

Allgemein bildende Schulen

Alle Schularten

*Innovatives
Bildungsservice*

Kooperation im Übergang Grundschule – weiterführende Schulen

Stuttgart 2014 ■ SE-10



Landesinstitut für
Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung
Schulentwicklung

Bildungspläne

Redaktionelle Bearbeitung:

Beratung und Redaktion:	Dr. Ulrike Philipps, Wibke Tiedmann
Autorinnen und Autoren:	Juniorprof. Dr. Gernot Aich, PH Schwäbisch Gmünd Birgit Bäuerle, Ludwig-Wilhelm-Gymnasium, Rastatt Georg Barfuß, Grundschule am Hardt Auingen, Münsingen Julia Blöcker, Realschule Seelbach Bernhard Dederer, Hartmanni-Gymnasium, Eppingen Patrik Essig, Grundschule Adelshofen, Eppingen Anja Göckler, Carl-Netter-Realschule, Bühl Ernst-Werner Hoffmann, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Wilhelm Holderle, Grundschule am Hardt Auingen, Münsingen Dr. Doris Jacobs, Bildungsbüro Breisgau-Hochschwarzwald Heinz Jansen, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Roland Jeck, Staatliches Schulamt Backnang Martin Kimmig, Ludwig-Wilhelm-Gymnasium, Rastatt Gabriele von Kutzschenbach, Grundschule am Hechinger Eck, Tübingen Uwe Kotschner, Grundschule am Hechinger Eck, Tübingen Dr. Ulrike Philipps, Landesinstitut für Schulentwicklung Cordula Rößler, Hans-Christian-Andersen-Schule GS, Mannheim
Layout:	Wibke Tiedmann, Daniel Walter
Stand:	September 2014

Impressum:

Herausgeber:	Landesinstitut für Schulentwicklung (LS) Heilbronner Straße 172, 70191 Stuttgart Telefon: 0711 6642-0 Telefax: 0711 6642-1099 E-Mail: poststelle@ls.kv.bwl.de
	Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Thouretstraße 6, 70173 Stuttgart Telefon: 0711 279-0 Internet: www.km-bw.de E-Mail: poststelle@km.kv.bwl.de

Druck und Vertrieb:	Landesinstitut für Schulentwicklung (LS) Heilbronner Straße 172, 70191 Stuttgart Telefon: 0711 6642-1204 www.ls-webshop.de
------------------------	--

Urheberrecht:	Inhalte dieses Heftes dürfen für unterrichtliche Zwecke in den Schulen und Hochschulen des Landes Baden-Württemberg vervielfältigt werden. Jede darüber hinausgehende fotomechanische oder anderweitig technisch mögliche Reproduktion ist nur mit Genehmigung des Herausgebers möglich. Soweit die vorliegende Publikation Nachdrucke enthält, wurden dafür nach bestem Wissen und Gewissen Lizenzen eingeholt. Die Urheberrechte der Copyrightinhaber werden ausdrücklich anerkannt. Sollten dennoch in einzelnen Fällen Urheberrechte nicht berücksichtigt worden sein, wenden Sie sich bitte an den Herausgeber. Bei weiteren Vervielfältigungen müssen die Rechte der Urheber beachtet bzw. deren Genehmigung eingeholt werden.
---------------	--

Inhaltsverzeichnis

Editorial	1
1 Die Kooperation aus organisatorischer und rechtlicher Perspektive	4
1.1 Anmerkungen zur Kooperation Grundschule – weiterführende Schulen (H. Jansen)	4
1.2 Rechtliche Aspekte der Kooperation Grundschule – weiterführende Schulen (E.-W. Hoffmann).....	5
2 Eine Bildungsbiographie ohne Brüche ermöglichen – Der entwicklungspsychologische Stand von Kindern im Übergang Grundschule – weiterführende Schule (Juniorprof. Dr. G. Aich).....	9
2.1 Einleitung.....	9
2.2 Der kognitive Leistungsstand der Kinder.....	9
2.3 Die Entwicklung des Selbstkonzepts und seine Bedeutung für das Lernen	12
2.4 Lernschwierigkeiten im Transitionsprozess.....	15
2.5 Literatur	18
3 Verschiedene Bausteine für den Aufbau und die Erweiterung einer erfolgreichen Kooperation von Grundschulen und weiterführenden Schulen (A. Göckler)	20
3.1 Ziele für die Kooperation.....	20
3.2 Kooperation zwischen Schulleitungen (VwV IV, 7.1).....	20
3.3 Kooperation zwischen Lehrkräften (VwV IV, 7.3 und 7.4)	21
4 Aspekte der Kooperation Grundschule – weiterführende Schule	27
4.1 „Auf ein Neues“ – Initiierung und Steuerung nachhaltiger Zusammenarbeit zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen	30
4.2 Bausteine für gelingende Kooperation einer Grundschule mit mehreren weiterführenden Schulen	33
4.3 Kooperation zwischen den Schulen innerhalb der Kooperationskreise	38
4.4 „Gemeinsam Wege ebnen“ – die Mannheimer Bildungskonferenz.....	41
4.5 Überschaubar und geprägt von persönlichen Kontakten: Kooperation Grundschule – weiterführende Schulen rund um Münsingen	44
4.6 Gelebte Kooperation im Schulalltag am kooperativen Bildungszentrum Seelbach.....	50
4.7 Neues entdecken – Erfahrungen sammeln – Gymnasiasten empfangen Grundschulkindern am Hölderlin-Gymnasium Stuttgart	54
4.8 Die Eppinger Kooperationsvereinbarungen	57
4.9 „Der Rastatter Weg“.....	65
4.10 Das Förderkonzept der Carl-Netter-Realschule	74
4.11 Das Backnanger Modell.....	78
4.12 Servicezentrum Französisch (Landkreis Breisgau-Hochschwarzwald): Voneinander lernen – miteinander entwickeln	81
5 Anhang.....	83

Editorial

Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule stellt nicht nur für die Kinder selbst sowohl Chance und Neubeginn als auch Herausforderung dar, die es zu meistern gilt. Den Übergang derart zu gestalten, dass er für Schülerinnen und Schüler möglichst positiv und ohne Reibungsverluste erlebt werden kann, ist auch Aufgabe der in diesen Transitionsprozess eingebundenen Personen.

