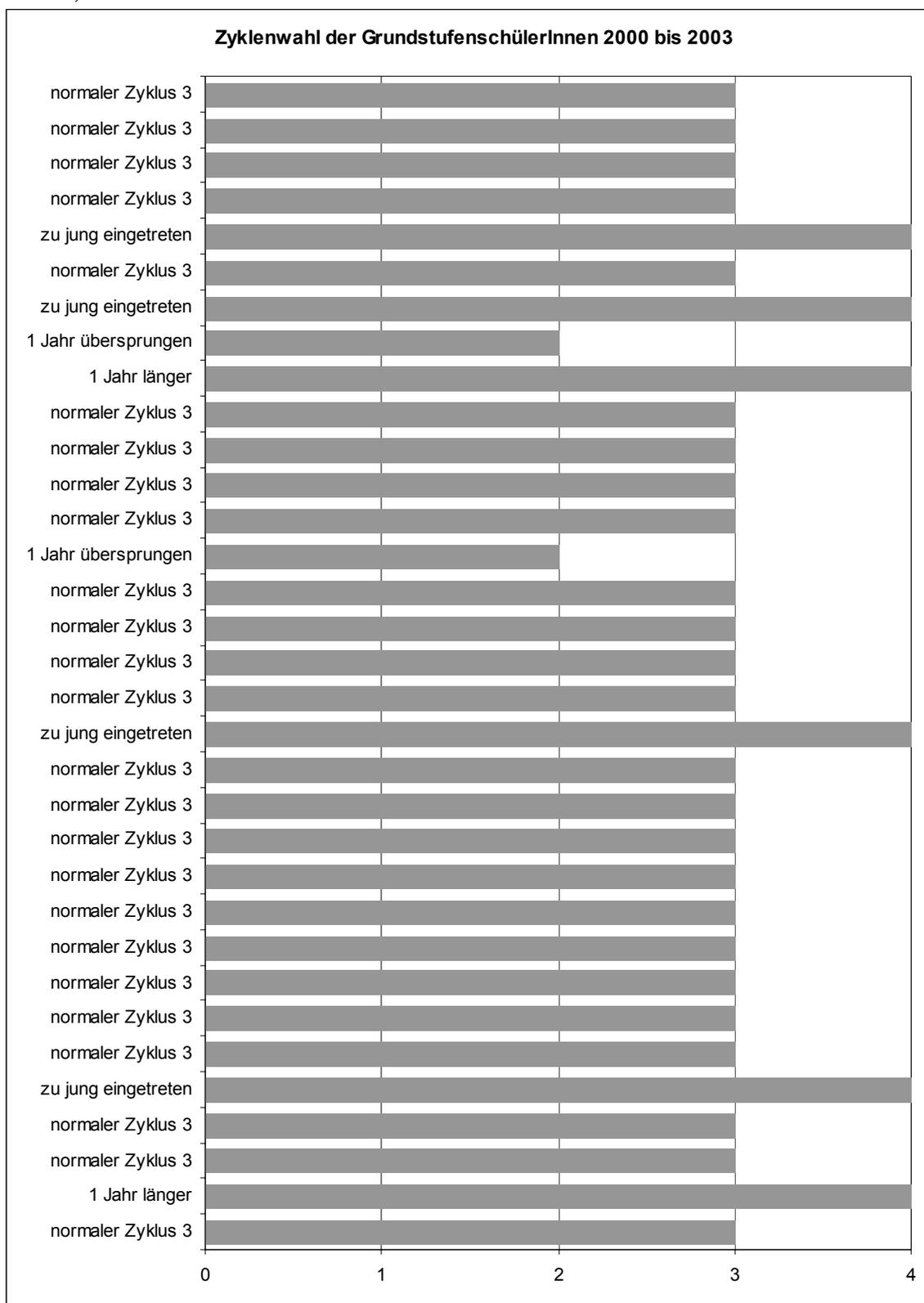


Abbildung 3 Die Zykluswahlen der 34 GrundstufenschülerInnen

7 ALTERSDURCHMISCHUNG

Kapitel 3.2.1 und 3.2.2 haben deutlich gemacht, dass die Heterogenität der Grundstufe Unterstrass hinsichtlich des Alters, des körperlichen, persönlichkeitsbezogenen und sozialen Entwicklungsstandes sowie der kognitiven Fähigkeiten bereits sehr gross ist. Dazu kommt nun die Altersspanne, welche von 4,5 bis zeitweise 9 Jahren reicht. Somit stellt sich die Frage, ob und inwiefern altersgemischtes Lernen stattfindet und mit welchen Begleiterscheinungen und Konsequenzen es verbunden ist.

Die Elternbefragung im Jahr 2002 hat gezeigt, dass die Altersdurchmischung einhellig begrüsst wird. Ähnlich Ergebnisse förderten die Elterngespräche anlässlich der Peer Review 2003 zutage. Insgesamt legen unsere Evaluationsbefunde jedoch nahe, altersgemischtes Lernen aus zwei verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten, erstens aus dem Blickwinkel des Erwerbs von Sozialkompetenz, zweitens aus dem Blickwinkel des kognitiven Lernens. Während zum Bereich der Sozialkompetenz einige reliable Aussagen gemacht werden können, trifft dies für den Bereich des kognitiven Kompetenzerwerbs weniger zu. Deshalb müssen wir hier mit der Formulierung von Vermutungen Vorlieb nehmen.

