



Flexibler Schulanfang in Hessen

Informationen, Ideen und Impulse

BILDUNGSLAND
Hessen



Impressum:

Herausgeber: Hessisches Kultusministerium
Luisenplatz 10
65185 Wiesbaden
Tel.: 0611/368-0
www.kultusministerium.hessen.de

Verantwortlich: Anke Hundt

Autorin: Dr. Martina Nieswandt

Redaktion: Susanne Dittmar

Universität Kassel: Prof. Dr. Friederike Heinzel, Dr. Ernst Purmann, Dr. Ralf Schneider

Manuela Goldbach, Julika Schöbel, Verena Siegmund, Susanne Wittlich

Lektorat: Dr. Maria Zaffarana, Wesseling

Gestaltung: Sabine Hotter, Frankfurt am Main

Titelbild: istockphoto.com, Urheber: Steve Debenport

Druck: mww.druck und so... GmbH, Mainz-Kastel

Bestellnummer: 10038

Auflage: 1. Auflage, November 2016

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der Hessischen Landesregierung herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlwerbern oder Wahlhelfern während eines Wahlkampfes zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Landtags-, Bundestags- und Kommunalwahlen sowie Wahlen zum Europaparlament. Missbräuchlich ist besonders die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung. Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl darf die Druckschrift nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Landesregierung zugunsten einzelner Gruppen verstanden werden könnte.

Grußwort

Sehr geehrte Leserinnen und Leser,

jedes Kind will lernen. Bei Schuleintritt haben einige Kinder bereits Vorerfahrungen mit dem Lesen, Schreiben oder Rechnen gesammelt, andere wiederum zeigen Begabungen im musischen, künstlerischen, sprachlichen oder sportlichen Bereich. Alle diese Kinder werden gemeinsam in die Grundschule eingeschult. Für die Lehrkräfte erwächst hieraus die Verantwortung, jedes Kind seinen Fähigkeiten entsprechend und individuell zu fördern.

Hessen hat auf diese Ausgangslage reagiert und bietet Grundschulen seit 2007 die Möglichkeit, den Schulanfang flexibel zu strukturieren. Die Grundschule entschließt sich freiwillig zur Umsetzung dieses Konzepts. Wenn sie das tut, werden alle Kinder mit Beginn ihrer Schulpflicht in der Grundschule aufgenommen und in gemischten Gruppen der Jahrgangsstufen 1 und 2 eingeschult, kein Kind wird zurückgestellt. Die bestehende Heterogenität wird durch die Jahrgangsmischung erweitert und gezielt genutzt.

Die vorliegende Broschüre bietet Ideen und Impulse zur Umsetzung des Flexiblen Schulanfangs. Grundschulen können bei Interesse die Neustrukturierung des Schulanfangs bei ihrem zuständigen Staatlichen Schulamt genehmigen lassen. Hierzu erarbeiten sie im Vorfeld ein pädagogisches Konzept. Mit der vorliegenden Broschüre erhalten sie praktische Hilfestellungen und Hinweise zur Bewerkestellung dieses Prozesses.

Zusätzlich unterstützen wir unsere Grundschulen, indem wir als einziges Bundesland jeder jahrgangsgemischten Gruppe im Flexiblen Schulanfang zusätzliche Stunden für sozialpädagogische Arbeit zur Verfügung stellen. In multiprofessionellen Teams wird ein gemeinsamer Blick auf das einzelne Kind realisiert und die individuelle Förderung auf dieser Grundlage unterstützt. Wesentliche inhaltliche und organisatorische Grundsätze des „Bildungs- und Erziehungsplans für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen“ werden aufgegriffen. Die altersgemischten Gruppen fördern darüber hinaus das soziale Lernen unserer Kinder.

Für die Erstellung der vorliegenden Broschüre wurde an fünf Schulen mit Flexiblen Schulanfang der Schulentwicklungsprozess wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Die Ergebnisse dieses Forschungsprojektes - neben Recherchen an weiteren Schulen, die das Konzept bereits erfolgreich eingeführt haben - bilden die Grundlage dieser Publikation.

An dieser Stelle möchte ich daher allen Schulen danken, die sich an der Evaluation beteiligt und damit zum Gelingen der Erstellung dieser Broschüre beigetragen haben. Mein Dank gilt auch Frau Prof. Dr. Friederike Heinzl und Herrn Dr. Ralf Schneider vom Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Kassel für die gute Zusammenarbeit und ihre wissenschaftliche Expertise. Ebenso möchte ich mich bei Frau Dr. Martina Nieswandt und Herrn Dr. Ernst Purmann für ihre Unterstützung bedanken, die die Schulen in ihrem Prozess eng und gut begleitet haben.

Ihr

Prof. Dr. R. Alexander Lorz
Hessischer Kultusminister



Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	6
Unterrichten im Flexiblen Schulanfang	7
Die Kooperation von Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften als Gewinn erfahren	8
Das Lernen der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt stellen	10
Gemeinsam, kooperativ und individuell: Die Vielfalt der Lernformen nutzen	12
Dem Lernen einen verlässlichen Rahmen geben	14
Die Unterstützung der Kinder untereinander anbahnen	16
Den Lernstand kontinuierlich dokumentieren	18
Die Leistungen angemessen beurteilen	20
Den Flexiblen Schulanfang einführen	24
Das Kollegium motivieren: Die Schulleitung als Impulsgeber und Moderator	27
Die Herausforderungen meistern: Die Teams und das Kollegium zusammenhalten	28
Die Eltern gewinnen: Eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als Ziel	31
Mit den Kindertagesstätten kooperieren: Die Veränderungen kommunizieren	34
Ausblick: Die Weiterentwicklung als beständige Aufgabe	36
Orientierungshilfe zur Einführung des Flexiblen Schulanfangs	38
Literatur und Filme zum Thema Flexibler Schulanfang	42
Literaturverzeichnis	43

Einleitung

„Kinder haben Rechte, insbesondere ein Recht auf bestmögliche Bildung von Anfang an. Ihre Persönlichkeit, ihre Begabung sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung zu bringen, ist oberstes Ziel ihrer Bildung.“

(Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen (BEP) 2015, S.21.)

Die Frage, wie ein guter Schulanfang gelingen kann, ist wesentlich im Arbeitsalltag von Grundschullehrerinnen und -lehrern. Das Thema beschäftigt die Pädagogik schon lange. Immer wieder wird überlegt und diskutiert, wie mit der Heterogenität der Lerngruppen umgegangen werden kann; denn Kinder kommen mit ganz unterschiedlichen Vorbedingungen in die Schule: Sie unterscheiden sich hinsichtlich ihres Alters, ihres kulturellen und sozioökonomischen Hintergrundes, ihrer Sprachfähigkeit sowie ihrer individuellen Voraussetzungen und Interessen. Folglich sollte das Augenmerk nicht allein auf die Schulfähigkeit des Kindes, sondern insbesondere auf die „Kindfähigkeit“ der Schule gerichtet werden.

In Hessen hat die erfolgreiche Durchführung des Schulversuchs „Neukonzeption der Schuleingangsphase“ zur Übernahme des Konzepts Flexibler Schulanfang in das Hessische Schulgesetz geführt (§ 20 HSchG).

Folgende Eckpunkte kennzeichnen den Flexiblen Schulanfang:

- Alle schulpflichtigen Kinder werden ohne Rückstellung in eine jahrgangsgemischte Lerngruppe aufgenommen, die das erste und zweite Schuljahr umfasst.
- In den altersgemischten Gruppen werden passende Lernangebote bereitgestellt.
- Neben Lehrerinnen und Lehrern sind zusätzlich Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen beim Flexiblen Schulanfang tätig; zusammen bilden sie ein pädagogisches Team.
- Schülerinnen und Schüler können zwischen einem Jahr und drei Jahren in der jahrgangsgemischten Klasse verweilen, ohne dass das dritte Jahr auf die Gesamtdauer der Schulpflicht angerechnet wird.
- Die Schule hat die Option, einen zweiten Einschulungstermin zum Schulhalbjahr zu beschließen.

In Fortbildungen zum Flexiblen Schulanfang stellen Lehrkräfte vielfach Fragen zur Konzeption und Umsetzung:

- Wie wird der Unterricht für altersgemischte Gruppen konzipiert?
- Was bedeutet die Einführung des Flexiblen Schulanfangs für die multiprofessionelle Teamarbeit?
- Welche Organisationsformen und Rituale gibt es in jahrgangsgemischten Klassen?
- Wie gestalten sich die Hilfestellungen und das Helfen in den jeweiligen Lerngruppen?
- Welche Form der Leistungsbewertung trifft auf altersgemischtes Lernen zu?
- Wie gelingt der Einstieg in den Flexiblen Schulanfang mit den Eltern?

Die vorliegende Broschüre versucht, Antworten auf diese Fragen zu geben. Dass diese auch ganz allgemein genutzt werden können, um einen aktuellen, wissenschaftlich fundierten Grundschulunterricht zu gestalten, sei an dieser Stelle bereits vorweggenommen. Außerdem fließen neben Beispielen aus der Praxis Ergebnisse eines Evaluationsprozesses zur Schulentwicklung ein, der vom Hessischen Kultusministerium in Auftrag gegeben und von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Universität Kassel an einigen Schulen mit Flexiblen Schulanfang in der Stadt und dem Landkreis Kassel umgesetzt worden ist.

Zunächst werden die Besonderheiten des Flexiblen Schulanfangs vorgestellt und Möglichkeiten der Umsetzung aufgezeigt. Im Folgenden wird beschrieben, welche Akteurinnen und Akteure an der Einführung des Flexiblen Schulanfangs beteiligt sind und frühzeitig in den Prozess eingebunden werden müssen.

Eine beständige Herausforderung für die Schulen ist und bleibt die Weiterentwicklung. Diese wird abschließend erörtert. In diesem Kontext wird auch die Vernetzung von Schulen mit Flexiblen Schulanfang in Nordhessen sowie die Begleitung von fünf Schulentwicklungsprozessen dargelegt.

Unterrichten im Flexiblen Schulanfang

Das Unterrichten im Flexiblen Schulanfang unterscheidet sich nicht grundsätzlich vom Unterricht in einer Regelgrundschule: Die Lehrkräfte stehen vor der Herausforderung Klassen zu unterrichten, in denen Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Voraussetzungen gemeinsam lernen sollen. Daher ist der Anspruch, angemessen mit den heterogenen Lernvoraussetzungen umzugehen, allgemein gültig. Er richtet sich an Lehrkräfte in allen Schulen.

Es wird erwartet, dass alle Lehrkräfte

- die individuellen Lernstände der Schülerinnen und Schüler diagnostizieren,
- differenzierte Zugänge zum Erwerb von Kenntnissen und Kompetenzen schaffen,
- individuelle Leistungsrückmeldungen geben,
- selbstständiges und eigenverantwortliches Lernen fördern,
- kooperatives Lernen fördern sowie
- den Förder- und Erziehungsauftrag in den Lehr- und Lernprozessen sichtbar werden lassen

(vgl. Institut für Qualitätsentwicklung 2011).

Der Flexible Schulanfang ist eine Option, Schulanfängerinnen und Schulanfängern einen passgenauen Start in die Schule zu ermöglichen. Die individuell variierenden Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sind Grundlage des pädagogischen Konzepts. Mit der Einrichtung von jahrgangsübergreifenden Gruppen wird die vorhandene Heterogenität am Schulanfang noch erhöht. Zugleich wird jedoch auch das Spektrum der vorhandenen Kompetenzen erweitert. Dies gilt nicht nur für die Schülerinnen und Schüler, sondern ebenfalls für die Fachkräfte: Denn Lehrerinnen und Lehrer arbeiten mit Sozialpädagoginnen und -pädagogen im Team zusammen. Schulerfahrene Schülerinnen und Schüler sind mit den Abläufen des Schulalltags vertraut; sie kennen alle Arbeitsformen, Regeln sowie Rituale und leben diese den Schulneulingen vor. Dadurch wird das Hineinwachsen der Schulanfängerinnen und Schulanfänger in den Schulalltag erleichtert. Dies entlastet die Lehrkraft unter anderem bei der Einführung von Ritualen oder Arbeitsabläufen spürbar. Der Unterrichtsalltag ist geprägt durch ein hohes Maß individuellen Lernens, das aber stets auch durch vielfältige Formen gemeinsamer Tätigkeit eingeraht wird. Unabdingbar sind alltagstaugliche Formen der Differenzierung als fester Bestandteil des jahrgangsübergreifenden Unterrichts.

Beispiel

Morgenkreis:

Der Morgenkreis kann vom ersten Schultag an von den „Großen“ in der Klasse übernommen oder weitergeführt werden. Es gibt keine Zeit der Einführung, denn Rituale und Abläufe sind bekannt und werden vorgelebt. Die Lehrkraft kann sich von daher in all diesen Bereichen zurücknehmen.

- Jedes Kind begrüßt seine Nachbarn. Schnell haben alle Kinder die Namen gelernt.
- Abzählen, ob alle Kinder angekommen sind, ermöglicht nebenbei das Erlernen der Zahlenfolge über 10.
- Wird der Tagesplan vorgestellt, kann leicht aufgezeigt werden, an welchen Themen gerade gearbeitet wird oder welche Aktivitäten anstehen.

Beispiel

Rechenwege:

Im Mathematikunterricht erstellen die Schülerinnen und Schüler Aufgaben, deren Ergebnis immer 10 ergibt. Hierbei ist es nicht relevant, in welchem Zahlenraum sich das Kind dabei jeweils bewegt oder welche Rechenzeichen es bis zu diesem Zeitpunkt beherrscht. Die Idee dahinter ist, dass jedes Kind zunächst den gleichen Auftrag hat und über diesen dann abschließend gesprochen wird:

- Welchen Rechenweg hat ein Kind gewählt?
- Welche Rechenzeichen wurden verwendet?

Der Zahlenraum, den Schülerinnen und Schüler dabei verwenden, ist nicht eingeschränkt. Ebenso sind Übungen und Wiederholungen notwendig. Es ist jedoch vor allem der gemeinsame Diskurs über den Rechenweg, der für das Lernen der Schülerinnen und Schüler bedeutsam ist.

Auch im Folgenden geht es um Inhalte und Fragen, die für jeden Grundschulunterricht relevant sind – wie Auswahl der Themen, die geeigneten Lernformen,

die Dokumentation von Lernwegen sowie die Leistungsrückmeldung im Dialog mit den Schülerinnen und Schülern.