In diesem Sinne ist es ein Anliegen der an der Kooperation zwischen den Grundschulen und den weiterführenden Schulen Beteiligten, die Kinder beim Übergang gemeinsam zu unterstützen und möglicherweise auftretende Lernschwierigkeiten an dieser Schnittstelle im Vorfeld vermeiden zu helfen.

Die in dieser Handreichung verfassten Texte und beschriebenen Praxisbeispiele stellen dar, wie sich Schulen zum Teil seit Jahren schon mit der Ausgestaltung ihrer Zusammenarbeit befassen und miteinander die Möglichkeiten reflektieren, wie dieser Übergangsprozess gelingend und unter Berücksichtigung aktueller Entwicklungen zu gestalten ist.

Um welche konkreten Aufgaben geht es nun in der Kooperation zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen?

Mit der Verwaltungsvorschrift „Aufnahmeverfahren für die auf der Grundschule aufbauenden Schularten; Orientierungsstufe“ (siehe Kapitel 7 im Anhang der Handreichung) und dem Wegfall der Verbindlichkeit der Grundschulempfehlung erhält die Kooperation eine veränderte Bedeutung und ein erweitertes Spektrum.

Mit den in **Kapitel 1** zusammengefassten Anmerkungen von **H. Jansen und E.-W. Hoffmann, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport**, werden die verbindlichen Vorgaben und der Gestaltungsrahmen der Kooperation ausgeführt sowie die Grundsätze des Datenschutzes beschrieben. Deutlich wird dabei, dass der Austausch zwischen den Lehrkräften über einzelne Schülerinnen und Schüler zurücktritt zugunsten einer regen Auseinandersetzung wie zum Beispiel über mögliche Diagnose-, Förder- und Evaluationskonzepte.

Dabei hilft ein vertiefenden Blick in den entwicklungspsychologischen Stand von Kindern im Übergang in die weiterführende Schule.

In **Kapitel 2**, dem Beitrag von **G. Aich**, wird der kognitive Leistungsstand der Kinder in dieser Lebensspanne beschrieben. Aufgezeigt wird, wie die Entwicklung des für das Lernen so bedeutsamen Selbstkonzepts sich im Übergang gestaltet und welche Bedeutung den Lehrkräften bei diesem Prozess zukommt. Der Autor gibt Antworten auf Fragen nach den Grundlagen für Schulerfolg in dieser Phase, zeigt Möglichkeiten auf zur Förderung der Selbstregulation und der Ausbildung eines positiven Selbstkonzepts und erläutert, welche Denkopoperationen von den Schülerinnen und Schülern diesen Alters eingefordert werden können.

Die Handreichung „Kooperation im Übergang Grundschule – weiterführende Schulen“ beabsichtigt nicht, ein „fertiges“, für alle Schulen gleichermaßen anwendbares Kooperationskonzept zu veröffentlichen. Zu sehr sind Aufbau und Durchführung der Kooperation von verschiedenen Faktoren

abhängig, entsprechend unterschiedlich sind die Kooperationen an den einzelnen Standorten ausgestaltet.

Was diese Handreichung jedoch zu leisten vermag, um erfolgreiche Kooperationen aufzubauen bzw. zu erweitern, ist die Unterstützung durch „Bausteine“, wie sie von **A. Göckler** in **Kapitel 3** vorgestellt werden. In ihrem Beitrag beschreibt sie eine Vielzahl von Maßnahmen und konkreten Beispielen bis hin zu ganz neuen Ideen, die im Rahmen der Kooperation effektiv eingebracht werden können. Nicht vergessen wurde dabei, Möglichkeiten aufzuzeigen für den gegenseitigen Erfahrungsaustausch und informelle Gespräche.

Die vorliegende Handreichung beinhaltet somit ein breites Spektrum von Aspekten, die für alle Beteiligten im Hinblick auf die Zusammenarbeit relevant sein dürften. Möglich wird damit die Bearbeitung grundlegender Fragestellungen im Handlungsfeld „Kooperation“, wie zum Beispiel:

Mit welchen Zielen möchten wir die Kooperation verfolgen?

Wie können wir die Kooperation lebendig gestalten und erhalten?

Welche Hoffnungen und Erwartungen verknüpfen wir mit der Kooperation?

Wie kann die Identifikation aller Beteiligten erreicht werden?

Eine Antwort auf die Frage „Wie machen es die anderen?“ finden Sie mit den aus der Perspektive der Praxis dargestellten Kooperationsbeispielen in **Kapitel 4**. Die Übersicht zu Beginn des Kapitels ordnet die Praxisbeispiele ein bezüglich Kooperationsformen, Maßnahmen / Aktionen, didaktischen Dimensionen und hinsichtlich der beteiligten Personen. Jedem Praxisbeispiel geht eine Grafik voraus, die einen bildhaften Überblick über die Rahmenbedingungen gibt und auf die Schwerpunkte verweist, die diesem Beispiel zugrunde liegen.

Anhand der Situation in **Tübingen** wird umfassend beschrieben, wie Kooperationsstrukturen aufgebaut werden können, wie sich die Kooperation zwischen den Schulen innerhalb der Kooperationskreise und der Austausch zwischen den verschiedenen Personenkreisen an den ausgewählten Standorten gestalten lässt. Als ein Faktor einer gelingenden Kooperation hat sich insbesondere die Zusammenarbeit auf Schulleitungsebene bewiesen.