Aus Elternsicht kann altersgemischtes Lernen in sozialer Hinsicht positive als auch negative Auswirkungen haben, wobei die positiven Auswirkungen überwiegen, in erster Linie aufgrund des Engagements der Lehrpersonen. Positive Auswirkungen ergeben sich beispielsweise durch den Einsatz von verhaltensschwierigen Mittelstufenschülerinnen und -schülern der Gesamtschule als *Assistant teachers*, aber auch durch die diversen Aufgaben, welche im Rahmen des Mittagstisches von Älteren und Jüngeren zu erledigen sind. Gleiches gilt, wenn Kinder, ob älter oder jünger, dazu angehalten werden, ihre eigenen Bedürfnisse zu formulieren und sie dabei gewiss sein können, von keinem anderen Kind ausgelacht zu werden. Indes können sich Probleme dort ergeben, wo ältere SchülerInnen oder Schüler das Zeppter übernehmen und bei der Gruppenbildung, beim Mittagstisch oder auf dem Pausenplatz sehr dominant werden. Beobachtungen der Lehrpersonen und klare Absprachen zwischen ihnen, Gespräche mit den betroffenen Schülerinnen und Schülern sowie die Einhaltung klarer Regeln sind deshalb besonders wichtig. Aus dieser spezifischen Perspektive zeigt sich ebenfalls die herausragende Bedeutung von Teamteaching und Teamarbeit.

Im Bereich der kognitiven Lernentwicklung haben wir nur wenige Rückmeldungen erhalten, die verwertbar sind. Diese lassen jedoch vermuten, dass insbesondere das Lernen am Modell wirksam wird: Das, was die Älteren bereits wissen, kommt für die Jüngeren einer Flüssigkeit gleich, die von einem ausgetrockneten Schwamm aufgesogen wird. So wirkt die Altersdurchmischung in idealtypischem Sinn, indem nämlich ältere und jüngere Schulkinder in einen bestimmten Dialog treten und soziales und kognitives Modelllernen miteinander verbinden. Vereinzelt Bemerkungen liegen vor, welche die Konkurrenz jüngerer und älterer Kinder betreffen und das altersgemischte Lernen so zu einer kompetitiven Grösse werden lassen. Möglich wäre, dass dies dann der Fall sein kann, wenn Kinder Lernprozesse ansteuern, welche nicht primär intrinsisch motiviert sind und ihren altersgemässen, kognitiven Kapazitäten entsprechen. Als Motoren können ältere Geschwister wirken, welche ebenfalls die Grundstufe besuchen, die verdeckten Erwartungshaltungen der

Eltern oder eine altersungleiche Freundschaft, welche einseitige Abhängigkeiten zur Folge hat⁶.

3.8 GANZHEITLICHE FÖRDERUNG: KINDERGARTENSCHWERPUNKTE UND KULTURTECHNIKEN

Von zentralem Interesse ist die Frage, ob es der Grundstufe in den ersten drei Jahren gelungen ist, eine ganzheitliche Förderung im Sinne sowohl traditioneller Kindergartenpädagogik als auch der Kulturtechniken in die Wege zu leiten. Dabei sollte keine lediglich additive Lösung gewählt worden sein, sondern eine Institutionalisierung neuer didaktischer Formen.

Im Rahmen des Zwischenberichts ist bereits ausführlich darauf eingegangen worden (S. 16ff.). Dabei wurde vor allem auf die Balance zwischen den aus der Kindergartenpädagogik stammenden Elementen des Kreisgesprächs und des Freispiels auf der einen und der didaktischen Arrangements der Einzel-, Partner- und Kleingruppenarbeit im Wechsel mit strukturierten, klar vorgegebenen Sequenzen auf der anderen Seite verwiesen. Im Rahmen der Peer Review ist uns aufgefallen, dass diese Rhythmisierung im Verlaufe des letzten Schuljahres weiter verstärkt worden ist und heute Kindergarten- und Schulelemente systematisch miteinander verbindet. Diese Rhythmisierung konkretisiert sich in der Strukturierung von Raum und Zeit (vgl. dazu RÜTTIMANN 2003⁷).

In zeitlicher Hinsicht ermöglicht die Rhythmisierung eine bewusst gesteuerte Verbindung dieser Elemente. Der Tagesablauf beispielsweise ist für die Kinder auf einer Pinnwand sprachlich und bildlich zusammen mit der Uhrzeit dargestellt. Aus der Kindergartenpädagogik übernommen, bilden der Kreis und das Freispiel feste Bestandteile des Unterrichtstages, ergänzt durch didaktische Arrangements wie Einzel-, Partner- und Kleingruppenarbeit. Diese kann in vier unterschiedlichen Formen erfolgen: (1) in der ganzen Gruppe mit beiden Lehrpersonen; (2) in der Arbeit an gruppengleichen Themen, aber differenziert nach Niveaus in Bezug auf Selbst-, Sozial- oder Methodenkompetenzen; (3) in der Arbeit mit gruppenverschiedenen Themen und Niveaugruppen in Bezug auf die Fachkompetenz oder (4) als individuelle Arbeit, mentoriert durch eine Lehrperson. Derart entstehen charakteristische Rhythmisierungen wie das geleitete, selbständige Lernen, das von Übungsphasen abgelöst wird oder das freie Spiel, welches mit direkter Instruierung von Lesen und Schreiben abwechselt. Während das freie Spiel sowohl soziales als auch musisches Lernen ermöglichen soll, gelangt die direkte, lehrergesteuerte Instruierung zum Einsatz, wenn es um die systematische Vermittlung der Kulturtechniken oder um die Einführung neuer Spiel- und Beschäftigungsmöglichkeiten geht.