Die Kooperation von Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften als Gewinn erfahren

Das enge Zusammenwirken aller in der Schule Tätigen ist eine wesentliche Voraussetzung, damit die Arbeit ertragreich und fruchtbar wird. Wenngleich dieser Anspruch für jede Schule gilt, zeigt er sich beim Flexiblen Schulanfang doch in besonderer Weise. Denn der Flexible Schulanfang kann nur realisiert werden, wenn das gesamte Kollegium – insbesondere die beim Flexiblen Schulanfang tätigen Pädagoginnen und Pädagogen – eng zusammenwirken. Bei einer zweizügigen Grundschule (Ausgangspunkt: Klasse 1a, 1b und 2a, 2b) bilden die Lehrkräfte vier jahrgangsübergreifende Lerngruppen und sind zusammen mit der Sozialpädagogin oder dem Sozialpädagogen ein Team. Die jeweilige Klassenleitung liegt in den Händen der Lehrerin oder des Lehrers, während die Sozialpädagogin oder der Sozialpädagoge entweder zusätzlich im Unterricht mitwirkt („Doppelbesetzung“) oder phasenweise mit Teilgruppen in einem anderen Raum arbeitet, sofern die Voraussetzungen hierfür gegeben sind. Die Beteiligten planen und reflektieren ihre Arbeit gemeinsam und richten sich hierfür besondere Zeiten ein.

Die komplexen Bildungs- und Erziehungsaufgaben im Rahmen des veränderten Schulanfangs machen eine

verbindliche und verlässliche Teamstruktur notwendig. Gemeinsam tragen die Teammitglieder Verantwortung für das Lernen aller Schülerinnen und Schüler. Die professionelle und fachliche Zusammenarbeit durch Kommunikation und gemeinsame Reflexion begünstigen den Prozess der Unterrichtsentwicklung.

In den ersten Wochen eines Schuljahres ist die Sozialpädagogin beziehungsweise der Sozialpädagoge damit beschäftigt, die Schulanfängerinnen und Schulanfänger zu beobachten, um deren Stärken und Fertigkeiten zu erkennen und auch mögliche Förderbedarfe zu kommunizieren. Auf dieser Basis werden die sozialpädagogischen Unterstützungsangebote für alle Lernenden der jahrgangsgemischten Gruppe festgelegt. Durch die Doppelbesetzung findet Förderung auch in Kleingruppen statt. Daraus entwickelt sich für die Schülerinnen und Schüler eine sichere Struktur. Zudem kommt die zusätzliche sozialpädagogische Förderung jedem einzelnen Kind zugute. Nicht zu vergessen ist außerdem, dass die Expertisen von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen natürlich auch bei der Diskussion von Fallbeispielen in Konferenzen für den gemeinsamen Blick auf das Kind hilfreich und förderlich sind.

Beispiel

Mit allen Sinnen:

Das Team plant gemeinsam ein neues Thema. Die Sozialpädagogin oder der Sozialpädagoge gibt Impulse zur Integration von Arbeitsschwerpunkten aus dem Bereich der Fein- oder Grobmotorik, zu Konzentrations- oder Entspannungsübungen, zur auditiven oder visuellen Wahrnehmung.

Buchstaben können beispielsweise erlernt werden, indem

- in Sand geschrieben wird,
- die Raum-Lage-Beziehung der Buchstaben visuell verdeutlicht wird,
- im Leselernprozess Leselineale als eine visuelle Unterstützung der Leserichtung angeboten werden sowie
- Klatsch- oder Fingerspiele oder Reime gemeinsam erarbeitet werden.

Natürlich sind dies alles Inhalte und Fördermöglichkeiten, die in den jahrgangsbezogenen Klassen ebenfalls stattfinden und umgesetzt werden können. Jedoch hat die sozialpädagogische Fachkraft in diesem Beispiel eher die Möglichkeit, sich mehr Zeit für Kinder zu nehmen, die eine zusätzliche Unterstützung benötigen.

Beispiel

Mehrkanaliges Lernen:

Die folgenden Punkte wurden in Anlehnung an die Arbeit der Sozialpädagogin an der Grundschule Simmershausen festgehalten (vgl. Kessemeier 2010). Sie können eine Orientierung dazu geben, welche Kompetenzen eine sozialpädagogische Fachkraft mit in ein Team einbringen kann und wo deren Arbeitsschwerpunkte liegen können.

- Elementare Grundförderung: Förderung von sozialem Verhalten und Erhöhung der Sozialkompetenz durch Partner- oder Gruppenaufgaben (Gruppenspiele, Brett- und Kartenspiele), Übung zum Rollenverhalten, zur Konfliktlösung, Förderung der Ausdauer, Leistungsmotivation, Kognition und Kreativität.
- Konzentration und Entspannung: Konzentrationsübungen und Aufgaben (Figuren ergänzen, Irrgarten, zehn Fehler suchen, eine Geschichte hören und nacherzählen, ...), Stille- und Entspannungsübungen, Fantasiereisen.
- Feinmotorik: Förderung der Fein- und Grobmotorik, Umgang mit Schere, Stift, Stoff, Papier und Kleber sowie Kneten, Schneiden, Weben, Falten und Ausschneiden.
- Wahrnehmungsförderung: taktile Wahrnehmung (weich, hart, kalt, warm, rau, glatt), vestibuläre und visuomotorische Wahrnehmung (Gleichgewichtsübungen, kriechen, krabbeln, hopsen), visuelle Wahrnehmung (Kim-Spiele), Figur-Grund-Wahrnehmung (Gegenstände benennen, ordnen, zuordnen, ergänzen, Paarbildung).
- Einzelförderung: differenzierte und differenzierende Lern- und Spielangebote, die o. g. Sparten einschließen, auf das Kind abgestimmte Angebote.

Das Lernen der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt stellen

Lernende sollen sich als Individuen und als Teil ihrer Gruppe verstehen und sich durch die aktive Teilnahme am Unterricht als kompetent erfahren können. Aufgabe der Lehrkräfte ist es, individuelle, kooperative und gemeinschaftliche Lernprozesse anzuregen und zugleich auszubalancieren. Die Lernmotivation ist abhängig davon, inwieweit sich die Schülerinnen und Schüler einbezogen fühlen. Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit sind deshalb wichtige Kriterien für eine hohe Lernmotivation (vgl. Deci/Ryan 1993).

Für den Unterricht gilt beispielsweise, dass die Fragen der Schülerinnen und Schüler aufgegriffen, die Reihenfolge der Aufgabenbearbeitung individuell zugelassen und die Sozialformen, in denen sie arbeiten, mitbestimmt werden. Im Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen ist die Ko-Konstruktion – Kinder und Erwachsene konstruieren gemeinsam Bildungsprozesse – von grundlegender Bedeutung. Deshalb wird Schülerinnen und Schülern ein Recht auf Mitgestaltung und Mitsprache bei ihrer Bildung zugestanden (vgl. BEP 2015).

Somit gilt es, anregende Fragen zu formulieren und differenzierte Aufgabenstellungen anzubieten, damit jedes Kind auf seinem Leistungsniveau ein Ergebnis erarbeiten kann. Dabei sollte immer die nächste Kompetenzstufe avisiert werden. Am Ende müssen die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler in einer geeigneten Form zusammengeführt werden, so dass die erarbeiteten Ergebnisse für alle Beteiligten gewinnbringend sind. Das individuelle Lernen und der gemeinschaftliche Austausch gehören zusammen, dadurch entsteht das gemeinsame Lernen (vgl. Bartnitzky 2010).

Als Beispiele für den Sachunterricht werden im Hessischen Kerncurriculum Themenfelder wie „Tiere und ihr Lebensraum“, Naturphänomene sowie „Länder und ihre Spezifika“ benannt. Hierzu können die Lernangebote so aufbereitet werden, dass sich die Schülerinnen und Schüler Sinnzusammenhänge erschließen können und sich ihnen dabei auch Wahlmöglichkeiten bezüglich der Aufgaben (Wahl- und Pflichtaufgaben, Reihenfolge der Aufgaben und verwendete Zeit) sowie der Sozialform (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit) eröffnen.

Beispiel

Selbstbestimmtes Lernen:

„Wir bauen“ beispielsweise kann ein Thema sein, zu dem Schülerinnen und Schüler verschiedene Baumaterialien erhalten, die vorab gesammelt worden sind. Die Aufgabe, etwas zu bauen, kann einen realen Hintergrund haben, wenn zum Beispiel der Spielplatz der Schule erneuert oder gar erst geplant werden soll. Einzelne Gruppen können hierzu dann jeweils einen Spielplatz nach ihren Vorstellungen bauen. Aber auch das freie Bauen ist möglich. So kann in Einzelarbeit oder in Gruppenarbeit ein Klappstuhl zur Erholung hergestellt werden. Alle Schülerinnen und Schüler können abschließend formulieren, welche Überlegungen sie angestellt haben und wie sie vorgegangen sind. Darüber hinaus können die Aspekte Aufgaben- und Rollenverteilung innerhalb der Gruppe thematisiert werden. Zudem kann erläutert werden, welche Schwierigkeiten sich beim Bauen ergeben haben (wie beim Verbinden von zwei verschiedenen Materialien) und wie diese Schwierigkeiten dann vielleicht überwunden worden sind.

Es können zudem Texte zu den Bauwerken entstehen: Mit wem spiele ich auf dem Spielplatz, den ich nach meiner Vorstellung entworfen habe? Und was spielen wir dann auf dem Spielplatz? Wozu ließe sich der Klappstuhl gut nutzen – und von wem?

Beispiel

Perspektiven zeichnen:

Ein weiteres Beispiel stammt aus dem Geometrieunterricht. Die Aufgabe lautet, einen Gegenstand aus dem Klassenraum aus verschiedenen Perspektiven zu zeichnen: von vorne, von oben und von der Seite. Hierzu wird ein DIN-A4-Blatt zweimal mittig gefaltet (Kreuzfalz), so dass vier Teile entstehen. Im Anschluss an die Skizzierphase präsentieren die Schülerinnen und Schüler ihre Ergebnisse im Sitzkreis. In Form eines Ratespiels wird immer erst eine der gezeichneten Perspektiven gezeigt. Nach und nach kommen die weiteren Perspektiven hinzu, bis der Gegenstand erraten wird (vgl. Abb. 1 und 2).

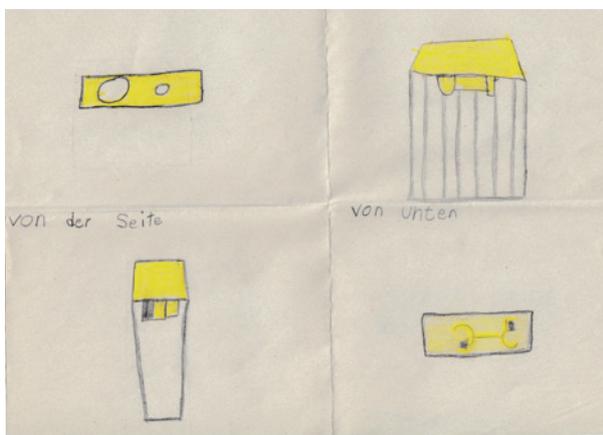


Abb. 1: Spitzer

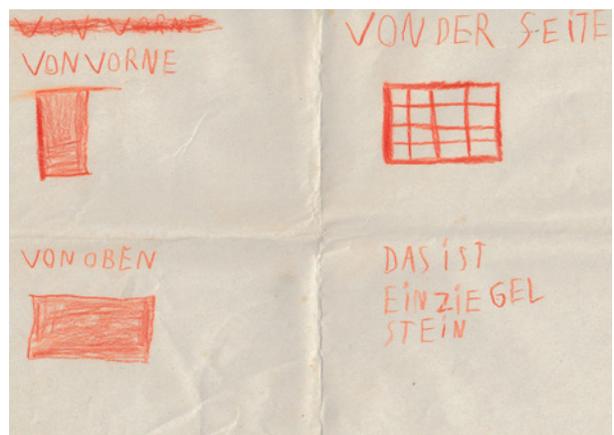


Abb. 2: Ziegelstein

Gemeinsam, kooperativ und individuell: Die Vielfalt der Lernformen nutzen

Häufig wird der jahrgangsgemischte Unterricht mit einem Unterricht gleichgesetzt, der auf das Individuum bezogen ist. Dementsprechend hat sich der Unterricht, der ursprünglich als differenziert bezeichnet worden ist, an einigen Schulen dahingehend entwickelt, dass ausschließlich individuelle Wochenpläne erstellt werden. Dieser Versuch der Individualisierung ist meist mit einem materiallastigen Unterricht verbunden, weswegen die Arbeitsbelastung der Pädagoginnen und Pädagogen dort nicht selten als grenzwertig empfunden wird. Expertinnen und Experten zählen diese mögliche Individualisierungsfälle zu den konzeptionellen Fehlern, die im Flexiblen Schulanfang vor allem und häufig bei seiner Einführung begangen werden.

Bei Unterrichtsmethoden, die angewendet werden können, gibt es kein „Entweder oder“, sondern ein „Sowohl als auch“. Es braucht Unterrichtsphasen, in denen Schülerinnen und Schüler individuell üben, aber vor allem eben Phasen des gemeinsamen Lernens und Verstehens sowie des kooperativen Miteinanders. Kooperative Lernformen sind für Lernprozesse besonders nachhaltig, weswegen sie auch als Bestandteil des Grundschulunterrichts und insbesondere im jahrgangsgemischten Unterricht interessant sind. Kooperative Lernformen eignen sich, weil Schülerinnen und Schüler ihr eigenes Denken kommunizieren und sich inhaltlich damit auseinandersetzen. Eine Form des kooperativen Lernens ist der Dreisritt Think (Einzelarbeit), Pair (Austausch) und Share (Präsentation): Dabei werden alle Lernenden zunächst angeregt, ihre eigenen Gedanken zu erfassen (Think),

diese dann mit jemand anderem zu vergleichen (Pair) und zuletzt aus einer Vielfalt von Aussagen, Ideen und Anregungen eine Auswahl in das eigene Denkmodell einzubauen (Share). Als weitere Beispiele können Schnittkreis, Placemat oder Lernspirale genannt werden.