Darüber hinaus wird mit den Praxisbeispielen in Kapitel 4 ein Einblick in die Förderung der Schülerinnen und Schüler in der Orientierungsstufe gegeben, so am Beispiel des **Rastatter Modells** und des **Förderkonzepts der Carl-Netter-Realschule**. Aufgezeigt wird an mehreren Beispielen auch, wie sich Themen der Kooperation und des Übergangs auf vielfältige Weise in den Unterricht integrieren lassen.

Vielfältige Möglichkeiten werden beschrieben, wie Kontakte zwischen Grundschulkindern und den Schülerinnen und Schülern der weiterführenden Schulen entstehen und sinnvoll genutzt werden können, so zum Beispiel im **Bildungszentrum Seelbach** oder am **Hölderlin-Gymnasium Stuttgart**.

Wie es gelingen kann, in größerem Rahmen ins Gespräch zu kommen, zeigt die Dokumentation über die **Mannheimer Bildungskonferenz**. Reflektiert werden können pädagogische Entwicklungen; aktuelle Problemstellungen lassen sich leichter miteinander klären. Aber auch in kleinerem Kreise, wie in **Münsingen**, entwickelte sich durch die Kooperation ein zunehmend besseres Bewusstsein für die Arbeit der benachbarten Schulen. Im engeren Austausch zwischen den Lehrkräf-

ten können neue Erkenntnisse gewonnen werden, insbesondere durch gegenseitiges Hospitieren des Unterrichts, wobei diese Form der Begegnung für viele Kooperationskreise noch Entwicklungspotential beinhaltet.

Ein Schwerpunkt der Kooperation kann, wie am **Backnanger Modell** aufgezeigt, auf der Vertiefung des gegenseitigen Wissens über das pädagogische, didaktische und methodische Arbeiten der Grundschule und der weiterführenden Schularten liegen. Gemeinsam lassen sich Erfahrungen austauschen, fachdidaktische Themen reflektieren und Konzepte vergleichen wie z. B. das Beratungskonzept mit Eltern.

Wie daraus gemeinsame Absprachen und Vereinbarungen werden können, zeigen in besonderer Weise die „**Eppinger Kooperationsvereinbarungen**“.

Von einer Bereicherung der eigenen Unterrichtspraxis durch die Begegnung und den gegenseitigen Austausch berichten auch die Lehrkräfte, die an Veranstaltungen des **Servicezentrums Französisch** teilnehmen konnten.

Mit dieser Handreichung sollen vielseitige Anregungen vermittelt werden für die Umsetzung einer gelingenden und konstruktiven Kooperation, die damit von allen Beteiligten als Bereicherung wahrgenommen werden kann.

1 Die Kooperation aus organisatorischer und rechtlicher Perspektive

1.1 Anmerkungen zur Kooperation Grundschule – weiterführende Schulen (H. Jansen)

Die Kooperation zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen verfolgt das Ziel, einen für die Schülerinnen und Schüler der Grundschule möglichst bruchlosen Übergang in die Sekundarstufe zu gewährleisten.

In den Kooperationsaktivitäten werden Schulen, Schulleitungen und besonders die an dieser Schnittstelle operierenden Lehrkräfte zusammengeführt. Bedeutsame Fragestellungen des Übergangs werden aufgegriffen, in kollegialer Weise erörtert und abgestimmt. In der Verwaltungsvorschrift „Aufnahmeverfahren für die auf der Grundschule aufbauenden Schularten; Orientierungsstufe“ sind die verbindlichen Vorgaben und der Gestaltungsrahmen der Kooperation im Kapitel 7 ausgeführt.

Mit dem Wegfall der Verbindlichkeit der Grundschulempfehlung und der damit einhergehenden Entscheidungsverantwortung der Erziehungsberechtigten bei der Schulartwahl erhält die Kooperation Grundschule – weiterführende Schulen eine größere Bedeutsamkeit.

Die Kooperation wird von aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen beeinflusst. Demzufolge wurden das Unterrichten in heterogenen Lerngruppen sowie die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler nun noch stärker in den thematischen Fokus der Kooperation gerückt. Ein Austausch über die an den Schulen umgesetzten Diagnose-, Förder- und Evaluationskonzepte wird die Kooperation bereichern.

Es ist notwendig, die Aktivitäten der kooperierenden Lehrkräfte aus den Grund- und den weiterführenden Schulen in einen förderlichen wie tragfähigen organisatorischen Rahmen einzubetten. Hierfür tragen die Schulleitungen in besonderer Weise Verantwortung. Vorausschauende Lehrauftragsvergaben und eine an den projektierten Kooperationsaktivitäten orientierte Stundenplangestaltung erleichtern gegenseitige Unterrichtshospitationen und helfen, Unterrichtsausfälle zu vermeiden bzw. zu minimieren.

Die Erfahrungen einer gelingenden Kooperationspraxis lassen erkennen, dass gerade Hospitationen und das Halten von Unterrichtsstunden konstruktive Impulse für die didaktisch-methodische Abstimmung liefern und das gegenseitige Verständnis zwischen den Kooperationspartnern befördert. Im Absatz 7.2 der oben genannten Verwaltungsvorschrift ist sogar die Möglichkeit des schulartübergreifenden Lehrereinsatzes erwähnt, eine in Kooperationspraxis allerdings kaum genutzte Option.

Die neu gewonnene Verantwortung bei der Schulartwahl hat das Interesse der Erziehungsberechtigten im Bereich des Übergangs durchaus beeinflusst. Diese erwarten nun eine partnerschaftlich orientierte aber dennoch professionelle Information und Beratung durch die Schulen. Dabei stehen nicht mehr nur der Leistungsstand und die bisherige Entwicklung des Kindes im Vordergrund, sondern gerade auch seine Potenziale und deren Entwicklungsmöglichkeiten. Für die Kooperation ist es deshalb auch von Interesse, sich über die Beratungskonzepte und die hierin gewonnenen Erfahrungen auszutauschen und abzustimmen. In der vorgenannten Verwaltungsvorschrift ist das neue Beratungskonzept ausführlich dargestellt.