Die Räume sind in insgesamt sechs Nischen nach thematischen Schwerpunkten strukturiert, welche die Kinder einerseits zu bestimmten Tätigkeiten herausfordern,

⁶ Darauf hat übrigens ELKIND hingewiesen in seiner Diskussion der Entwicklungstheorie von PIAGET: Durch den gesellschaftlichen Wandel mit Leistungsdruck und emotionalem (elterlichem) Druck, Unsicherheit und Überforderung müssen Kinder einen bestimmten Reifegrad früher als ihnen angemessen wäre, erreichen, blieben dann aber länger als üblich auf dieser Stufe stehen. Vgl.: ELKIND, D. (1983). *Piaget und die Ziele der Erziehung*. Stuttgart: Klett.

⁷ RÜTTIMANN, D. (2003). *Rückblick auf 3 Jahre Grundstufe*. Zürich: Institut Unterstrass.

ihnen andererseits aber auch ermöglichen, sich im Raum zu orientieren, sich sozial zu organisieren oder sich ganz einfach auch zurückzuziehen. Dieser Aspekt des persönlichen Rückzugs wird von den Eltern wiederholt als ideales Element genannt, welches vor einer möglichen Überforderung durch die Tagesstruktur schützt.

4 GESAMTBEURTEILUNG

Der Pilotversuch der Grundstufe der Gesamtschule Unterstrass hat drei erfolgreiche Jahre hinter sich. Sowohl die erste Evaluation vom Jahr 2002 als auch die abschliessende Peer Review vom Mai 2003 stellen ihm ein gutes Zeugnis aus. Die Grundstufe Unterstrass hat in diesen drei Jahren ein überzeugendes Konzept in der Praxis realisiert, das uns nur sehr wenige Schwachstellen zeigt. Überzeugend ist vor allem die konstante Gesamtleistung des Lehrerteams und der Schulleitung, trotz des grossen und teilweise belastenden Medien- und Öffentlichkeitsinteresses und trotz fehlender Grundlagen (didaktisches Material inkl. Lehrmittel, Lehrplan, andere Schulmodelle als Wegbereiter, aber auch eine pädagogische Theorie der Grundstufe). Wir möchten abschliessend eine auf die vier Eckpfeiler der Grundstufe Unterstrass ausgerichtete Gesamtbeurteilung vornehmen. Sie bildet gleichzeitig die Basis für das nachfolgende Kapitel 5, in welchem wir notwendige Rahmenbedingungen für eine mögliche Generalisierung des Modells diskutieren wollen. Die Eckpfeiler sind: der als Teamteaching organisierte Unterricht, die Tagesschulstruktur, der individualisierte, altersdurchmischte und auch auf Kinder mit besonderen Bedürfnissen ausgerichtete Unterricht sowie die Standortgespräche und die unterschiedlichen Durchlaufzeiten (Zyklen).

(a) Der als Teamteaching organisierte Unterricht

Das Teamteaching ist das Herzstück der Grundstufe Unterstrass. In den drei Jahren ist es gelungen die beiden unterschiedlichen Kulturen des Kindergartens und der Primarschule zusammenzubringen und eine gemeinsame Grundhaltung zu erzeugen, die allerdings nicht von Gleichheit im Denken ausgeht, sondern von gegenseitiger Akzeptanz und der Bereitschaft, andere Meinungen und Überzeugungen stehen zu lassen. Gerade die damit verbundenen Aushandlungsprozesse erweisen sich nicht nur für die Lehrpersonen als Lernfeld, sondern auch für die Schülerinnen und Schüler, weil sie am Modell lernen können, wie man Abmachungen trifft, Uneinigkeit akzeptiert, Lösungen sucht und findet oder Unzuvereinbares stehen lässt. Auf der Planungs- und Organisationsebene arbeitet man mit einem Set an Gefässen und verbindlichen Massnahmen, die sich zwischenzeitlich in der Praxis bewährt haben. Als sensibelster Punkt hat sich indes gezeigt, dass das Teamteaching in der Tat aus einem Tandem und nicht aus drei Personen bestehen sollte. Planung und Organisation haben deshalb sehr viel Kraft und Zeit gekostet, und es ist den Kindern nicht immer leicht gefallen, sich an drei Lehrpersonen zu orientieren.

(b) Die Tagesschulstruktur

Insgesamt hat sich die Tagesschulstruktur bewährt. Für die Eltern ist es einer der entscheidenden Punkte gewesen für die Wahl dieser Schule (vgl. Zwischenbericht, Kapitel 5.5). Die Tagesschulstruktur stellt aber auch hohe Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler und an die Lehrpersonen. Gerade junge Kinder und solche, welche zu Hause keine Geschwister haben, werden in der Grundstufe mit Tagesschulstruktur stark gefordert, weil sie doch relativ wenig Rückzugsmöglichkeiten haben und die Tage zwischen 8 Uhr und 16 Uhr sehr lange werden können. Hier gilt es, nach weiteren, entlastenden Möglichkeiten zu suchen. Die Tagesschulstruktur ist jedoch auch für die Lehrpersonen eine zu grosse Belastung, wenn die Mittagspause ebenfalls Teil des Unterrichtspensums ist. Deshalb ist zu unterstützen, dass nach anderen Möglichkeiten gesucht wird (Einsatz anderer Lehrpersonen,

Eltern, Studierende). Möglich wäre auch eine Auslagerung der Mittagsbetreuung, allerdings mit der Konsequenz, dass dann möglicherweise auch wesentliche Erfahrungen verloren gehen.