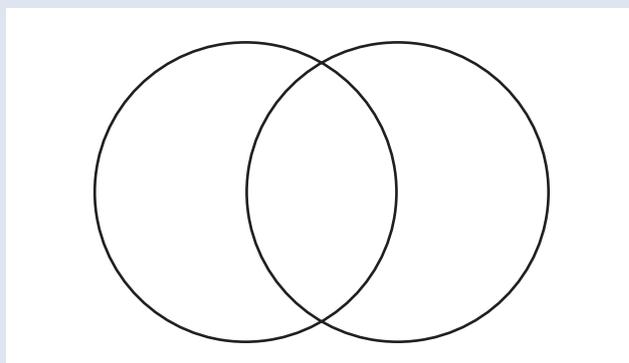
Jedes Mal erfolgt eine kognitive Anregung aller Beteiligten. Dabei wird der Lernerfolg der Gruppe wie auch der einzelnen Schülerinnen und Schüler gewürdigt. Die Gelingensbedingungen der Kooperation werden abschließend kritisch reflektiert. Kooperative Lernformen eignen sich auch für Schülerinnen und Schüler, die Unterstützung in der Organisation ihrer Lernprozesse benötigen und sich nicht ohne weiteres selbstständig organisieren können. Auch besonders leistungsstarke Schülerinnen und Schüler können von dieser Lernform profitieren, da sie bei entsprechender, sich selbst differenzierender Aufgabenstellung keine Grenzen beachten und somit nicht „ausgebremst“ werden.

Es reicht aus, ein überschaubares Spektrum an kooperativen Lernformen einzuführen und diese dann wiederholt während der gesamten Grundschulzeit einzusetzen. Hierzu müssen Absprachen mit dem gesamten Kollegium darüber getroffen werden, welche kooperativen Lernformen in welcher Jahrgangsstufe eingeführt werden sollen. Dabei gilt: Weniger ist mehr! Denn in dem Moment, in dem sich Schülerinnen und Schüler in einer Methode sicher fühlen, können sie sie inhaltlich ausfüllen und müssen sich nicht über die Organisationsform verständigen.

Beispiel

Schnittkreis:

Auf einem Arbeitsblatt befinden sich zwei Kreise, die sich in der Mitte überschneiden und eine Schnittmenge bilden. Aufgabe der Schülerinnen und Schüler im Sprachunterricht kann es sein, Übungswörter zu einem Thema aufzuschreiben. Gleiche Wörter bilden dann die Schnittmenge. Die Schülerinnen und Schüler können sich diese Wörter gegenseitig diktieren oder anderweitig gemeinsam (ein-)üben.



Beispiel

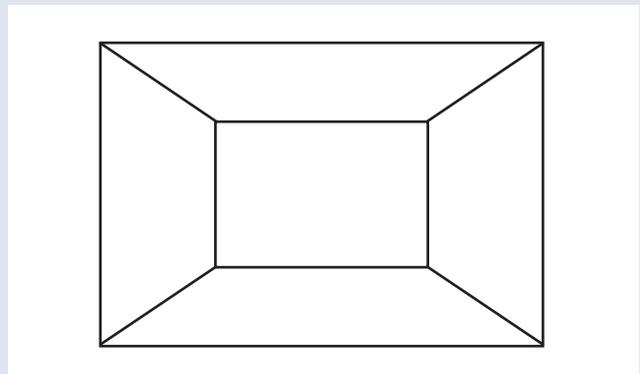
Lernspirale:

Zum Thema Spinnen schreibt jedes Kind zunächst eine Mindmap, in die es alles aufschreibt, was es über Spinnen weiß. Anschließend wird ein Kurzfilm zum Thema gezeigt. Nun kann die eigene Mindmap noch ergänzt werden um „alles, was ich noch über Spinnen erfahren habe“ oder „alles, was mich noch an Spinnen interessiert“. Paarweise tauschen sich die Schülerinnen und Schüler nun aus. Abschließend wird an einer Stellwand das gesamte Wissen über Spinnen festgehalten, wobei Informationen nicht doppelt genannt, sondern lediglich ergänzt werden. In dieser Aufgabe ist die Differenzierung in wenig oder mehr Vorwissen bereits angelegt, es kommt aber zu einem lehrreichen Austausch von Informationen.

Beispiel

Placemat:

Es gibt verschiedene Varianten des Placemats. Placemat bedeutet Platzdeckchen und ein solches ist in drei oder vier Bereiche unterteilt. Von daher erhalten immer drei oder vier Schülerinnen und Schüler ein Placemat. Die Aufgabe besteht darin, ihr eigenes Feld mit Inhalt zu füllen, beispielsweise mit Ideen für ein anstehendes Klassenfest. Dabei steht der Arbeitsauftrag im Zentrum des Placemats. Nach einer vorher festgelegten Zeit wird das Platzdeckchen im Uhrzeigersinn weitergedreht. Nun versuchen die Schülerinnen und Schüler, die Aussagen der Nachbarin oder des Nachbarn nachzuvollziehen und gegebenenfalls mit eigenen Kommentaren zu ergänzen. Abschließend soll sich die Gruppe auf ein Ergebnis verständigen und dieses unter den Arbeitsauftrag im Zentrum des Placemats schreiben. Es kann sodann der gesamten Klasse präsentiert werden und schon ist das Klassenfest gemeinsamen mit den Ideen der Kinder gestaltet.



Beispiel

Gemeinsame Strategieentwicklung:

Die Lernenden werden in Kleingruppen aufgeteilt. Jede Kleingruppe erhält Materialien – zum Beispiel ein Rollbrett, eine Teppichfliese, ein Seil oder ein Tuch. Aufgabe ist es, dass die Gruppe eine bestimmte Strecke innerhalb der Turnhalle zurücklegt, ohne den Boden zu berühren. Dabei ist die gemeinsame Lösung das Ziel, nicht die Geschwindigkeit.

Beispiel

Prozessentwicklung im Dialog:

Die Kinder erhalten eine unterschiedliche Anzahl an Gegenständen. Diese müssen sie sortieren. Hierbei wird offengelassen, auf welche Kriterien sie sich in der Gruppe einigen: Das kann die Farbe, Form, Größe, Art oder etwas Ähnliches sein. Bei dieser Aufgabe sind der Prozess und der Dialog wichtig, nicht das Ergebnis. Beide Aspekte werden anschließend den anderen Gruppen präsentiert.

Dem Lernen einen verlässlichen Rahmen geben

Zur didaktischen und methodischen Umsetzung der Lernform trägt die Rhythmisierung des Unterrichtsvormittags bei – auch wenn diese zeitliche Strukturierung nicht spezifisch für den Flexiblen Schulanfang oder den jahrgangsgemischten Unterricht ist. Regeln und Rituale dienen dem sozialen Miteinander und der Orientierung in Schule und Unterricht. Sie sollten nach Möglichkeit mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam entwickelt werden und grundsätzlich veränderbar sein. So gibt es Regeln zum Helfen, zum Umgang mit den Materialien, zum Verhalten im rhythmisierten Tagesablauf und Rituale zum Ablauf von Kreisgesprächen oder zur Art, wie Geburtstage gefeiert werden.

Linien der Kontinuität bei Arbeitsweisen, Materialien, Raum, Regeln, Ritualen und Zeit, die idealerweise am Schulanfang eingeführt und über die gesamte Grundschulzeit kontinuierlich weiterentwickelt werden oder stabil bleiben, sind insbesondere im Flexiblen Schulanfang von großer Bedeutung. Die Pädagoginnen und Pädagogen wissen verbindlich, was für alle Klassen in gleicher Weise gilt. Die Schülerinnen und Schüler sind vertraut mit den Rahmenbedingungen, die beim Flexiblen Schulanfang genauso gelten wie in den jahrgangsbezogenen Gruppen.

Für das Unterrichten im Flexiblen Schulanfang ist es wichtig, dass individuelle, kooperative und gemeinsame Lernformen jederzeit möglich sind. Bestimmte Anordnungen wie fest installierte Sitzkreise sind inzwischen an vielen Grundschulen etabliert. In jedem Fall unterstützen diese Sitzanordnungen die Möglichkeiten angemessener Kommunikation und Reflexion der gesamten Lerngruppe.

Auch in Verbindung mit der Materialauswahl und je nach den räumlichen Möglichkeiten bietet es sich an, Arbeitsbereiche zu etablieren. Hierunter fallen beispielsweise Bücher- und Materialtische für das jeweilige Sachthema, ein Regal mit differenzierten Deutsch- oder Mathematikmaterialien oder mit Spielen. Eine – für alle Lerngruppen verbindlich abgesprochene – klare Struktur in der Material-Raum-Zuordnung ist für ein geordnetes Lernen unabdingbar. Ferner bedarf es der wiederkehrenden Überprüfung, damit nur die Materialien im Raum sind, die tatsächlich genutzt werden.

Beispiel

Indi-Zeit:

Das nachfolgende Beispiel stammt aus der Grundschule Balhorn, Bad Emstal. Hier ist für den allmorgendlichen Schulbeginn eine halbe Stunde individuelle Zeit (Indi-Zeit) eingeplant, die wie folgt strukturiert ist: Die Schülerinnen und Schüler richten zunächst ihren Arbeitsplatz ein und sehen dann im Postfach nach, ob ihnen etwas zum Üben hineingelegt worden ist. Anschließend schauen sie in der eigenen Ablage nach, ob es noch eine „Baustelle“ zu bearbeiten gibt. Zuletzt ist Zeit zum Spielen mit anderen. Hierfür stehen kurzweilige Spiele zur Verfügung.

Individuelle Zeit (Indi-Zeit):



- 1. Arbeitsplatz**
Ankommen in der Schule und den Arbeitsplatz einrichten.



- 2. Postfach**
Hier kann die Lehrkraft Übungen ablegen, die sie individuell für das Kind ausgewählt hat.



- 3. Baustelle**
Hier sind die Arbeitsblätter abgelegt, die die Schülerin oder der Schüler noch nicht zu Ende bearbeitet hat.



- 4. Spielzeit**
Zeit um mit den anderen Schülerinnen und Schülern ins Gespräch zu kommen und den Schulvormittag zusammen zu beginnen.

Abb. 4: Indi-Zeit an der Grundschule Balhorn, Bad Emstal

Die Unterstützung der Kinder untereinander anbahnen

Dem Helfen kommt im jahrgangsübergreifenden Unterricht eine besondere Bedeutung zu. Denn Hilfesituationen werden allein schon durch die Altersmischung als vollkommen natürlich wahrgenommen. Helfen im Unterricht kann unterschiedliche Qualitäten haben. Es kann bedeuten, dass punktuell Informationen ausgetauscht werden (Vorsagen), dass auf Augenhöhe miteinander gearbeitet wird oder dass asymmetrische Arbeitsbündnisse eingegangen werden, wenn zum Beispiel ein Wissensvorsprung durch eine Schülerin oder einen Schüler vorliegt (vgl. Wagener 2014). Schülerinnen und Schüler können Expertinnen und Experten für bestimmte Bereiche sein und zu spezifischen Fragestellungen aufgesucht werden.

Schülerinnen und Schüler stehen sich sprachlich und in ihrer Art, wie sie etwas erklären, gegenseitig meist näher als Erwachsene. Dies trägt dazu bei, dass der gegenseitige Hilfeprozess erfolgreich gelingen kann. Beim sogenannten „Peer Tutoring“ können die Schülerinnen und Schüler Lehrfunktionen übernehmen und dabei ihr Wissen sichern und festigen. Natürlich sind

Schülerinnen und Schüler keine Lehrerinnen und Lehrer. Sie müssen sich deshalb auch auf ihren eigenen Lernprozess konzentrieren. Das bedeutet, dass Helfen zwar ein wesentliches Merkmal der Unterrichtskultur ist, dass aber eine Anfrage auf Hilfe auch zurückgewiesen werden kann und soll, wenn die Situation gerade unpassend ist.

Das Prinzip des gegenseitigen Helfens gilt allgemein. Es ist keineswegs nur darauf beschränkt, dass die Älteren den Jüngeren helfen. Es orientiert sich stets an der Frage: „Wer kann Hilfe leisten?“. Natürlich hat die Lehrkraft weiterhin die Verantwortung für das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Ihre Aufgabe ist es, den Lernverlauf kontinuierlich im Blick zu haben und gegebenenfalls unterstützend zu intervenieren, um Wege aufzuzeigen und bei Bedarf weitere Hilfestellungen zu leisten. Gleichwohl ermöglicht ein Helfersystem unter den Schülerinnen und Schülern einen Freiraum für die Lehrkraft, den sie nutzen kann, um sich Einzelnen oder Kleingruppen zuzuwenden.

Beispiel

Patenschaften:

An vielen Schulen mit Flexiblen Schulanfang gibt es für die Schulanfängerinnen und -anfänger Patinnen und Paten aus der eigenen Lerngruppe, die ihnen dabei helfen, im Schulalltag zurechtzukommen. Sie erhalten Unterstützung, indem sie mit den Regeln und Ritualen vertraut gemacht werden, wenn sie Materialien erkunden oder ein Spielgerät ausleihen möchten. Wenn die Patenschaften eingeteilt werden, werden die Patinnen und Paten beteiligt, da sie möglicherweise bereits Kinder aus der Nachbarschaft, der Kindertagesstätte oder dem Sportverein kennen und dies ein vertrautes Miteinander von Beginn an zulässt. Dieses Helferprinzip als Merkmal der jahrgangsgemischten Gruppe ist vor allem zu Beginn des Schuljahres sehr ausgeprägt.



Abb. 5: An der Ludwig-Emil-Grimm-Schule, einer Grundschule in Fulda/Ihringhausen, werden die Kinder mit Patenbriefen begrüßt.

Beispiel

Lern-Buddy:

Nicht alle Kinder können und wollen zu jeder Zeit helfen. In der einzügigen Grundschule Balhorn, Bad Emstal hat sich das Kollegium deshalb mit dem Helfersystem auseinandergesetzt und folgende Idee entwickelt: Für ein Schulhalbjahr werden Helferstellen ausgeschrieben und besetzt. Diese Helferinnen und Helfer können morgens während einer halbstündigen individuellen Ankommenszeit auch in den Nachbarklassen für andere Schülerinnen und Schüler unterstützend tätig sein. Die Liste der Helferinnen und Helfer hängt an der Pinnwand eines jeden Klassenraums.

Lern-Buddy gesucht!

Du hilfst gerne anderen Kindern?
Du kannst gut erklären?
Du bist gut im Lesen, Schreiben oder Rechnen?