Häufig sehen kooperierende Lehrkräfte den Austausch über die Lern- und Leistungsentwicklung einzelner Schülerinnen und Schüler als den zentralen Punkt ihres Kooperationsinteresses an. Die hierbei zu beachtenden datenschutzrechtlichen Bestimmungen werden als Einschränkung und

Hindernis für die Kooperationsarbeit empfunden. Der nachfolgende Beitrag wird hier Klarheit schaffen.

Die Entscheidungsbefugnis und Verantwortlichkeit der Erziehungsberechtigten sollte als Chance wahrgenommen werden, die Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Lehrkräften durch eine fundierte, das gegenseitige Vertrauen fördernde Beratung zu stärken. Eine in der Grundschule positive Beratungserfahrung schafft eine gute Grundlage für die Weiterführung der Beratung in den weiterführenden Schulen.

Vor diesem Hintergrund sollte nicht versäumt werden, die im Kooperationsverbund stattfindenden Aktivitäten, Themen und Abstimmungen im Elternbeirat und in den Klassenpflegschaftsabenden transparent zu machen.

Die Kooperation Grundschule – weiterführende Schulen ist darüber hinaus geeignet, Impulse und Erkenntnisse für die qualitative Weiterentwicklung des Erziehungs-, Bildungs- und Beratungsauftrages der gesamten Schule zu gewinnen.

In den vergangenen Jahren wurden zum Teil große Unterschiede in der Intensität und Qualität der Kooperation Grundschule – weiterführende Schulen beobachtet. Mit der neuen Verwaltungsvorschrift, der Unterstützung durch die Schulverwaltung, den Angeboten der zentralen und regionalen Lehrerfortbildung und nicht zuletzt mit Hilfe dieser Handreichung sollen Anregungen zur Ausgestaltung einer konstruktiven Kooperation vermittelt werden.

1.2 Rechtliche Aspekte der Kooperation Grundschule – weiterführende Schulen (E.-W. Hoffmann)

1.2.1 Grundsätze

Zum Schutz personenbezogener Daten und dem Grundrecht auf informelle Selbstbestimmung hat das Bundesverfassungsgericht (BVerfG) im Volkszählungsurteil vom 15. Dezember 1983 (BVerfGE Bd. 65, S. 1) grundlegend ausgeführt:

„Mit dem Recht auf informationelle Selbstbestimmung wären eine Gesellschaftsordnung und eine diese ermöglichende Rechtsordnung nicht vereinbar, in der Bürger nicht mehr wissen können, wer was wann und bei welcher Gelegenheit über sie weiß. Wer unsicher ist, ob abweichende Verhaltensweisen jederzeit notiert und als Information dauerhaft gespeichert, verwendet oder weitergegeben werden, wird versuchen, nicht durch solche Verhaltensweisen aufzufallen. [...] Dies würde nicht nur die individuellen Entfaltungschancen des Einzelnen beeinträchtigen, sondern auch das Gemeinwohl, weil Selbstbestimmung eine elementare Funktionsbedingung eines auf Handlungsfähigkeit und Mitwirkungsfähigkeit seiner Bürger begründeten freiheitlichen demokratischen Gemeinwesens ist. Hieraus folgt: Freie Entfaltung der Persönlichkeit setzt unter den modernen Bedingungen der Datenverarbeitung den Schutz des Einzelnen gegen unbegrenzte Erhebung, Speicherung, Verwendung und Weitergabe seiner persönlichen Daten voraus. Dieser Schutz ist daher von dem Grundrecht des Art. 2 Abs. 1 in Verbindung mit Art. 1 Abs. 1 GG umfasst. Das Grundrecht gewährleistet insoweit die Befugnis des Einzelnen, grundsätzlich selbst über die Preisgabe und Verwendung seiner persönlichen Daten zu bestimmen.“

Das BVerfG hat hierin drei besondere Anforderungen an den Datenschutz aufgestellt:

- **Datensparsamkeit und Datenvermeidung**
Bei der Datenverarbeitung sollen nur so viele personenbezogene Daten gesammelt werden, wie für die jeweilige Anwendung unbedingt notwendig sind. Gerade das unnötige Sammeln von sensiblen Daten durch öffentliche und nicht-öffentliche Stellen läuft dem Grundrecht auf informationelle Selbstbestimmung zuwider.
- **Erforderlichkeit**
Der datenschutzrechtliche Begriff der Erforderlichkeit ist sehr eng. Ein bloßes, am Kindeswohl orientiertes pädagogisches Interesse, von Daten einer anderen Stelle Kenntnis zu erlangen, begründet keine datenschutzrechtliche "Erforderlichkeit".
- **Zweckbindung**
Es ist nicht erlaubt "Daten auf Vorrat zu unbestimmten Zwecken" zu speichern. Personenbezogene Daten dürfen nur für den Zweck weiterverarbeitet werden, für den sie erhoben worden sind.

Weiter hat das BVerfG festgestellt, dass nicht zwischen "wichtigen" und "belanglosen" personenbezogenen Daten zu unterscheiden ist. Auch gelten die datenschutzrechtlichen Bestimmungen nicht ausschließlich für den Bereich der EDV sondern auch für erhobene Daten in Papierform.

1.2.2 Anmeldung an der weiterführenden Schule

Bei der Grundschulempfehlung und bei Zeugnissen der Grundschule handelt es sich um personenbezogene Daten i. S. d. § 3 Abs. 1 Landesdatenschutzgesetz (LDSG).

Auszug:

§ 3 Begriffsbestimmungen

(1) Personenbezogene Daten sind Einzelangaben über persönliche oder sachliche Verhältnisse einer bestimmten oder bestimmbarer natürlichen Person (Betroffener).