(c) Der individualisierte, altersdurchmischte und auch auf Kinder mit besonderen Bedürfnissen ausgerichtete Unterricht

Unser Peer Team hat von der Unterrichtspraxis einen guten Eindruck bekommen. Das Konzept der Rhythmisierung von Raum und Zeit, insbesondere auch der Umgang mit der Sprache, beeindruckt. Die Rhythmisierung ist in den drei Jahren konsequent weiter entwickelt worden und präsentiert sich heute in einer im Tagesablauf gut sichtbaren Strukturierung von Kindergarten- und Primarschulelementen, die sich aus dem Wechsel von fest gesetzten und fließend zum Einsatz gelangenden didaktischen Arrangements zusammensetzt und nicht lediglich eine additive Lösung bisheriger Kindergarten- oder Primarschulpraxis darstellt. Lernen und Spiel – die logische Folge eines altersgemischten Unterrichts – sind miteinander verwoben, trotzdem jedoch mit festen Regeln verbunden. In dieser Hinsicht ist die ganzheitliche Förderung nicht logische Folge des Schulkonzepts, sondern delikate Aufgabe der Lehrpersonen, die Kinder zu ‚lernendem Spiel‘ und zu ‚spielendem Lernen‘ sorgsam hinzuführen, nötigenfalls auch verbunden mit dem Entscheid, wann ein Kind ‚arbeiten soll oder ‚spielen darf‘. Diese Aufgabe entspricht einer ausgeprägt konstruktivistischen Rolle, weil sie neben der Berücksichtigung der Vorerfahrungen und der individuellen Fähigkeiten nicht nur die Bereitstellung geeigneter Entwicklungsumwelten beinhaltet, sondern auch die Funktion einer provokativen Förderin sowohl im Bereich des Spiels als auch im Bereich des Lernens.

Wesentlich scheint uns jedoch auch die Verbindung dieser Rolle mit dem gesamten Bereich des sozialen Lernens und bezogen auf die Integration der Kinder mit besonderen Bedürfnissen. In dieser Hinsicht überzeugt das Integrationskonzept der Grundstufe Unterstrass. Damit das Konzept jedoch zum Tragen kommen und der intendierte soziale Lerneffekt eintreten kann, sind folgende ‚Erfolgsfaktoren‘ einzuhalten: (1) Die Aufnahme von Kindern mit besonderen Bedürfnissen ist begrenzt, erstens aufgrund einer Reihe weiterer, die Grundstufe kennzeichnender Spezifitäten, so die Heterogenität der Kinder hinsichtlich ihres Alters, ihrer persönlichkeitsbezogenen und ihrer kognitiven Entwicklungsstände. (2) Das Lehrerteam braucht spezifisches, als Holprinzip abrufbares Wissen im sonderpädagogischen Bereich. (3) Die Elternschaft muss das Integrationskonzept unterstützen, die Schulleitung hingegen muss dessen Motor sein. (4) Damit die Schülerinnen und Schüler einen sozialen Lerngewinn haben, brauchen sie Zeit, den Umgang mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen ihrem individuellen Entwicklungsstand entsprechend zu lernen, zu erproben und im wahrsten Sinne des Wortes zu erfahren.

(d) Standortgespräche und unterschiedliche Durchlaufzeiten (Zyklen)

Bereits sehr gut etabliert sind die Standortgespräche, welche so gewissermassen die Schnittstelle zwischen individualisiertem, ressourcenorientiertem Unterricht und der Zyklenwahl bilden. Sowohl von Eltern ausgesprochen akzeptiert und von den Lehrpersonen als zentrales Element ihrer Förderpraxis verstanden, sind in dieser Hinsicht keine Änderungen vorzunehmen. Wir möchten uns hier eher auf die Grundlagen der Standortgespräche konzentrieren und anregen, dass die Auswahl der förderdiagnostischen Instrumente in Bezug auf Anwendungsfähigkeit und Effizienz reflektiert wird. Nicht die Anzahl der Instrumente, sondern ihre Aussagekraft und die Nutzung der Ergebnisse sollen erstes Qualitätsmerkmal sein. Was bislang

noch fehlt und einer entsprechenden Entwicklung bedarf, sind Instrumente zur gezielten Beobachtung. Zudem soll es Ziel werden, Lern- und Entwicklungsstandserhebungen bei allen Kindern durchzuführen. Hier werden sich ohne Zweifel Synergien mit der im Rahmen der EDK-Ost geplanten Entwicklung entsprechender Instrumente ergeben (vgl. Evaluationsskizze 2 der EDK-Ost, 2003⁸). Insgesamt muss ein Instrumentarium vorliegen, das aussagekräftig ist, wenig Zeit in Anspruch nimmt und sowohl Test- als auch Beobachtungsdaten integriert. Was unseres Erachtens ebenfalls einer vertieften Reflexion bedarf ist der Umstand, dass doch mit deutlicher Dominanz der ‚normale‘ Zyklus von drei Jahren gewählt worden ist und sich damit die heimliche Zuteilung zur ersten, zweiten und dritten Grundstufe offenbar etabliert. Wir fragen uns, ob angesichts des Bekenntnisses zur Unterschiedlichkeit der Entwicklungsverläufe, nicht häufiger von den unterschiedlichen Durchlaufzeiten Gebrauch gemacht werden müsste. Diesem Einwand wiederum könnte man mit dem Argument entgegenreten, dass es der Grundstufe gerade durch eine ausgeprägte Individualisierung gelungen ist, der Heterogenität gerecht zu werden, ohne allzu stark auf die unterschiedlichen Zyklen zurückgreifen zu müssen.