Dann kannst du dich als Lern-Buddy melden, um einmal in der Woche in der morgendlichen Indi-Zeit bei den Löwen oder den Tigern zu helfen.

Löwen	Tiger

Abb. 6: Lern-Buddy gesucht! Die Kinder können sich in die Tabelle eintragen und selbst bestimmen, wem sie wann helfen möchten.

Lern-Buddy

	Löwen	Tiger
Dienstag	Jenni Neele	Lea Palin
Mittwoch	Silas Leon	Julian Ivan
Donnerstag	Nico Schm. Noah	Hannes Shiar
Freitag	Madita Marlene	Laura F. Hanifa

Abb. 7: Lern-Buddy - Diese Übersicht zeigt, welche Kinder, an welchen Tagen in der Löwen- beziehungsweise der Tigergruppe als Lern-Buddy zur Verfügung stehen.

Den Lernstand kontinuierlich dokumentieren

Wie in jedem Grundschulunterricht müssen Lehrkräfte bei ihrer Unterrichtsplanung die unterschiedlichen Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern bedenken und gleichzeitig eine fundierte Lerndokumentation vornehmen. Im flexiblen Schulanfang steht den Schülerinnen und Schülern ein zeitlich variabler und individueller Lern- und Entwicklungsraum von bis zu drei Jahren zur Verfügung.

Als vorteilhaft erweist sich hierbei auch die Unterstützung durch die sozialpädagogische Fachkraft. Diese bringt ihre spezifischen Beobachtungen über die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler in die Teamsitzungen ein. Aus der Gesamtheit der Daten werden weitere Übungs- und Lernbereiche für die einzelnen Schülerinnen und Schüler konzipiert und im Anschluss mit den Schülerinnen und Schülern kommuniziert.

Beim altersgemischten Lernen wird eine Lernkultur unterstützt, welche die Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler im Unterricht verstärkt und ihre Selbstständigkeit fördert und fordert. Daraus erwächst auch ein hoher Anspruch an die Kinder. Von Seiten der Lehrkraft bedarf es diesbezüglich einer übersichtlichen Planung. Den Schülerinnen und Schülern muss das Ziel, das sie sich gesteckt haben, deutlich sein. Hierfür benötigen sie geeignete Lernarrangements, die wiederum von den Lehrkräften zur Verfügung gestellt werden. Zusätzlich sind die Schülerinnen und Schüler auch darin gefordert, ihre Lernfortschritte zunehmend selbst zu erkennen und in geeigneter Form zu dokumentieren, wie zum Beispiel in einem Portfolio. In diesem ist der geeignete Platz für dasjenige Märchen, das ihnen be-

sonders gut gelungen scheint, die Präsentation des Einmal-eins-Führerscheins nach wochenlangem Üben, das Lernplakat oder Lapbook zum Haustier ihrer Wahl. Über die Auswahl, die die Schülerinnen und Schüler getroffen haben, sprechen sie mit den Lehrkräften. Die Lehrkräfte finden innerhalb der rhythmisierten Struktur immer wieder kleine Freiräume, um Lernstände zu beobachten und zu dokumentieren oder sich mit den Schülerinnen und Schülern darüber auszutauschen.

Neben der eigenständigen Lerndokumentation der Schülerin oder des Schülers muss auch die Lehrkraft eine Form der Dokumentation nutzen. Zum Teil bieten sich standardisierte Tests zur Überprüfung der Lernentwicklung an. Sie werden zu festgelegten Zeiten durchgeführt, und ihre Ergebnisse fließen in die weitere Unterrichtsplanung ein. Zusätzlich kann durch nicht standardisierte Verfahren das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler zu Themenbereichen festgehalten werden. Weiter können Aufgaben, die sich regelmäßig wiederholen, für die Dokumentation der Lernentwicklung genutzt werden. Wird regelmäßig eine Geschichte (z. B. Wochentext) geschrieben, kann anhand dieser Geschichtensammlung die Schreibentwicklung für die Schülerinnen und Schüler und auch für die Eltern transparent gemacht werden. Werden kooperative Lernformen ausreichend berücksichtigt, entstehen im Unterricht nicht nur Einzelarbeiten, sondern weitere Dokumente aus Partner- und Gruppenarbeiten. Kreisgespräche lassen das Gelernte mithilfe von Plakaten, Bildern, Sequenzen szenischen Spiels oder Lapbooks sichtbar werden. Das Kollegium sollte sich auf eine verbindliche Form der Lerndokumentation einigen.

Beispiel

Wochentext:



Abb. 8: Beispiel einer Lerndokumentation in Form der Montagsgeschichte. Die Lernentwicklung eines Kindes in der Zeit vom 08.09.2014 - 02.11.2015.

Beispiel

Dokumentation des Vorwissens:

Die Leere-Blatt-Analyse sieht vor, dass die Schülerinnen und Schüler auf einem leeren DIN-A4-Blatt ihr Vorwissen dokumentieren. In Mathematik können dies Zahlen oder Rechenaufgaben sein. Bei den Sprachen können Buchstaben oder Wörter und Sätze, gegebenenfalls auch in diversen Schriftarten und Sprachen dokumentiert werden. Eine Wiederholung dieser offenen Aufgabenstellung nach etwa einem halben Schulbesuchsjahr zeigt die Entwicklung auf.

Die Leistungen angemessen beurteilen

Es ist Aufgabe der Schule, sich aussagekräftige Formen der Leistungsbewertung zu überlegen. In der Grundschule liegt der Schwerpunkt der Leistungsbewertung auf dem mündlichen Bereich (vgl. § 32 Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnisses). Schulen, die sich für den flexiblen Schulanfang entscheiden, können bis einschließlich Ende des zweiten Schuljahres auf Ziffernnoten verzichten und stattdessen die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler als verbale Leistungsbewertungen ausformulieren. Dabei steht die Würdigung der individuellen Leistungen im Mittelpunkt. Der Verlauf der Lernentwicklung fließt in die Leistungsbewertung ein: Schwierigkeiten beim Lernen werden als Stationen auf dem Lernweg gesehen und den Schülerinnen und Schülern in einer ermutigenden Perspektive aufgezeigt (vgl. § 26 Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnisses).

Die Kommunikation und die Reflexion über Leistungsanforderungen gehören zum alltäglichen Unter-

richtsgeschehen dazu. Die Lehrerinnen und Lehrer geben Rückmeldungen im Unterricht und beraten die Schülerinnen und Schüler zu ihren individuellen Lernprozessen. Es werden Gespräche über das Lernen geführt, in denen die Leistungen von Schülerinnen und Schülern in Bezug auf ihre individuellen Kompetenzen und Stärken eingeschätzt und Empfehlungen für das weitere Lernen gegeben werden. Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler eine Wahrnehmung für ihre eigenen Stärken sowie Schwächen entwickeln und eigene Lernziele formulieren können.

Zudem können Lernentwicklungsgespräche mit den Eltern durchgeführt werden, deren Anlass und Gegenstand die Lernleistung und -entwicklung der Schülerinnen und Schüler sind. Dabei sollte eine Struktur für die Gespräche festgelegt werden, die Raum für Schülerselbsteinschätzungen, Einschätzungen der Lehrerinnen und Lehrer sowie Fragen und Kommentare der Eltern lässt.

Beispiel

Vorlagen für ein Schüler-Lehrer-Eltern Gespräch zur Lernentwicklung:

Die abgebildeten Bögen der Grundschule in Niedervellmar geben eine Struktur für die Schüler-Lehrer-Eltern Gespräche zur Lernentwicklung vor. Vor dem Schüler-Lehrer-Eltern Gespräch nehmen zunächst die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrkräfte mit Hilfe der folgenden Bögen eine Einschätzung vor. In dem Gespräch selbst werden dann nur etwaige Unterschiede besprochen.

Name: _____ Klasse: _____ Datum: _____

Mein Arbeitsverhalten



Leistungsbereitschaft:

1. Ich zeige Interesse am Unterricht.
2. Ich arbeite aufmerksam mit, auch über längere Zeiträume.
3. Ich strenge mich auch bei unbeliebten Aufgaben und Anforderungen an.

Zuverlässigkeit:

4. Ich erscheine pünktlich zum Unterricht und allen Schulveranstaltungen.
5. Ich lege die Arbeitsmaterialien vollständig bereit, gehe sorgfältig mit ihnen um.
6. Ich halte mich an Abgabetermine (z.B. Hausaufgaben, Mappen)

7. Ich erledige meine Aufgaben in der Schule und zu Hause ordentlich und zuverlässig.

Selbständigkeit:

8. Ich arbeite eigenverantwortlich und ergebnisorientiert.
9. Ich setze mir eigene Ziele und arbeite an ihnen.
10. Ich werde überwiegend in der vorgegebenen Zeit mit meinen Aufgaben fertig und schreibe sauber und lesbar.

Name: _____ Klasse: _____ Datum: _____

Mein Sozialverhalten					
Kooperationsfähigkeit:					
1. Ich halte mich an die Schulregeln.					
2. Ich kann gut mit anderen Kindern zusammen arbeiten.					
3. Ich kann Hilfe angemessen geben und Hilfe annehmen.					
4. Ich erkenne die Leistung anderer an.					
Konfliktverhalten:					
5. Ich spreche freundlich mit anderen Kindern und gehe rücksichtsvoll mit ihnen um.					
6. Ich spreche freundlich mit Erwachsenen und gehe respektvoll mit ihnen um.					
7. Ich versuche, Konflikte friedlich zu lösen.					
Verantwortungsbereitschaft:					
8. Ich nehme Aufgaben und Pflichten für die Klasse wahr.					
9. Ich übernehme Verantwortung für das eigene Handeln.					
10. Ich setze mich einfühlsam für andere Kinder ein und kann Verantwortung übernehmen.					

Abb. 10: Einschätzungsbögen für das eigene Arbeits- und Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler für die gemeinsamen Lernentwicklungsgespräche zwischen mit Lehrkräften und Eltern.

Die Zielvereinbarungen werden mit der Schülerin oder dem Schüler in Anwesenheit der Eltern besprochen

Name: _____ Klasse: 1. Hj. 2. Hj. Datum: _____

Zielvereinbarungen	
 Das bereitet mir in der Schule Freude:
 Das kann ich besonders gut:
 Daran möchte ich noch arbeiten (Ziele setzen):
 So kann ich meine Ziele erreichen und diese Hilfe brauche ich:
Kind	Eltern
	Lehrer/in

Abb. 11: Grundlage und Abschluss eines Lernentwicklungsgesprächs sind die Zielvereinbarungen, die gemeinsam durch Schülerinnen und Schüler, Eltern sowie Lehrerinnen und Lehrer an der Grundschule in Niedervellmar geschlossen werden und auf die man sich gemeinsam verständigt.

Den Flexiblen Schulanfang einführen

Die Einrichtung des Flexiblen Schulanfangs ist eine Option für eine Grundschule und eine freiwillige Entscheidung, bei der alle hierfür notwendigen Schritte der Veränderung gemeinsam mit der gesamten Schule gegangen werden müssen. Mit der Entscheidung, den Flexiblen Schulanfang einzuführen, beginnt ein längerfristiger Schulentwicklungsprozess, der als systematische Weiterentwicklung der Schule sorgfältig geplant und innerhalb eines vereinbarten Zeitrahmens organisiert werden sollte.

Der Impuls hierzu kann von der Schulleitung oder dem Schulleitungsteam, aber auch von einzelnen Kolleginnen und Kollegen ausgehen. Unabhängig vom Ausmaß des unmittelbaren Zuspruchs sollte zunächst geklärt sein, dass sich eine tragfähige Mehrheit des Kollegiums für die geplanten Veränderungen ausspricht und engagiert. Die Erfahrung vieler Schulen, die sich für den Flexiblen Schulanfang entschieden haben, zeigt, dass die meisten Lehrkräfte nach einer gewissen Zeit der aktiven Mitarbeit im Flexiblen

Schulanfang von diesem Konzept überzeugt sind. Gleichwohl besteht anfangs teilweise Skepsis, ob und inwieweit diese Veränderung an der eigenen Schule umzusetzen ist. Gerade wenn das Kollegium unterschiedlicher Ansicht ist, sollte es in einen pädagogischen Austausch treten, bei dem auch deutlich wird, dass es nicht unbedingt um ein „Besser“, sondern vielmehr um ein „Anders“ geht.

Zur Verdeutlichung wird im folgenden Text vom **Entscheidungsjahr**, vom **Vorbereitungsjahr** und vom **Einführungsjahr** des Flexiblen Schulanfangs gesprochen. Erst wenn die Entscheidung für die Einführung des veränderten Schulanfangs in den schulischen Gremien getroffen ist, kann das Vorbereitungsjahr beginnen. Die Erfahrungen zeigen, dass die Planungen, in denen personelle, räumliche und unterrichtsorganisatorische Fragen geklärt werden, rund ein Jahr in Anspruch nehmen. Ein Unterstützungsangebot im Vorbereitungsjahr stellt das Hessische Kultusministerium im Rahmen einer Fortbildungsreihe zur Verfügung.

Beispiel

Einführung des Flexiblen Schulanfangs:

Die nebenstehende Übersicht stammt aus einer Präsentation der Friedrich-Wöhler-Schule in Kassel und zeigt, wie die einzelnen Jahre (Entscheidung, Vorbereitung und Einführung) aufeinander aufbauen beziehungsweise ineinandergreifen.