(2) Verarbeiten ist das Erheben, Speichern, Verändern, Übermitteln, Nutzen, Sperren und Löschen personenbezogener Daten. Im Einzelnen ist, ungeachtet der dabei angewendeten Verfahren: [...]

4. Übermitteln das Bekanntgeben personenbezogener Daten an einen Dritten in der Weise, dass

a) die Daten an den Dritten weitergegeben werden oder

b) der Dritte zur Einsicht oder zum Abruf bereitgehaltene Daten einsieht oder abrufen [...]

Personenbezogene Daten dürfen innerhalb des öffentlichen Bereichs nach § 16 Abs. 1 LDSG nur übermittelt werden, wenn dies zur Erfüllung der Aufgaben der übermittelnden Stelle oder der Stelle, an die die Daten übermittelt werden, erforderlich ist und für gesetzlich zugelassene Zwecke erfolgt.

Entsprechendes gilt im Ergebnis auch für die Übermittlung personenbezogener Daten an Schulen in privater Trägerschaft.

Der in diesem Fall zu beachtende § 18 LDSG bestimmt, dass eine Übermittlung personenbezogener Daten an Stellen außerhalb des öffentlichen Bereichs (Schulen in privater Trägerschaft) nur möglich ist, wenn dies

1. Zur Erfüllung der Aufgaben der übermittelnden Stelle (Grundschule bzw. weiterführende Schule) notwendig ist oder
2. der Dritte (Schule in privater Trägerschaft) ein berechtigtes Interesse an der Kenntnis der zu übermittelnden Daten glaubhaft darlegt und der Betroffene (Schüler/Eltern) kein schutzwürdiges Interesse am Ausschluss der Übermittlung hat.

Mit der Änderung des Schulgesetzes hat der Gesetzgeber die Entscheidung über die auf der Grundschule aufbauende Schulart in die Verantwortung der Erziehungsberechtigten gelegt. Diese elterliche Entscheidung ist in jedem Fall für Schule und Schulverwaltung rechtsverbindlich. Bei der Entscheidung über die Aufnahme des von den Erziehungsberechtigten angemeldeten Kindes ist daher für die weiterführende Schule die Kenntnis der Grundschulempfehlung im datenschutzrechtlichen Sinne nicht erforderlich.

Für den Fall, dass die weiterführende Schule unter den angemeldeten Schülerinnen und Schülern eine Auswahlentscheidung zu treffen hat, hat der Verwaltungsgerichtshof Baden-Württemberg mit Beschluss vom 9.10.2009 (AZ 9 S 1950/09) – bezogen auf die in den Vorjahren geltende Rechtslage – festgestellt, dass eine weiterführende Schule für den Fall, dass die Aufnahmeanträge die Kapazitäten übersteigen, sich für ihre Auswahlentscheidung nicht an der Eignung des Schülers (etwa Eingangsnote) ausrichten darf.

Zeugnisse der Grundschule, insbesondere die Halbjahresinformation Klasse 4, dürfen für die weiterführende Schule auch nach der neuen Rechtslage kein Aufnahmekriterium darstellen. Deren Kenntnis ist für die weiterführende Schule nicht erforderlich i. S. d. § 16 Abs. 1 LDSG.

Auch pädagogische Aufgabenstellungen der weiterführenden Schule wie die bestmögliche Ausgestaltung des Übergangsverfahrens und eine entsprechende individuelle Förderung der Kinder begründen die Statuierung einer Vorlagepflicht nicht, da die Erfüllung dieser Aufgaben eine Kenntnis der Grundschulempfehlung oder der Grundschulzeugnisse für die weiterführende Schule nicht erforderlich im Sinne des § 16 Abs. 1 LDSG macht. Mit der Vorlage der Grundschulempfehlung und der Halbjahresinformation der Klasse 4 wäre selbst noch keine hinreichende Grundlage für die Einschätzung des Förderbedarfs einer Schülerin oder eines Schülers gegeben, zumal der Wechsel auf die weiterführende Schule für ein Kind auch die Chance eines Neubeginns bedeuten kann. Hinweise auf den Förderbedarf des einzelnen Kindes können entweder das Gespräch mit den Eltern oder gegebenenfalls – mit Einwilligung der Eltern – der Austausch zwischen der weiterführenden Schule und der abgebenden Grundschule erbringen. Erkenntnisse zum individuellen Förderbedarf können die Mitarbeit und Motivation der Schülerinnen und Schüler in den ersten Unterrichtswochen, die mündlichen Leistungen und selbstverständlich auch die ersten schriftlichen Arbeiten am Beginn von Klasse 5 aufzeigen. Um diese verstärkte individuelle Förderung der Fünft- und Sechstklässler zu ermöglichen, werden den Gymnasien für diese wichtige pädagogische Aufgabe zweckgebunden 1,7 Poolstunde zugewiesen. Die Realschulen erhalten einen Pool von 2,2 Lehrerwochenstunden für Maßnahmen zur Differenzierung und Förderung je Zug.

Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass die Kenntnis von Grundschulempfehlung und Halbjahresinformation Klasse 4 für die weiterführende Schule pädagogisch sinnvoll sein kann. Diesem pädagogischen Interesse steht jedoch ein Diskretionsinteresse der Erziehungsberechtigten i. S. d. Rechts auf informelle Selbstbestimmung entgegen. Es liegt in der verantwortlichen Entscheidung

der Erziehungsberechtigten, ob und ggf. welche Informationen über Stärken und Schwächen ihrer Kinder sowie über eventuellen individuellen Förderbedarf sie der weiterführenden Schule von sich aus geben wollen.

Kooperationstreffen

Datenschutzrechtlich relevant ist, wenn anlässlich von Kooperationstreffen gemäß Abschn. IV Nr. 7 Verwaltungsvorschrift Aufnahmeverfahren; Orientierungsstufe (siehe Anhang) die Lehrkraft der weiterführenden Schule den Grundschullehrkräften über die schulische Entwicklung einzelner früherer Grundschüler berichten will. In diesem Fall würden personenbezogene Daten i. S. d. LDSG übermittelt. Dies gilt nicht nur bei namentlicher Nennung der Schülerin oder des Schülers, sondern auch dann, wenn die Angaben einem bestimmten Kind zweifelsfrei und ohne größeren Aufwand zuordenbar sind.