Fazit

Aus dieser ausgesprochen positiven Gesamtbilanz dürfen keine direkten Konsequenzen für Versuche an öffentlichen Schulen abgeleitet werden. Verschiedene kontextuelle Besonderheiten der Grundstufe Unterstrass sprechen dagegen: Erstens das professionelle, intrinsisch motivierte, hoch teamfähige und teamwillige Personal, das diesen Arbeitsort aus persönlicher Überzeugung gewählt hat; zweitens der Umstand, dass die Institution selbst Privatschulcharakter besitzt und deshalb die persönliche Motivation der Eltern, ihr Kind an diese Schule zu schicken, besondere Beachtung bedarf. Damit verbunden ist drittens die Tatsache, dass die Grundstufe Unterstrass auf eine spezifische, vorwiegend der Mittelschicht respektive dem akademischen Milieu angehörende Elternschaft zählen kann. Viertens ist die Grundstufe integraler Bestandteil der Gesamtschule und damit des Instituts Unterstrass, einer innovativen Ausbildungsinstitution, die allein aus diesen Gründen schon am Erfolg der Grundstufe mitbeteiligt ist. Deshalb ist zu konstatieren, dass das Konzept der Grundstufe nicht erprobt ist (a) bei einer Lehrerschaft, welche nicht bereit ist, ein derart hohes Engagement zu leisten und welche möglicherweise nicht in gleichem Ausmass von der Idee der Grundstufe überzeugt ist, (b) in einer öffentlichen Schule, welche möglicherweise auch ökonomische Gründe (kleine Schülerzahlen in Kindergarten und ersten Primarklassen) dazu bewegen, eine Grundstufe einzuführen; (c) bei Kindern, welche aus allen sozialen Lagen und damit auch aus bildungsfernen Milieus stammen und (d) bei Schulen, die entweder geografisch oder von der Schulkultur her nicht in das Insgesamt des lokalen Schulsystems eingebunden sind und vielleicht mit den je separaten Kulturen der bisherigen Unter- respektive Mittelstufe zu kämpfen haben.

8 Vgl. dazu: EDK-Ost (2003). *Entwicklungsprojekt Erziehung und Bildung in Kindergarten und Unterstufe im Rahmen der EDK-Ost. Evaluationsskizze 2*. St. Gallen, 22. April.

5 FAZIT: KONSEQUENZEN FÜR EINE GENERALISIERUNG DES MODELLS

Aus oben erwähnten Gründen und aufgrund des Umstandes, dass im Rahmen dieser Evaluation keine Vergleiche zwischen zwei Grundstufenmodellen angestellt werden konnten, ist es nicht möglich, maximale oder minimale Rahmenbedingungen zu formulieren, welche für eine Generalisierung des Modells handlungsleitend wären. Deshalb werden abschliessend lediglich Konsequenzen formuliert, welche sich aus dieser Evaluation ergeben und in die weiteren Überlegungen, insbesondere im Zusammenhang mit der Evaluation des EDK-Ost-Schulversuchs, einfließen sollten.

1. Das Teamteaching erfordert eine sorgfältige Zusammenstellung der Lehrpersonen, insbesondere hinsichtlich der Übereinstimmung in der Grundhaltung. Dabei muss es sich keinesfalls um Personen handeln, die in allen Belangen übereinstimmen. Weit wesentlicher ist die Bereitschaft, künftig in einem Team zu agieren, Konkurrenzdenken ausserhalb zu lassen und sich mit der Kultur der anderen Stufe auseinandersetzen zu wollen. Die Vorbereitung und Begleitung des Teamteachings ist sehr wichtig. Sie sollte nach Möglichkeit als Intervention oder als Supervision erfolgen und sowohl eine präventive als auch eine formative Rolle übernehmen. Dazu gehört auch ein bewusst geplantes und gestaltetes Konfliktmanagement.
2. Herzstück des Teamteachings ist eine von Anfang an genaue Planungs- und Organisationsstruktur. Sie muss regelmässige Zeitfenster für gemeinsame Vor- und Nachbereitungsarbeit beinhalten, die Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten regeln, Ordnungskriterien definieren und eindeutige Kommunikationskanäle schaffen. Sensibelster Punkt ist die personelle Konstanz: das Teamteaching sollte im Tandem erfolgen können. Eine Ausweitung auf drei Personen bringt erhebliche Probleme mit sich, welche sich auf alle Belange der Erziehungs- und Bildungsarbeit auswirken.
3. Gesamthaft muss von einer sehr hohen zeitlichen Belastung ausgegangen werden, die in der Anfangsphase besonders gross ist. Dazu kommt die durch Medien- und Öffentlichkeitsinteresse entstehenden Zusatzverpflichtungen (Besuche, Auskünfte, Interviews, Referate).
4. Das neue Schuleingangsmodell sollte von Anfang an in die gesamte Schulkultur bzw. in die Schulanlage eingebettet sein, damit die längerfristige Entwicklung der Schülerinnen und Schüler geplant und verfolgt werden kann. Nicht nur die Anschlussfähigkeit der Grund- resp. der Basisstufe ist sicherzustellen, sondern auch die Anschlussfähigkeit der nachfolgenden Primarschule. Zentral ist deshalb die Unterstützung durch die Schulleitung bzw. das Rektorat der ganzen Schule.
5. Insbesondere hinsichtlich der stark individualisierten Lern- und Entwicklungsgänge mit den unterschiedlichen Zyklen wird für Grund- wie für Basisstufenmodelle ein Gesamtcurriculum nötig werden, das bestimmte Bereiche (bspw. Musisches, Mathematik, Sprache sowie Mensch und Umwelt) umfasst.