Arbeitsschritte	Wann?	Wer?
Diskussion über Schulentwicklung	Sommer 2008	Kollegium
Information des Staatlichen Schulamtes und des Schulträgers über eine mögliche Schulentwicklung (FLEX und Ganztag)	Herbst 2008	Schulleitung
Informationsveranstaltungen für das Kollegium zu reformorientierten Konzeptionen	November 2008	Kollegium
Information zur Neugestaltung für den Elternbeirat und die Schulkonferenz	Januar 2009	Elternbeirat und Schulkonferenz
Informationsabend für die Eltern zum angedachten Neukonzept	Januar 2009	Schulleitung, interessierte Kolleginnen und Kollegen, Elternbeiratsvorsitzende, pädagogische Fachkräfte, Ortsbeirat der Südstadt, Eltern
Befragung der Schülerinnen und Schüler zu einem neuen Konzept	Ende Januar 2009	Schülerinnen und Schüler, Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer

Arbeitsschritte	Wann?	Wer?
Zukunftswerkstatt	Anfang Februar 2009	Schulleitung, Kollegium, pädagogische Fachkräfte, Eltern, Vertreter des Staatlichen Schulamtes und der Stadt, Ortsbeirat der Südstadt Impulsreferat: Prof. Dr. Olaf-Axel Burow (Universität Kassel) externe Moderation
Gründung von verschiedenen Arbeitsgruppen zum neuen Schulkonzept	Mitte Februar 2009	Schulleitung, Kollegium, pädagogische Fachkräfte, Eltern, Vertreterinnen und Vertreter der Stadt
Beginn der Konzepterstellung für den FLEX	Mitte Februar 2009	Kolleginnen und Kollegen, Eltern
Besuch der Bildungsmesse „Didacta“	Ende Februar 2009	Kolleginnen und Kollegen
Gründung einer Steuerungsgruppe	Anfang März 2009	Schulleitung, Kolleginnen und Kollegen, Eltern externe Moderation
Information des Ortsbeirats der Südstadt	März 2009	Schulleitung

Arbeitsschritte	Wann?	Wer?
Pädagogische Tagung: Hospitationen	Mai 2009	Kollegium, Eltern
Einrichtung der Lernumgebung: <ul style="list-style-type: none"> ▪ der Stufe I (Klassen 1/2) ▪ des Sozialpädagogen- und Förderraums ▪ des Bau- und Spielraums ▪ der Bücherei 	Juni/Juli 2009	Kollegium, Eltern, Hausmeisterei
Personalplanung, Mitarbeitergespräche	April-Juli 2009	je nach Zuständigkeit: Schulleitung, Personalrat
Start in den Ganzttag: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Einrichten der Pädagogischen Mittagsbetreuung in Kooperation mit dem Kinderhaus Landaustraße 	Schuljahr 2009/10	Ganztagsbeauftragte, Kolleginnen und Kollegen, pädagogische Fachkräfte und Kooperationspartner
Vorstellung des Kurzkonzepts zum FLEX: <ul style="list-style-type: none"> ▪ im Staatlichen Schulamt ▪ beim Schulträger 	Juli 2009	Schulleitung
Umsetzung der Arbeitsergebnisse zum Neukonzept	Schuljahr 2009/10	Kollegium
Antrag beim Staatlichen Schulamt zur Einrichtung des FLEX	September 2009	Schulleitung
Informationsabend für die Eltern der zukünftigen Schulanfänger 2010/11	Herbst 2009	Schulleitung, BEP-Kooperationsteam
Erarbeitung zu folgenden Themen: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Konzeption FLEX ▪ Pädagogische Mittagsbetreuung ▪ Methodentraining ▪ Klassenrat 	1. Schulhalbjahr 2009/10	Schulleitung, Kollegium, pädagogische Fachkräfte, Eltern
Informationsabend für Eltern: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vorstellung der Lernumgebung ▪ Berichte aus dem Schulalltag ▪ Lernmaterialien 	November 2009	Schulleitung, Kollegium, pädagogische Fachkräfte, Eltern, Dr. Ernst Purmann, Staatliches Schulamt, Kassel

Abb. 12-14 zeigen den Entwicklungsprozess an der Friedrich-Wöhler-Schule in Kassel, wie sich das Kollegium gemeinsam dem Flexiblen Schulanfang genähert und alle Beteiligten Schritt für Schritt eingebunden hat.

Das Kollegium motivieren: Die Schulleitung als Impulsgeber und Moderator

Die Einführung des Flexiblen Schulanfangs wird von der Schulleitung organisiert, gesteuert und begleitet. Es liegt nahe, dass sie von der pädagogischen Idee des Flexiblen Schulanfangs sowie dem Sinn und dem Ziel überzeugt sein muss, um das Konzept entsprechend vortragen und formulieren zu können und um sich im Anschluss an eine gemeinsame Sitzung mit dem Kollegium darüber auszutauschen und zu beraten. Ein Dialog über die systemische und systematische Veränderung ist unabdingbar. Dieser Prozess benötigt ausreichend Zeit und beansprucht meist ein Jahr. Im ersten Jahr, dem Entscheidungsjahr, steht im Fokus, die Weichenstellung für einen veränderten Schulanfang zu beschließen und sich damit inhaltlich auseinanderzusetzen. Im darauf folgenden Vorbereitungs-jahr werden – auf den Standort bezogen – die Ziele der Schule (Flexibler Schulanfang) mit den Zielen des Umfeldes (z. B. Kindertagesstätte) abgestimmt.

Auch wenn das Kollegium für Neuerungen empfänglich ist, wird der Gesamtprozess erleichtert,

- wenn nicht gleich alles „umgewälzt“ werden muss,
- wenn Innovationen an Erfahrungen anknüpfen,
- wenn klar strukturierte Schritte zum Ziel erkennbar sind,
- wenn die Sinnhaftigkeit für alle nachvollziehbar und der Weg transparent ist,
- wenn die Lehrerinnen und Lehrer bereits an der Projektentwicklung beteiligt worden sind und
- wenn Widerstände aufgenommen und offen beraten werden.

Der Übergang von der Entscheidungs- zur Vorbereitungsphase gestaltet sich fließend. Vor der endgültigen Entscheidung für eine Einführung des Flexiblen Schulanfangs werden theoretische und praktische Überlegungen den Schulalltag begleiten.

Für eine theoretische Auseinandersetzung mit der Thematik und eine solide Argumentationsbasis für die Gespräche mit Eltern, dem Schulträger oder den weiterführenden Schulen sind ausreichende Informationen über den Flexiblen Schulanfang in Form von Medien (wie Literatur, Filme) und Spezialwissen im Austausch mit Expertinnen und Experten hilfreich. Praktische Tipps und pädagogische Fachgespräche können vor allem Schulen anbieten, die den Flexiblen Schulanfang bereits umsetzen. Hospitationen können ausgesprochen hilfreich sein. Letztendlich wird im Rahmen der Schulkonferenz über die Einführung des Flexiblen Schulanfangs abgestimmt. Erst nach einer entsprechenden Entscheidung und dem gefassten Beschluss sollten konkrete Schritte eingeleitet werden, um die Neustrukturierung vorzubereiten.

In der Vorbereitung auf den Flexiblen Schulanfang ist ein festes Zeitfenster innerhalb von Konferenzen und Arbeitstreffen notwendig. Eine vorgegebene Struktur oder auch eine Rhythmisierung der Konferenzen kann gewährleisten, dass sich Teams austauschen können, das Kollegium als Ganzes zusammengehalten wird und neben organisatorischen Absprachen auch ausreichend Raum für eine inhaltliche und pädagogische Auseinandersetzung mit der Thematik bleibt. Folgendes Konzept wurde von Schulen genutzt und als gewinnbringend empfunden:

- Woche A) Planungskonferenz
- Woche B) Teamgespräche/Fachkonferenzen
- Woche C) Pädagogische Konferenz
- Woche D) Diskussion von Fallbeispielen

Die folgenden Punkte stellen wesentliche Aspekte eines pädagogischen Konzepts dar:

- die Entwicklung eines standortbezogenen Einschulungs- und Organisationsmodus,
- die Gestaltung der Kooperation mit dem Elementarbereich,
- die Frage der Teambildung, der Kooperation und Koordination,
- die Art und Weise sozialpädagogische Kompetenzen einzubeziehen,
- die Klärung der Aktivitäten mit Blick auf Diagnose und Förderung,
- die Formen der Dokumentation individueller Lernentwicklung und Leistungsbeschreibung,
- die bereits vorhandenen Lehr- und Lernformen sowie angestrebten Ideen zur Umsetzung effektiver Unterrichtsgestaltung für die jahrgangsgemischten Klassen sowie
- die weitere Entwicklung der Grundschule als pädagogisch-organisatorische Einheit.

Es empfiehlt sich, diese Aspekte zu Beginn zu hierarchisieren, so dass ihre Bearbeitung und Klärung inhaltlich und zeitlich verortet sind. Formal ist abschließend ein pädagogisches Konzept zu formulieren, aus dem die praktische Umsetzung hervorgeht. Dies ist mit den schulischen Gremien abzustimmen und durch das Staatliche Schulamt zu genehmigen. Das Hessische Kultusministerium wird über die Einführung des Flexiblen Schulanfangs vom jeweiligen Staatlichen Schulamt informiert. Die zusätzliche Zuweisung der sozialpädagogischen Stunden erfolgt dann über das Ministerium.

Die Aufgabe der Schulleitung besteht darin, den Prozess kontinuierlich im Blick zu behalten, die Beteiligten inhaltlich einzubinden und einen Rahmen sicherzustellen, der gewährleistet, dass der Flexible Schulanfang nach seiner Einführung auch schnell zum pädagogischen Alltag in der Schule gehört.

Die Herausforderungen meistern: Die Teams und das Kollegium zusammenhalten

Die Einführung des Flexiblen Schulanfangs ist eine von der Schule gemeinsam getragene pädagogische Entscheidung. Gemeinsam müssen Gespräche über die Schule, über den Unterricht und über das Lernen miteinander geführt werden, die auch Ziele und Verbindlichkeiten für alle Beteiligten beinhalten.

Gleichwohl wird an der konzeptionellen Gestaltung und der praktischen Umsetzung des Flexiblen Schulanfangs vermutlich nicht das gesamte Kollegium beteiligt sein. Je nach Größe der Grundschule können dies ein Team oder auch mehrere Teams sein, die intensiv zusammenwirken und ein pädagogisches Konzept für den Schulanfang erarbeiten. Von großer Bedeutung ist der permanente Austausch zwischen allen Kolleginnen und Kollegen mit Blick auf eine zeitliche, inhaltliche und unterrichtsorganisatorische Kohärenz. Personelle Möglichkeiten der Teambildung sollten von Beginn an vor Ort ausgelotet werden. Dies trägt auch dazu bei, dass alle Lehrkräfte direkt über die Entwicklung und das pädagogische Konzept informiert sind. Irritationen können so vermieden werden und die längerfristige Perspektive, ein pädagogisches Gesamtkonzept für die jeweilige Grundschule zu erarbeiten, produktiv verfolgt werden.

Im Flexiblen Schulanfang existieren unterschiedliche Möglichkeiten, eine Lehrkraft einzusetzen. Sie kann entweder die jahrgangsgemischte Lerngruppe in nahezu allen Bereichen unterrichten.

Oder ein Lehrerteam teilt sich zwei Lerngruppen auf: Die eine Lehrkraft unterrichtet Deutsch in beiden Lerngruppen und die andere das Fach Mathematik.

Ein weiteres Modell ist die Kooperation von Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern aus dem Flexiblen Schulanfang mit den Lehrkräften aus den Klassenstufen drei und vier. Dadurch wird es möglich, dass sich die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrkräfte

ebenfalls gegenseitig kennenlernen. Es beugt zugleich einer möglichen Spaltung in „Flex-Kolleginnen und Flex-Kollegen“ und „die Anderen“ vor. Darüber hinaus kann der Blick der Lehrerinnen und Lehrer aus den dritten und vierten Klassen bereichernd sein, wenn es darum geht, über eine Verkürzung der Flex-Zeit auf ein Jahr nachzudenken.

Für die Vorbereitung sind Teams unabdingbar. Diese können fachdidaktisch oder über die Jahrgangsgrenzen hinweg zusammengesetzt sein. Die Lernumgebungen, die im Team arbeitsteilig für den Unterricht vorbereitet werden, wirken sich entlastend auf alle Beteiligten aus, da der Unterricht gemeinsam gedacht, geplant und organisiert wird. Es unterstützt den Arbeitsprozess, wenn sich die Teams eine Mikrostruktur für ihre Teamsitzungen geben. Sie sollte die zu bearbeitenden Themen sowie eine zeitliche Begrenzung enthalten, die durch eine Zeitwächterin oder einen Zeitwächter eingefordert werden. Die inhaltlichen Schwerpunkte und der Austausch über Fördermöglichkeiten spezifischer Schülerinnen und Schüler können in getrennten Teamsitzungen erfolgen.

Teamarbeit hat positive Auswirkungen auf Vertretungssituationen. Denn die Kolleginnen und Kollegen haben die Unterrichtsinhalte ja gemeinsam geplant und können sich so auf die Lernaktivitäten konzentrieren. Aufgrund personeller Veränderungen ergeben sich immer wieder Veränderungen in den Teams, so dass die Teambildungsprozesse ständig neu angestoßen werden.

Vor allem muss sich das Kollegium als professionelle Lerngemeinschaft verstehen, die den Flexiblen Schulanfang als eine Möglichkeit für ihre Schule betrachtet, die Schülerinnen und Schüler bestmöglich zu fördern.

Beispiel

Roter Faden:

Die Grundschule Fuldata-Ihringshausen hat sich bewusst für die Einführung des flexiblen Schulanfangs entschieden, obwohl noch nicht das gesamte Kollegium bereit war, in jahrgangsgemischten Gruppen im Anfangsunterricht zu arbeiten. Daher waren nur bestimmte Kolleginnen und Kollegen zunächst mehrere Jahre Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer der jahrgangsgemischten Lerngruppen. Diese Entscheidung hatte rückblickend den Vorteil, dass an dem Unterrichtskonzept beziehungsweise der Umsetzung der Jahrgangsmischung konstant gearbeitet und das Konzept durch Evaluationsergebnisse weiterentwickelt werden konnte. Um einer Spaltung des Kollegiums vorzubeugen, wurde mit dem gesamten Kollegium ein „**roter Faden**“ erarbeitet, der gemeinsame Prinzipien der gesamten Schule beschreibt und in allen Gruppen und Jahrgangsstufen verbindlich galt und gilt.