Auch hier gilt, dass nach § 16 Abs. 1 LDSG personenbezogene Daten ohne Einwilligung des Betroffenen an Stellen innerhalb des öffentlichen Bereichs – also von einer Schule an eine andere – nur übermittelt werden dürfen, wenn dies zur Erfüllung der Aufgaben der übermittelnden Stelle oder der Stelle, an die die Daten übermittelt werden, erforderlich ist. Der datenschutzrechtliche Begriff der Erforderlichkeit ist sehr eng.

Zur Erfüllung der Aufgaben der weiterführenden Schulen ist es nicht erforderlich, der Grundschule über die schulische Entwicklung eines einzelnen bestimmten oder bestimmbaren Kindes zu berichten.

Ein bloßes – durchaus verständliches – Interesse der Grundschule, ob bezüglich einer einzelnen ehemaligen Grundschülerin bzw. eines einzelnen ehemaligen Grundschülers sich die mit der Grundschulempfehlung manifestierte Prognose als zutreffend oder unzutreffend erwiesen hat, ist keine Begründung für eine datenschutzrechtliche "Erforderlichkeit". Entsprechende Aussagen anlässlich eines Kooperationstreffens müssen also so gemacht werden, dass keine individuelle Zuordnung möglich ist.

Keine datenschutzrechtlichen Probleme können jedenfalls für den Fall entstehen, dass Erziehungsberechtigte ihre Einwilligung zu entsprechenden Informationen bei Kooperationstreffen erteilen.

2 Eine Bildungsbiographie ohne Brüche ermöglichen – Der entwicklungspsychologische Stand von Kindern im Übergang Grundschule – weiterführende Schule (Juniorprof. Dr. G. Aich)

2.1 Einleitung

Der Übergang von der Grundschule auf eine weiterführende Schule stellt für Kinder eine enorme Herausforderung dar, teilweise kommt es dabei zu Brüchen in der Bildungsbiografie. Kinder verlieren ihre gewohnte Lernumgebung, die Peer und ihre Klassenlehrerinnen und -lehrer. Manche Kinder scheinen dabei besser zu Recht zu kommen als andere Kinder.

Der folgende Artikel soll eine Hilfestellung sein, der den entwicklungspsychologischen Stand der Kinder in dieser Lebensspanne darstellt, auf Gefahren beim Transitionsprozess von der Grundschule auf eine weiterführende Schule hinweist und Strategien für einen gelingenden Übergang andeutet. Folgende Themen werden im Artikel beleuchtet:

- Der kognitive Leistungsstand der Kinder
- Die Entwicklung des Selbstkonzepts und seine Bedeutung für das Lernen
- Lernschwierigkeiten im Transitionsprozess – Emotion, Motivation und die Bedeutung der Bindung für das Lernen

Aufgrund der Zielsetzung des Artikels mussten wir uns auf die zentralen Modelle beschränken. Zur weiteren Vertiefung haben wir im Anhang Literatur angegeben.

2.2 Der kognitive Leistungsstand der Kinder

Mit welchem Entwicklungsstand kommen Kinder von der Primarstufe in die Sekundarstufe? Welche Denkopoperationen sind möglich und können von den Schülerinnen und Schülern eingefordert werden? Mit diesen Fragen befasst sich der folgende Abschnitt, indem ausgehend von Piagets Modell der Denkentwicklung die gesunde Kognitionsentwicklung von Schülerinnen und Schülern in dieser Altersspanne dargestellt wird. Ergänzend zu Piagets Modell folgen die Erkenntnisse der neueren Kognitionsforschung und geben Hinweise auf die Komplexität und Variabilität der Denkentwicklung von Kindern im Transitionsprozess.

2.2.1 Kognitive Entwicklung nach Piaget

Piaget (1962) beschreibt die kognitive Entwicklung anhand eines Vier-Stufen-Modells. Dieses Modell besteht aus der sensomotorischen Stufe, der präoperationalen Stufe, der konkret-operationalen Stufe und der formalen-operationalen Stufe. Die kognitive Entwicklung bei Piaget wird durch Reifung, aktive Erfahrung und soziale Interaktion vorangetrieben. Nach Piagets Modell will der Mensch immer im Gleichgewicht mit den Einflüssen seiner Umwelt sein, d. h. er möchte die soziale und dingliche Umwelt verstehen und mit seinen eigenen kognitiven Strukturen (Schemata) in Einklang bekommen. Kann man sich etwas nicht erklären, wird danach gestrebt, die neuen Inhalte in bereits bestehende Strukturen einzubauen (Assimilation) oder es werden neue Schemata konstruiert (Akkommodation). Diesen Vorgang kann man beim Lernen zunutze machen indem man

z. B. beim Stundeneinstieg ein bisher nicht bekanntes bzw. ein den Vorerfahrungen widersprechendes Phänomen darstellt. Dadurch wird ein Konflikt zwischen eigenen Denkstrukturen und der Umwelt geschaffen. Dieses Ungleichgewicht versucht das Individuum auszugleichen, so dass Motivation für einen Lernprozess entstehen kann. Wichtig ist an dieser Stelle, dass das Individuum den Umweltreiz für sich als bedeutsam empfindet. Sollte dies nicht der Fall sein, hat das Individuum nicht den Drang, das Ungleichgewicht auszugleichen (Berk, 2004).

Wahrscheinlich kennen die meisten Leserinnen und Leser das Modell von Piaget, so dass an dieser Stelle nur die für den Übergang wichtigen Stufen beleuchtet werden.