6. Das in der Grund- oder Basisstufe aufgebaute Verhalten (Selbstkompetenz, metakognitive Kompetenzen etc.) soll auf die nachfolgenden Stufen anhand von Vereinbarungen übertragen werden. Gerade auch aus solchen Gründen kommt dem Portfolio eine herausragende Bedeutung bei.
7. In Bezug auf die Integration der Kinder mit besonderen Bedürfnissen zeigt sich, dass von einer Begrenzung auf zwei bis drei Kinder pro Gruppe ausgegangen werden muss, wobei die Art der Behinderung eine ausschlaggebende Rolle spielt. Ein gewisses Mass an sozialen und kommunikativen Möglichkeiten ist notwendig, um ein Kind mit körperlicher Behinderung oder schwerer Verhaltensstörung aufzunehmen. Da Kinder zwischen vier und acht Jahren sehr unterschiedlich auf behinderte Kolleginnen oder Kollegen reagieren und unterschiedlich viel Zeit brauchen, ist dem Zeitfaktor eine grosse Bedeutung beizumessen. Wenn allerdings die Bereitschaft sowohl bei Lehrpersonen als auch bei den Eltern vorhanden ist, Heterogenität zuzulassen, dann ist eine derart intendierte Integration erfolgsversprechend. Wichtige Rahmenbedingung ist allerdings, dass eine Zusammenarbeit mit Fachpersonal (Heilpädagogik, Logopädie) garantiert und nach Bedarf abrufbar ist.
8. Systematik und zeitlicher Rhythmus der an der Grundstufe Unterstrass etablierten Standortgespräche mit den Eltern haben sich sehr bewährt und können deshalb als Modell empfohlen werden. Angesichts der bildungspolitischen Brisanz des Grund- resp. Basisstufenmodells sind zudem professionelle Informationskonzepte zu entwickeln und konsequent anzuwenden. Sie sind einerseits auf Elternbedürfnisse auszurichten, andererseits auf die Interessen der interessierten Öffentlichkeit.
9. Der Einsatz förderdiagnostischer Instrumente soll systematisch erfolgen. Ein willkürlicher und unsystematischer Einsatz fördert die Pathologisierung und rückt von der ursprünglichen Idee der Ressourcenorientierung ab. Ziel muss sein, den Lern- und Entwicklungsstand aller Schülerinnen und Schüler zu erfassen und nicht primär nach Defiziten zu suchen.
10. Dort, wo Grund- oder Basisstufenmodelle mit einer Tagesstruktur verknüpft werden, gilt zu beachten, dass damit die Belastung der Lehrpersonen noch grösser wird. Da insbesondere eine kontinuierliche Mittagsbetreuung schnell überfordernd wirkt, ist nach Entlastungsmöglichkeiten oder gar nach einer Auslagerung der Betreuungsverpflichtungen zu suchen. Da die Tagesstruktur aber auch für junge Kinder in der Regel eine grosse körperliche und psychische Herausforderung darstellt, müssen auch hinsichtlich baulicher Massnahmen Vorkehrungen getroffen werden, welche Ruhe- und Rückzugsmöglichkeiten erlauben. Im Ganzen gesehen unterstreicht die Tagesstruktur die Bedeutung des Erziehungs- und Betreuungsauftrages der Lehrpersonen.

6 DREI FALLSTUDIEN

Philippo (Grundstufe)

In der zweiten Grundstufe wurde Philippo zu einem vielseitig interessierten, bewegungsfreudigen Jungen. Nach einer eher zuvor eher schwierigen Zeit wusste er nun wieder deutlicher, wohin er gehörte und dass man ihn mochte. Die schwierige Zeit hatte begonnen, als er nach der Schule vorübergehend den Hütedienst besuchen musste. 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 rauher 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 empfände. 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 konnte. In der Folge entspannte sich die Situation deutlich, und Philippo’s Frustrationstoleranz machte Fortschritte. Er sprach nicht mehr von Heimweh und wollte ausdrücklich nicht mehr schnellstmöglich abgeholt werden nach der Schule.

Schon lange hatte sich Philippo für Zahlen interessiert, nun auch für Buchstaben und das Lesen an sich. Seit er vier Jahre alt war, hatte er eine Lieblingszahl, zählte vor- und rückwärts und spielte häufig mit einer kleinen Rechenmaschine. Er hatte auch grosses Interesse am Werken und am Zeichnen. Am liebsten machte er immer das, was er selbst bestimmen konnte, und da gab es Vieles, vom Kochen und Backen über Playmobil- und Legospielen bis zum Werken, von Museumsbesuchen, Zeichnen, Geschichtenhören, TV-Schauen bis zum Fussball- und Hockeyspielen in der Garage zu Hause. Ging es allerdings um Dinge, die Philippo lernen musste, dann war es viel schwieriger, ihn dazu zu motivieren. Gleiches galt für solche Dinge, die exakt zu erledigen sind oder etwas mehr Zeit in Anspruch nehmen. Vom Elternhaus – beide Eltern sind berufstätig – wurde von Philippo früh schon einiges an Selbständigkeit gefordert, er bekam aber auch immer viel Aufmerksamkeit zurück.