1. Schulleben

- Monatskreis
- Schülerparlament
- Kinderkonferenz

2. Regeln und Rituale

- Morgenkreis täglich in der ersten Stunde (außer Religion)
- Wochenabschlusskreis mit Wochenreflexion (Freitag)
- Klassenrat (Präsident und Zeitwächter)
- Helfersystem
- Kopfhörer
- flexible Arbeitsplätze
- Ich-Zeugnis

3. Materialien

- Postmappe
- Schöne-Sachen-Ordner

4. Unterrichtsprinzipien und -methoden

- fächerübergreifendes Lernen
- kooperative Lernformen (Verabredungskalender, Gruppenarbeit mit Wächtersystem, Think-Pair-Share, Placemat Jahrgang 3/4, Museumsgang)
- Handlungsorientierung
- differenzierte Aufgabenstellungen und Arbeitsmaterialien
- Wochenhausaufgabe

5. Deutsch

- Feriengeschichten
- Literaturprojekte

6. Mathematik

- Plenum
- offene Aufgabe (Think-Pair-Share)

Abb. 15: Roter Faden für die jahrgangsgemischten Gruppen im flexiblen Schulanfang sowie für die Klassenstufen 3 und 4

Beispiel

Trainingsspirale:

Ein zweites Beispiel zur Stärkung des Teams stammt aus der Grundschule Niedervellmar. Die Einführung von Schüler-Eltern-Lehrer Sprechtag war ein Anliegen aller Lehrkräfte, das in einer Konferenz gemeinsam entwickelt wurde. Die Konferenz arbeitete methodisch nach der Lernspirale, so dass das gesamte Kollegium neben dem eigentlichen Thema zugleich diese Methode kooperativen Lernens kennengelernt hat.

Fragestellung: Was ist uns wichtig für den Schüler-Eltern-Lehrer Sprechtag?				
Zeit	Phasen	Aktivitäten	Sozialform	Material
10	Sensibilisierung	Mind Map / Gedächtnislandkarte: „Was ist mir wichtig für den Schüler-Eltern-Lehrer Sprechtag?“	Einzelarbeit	A3-Bogen
5	Input	Fragebögen, Konzepte anderer Schulen anschauen. Die neugewonnenen Erkenntnisse werden in einer anderen Farbe auf den Gedächtnislandkarten ergänzt werden.	Einzelarbeit	Konzepte, Fragebögen anderer Schulen
10	erste Arbeitsphase	Für die nächste Phase der Erarbeitung werden durch Losverfahren Paare festgelegt. Die jeweiligen Paare tauschten sich über ihre Gedächtnislandkarten aus. Weitere Erkenntnisse werden in einer anderen Farbe auf den Gedächtnislandkarten ergänzt.	Partnerarbeit	
15	zweite Arbeitsphase	Danach bilden je zwei Paare eine Vierergruppe und notieren die Aspekte, die ihnen bei einem Schüler-Eltern-Lehrer Sprechtag besonders wichtig sind, auf Metaplankarten (die vier bis sechs wichtigsten Kernpunkte).	Kleingruppe	Metaplankarten, Permanent-Marker
15	Schneeballpräsentation	Die Gruppen stellen nacheinander ihre Kernpunkte vor und pinnen diese an die Magnetwand. Doppelte Aspekte fallen heraus.	Plenum	Magnete, Magnetwand
10	Überlegung weiterer Schritte	Anhand der Ergebnisse werden weitere Schritte überlegt, festgelegt und Aufgaben verteilt.	Plenum	Übersicht/ Fahrplan

Abb. 16: Gemeinsame Vorbereitung auf den Schüler-Eltern-Lehrer Sprechtag in Niedervellmar

Die Eltern gewinnen: Eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als Ziel

Die Familie prägt als wichtigste Bildungsinstanz nicht nur die kognitive und intellektuelle Entwicklung von Kindern, sondern auch ihre soziale, emotionale und personale Entwicklung. Deshalb sind Eltern in Fragen der Bildungs- und Erziehungsprozesse für die Schule wichtige Kooperationspartner. Die angestrebte Bildungs- und Erziehungspartnerschaft gründet auf größtmöglicher Transparenz, gegenseitigem Respekt und einer Begegnung auf Augenhöhe.

Wichtige Voraussetzung für eine gelingende Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus ist, dass Eltern die Schulstruktur kennen. Nicht selten beurteilen Eltern die Schule vor dem Hintergrund ihrer eigenen Bildungsbiografie. Daher kann es schnell zu Missverständnissen kommen.

Eltern sollten daher so früh wie möglich das Konzept und die pädagogischen Überlegungen des Flexiblen Schulanfangs kennenlernen und in den Veränderungsprozess eingebunden sein. In besonderer Weise gilt dies im Vorbereitungsjahr zur Einführung des Flexiblen Schulanfangs. Die Kinder des ersten Schuljahres werden am Ende des laufenden Schuljahres in eine jahrgangsgemischte Gruppe eingeteilt, um im darauffolgenden (dritten) Schuljahr wieder als „Jahrgangsklasse“ zusammenzufinden. Diese außergewöhnliche Konstellation kann Verwirrung stiften, wird sie nicht in den Gesamtzusammenhang des Flexiblen Schulanfangs gestellt. Denn dies ist ein einmaliger Vorgang. In allen folgenden Jahren werden die Schulanfängerinnen und Schulanfänger stets in einer jahrgangsübergreifenden Gruppe aufgenommen (vgl. Abb. 17).

Entscheidungsjahr	Vorbereitungsjahr	Flexibler Schulanfang: Einführungsjahr	Flexibler Schulanfang
Klassenstufen 1 bis 4 bestehen.	Klassenstufen 1 bis 4 bestehen.	Einmalig werden jahrgangsgemischte Gruppen gebildet.	Die jahrgangsgemischten Gruppen gehören zum Schulkonzept.
Klassenstufe 1	Klassenstufe 1	Jahrgangsgemischte Gruppe 1/2	Jahrgangsgemischte Gruppe 1/2
Klassenstufe 2	Klassenstufe 2	Jahrgangsgemischte Gruppe 1/2	Jahrgangsgemischte Gruppe 1/2
Klassenstufe 3	Klassenstufe 3	Klassenstufe 3	Klassenstufe 3
Klassenstufe 4	Klassenstufe 4	Klassenstufe 4	Klassenstufe 4

Abb. 17: Jahrgangskonstellationen im Übergang

Mögliche Einwände, Bedenken und Kritik vonseiten der Eltern gilt es in Gesprächen aufzunehmen, zu besprechen und eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen, in der sich auch Kritikerinnen und Kritiker wertgeschätzt fühlen. Dies und die Tatsache, dass das Konzept für die Eltern nachvollziehbar ist und sie die durchdachten pädagogischen Prinzipien der Schule annehmen können, ermöglichen einen guten Start in die Umsetzung. Auch in den Folgejahren sollte eine Grundschule mit Flexiblen Schulanfang nicht vergessen, dass immer wieder neue Schulanfängerinnen und Schulanfänger aufgenommen werden, deren Eltern das Konzept möglicherweise nicht kennen oder verstehen. Die Schule sollte immer wieder Raum und Zeit anbieten, um Fragen aufzugreifen und zu beantworten.

Im Sinne der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft werden Eltern eingeladen, ihre Kompetenzen, Fähigkeiten und Ressourcen in die Schule einzubringen. Wenn bereits ältere Kinder in der Schule sind, können diese Eltern als Beraterinnen und Berater fungieren, falls andere dem Flexiblen Schulanfang skeptisch gegenüberstehen. Allerdings gilt auch für den Flexiblen Schulanfang, dass die Expertise und die Verantwortung, den Unterricht und die Erziehungsarbeit engagiert, pädagogisch und professionell zu gestalten, weiterhin bei den Lehrkräften liegt.

Beispiel

Lernzirkel:

Das Kollegium bietet den Eltern eine Art Lernzirkel an, der Merkmale des Flexiblen Schulanfangs thematisiert. Die Eltern werden eingeladen, verschiedene Stationen zu den Themen Durchlässigkeit, kooperatives Lernen, Lernumgebungen, Lerndokumentation und Leistungsbewertung zu durchlaufen. Im Anschluss daran können sie Fragen stellen.

Dieser Lernzirkel kann im Vorbereitungsjahr genutzt werden, um danach auf der Schulkonferenz über die Aspekte des Themas zu sprechen und schließlich über die Einführung des Flexiblen Schulanfangs abzustimmen. Später kann er auch helfen, um Eltern von Schulanfängerinnen und Schulanfängern den Flexiblen Schulanfang transparent erleben zu lassen.

Laufzettel für den Elternabend

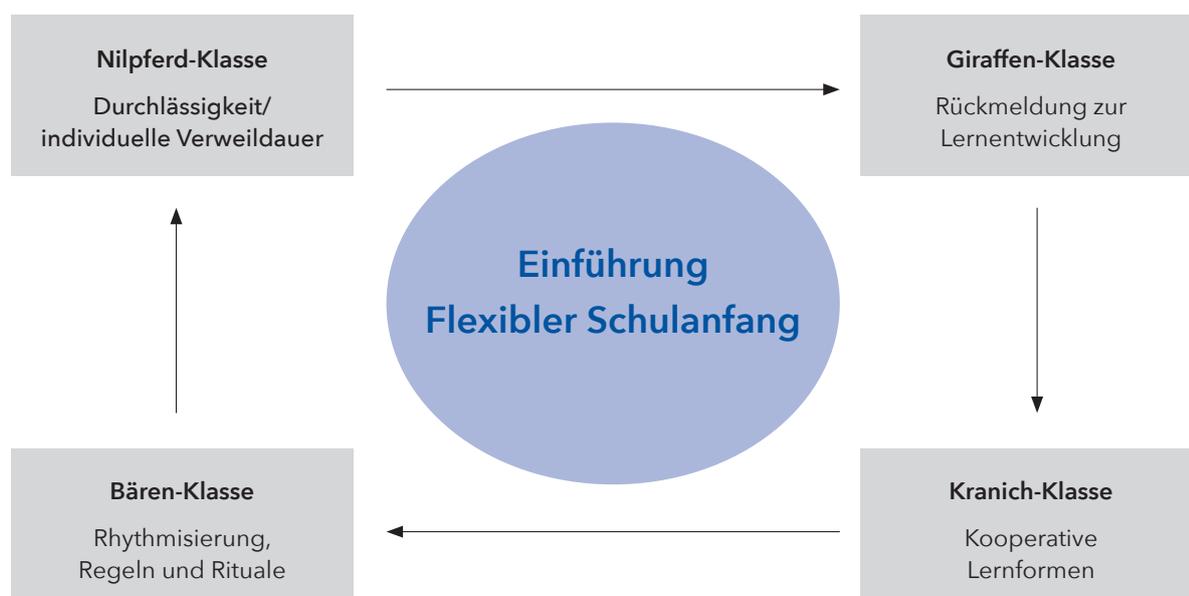


Abb. 18: Elternabend zur Einführung des Flexiblen Schulanfangs in Form eines Informationszirkels an verschiedenen Stationen, Beispiel der Grundschule Vollmarshausen

Beispiel

BEP-Lupen:

Die BEP-Lupen sind im Rahmen des Projektes der Qualifizierten Schulvorbereitung einzeln entwickelt worden, um insbesondere den kooperierenden Teams – sogenannten Tandems – aus Grundschule und Kindertagesstätte zu einzelnen Themen Impulse zur Reflexion und Diskussion zu geben.

Die hier abgebildeten BEP-Lupen zum Thema Familienkulturen können als Vorschläge genutzt werden, inwieweit Hintergründe, Unterschiede und Inhalte der Familie im schulischen Kontext Berücksichtigung finden. Sie geben Anregungen, sich mit den eigenen Erziehungsvorstellungen auseinanderzusetzen und sich den Fragen der Eltern zu stellen.

Die BEP-Lupen finden Sie als Anlage zur Handreichung „Qualifizierte Schulvorbereitung – QSV“ auf den Internetseiten zum Bildungs- und Erziehungsplan unter www.bep.hessen.de im Bereich „Informationen für Sie/Veröffentlichungen“.

Die BEP-Lupe zum Thema
Familienkulturen: Kinder in ihrer Identität stärken



Die Familie stellt den wichtigsten Bezugs- und Bildungsort im Leben eines Kindes dar. Damit nimmt die Familienkultur einen hohen Stellenwert in der Lebenswelt der Kinder ein und trägt entscheidend zu ihrer Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung bei. Daher ist es für alle Beteiligten von hoher Bedeutung, den jeweiligen Familienkulturen Raum zu geben, sie zu kennen und zu respektieren. Wenn sich das Kind mit seiner Familienkultur und damit mit seiner Identität auch in der Bildungseinrichtung aufgehoben fühlt, dann kann es seine Potentiale entfalten, ein gutes Selbstwertgefühl entwickeln, auf andere zugehen und neugierig sein, Neues und Anderes zu erfahren.

Zum Nachdenken/Reflexionsfragen:

Wie können wir einen differenzierten Blick auf das Kind einnehmen? Wann ist es notwendig, in der Beobachtung des Kindes die Familienkultur zu berücksichtigen?

Wann neige ich dazu, Verhaltensmuster des Kindes nur auf die Kultur zu „schieben“ und muss meine Sichtweise reflektieren?

Wie kann ich vor dem Hintergrund der Familienkulturen die Ich-Identität und die Bezugsgruppen-Identität eines Kindes stärken?

Welche Angebote haben wir bereits, die den Kindern ermöglichen, von den anderen Kindern und ihren Kulturen zu erfahren und zu lernen? Welche weiteren Angebote könnten wir entwickeln?

Welche Gelegenheiten bieten sich in meinem pädagogischen Alltag, die Familienkultur des Kindes einzubeziehen?

Miriam Leithner ifp Staatseinheit für Frühkindpädagogik

Die BEP-Lupe zum Thema
Familienkulturen: Bildungspartnerschaft



Wollen Sie es genauer wissen – haben die Familienkulturen ihren Stellenwert im Sinne des BEP?

Ich bin gegenüber anderen Familienkulturen aufgeschlossen und interessiert.

Ich setze mich mit meinen eigenen Werte- und Normvorstellungen auseinander.

Ich reflektiere meine Sichtweise und akzeptiere, dass meine Perspektive eine unter vielen ist.

Ich begegne anderen Familienkulturen respektvoll und wertschätzend.

Ich gehe aktiv auf die Familien zu und trete mit ihnen in den Austausch über ihre Erwartungen und Anliegen. Mir ist es wichtig, die einzelnen Familienkulturen kennenzulernen.

Ich erkenne an, dass alle Eltern das Beste für ihre Kinder wollen, auch wenn sich dieses Bestreben in anderen Bildungs- oder Erziehungsvorstellungen als die meinigen widerspiegelt.

Wir verstehen die Bildungspartnerschaft mit den Eltern als essentielle Bereicherung für die Eltern, die Kinder und unsere Arbeit.

Wir verfügen über mehrsprachige Angebote, um mit Eltern anderer kultureller Herkunft in Kontakt treten zu können.