Zentral ist an dieser Stelle die dritte – die sogenannte konkret-operationale – Stufe von 7 bis 12 Jahren. Die Kinder sind nun in einem prälogischen Stadium und konkrete Denkopoperationen werden möglich. Lerninhalte werden schon in Gruppen und Untergruppen hierarchisch geordnet. Die Kinder können jetzt Invarianzen verstehen, d. h. dass sie verstehen, dass das Volumen bzw. die Menge eines Stoffes unabhängig von seiner Erscheinungsform immer gleich bleibt. Sie verstehen also, dass ein bestimmtes Volumen einer Flüssigkeit unabhängig vom Behältnis gleich bleibt, obwohl der Füllstand bei einem schmalen Glas höher ist als bei einem breiteren Glas. Das räumliche Denken wird verbessert und die Kinder sind nun z. B. in der Lage, Karten zu lesen und zu zeichnen (Berk, 2004).

Teilweise können Kinder am Ende der vierten Klasse schon in die nächste Stufe übergehen. Dieser Übergang von der dritten in die vierte Stufe wird durch das hypothetisch-deduktive Denken gekennzeichnet. Folgerungen können nun von zwei Annahmen abgeleitet werden. In dieser Phase der formalen Operationen sind die Kinder in der Lage, Probleme vollständig zu erarbeiten, auch auf hypothetischer Ebene. Logische Schlussfolgerungen sind ebenso möglich. Kinder oder Jugendliche können mit unrealistischen Inhalten arbeiten und Variablen/Platzhalter verstehen. Der Arbeitsvorgang wird systematisch erarbeitet.

2.2.2 Die kognitive Entwicklung – neuere Forschungen

Das Stufenmodell von Piaget wurde von Robert Siegler (1991) erweitert und zum Teil widerlegt. Anstelle eines stufenweisen Fortschritts geht Siegler davon aus, dass Kinder immer mehrere Strategien gleichzeitig einsetzen oder zur Verfügung haben. Lerninhalte werden dadurch besser gespeichert und organisiert. Eine relativ einfache Strategie, die auch schon jüngere Schülerinnen und Schüler anwenden, ist das Wiederholen der Lerninhalte, um die Lernleistung zu verbessern. Spätestens beim Übergang in die weiterführende Schule können die Kinder durch sogenanntes Gruppieren die Lerninhalte verknüpfen und kategorisiert abspeichern. Teilweise können Kinder in der Phase des Übergangs auch schon elaborieren, d. h. sie verknüpfen aktiv verschiedene Begriffe, die eigentlich keinen Zusammenhang aufweisen. Dadurch wird die Behaltensleistung enorm verbessert. Mit zunehmendem Alter verlassen sich Kinder dabei auf immer anspruchsvollere Strategien. Auch hier besteht die kognitive Entwicklung aus der Modifikation bestehender Strategien und der Entdeckung neuer. Durch die zur Verfügung stehenden Strategien wird das Langzeitgedächtnis immer besser organisiert und es entsteht ein ausgefeiltes hierarchisches Netzwerk, so dass die Wissensgrundlage im Langzeitgedächtnis enorm anwachsen kann (Berk, 2004). Berk schreibt hierzu: „mehr Wissen zu einem Thema gibt mehr Informationen mehr Bedeutung und Vertrautheit, so dass sie leichter zu speichern sind und zurückzuholen sind.“ (Berk, 2004, S. 398).

Die neuere Kognitionsforschung geht weiterhin davon aus, dass Kinder – schon sehr viel früher als von Piaget angenommen – abstrakte Aufgaben lösen können. Sodian, Zaitchik und Cary (1991, S. 753–766) zeigten mit ihrer „Mäusestudie“, dass Erst- und Zweitklässler schon in der Lage sind, zwischen aufgestellten Hypothesen und Produzieren von Effekten zu unterscheiden. In einem Versuch sollten die Kinder sich überlegen, wie eine Mausefalle konstruiert sein muss, die dazu geeignet ist, dicke und dünne Mäuse zu unterscheiden. Fast 60 Prozent der Erst- und Zweitklässler entschieden sich für die richtige Antwort und gaben an, dass die Falle eine kleine Öffnung haben muss.

Die deutsche Entwicklungspsychologin Susanne Koerber und ihre Arbeitsgruppe (Koerber et al, 2011) weisen auf eine systematische Entwicklungsveränderung zwischen dem frühen und späten Grundschulalter hin. Ausgehend von neueren Forschungsergebnissen, die auf Basiskompetenzen wissenschaftlichen Denkens schon im Grundschulalter hinweisen, stellten Koerber et al ein dreistufiges Entwicklungsmodell wissenschaftlicher Kompetenz vor. Sie konnten mit Hilfe von Kindern der zweiten und vierten Klasse zeigen, dass ein Übergang von naiven Vorstellungen über teilweise adäquate Vorstellungen hin zu wissenschaftlich adäquaten Vorstellungen stattfindet. Der Unterschied zeigte sich vor allem im Theorieverständnis und in der Strategieentwicklung.

Dies zeigt, dass bereits Vorschulkinder über einige grundlegende Fähigkeiten im Bereich des formal-wissenschaftlichen Denkens verfügen. Mit angepassten und altersgerechten Aufgaben können schon Grundschul Kinder schlüssige, kontrollierte Experimente zur Beantwortungen einfacher Fragestellungen auswählen. Sie können Hypothesen und vorliegende Daten differenzieren und diese verstehen. Die Metapher vom Kind als Wissenschaftler ist damit gut gewählt. Kinder nutzen nicht nur die Wahrnehmung zur Bildung von Theorien, sondern auch grundlegende Reflexionen über diesen Prozess. Im Übergang zu weiterführenden Schulen zeigen sich noch Entwicklungen im formal-wissenschaftlichen Verständnis.