Heute, in der dritten Grundstufe, ist Philippo gut in seine Klasse integriert. Er spielt aber mehrheitlich mit Kindern der ersten und zweiten Grundstufe und bezeichnet auch diese als seine Freunde. Dass zwei Lehrkräfte unterrichten, findet Philippo toll, und auch die Eltern schätzen das Unterrichten im Teamteaching sehr, wobei sie es wichtig finden, dass bei mehreren Lehrpersonen eine gute Einführung derselben stattfindet. Nach wie vor liegen seine schulischen Interessen vor allem beim Zeichnen und in handwerklich-technischen Bereichen. Sein grosses neues Hobby ist das Fussballspiel, wo er bereits einen gewissen Fanatismus entwickelt hat. Obwohl es in der Schule kein spezifisches Fach gibt, das er ablehnt, erfüllt er schulische Aufgaben nur widerwillig und unter Druck. Philippo hat einen grossen und vielseitigen Wortschatz und weiss sich sprachlich gut auszudrücken. Trotzdem zeigen sich im Lesen dort Schwierigkeiten, wo er ganze Sätze lesen und diese auch verstehen soll, während dem er einzelne Wörter gut lesen und verstehen kann. Er nimmt deshalb auch kaum ein Buch zum Lesen zur Hand. Ein wenig Schwierigkeiten hat Philippo auch beim Rechnen. Aktuell bekundet er ab 15 aufwärts etwas Mühe und ab 20 aufwärts geht gar nichts mehr. Zum Subtrahieren benutzt er öfters die Finger.

Philippo erreicht in der Schule schnell die Grenzen seiner Belastbarkeit. Das hat damit zu tun, dass er ein schlechtes Selbstvertrauen hat. Er denkt, er sei der Schlechteste der Klasse, obwohl dies nach Aussagen der Lehrerin nicht zutrifft. Viel zu

schnell und zu oft empfindet er eine Rückmeldung oder Anmerkung einer Lehrperson oder auch der Eltern als Zurechtweisung oder als Kritik. Diese negative Selbsteinschätzung dauert schon seit einigen Monaten an.

Die Eltern glauben, dass Philippo im ersten Grundstufenjahr glücklicher und zufriedener war. Sie wünschen sich für ihren Sohn vor allem mehr Selbstzufriedenheit.

Aurelia (ehemals Grundstufe)

Während der beiden Grundstufenjahre war Aurelia ein fröhliches Kind, das selten betrübt war und in der Schule breite Interessen zeigte. Besonders gefielen ihr Turnen/Schwimmen, wo sie besondere Motivation zeigte. In ihrer Freizeit spielte und bastelte Aurelia gern. Sie bewegte sich viel, ging in die Musikschule (Früherziehung) und wollte auch aus eigenem Antrieb mit dem Flötespielen beginnen. Ursprünglich hatten 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 wurden, entstanden für Aurelia keine Stress-Situationen. Zu den vier Lehrpersonen hatte Aurelia ein gutes Verhältnis, da sich die einzelnen Personen gut eingeführt hatten. Früh schon war Aurelia ein sehr selbstkritisches Mädchen, das an sich selbst hohe Ansprüche stellte. Wenn ihr etwas nicht gelang, wurde sie schnell wütend über sich selbst und begann zu weinen. In solchen Fällen brauchte Aurelia Unterstützung und Lob der Mutter. In der Schule schaute sie oft für andere, wehrte sich wenig und liess viel mit sich geschehen. Manchmal hatte sie Mühe, sich für etwas zu entscheiden, weil sie überall dabei sein wollte. Obwohl Aurelia gut in der Klasse integriert zu sein schien, zog sie sich manchmal zurück oder wendete sich den jüngeren Kindern zu, wenn sich Probleme oder Hänseleien ergaben. Es waren oft Kleinigkeiten, die sie an der Grundstufe störten, z. B. wenn die Kinder, die gemeinsam an einem Tisch beim Mittagessen sassen, während ihrer Abwesenheit den Platz wechselten. Aber auch gesellschaftliche Geschehnisse in der näheren Umgebung belasteten Aurelia sehr, ohne dass sie selbst begonnen hätte, darüber zu sprechen. Die Eltern suchten dann das Gespräch zu ihr und sprachen mit ihr so lange, bis sie keine Fragen mehr hatte.

Auch nach dem Übertritt von der Grundstufe in die zweite Klasse hat Aurelia nach wie vor vielfältige Interessen in der Schule, insbesondere liebt sie die Fächer Handarbeit, Turnen und Mensch und Umwelt. Nach wie vor spielt sie gerne draussen und besucht in ihrer Freizeit einen Schwimmkurs, bastelt, hört Musik. Auch besucht sie sehr gerne Hockey Spiele des EHC Kloten. Die anfänglichen Schwierigkeiten im Bereich des Lesens sind verschwunden. Heute liest Aurelia sehr gut und ausnehmend gern. Dagegen zeigen sich in der Mathematik Schwierigkeiten. Diese Schwierigkeiten waren bereits in der Grundstufe aufgetaucht, und die Eltern hatten gemeinsam mit den Grundstufenlehrerinnen überlegt, Aurelia in der zweiten Klasse den Mathematik-Erstklassstoff wiederholen zu lassen. Da Aurelia sich erholte und am Ende gut mitkam, war das nicht mehr notwendig. Trotzdem ist die Abneigung gegenüber der Mathematik geblieben. Sie äussert sich darin, dass alles, was mit Zahlen zu tun hat, sofort Aurelias Abneigung erfährt. Sie benötigt viel Zeit, um die Mathematikaufgaben zu lösen und hie und da auch die Unterstützung der Mutter, die sie aber nur ungern annimmt. Hingegen ist Aurelia leicht durch KlassenkameradInnen beeinflussbar, indem sie relativ schnell deren Ansichten übernimmt. Auch die Integration in die neue Klasse war für Aurelia nicht so einfach, weil sie jetzt als Zweitklässlerin zu den Jüngsten gehört, die von den Ältesten, den Viertklässlern, dominiert werden. Den Kontakt zu den jüngeren Kindern aus der alten Klasse pflegt Aurelia nicht mehr, weil ihre jetzigen KlassenkameradInnen das nicht gut heissen.