Wir binden die Eltern in Form von Projekten, Festen und Aktivitäten ein, sodass Kinder traditionelle Feste, Lieder, Essen usw. aus anderen Familien sowie anderen Kulturen kennenlernen.

Mit den Kindertagesstätten kooperieren: Die Veränderungen kommunizieren

Ob die Einführung des Flexiblen Schulanfangs gelingt, ist auch abhängig von der Zusammenarbeit der Schule mit den kooperierenden Kindertagesstätten. Hier gilt es, die im Sinne des BEP vorgesehenen Tandemstrukturen zu nutzen, um Abstimmungen zu treffen, miteinander zu arbeiten und Inhalte gemeinsam zu vertiefen. Eltern wenden sich auch in Fragen der Einschulung an die pädagogischen Fachkräfte. Diese werden vielfach als die ersten Expertinnen und Experten angesehen. Deren Einschätzungen, Stellungnahmen und Rückmeldungen zum Flexiblen Schulanfang sind wichtige Komponenten. Die Grundschule mit Flexiblen Schulanfang orientiert sich an der Organisationsstruktur der Kindertagesstätte. Hier können die pädagogischen Fachkräfte ihre Erfahrungen des produktiven Miteinanders in den altersgemischten Gruppen beispielhaft darstellen und anschaulich berichten, wie Bildungs- und Erziehungsprozesse der einzelnen Kinder individuell verlaufen.

Insbesondere bei der Einführung des Flexiblen Schulanfangs ist eine intensive und umfassende Kommunikation mit den Kindertagesstätten wichtig, da nicht nur eine einmalige schulorganisatorische

Veränderung geplant ist, sondern der Eintritt in die Schule grundsätzlich verändert wird, in dessen Folge sich auch das pädagogische Konzept weiterentwickelt. Der pädagogische Austausch sollte im Sinne des BEP alle Beteiligten einbinden und eine offene Kommunikation zulassen. Je nach Größe der Grundschule und deren Umfeld (eine Kindertagesstätte oder mehrere), können die Formen der Kommunikation variieren. Die gegenseitige Anerkennung und Wertschätzung sollte unabhängig von der Kommunikationsform selbstverständlich sein. Schwierigkeiten entstehen meist nur dann, wenn sich Außenstehende unzureichend informiert fühlen oder auch die Sinnhaftigkeit der pädagogischen Konzeption nicht nachvollziehen können.

Die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren des BEP können die Kooperation vor Ort unterstützen, moderieren und prozessbegleitende Fortbildungen anbieten. Das Angebot kann unter www.bep.hessen.de eingesehen werden. Die Fortbildungen sind für Tandems kostenfrei buchbar.

Beispiel

Die einzügige Grundschule Balhorn, Bad Emstal, hat nur eine Kindertagesstätte, mit der sie kooperiert und mit der sie die Einführung des Flexiblen Schulanfangs kommuniziert hat. Hierzu haben sich die Schulleiterin und die Leiterin der Kindertagesstätte jeweils in beiden Einrichtungen zunächst einmal getroffen, um sich die jeweiligen Konzeptionen gegenseitig vorzustellen und darüber in Austausch zu treten. Zudem haben beide an Fortbildungen teilgenommen, die im Rahmen des BEP angeboten wurden.

Seit der Einführung des Flexiblen Schulanfangs finden mindestens zweimal pro Schuljahr Kooperationstreffen statt, bei denen sich die Beteiligten darüber austauschen, was aus dem Bereich Mathematik in der Kindertagesstätte angebahnt und in der Schule fortgeführt werden kann. Hierzu wurden gemeinsam Materialien erstellt. Auch im Hinblick auf die Lernentwicklung besteht die Absprache, dass in der Kindertagesstätte eine sogenannte Ich-Mappe angelegt wird, die in der Schule als Schöne-Sachen-Ordner weitergeführt wird. Die künftigen Schulkinder (und nicht deren Eltern) werden danach gefragt, mit welchem Kind sie gerne in eine Klasse gehen möchten. Die gemeinsamen Ziele zwischen Kindertagesstätte und Schule werden schriftlich festgehalten und regelmäßig überprüft beziehungsweise erneuert.

Bei größeren Schulen, die mit mehreren Kindertagesstätten kooperieren (manchmal sind dies in städtischen Einzugsgebieten mehr als fünf), können wahlweise nur die Leitungen eingeladen werden. Alle können dann mit der Methode Kugellager in ein Gespräch über die jeweiligen Konzeptionen kommen.

Beispiel

Ein anderes Beispiel für die Kooperation einer Grundschule mit zwei Kindertagesstätten stammt aus Fulda-Ihringshausen. Hier ist die Sozialpädagogin (die auch als pädagogische Fachkraft ausgebildet ist) für die Kooperation mit den Kindertagesstätten zuständig.

Im Oktober vor der Einschulung findet ein Elternabend statt, bei dem die Sozialpädagogin den Eltern, deren Kinder im darauffolgenden Jahr eingeschult werden, ihre Arbeit vorstellt. Nach den Herbstferien geht sie wöchentlich für eine Stunde in die Kindertagesstätten (also abwechselnd in Kita A und Kita B), um dort den künftigen Schulkindern Angebote zu unterbreiten (zu Sprache, Feinmotorik, Konzentration, Phonologie, Mengenverständnis etc.). Dieses Angebot bleibt bis zur Einschulung bestehen. Weiterhin werden noch mehrere einstündige Besuche der künftigen Schulkinder und ihrer pädagogischen Fachkräfte in der Schule sowie ein Schnupperrnachmittag durchgeführt. Im Mai werden Wünsche zur Klasseneinteilung abgefragt, wobei jedes Kind einen Wunsch äußern darf. Aus allen Beobachtungen, die im Laufe des Jahres von den pädagogischen Fachkräften und der Sozialpädagogin getätigt worden sind, den Angaben zu den Freunden sowie den möglichen Laufgemeinschaften (Schulweg) beziehungsweise den unterschiedlichen Betreuungsverhältnissen werden schließlich die Klassen zusammengesetzt und in der letzten Schulwoche postalisch von den Schulkindern den Schulneuligen bekanntgegeben. Kurz nach der Einschulung besuchen die neu zusammengesetzten Klassen die Kindertagesstätten.

Ausblick:

Die Weiterentwicklung als beständige Aufgabe

Netzwerke bilden, Fortbildungen organisieren und forschend mit dem Design-Based-Research-Ansatz lernen

In Nordhessen schlossen sich elf Grundschulen zu einem Netzwerk zusammen. Die Schulleiterinnen und Schulleiter treffen sich seit dem Jahr 2013 vier bis fünf Mal jährlich zu einem Austausch. Auch für die Kollegien haben in dieser Zeit bereits zwei gemeinsame Pädagogische Tage stattgefunden. Die elf Schulen haben sehr unterschiedliche Ausgangslagen. Die personellen Ressourcen beziehungsweise räumlichen und sachlichen Gegebenheiten sowie Wohn- und Lebensbedingungen der Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich zum Teil erheblich. Infolgedessen haben alle Schulen ein eigenes Schulprofil ausgeprägt. Regelmäßige Arbeitsgruppentreffen finden

gemeinsam mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Fachgebiets Grundschulpädagogik an der Universität Kassel statt und eröffnen einen Raum, sich über Detailfragen des Flexiblen Schulanfangs auszutauschen. Das Hessische Kultusministerium hat dieser Arbeitsgruppe angeboten, diesen Austausch über die Schulentwicklung wissenschaftlich zu begleiten, auszubauen und zu evaluieren.

Auf der Grundlage des Design-Based-Research-Ansatzes wurde im Schuljahr 2014/15 mit fünf dieser Grundschulen eine entsprechende Kooperation eingegangen.

Beispiel

Der Design-Based-Research-Ansatz ist im Kontext der Lehr-Lernforschung entstanden und bietet eine Alternative zu quantitativen Verfahren. Zentral für diesen Ansatz ist, dass Lernphänomene in realen Situationen erforscht werden – unter anderem durch gemeinsame Veränderungen der Situation. Diese theoretische Fundierung oder abschließende Überführung des Designs in lerntheoretische Konzepte bei gleichzeitiger Arbeit in komplexen schulischen Situationen unmittelbar am Ort des Geschehens unterscheidet Design-Based-Research auch von quasi experimentellen Laborsituationen oder von Evaluationen. Der Forschungsansatz von Design-Based-Research folgt der philosophischen Aussage, dass der Wert einer Theorie in der Fähigkeit liegt, mit ihr Veränderungen in der Welt herbeizuführen. Diese pragmatische Philosophie geht unter anderem auf John Dewey zurück und führte in den USA in den 1990er Jahren zu einer Neuorientierung der Unterrichts- und Schulforschung. Ursula Carle und Heinz Metzen sehen im Design-Based-Research-Ansatz die einzige Möglichkeit, Jahrgangsmischung als Schulentwicklungsprozess zu erforschen, und erläutern die Grundprinzipien folgendermaßen:

Der Fokus dieses Forschungsansatzes richtet sich auf anhaltende Probleme in der Praxis, die aus unterschiedlichen Perspektiven der Beteiligten betrachtet werden. Die Beteiligten sind ein Forschungsverbund und fühlen sich einem kooperativen Entwicklungsprozess, bei dem ein Design gemeinsam erstellt wird, verpflichtet. Das Ziel lautet, theoretisches und praktisches Wissen zu entwickeln, das sich auf das unterrichtliche Lernen bezieht – und zwar auf eine Weise, dass die Umsetzung des neuen Lerndesigns wissenschaftlich begleitet wird. Ferner geht es darum, Kapazitäten für nachhaltige Entwicklung von Systemen zu entwickeln (vgl. Carle/Metzen 2014).

Im Mittelpunkt des qualitativen Schul- und Entwicklungsprozesses Flexibler Schulanfang steht das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Zentral ist die Gestaltung lernförderlicher Bedingungen, die in eine kooperative, partizipative und lebendige Schulkultur eingebettet sind. Diese Schulkultur wird getragen von den jeweiligen mitverantwortlichen Akteurinnen und Akteuren. Um die Unterrichtsqualität und die Weiterentwicklung der Schule zu sichern, sollte die Umsetzung des Flexiblen Schulanfangs einer Schule regelmäßig überprüft werden. Hierzu können Umfragen durchgeführt werden. Aber auch die Vernetzung mit anderen Schulen, die in ähnlicher Weise arbeiten, beinhaltet quasi automatisch eine Reflexion über den eigenen Schulentwicklungsprozess.

Universität und Schule setzten sich als gemeinsames Ziel, die Bedingungen des Lehrens und Lernens im Flexiblen Schulanfang zu untersuchen, die entwickelten Lehr- und Lernarrangements genauer zu betrachten und theoretische Konzepte über Lehren und Lernen im Flexiblen Schulanfang im Handlungsfeld Schule und Unterricht zu erweitern.

Folgende Fragestellungen standen dabei im Mittelpunkt:

- Was verändert sich für das Lehren im Flexiblen Schulanfang für die Lehrkräfte?
- Wie muss eine differenzierte Lernumgebung gestaltet sein, damit Schülerinnen und Schüler darin ihre Kompetenzen erweitern?
- Welche Lernformen sind in der Praxis präsent, welche werden in theoretischen Konzeptionen favorisiert und wie sind die Differenzen zu überwinden?
- Welche Themen sind in Bezug auf den Flexiblen Schulanfang dauerhaft präsent in den Kollegien, was ist in der Literatur zur Schulentwicklung hierzu zu lesen und wie lässt sich daraus eine gemeinsame Perspektive für die Praxis entwickeln?

Im Rahmen dieses gemeinsamen Forschungsfokus wurde deutlich, dass auch beim Flexiblen Schulanfang eine permanente Weiterentwicklung nötig ist und ein gelegentlicher und gleichzeitig gewünschter Blick durch „Critical Friends“ hilfreich sein kann. Herausgearbeitet wurde, dass auch die erfahrenen Schulen keine perfekten Konzepte besitzen, sondern an verschieden großen Stellschrauben zu drehen haben, und dass Veränderungen zur Normalität des Schulalltags gehören.

In dem gemeinsamen Projekt gab es ein breites Spektrum an Interventionen: An einer Schule wurde ein Pädagogischer Tag mit dem gesamten Kollegium zum Thema differenzierte Lernumgebungen durchgeführt, damit das Kollegium die in dieser Broschüre beschriebene Individualisierungsfalle als solche verorten kann, um daraufhin Lösungen für die Unterrichtsplanung zu suchen. An einer anderen Schule gingen die Vorstellungen zur Öffnung des Unterrichts so stark auseinander, dass ein erster Schritt oder Kompromiss darin bestand, den Wochenplan um eine freie Spalte für Themen der Schülerinnen und Schüler zu erweitern und zu öffnen. Beim Thema Teamarbeit in Klassen des Flexiblen Schulanfangs wurde deutlich, dass ergänzend die Aufgabe darin besteht, eine mögliche Spaltung des Kollegiums zu vermeiden und das Kollegium durch gemeinsame Ziele zu vernetzen. Auch die Frage nach der zeitlichen Optimierung von Teamsitzungen, etwa durch stärkere Strukturierung (Erstellen einer Agenda und den Einsatz eines Zeitwächters) wurden diskutiert und erprobt. Ein weiteres Augenmerk richtete sich auf die kritische Betrachtung der bestehenden Helfersysteme, verbunden mit Überlegungen, diese zu optimieren.

Dank der Offenheit der teilnehmenden Schulen und der Bereitschaft, sich auf dieses gemeinsame Forschungsverfahren einzulassen, konnten im Rahmen dieser Broschüre Lernanlässe für andere Schulen benannt werden.

Adressen der Grundschulen in Nordhessen, die sich an dem Schulentwicklungsverfahren beteiligt haben:

- Grundschule Balhorn, Marcella Jakobi, Siedlungsstraße 32, 34208 Bad Emstal
- Grundschule Fuldata-Simmershausen, Achim Kessemeier, Teichstraße 10, 34233 Fuldata
- Grundschule Niedervellmar, Michaela Krumme, Jahnstraße 13, 34246 Vellmar
- Grundschule Nieste, Tanja Kästner, Witzenhäuser Str. 44, 34329 Nieste
- Ludwig-Emil-Grimm-Schule, Gabriele Sommer-Kreher, Schulstraße 8, 34233 Fuldata-Ihringshausen

An dieser Stelle sei auch allen anderen Schulen herzlich gedankt, die diese Broschüre mit ihren Beispielen bereichert und die praktische Umsetzung im Alltag dargestellt haben.