Aurelia erlebt in der Schule praktisch keine Stresssituationen, weil wenige Tests gelöst und keine Noten verteilt werden. Trotzdem haben die Eltern das Gefühl, dass Aurelia in der Grundstufe glücklicher war. Während die Selbstbeschäftigung in der Grundstufe ein zentrales Element gewesen war, herrscht heute in der zweiten Klasse eine deutlich straffere Führung. Die Eltern wünschen ihrer Tochter, dass sie gut durch die Schuljahre kommt. Sie möchten, dass Aurelia mehr Selbstvertrauen gewinnt, sich selbst sein kann und so ihren Weg gehen und ihr Glück finden kann.

Richard (Kontrollgruppe)

Richards Schullaufbahn ist bisher sehr positiv verlaufen. Die schwierigste Phase war der Übertritt von der englischen Vorschule in eine deutsch-sprechende Spielgruppe gewesen, wo Trennungsprobleme mit der Mutter begonnen hatten und dann bei Schuleintritt noch einmal aufgetaucht waren. Anders die Schulleistungen, die ab Schulbeginn in allen Fächern durchwegs positiv waren und stets im oberen Bereich der Klasse lagen. Richard war ein fleissiger und intelligenter, aber eher schüchtern Schüler, der Neues schnell begriff, sich aber nie in den Vordergrund stellte oder aggressives Verhalten zeigte. Früh schon konnte er bereits multiplizieren und fließend auf deutsch und englisch (Muttersprache) lesen. Sehr gerne hatte er Turnen, Schwimmen und Musik, ausgenommen die biblische Geschichte. Allgemein wollte Richard zwar gute Leistungen zeigen, aber Dinge, die er schon konnte, wiederholte er gar nicht gerne, beispielsweise, wenn Wörter vier-, fünfmal als Hausaufgaben geschrieben werden mussten. Ausserhalb der Schule war Richard schon bald aktiv und begeistert in einem Fussballclub dabei. Wegen seiner Schüchternheit fehlte ihm jedoch die nötige Aggressivität, um ein ‚Stürmer‘ zu sein. Daneben spielte er Hockey oder Lego mit Freunden oder er las ausgiebig englische Bücher (Harry Potter und Sachbücher). Früh schon zeigte Richard besonderes Interesse an Geschichte und an den verschiedenen Ländern. Im Verlauf der ersten Schulzeit schon hatten die Eltern wie auch die Lehrerin oft den Eindruck, Richard sei es zwar langweilig, versuche dies jedoch zu verbergen, um nicht negativ aufzufallen. So votierten die Eltern auch für höhere schulische Anforderungen und dachten daran, Richard eine Klasse überspringen zu lassen. Sie sahen dann aber davon ab, weil sie Probleme mit der neuen Umgebung erwarteten.

Heute, in der zweiten Klasse, sind die Eltern mit Richards Schulleistungen sehr zufrieden. Er selbst ist nicht nur nach wie vor motiviert, gute Leistungen zu erbringen, sondern gleichzeitig auch in seiner Schulklasse gut integriert. Hier hat er seinen Freundeskreis, der sich allerdings ausschliesslich aus Jungen zusammensetzt. Gerade diese gute Integration ist auch Grund dafür, dass Richard keine Schulklasse übersprungen hat, obwohl Unterforderungssituationen regelmässig auftauchen, so beispielsweise aktuell in Mathematik. Hier ist gerade die Multiplikation das Hauptthema, welche Richard aber schon seit längerem beherrscht.

Richards schulische Interessen liegen in Mathematik, Geschichte, Sport und in der Musik, wo er nächstes Jahr anfangen will, Geige zu spielen. Nicht zu seinen Lieblingsbeschäftigungen gehören das Schreiben und der Religionsunterricht, aber auch die Hausaufgaben, die allerdings vielfach unter seinem Niveau liegen. Richards liebste Freizeitbeschäftigung ist nach wie vor Fussball spielen und lesen. Er liest jedoch vor allem englische Literatur, da englisch seine Muttersprache ist. Die Eltern sähen es hingegen gerne, wenn er vermehrt deutsche Bücher lesen würde.

Heute geht Richard ohne Probleme allein zur Schule, was er in der ersten Schulzeit noch konsequent abgelehnt hat. Obwohl er nach wie vor etwas schüchtern ist, hat er doch deutlich an Selbstvertrauen gewonnen. Das hat auch damit zu tun, dass er einen guten Freund hat, mit dem er gerne spielt und sich wohl fühlt. Obwohl die Eltern

die aktuelle Lebensphase als glückliche Zeit einschätzen, wünschen sie sich für die Zukunft, dass sich Richard mehr an der Gesellschaft orientiert, indem er beispielsweise der Pfadi beitreten und nicht so häufig für sich allein in einem Sessel sitzen und ein Buch lesen würde.