Orientierungshilfe zur Einführung des Flexiblen Schulanfangs

Diese Übersicht dient als Orientierungshilfe für Grundschulen, die sich auf den Weg machen, den Flexiblen Schulanfang einzuführen. Die aufgeführten Entwicklungsbereiche dienen als Grundlage und sollten bei der pädagogischen Konzeption berücksichtigt werden.

Die Schule sollte sich für die pädagogische Vorbereitung auf den Flexiblen Schulanfang ausreichend Zeit nehmen, damit ein guter Start umsetzbar ist. Hier gilt es, sich nicht nur mit dem Kollegium ausreichend zu

beraten und fortzubilden, sondern auch die Schulgemeinschaft einzubinden, so dass alle die pädagogische Konzeption verantwortlich mitgestalten können.

Die folgenden Bausteine werden zwar als einzelne Punkte aufgeführt, sind aber in der Gesamtheit zu betrachten. Gleichzeitig können diese Fragen auch als Reflexionsfragen von Schulen verwendet werden, die ihre Schulentwicklung in Bezug auf den Flexiblen Schulanfang reflektieren.

- Einschätzung** 1 = ja
 2 = die Mehrheit / wird derzeit erarbeitet
 3 = es besteht noch Abstimmungsbedarf / muss noch erarbeitet werden
 4 = nein / entfällt

1. Steuerung der Schule		Einschätzung			
1.1	Die Schulleitung kennt die rechtlichen Vorgaben zur Umsetzung des Flexiblen Schulanfangs und ist von der pädagogischen Ausrichtung des Flexiblen Schulanfangs überzeugt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		1	2	3	4
1.2	Das Konzept des Flexiblen Schulanfangs ist für alle Lehrkräfte transparent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		1	2	3	4
1.3	Das Konzept des Flexiblen Schulanfangs wird vom gesamten Kollegium mitgetragen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		1	2	3	4
1.4	Die Schulleitung unterstützt Kooperation und Kommunikation im Kollegium und stellt entsprechende Rahmenbedingungen zur Verfügung. Sie fördert Strukturen der Teambildung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		1	2	3	4
2. Organisation		Einschätzung			
2.1	Die Schule hat ein verbindliches pädagogisches Konzept zur Einschulung, dass jedes Kind ohne Zurückstellung aufnimmt und individuelle Lernvoraussetzungen berücksichtigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		1	2	3	4
2.2	Es besteht die Möglichkeit einer individuellen Verweildauer am Schulanfang. Verbindliche Vereinbarungen für längere und kürzere Verweildauer liegen vor und werden mit den Erziehungsberechtigten kommuniziert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		1	2	3	4
2.3	Optional: Es liegt ein Konzept zur halbjährlichen Einschulung vor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		1	2	3	4
2.4	Optional: Die Schule erhält Beratung bei der Umsetzung des Flexiblen Schulanfangs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		1	2	3	4

3. Teambildung, Kooperation und Koordination in der Schule		Einschätzung			
3.1	Es bestehen Teams zur Umsetzung des Flexiblen Schulanfangs, die gemeinsame Absprachen zur Umsetzung der Arbeit in jahrgangsgemischten Gruppen treffen (Inhalte, Methoden, Fördermaßnahmen bzw. -strukturen, Formen des Team Teachings etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		1	2	3	4
3.2	Das gesamte Kollegium ist in die Ausgestaltung des Flexiblen Schulanfangs eingebunden, auch wenn nicht alle Lehrkräfte aktiv in den Jahrgängen 1/2 unterrichten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		1	2	3	4
3.3	Es gibt verbindliche und regelmäßige (wöchentlich bzw. 14-tägiger Rhythmus), inhaltlich klar strukturierte Besprechungen der Teams.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		1	2	3	4
3.4	Kollegiale Unterrichtshospitationen sind Teil interner Evaluation und werden regelmäßig durchgeführt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		1	2	3	4

4. Unterricht / Umsetzung der Unterrichtsgestaltung		Einschätzung			
4.1	Das selbstständige Lernen der Schülerinnen und Schüler wird gezielt gefördert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		1	2	3	4
4.2	Den Schülerinnen und Schülern werden differenzierte Zugänge auf individuellen Kompetenzstufen ermöglicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		1	2	3	4
4.3	Unterschiedliche Unterrichtsmethoden und -phasen sind ein wichtiger Bestandteil des täglichen Unterrichts.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		1	2	3	4
4.4	Schulspezifische Formen der Rhythmisierung des Schultages sind durchgängig installiert und verbindlich abgesprochen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		1	2	3	4
4.5	Die Gestaltung unterschiedlicher Lernumgebungen (z. B. Materialauswahl und -einsatz) ist durchgängig und verbindlich abgesprochen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		1	2	3	4
4.6	Die Reflexion der Unterrichtsgestaltung erfolgt kontinuierlich durch kollegiale Beratung und Evaluation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		1	2	3	4

5. Diagnose und Förderung		Einschätzung			
5.1	Es gibt ein Konzept zur Diagnose des Lernstandes vom Schulanfang bis Klasse 4. Es ist allen Lehrkräften bekannt und wird verbindlich umgesetzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		1	2	3	4
5.2	Die Förderpläne werden zur Planung des Unterrichts herangezogen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		1	2	3	4
5.3	Die Eingangsdiagnostik fließt in den individuellen Förderplan ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		1	2	3	4
5.4	Es gibt im Jahresplan festgelegte Zeiträume für Fallbesprechungen und Beratungsgespräche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		1	2	3	4

6. Unterricht / Dokumentation individueller Lernentwicklung und Leistungsbeschreibung		Einschätzung			
6.1	Die individuelle Lernentwicklung und der Leistungsstand eines jeden Kindes werden regelmäßig mit dem Kind und den Erziehungsberechtigten besprochen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		1	2	3	4
6.2	Es gibt verbindliche Formen individueller Lernbegleitdokumentation (z. B. Portfolio).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		1	2	3	4
6.3	Es bestehen aussagekräftige Formen der Leistungsbeschreibung und Leistungsbewertung (z. B. Lernentwicklungsgespräche) der Kinder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		1	2	3	4

7. Einbezug sozialpädagogischer Kompetenz		Einschätzung			
7.1	Die Sozialpädagogin bzw. der Sozialpädagoge wirkt beim Übergang der Schulanfängerinnen und -anfänger vom Elementar- in den Primarbereich mit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		1	2	3	4
7.2	Die Aufgaben der Lehrkräfte und der Sozialpädagogin bzw. des Sozialpädagogen sind klar definiert und verbindlich abgesprochen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		1	2	3	4
7.3	Die Sozialpädagogin bzw. der Sozialpädagoge initiiert schwerpunktmäßig besondere Förderangebote innerhalb und außerhalb des Klassenverbandes, durch die das Sozialverhalten, die Lern- und Leistungsbereitschaft geweckt bzw. weiterentwickelt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		1	2	3	4
7.4	Die Sozialpädagogin bzw. der Sozialpädagoge bereichert und ergänzt die Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler durch besondere Angebote und herausfordernde Aktivitäten innerhalb und außerhalb des Klassenverbandes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		1	2	3	4
7.5	Die Sozialpädagogin bzw. der Sozialpädagoge ist in die Entwicklung und Umsetzung der Förderplanarbeit eingebunden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		1	2	3	4

8. Kooperation mit dem Elementarbereich auf der Grundlage des Bildungs- und Erziehungsplans (BEP)		Einschätzung			
8.1	Der Elementarbereich ist umfassend über das Konzept des Flexiblen Schulanfangs informiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		1	2	3	4
8.2	Es gibt verbindliche Absprachen zwischen der Grundschule und dem Elementarbereich bezüglich inhaltlicher und organisatorischer Fragestellungen in Bezug auf den Übergang.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		1	2	3	4
8.3	Es besteht eine kontinuierliche Kommunikation (z. B. in Form eines Kooperationskalenders) zwischen der Grundschule und den betreffenden Kindertagesstätten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		1	2	3	4
8.4	In regelmäßigen Abständen hospitieren Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte gegenseitig. Der Austausch ist ein fester Bestandteil der Kooperation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		1	2	3	4
8.5	Informationen aus dem Elementarbereich werden bei der Einschulung der Kinder unter Beachtung des Datenschutzes berücksichtigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		1	2	3	4

9. Grundschule als pädagogisch-organisatorische Einheit		Einschätzung			
9.1	Der Flexible Schulanfang ist ein organischer Teil der Grundschule, d. h. zeitliche, inhaltliche und unterrichtsorganisatorische Gemeinsamkeiten sind klar erkennbar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		1	2	3	4
9.2	Das Konzept des Flexiblen Schulanfangs ist im Schulprogramm verankert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		1	2	3	4
9.3	Die Übergänge zwischen den Lerngruppen sind inhaltlich und organisatorisch verbindlich geregelt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		1	2	3	4
9.4	Die Elternschaft wird kontinuierlich und ausführlich über das pädagogische Konzept der Schule informiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		1	2	3	4
9.5	Die Elternschaft wird in die regelmäßige interne Evaluation einbezogen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		1	2	3	4
9.6	Die weiterführende Schule ist mit dem Konzept der Grundschule vertraut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		1	2	3	4

Nächsten Schritte der Schule

Literatur

Literatur und Filme zum Thema Flexibler Schulanfang

Achermann, Edwin / Gehrig, Heidi (2011): *Altersdurchmischtes Lernen. Auf dem Weg zu einer individuellen Gemeinschaftsschule*, Schulverlag Plus AG, Bern (Schweiz).

Bartnitzky, Horst / Hecker, Ulrich (Hrsg.) (2010): *Allen Kindern gerecht werden - Aufgaben und Wege. Beiträge zur Reform der Grundschule*. Grundschulverband e. V., Beltz Druckpartner, Frankfurt am Main.

Christiani, Reinhold (Hrsg.) (2005): *Jahrgangsübergreifend unterrichten: Ziele, Erfahrungen - Organisieren, Informieren - Differenzieren, Beurteilen*, Cornelsen Scriptor, Berlin.

Carle, Ursula / Metzen, Heinz (2014): *Wie wirkt jahrgangsübergreifendes Lernen? Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes*, Beltz Verlag, Bad Langensalza.

de Boer, Heike / Burk, Karlheinz / Heinzl, Friederike (Hrsg.) (2007): *Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen*. Band 123, Beltz Druckpartner, Frankfurt am Main.

Geiger, Susanne / Pehmer, Michaela / Stein, Maria (2012): *Materialien zum jahrgangsübergreifenden Lernen - Die ersten Schulwochen, 1./2. Schuljahr*, Oldenbourg Verlag, München.

Hansen, Susanne (2015): *Jahrgangsgemischte Klassen: Möglichkeiten und Grenzen altersheterogener Lerngruppen in der Grundschule*, Diplomica Verlag, Hamburg.

Herzig, Sabine / Lange, Antje (2006): *So funktioniert jahrgangsübergreifendes Lernen*, Verlag an der Ruhr, Mülheim an der Ruhr.

Oelaf, Judith (2008): *Die Mischung macht's - Ein Handbuch für Lehrkräfte und Eltern über den jahrgangsübergreifenden Unterricht*, Westermann Verlag, Braunschweig.

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2004): *Von Schnecken und Kängurus. Individuelles Lernen und Unterrichten in der jahrgangsübergreifenden Schuleingangsphase*, Medienzentrum Rheinland, Düsseldorf (auf DVD).

van der Linde, Elke / Schagerl, Ursula (2007): *Kursbuch jahrgangsübergreifender Unterricht*, Oldenbourg Verlag, München.

Weitere kurze Filme sind auf der Internetseite von Prof. Dr. Ursula Carle, Universität Bremen, unter www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de hinterlegt (Stand: Oktober 2016).

Literaturverzeichnis

Deci, Edward L. / Ryan, Richard M. (1993): *Die Selbstbestimmung der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik*. In: Zeitschrift für Pädagogik 39/1993, Beltz Verlag, Weinheim, S. 223-238.

Bartnitzky, Horst: *Wie Kinder selbstständiger werden können*. In: Bartnitzky, Horst / Hecker, Ulrich (Hrsg.) (2010): *Allen Kindern gerecht werden: Aufgaben und Wege. Beiträge zur Reform der Grundschule*, Grundschulverband, Band 129, Beltz Druckpartner, Frankfurt am Main.

Carle, Ursula / Metzen, Heinz (2014): *Wie wirkt jahrgangsübergreifendes Lernen? Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes*, Beltz Verlag, Bad Langensalza.

Faust, Gabriele (2006): *Zum Stand der Einschulung und der neuen Schuleingangsstufe in Deutschland*. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9/2006, Verlag Budrich, Leverkusen, S. 328-347.

Hessisches Kultusministerium: *Hessisches Schulgesetz in der Fassung vom 14. Juni 2005, zuletzt geändert durch Artikel 2 des Gesetzes vom 24. März 2015*.

Hessisches Ministerium für Soziales und Integration / Hessisches Kultusministerium (7. Auflage 2015): *Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen*, Wiesbaden.

Institut für Qualitätsentwicklung (2011): *Hessischer Referenzrahmen Schulqualität. Qualitätsbereiche, Qualitätsdimensionen und Qualitätskriterien*, Wiesbaden.

Kessemeier, Achim (2010): *Flexibler Schulanfang - wie fangen wir an? Zum Beispiel Grundschule Fuldata-Simmershausen*. In: Bartnitzky, Horst / Hecker, Ulrich (Hrsg.): *Allen Kindern gerecht werden: Aufgaben und Wege. Beiträge zur Reform der Grundschule*, Grundschulverband, Band 129, Beltz Druckpartner, Frankfurt am Main, S. 147-155.

Klafki, Wolfgang (1980): *Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung*, Juventa-Verlag, München.

Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) (2016): *BEP-Lupen Inklusion*. Im Auftrag der Hessischen Ministerien HKM und HMSI für den Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen, München.

Wagener, Matthea (2014): *Gegenseitiges Helfen. Soziales Lernen im jahrgangsgemischten Unterricht*. Wiesbaden (Springer).

HESSEN



Hessisches Kultusministerium
Luisenplatz 10
65185 Wiesbaden
www.kultusministerium.hessen.de

BILDUNGSLAND
Hessen 

The logo for Bildungsland Hessen, featuring a stylized blue figure with arms raised, positioned above three horizontal red bars of increasing length.