Außerdem nimmt im Alter zwischen 9-11 Jahren – zumindest bei „guten“ Schülerinnen und Schülern – die kognitive Selbstregulation zu. Darunter versteht man den Fortschritt bei der Zielerreichung kontinuierlich zu überwachen, Ergebnisse zu kontrollieren und erfolglose Bemühungen umzudirigieren (Berk, 2004). Kinder, die viel über ihre kognitiven Fähigkeiten wissen (Lernstrategien usw.) können bei Lernhindernissen reagieren und Wege finden, ihr Lernen so umzuorganisieren, dass sie erfolgreich sind, sie suchen z. B. Zusatzinformationen oder andere Quellen der Unterstützung. Bei Jugendlichen weist die Studie von Joyner & Kurtz-Costes, (1997) darauf hin, dass die kognitive Selbstregulation die wichtigste Grundlage für Schulerfolg ist. Lehrerinnen und Lehrer können die Ausbildung der Selbstregulation fördern und damit den Lernerfolg verbessern „indem sie auf spezielle Anforderungen der Aufgabe hinweisen, wirksame Strategien vorschlagen und den Wert der Selbstkorrektur betonen“ (Berk, 2004). Pressley (1995) stellte fest, dass das Erklären der Bedeutung von Strategien dazu ermutigt, diese auch in neuen Kontexten einzusetzen. Bei „schlechten“ Schülerinnen und Schülern ist diese Fähigkeit unterentwickelt und ihr Wissen über sich selbst bzw. über ihre Lernstrategien nicht gut entwickelt. Sie versagen oft im Lernprozess und entwickeln ein negatives Selbstwertgefühl. Man spricht in diesem Zusammenhang von der erlernten Hilflosigkeit. Wie es zu einer solchen negativen bzw. im Umkehrfall zu einer positiven Entwicklung des Selbstkonzeptes kommen kann, zeigt das nächste Kapitel auf. Es beschäftigt sich mit der Entwicklung des Selbstkonzeptes und gibt bedeutsame Hinweise für die Ausbildung eines gesun-

den Selbstkonzepts, das Kindern helfen kann, im Transitionsprozess keine manifesten Lernschwierigkeiten zu entwickeln.

2.3 Die Entwicklung des Selbstkonzepts und seine Bedeutung für das Lernen

Der Entwicklungspsychologe Erikson (1968, 1998) beschreibt die menschliche Entwicklung im psychosozialen Bereich als eine Folge psychischer Konflikte, die vom Individuum positiv gelöst werden müssen, um in das nächste Stadium einzutreten. Nach Erikson entsteht für Kinder im Lebensalter zwischen 6 und 11 Jahren aus den Erwartungen der Erwachsenen und dem Bedürfnis des Kindes, Dinge zu beherrschen und zu tun, ein psychischer Konflikt, der sich zwischen den Polen Fleiß, Arbeitseifer und Leistung versus Minderwertigkeitsgefühle bewegt. Positive Erfahrungen führen bei der Bewältigung von Aufgaben dazu, dass sich das Kind als kompetent erlebt und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickelt. Erlebt das Kind in dieser Zeitspanne häufig Misserfolge in der Bewältigung von wichtigen Aufgaben, wird der psychische Konflikt nicht gelöst. Dies führt zu einem Gefühl der Inkompetenz beim Kind. Aus diesen Erkenntnissen lässt sich eine besondere Verantwortung für Lehrerinnen und Lehrer bei der Gestaltung der Lernumgebung und der Unterstützung der Kinder in dieser Lebensspanne ableiten. Dazu ist es nützlich, die Komponenten von Eriksons Konzept genauer zu betrachten. Eriksons komplexe Vorstellung von Entwicklung beinhaltet als ein zentrales Modell das sogenannte Selbstkonzept (Berk, 2004). Dieses Selbstkonzept unterliegt in der Zeitspanne des Übergangs Grundschule – weiterführende Schule einem tiefgreifenden Wandel und führt dazu, dass sich das Individuum eher positiv oder negativ einschätzt. Deshalb ist das Wissen über das Selbstkonzept und dessen Veränderungen für Lehrerinnen und Lehrer ein wichtiges Handwerkszeug, um einen gelingenden Übergang zu ermöglichen, indem Lehrkräfte den Schülerinnen und Schülern bei der Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts zur Seite stehen. Langfeld (2006) weist darauf hin, dass das Selbstkonzept mit zunehmendem Alter änderungsresistenter wird. „Will man möglichst positive Selbstkonzepte bei den Schülern für die Zeit nach dem Schulabschluss erreichen, wird es also darauf ankommen, möglichst frühzeitig die Entwicklung positiver Selbstkonzepte bei Schülern zu fördern und die Entwicklung negativer zu verhindern“ (Langfeld, 2006, S.58).

Zuerst stellt sich die Frage, was man unter dem Begriff Selbstkonzept in der Psychologie eigentlich genau versteht. Hier kann stellvertretend die Definition von Wild, Hofer & Pekrun (2006) angeführt werden. Sie definieren das Selbstkonzept als eine Gedächtnisstruktur „die alle auf die eigene Person bezogenen Informationen enthält. Es schließt unter anderem das Wissen über die eigenen Kompetenzen, Vorlieben und Überzeugungen ein. Die affektiv-evaluativen Komponenten des individuellen „Selbst“ fasst man meist unter dem Begriff des Selbstwertgefühls oder auch des Selbstvertrauens zusammen“ (Wild, Hofer & Pekrun, 2006, S. 225).

2.3.1 Die Struktur des Selbstkonzepts

Das Selbstkonzept weist nach einer Vielzahl der Autoren (Berk, 2006; Langfeldt, 2006 u. a.) eine hierarchische Struktur auf. Es setzt sich auf der untersten Ebene mit konkreten Informationen über das eigene Verhalten zusammen. So kann ein Kind aufgrund der verschiedenen Rückmeldungen - mündlichen Rückmeldung der Lehrerin oder des Lehrers, Noten usw. – den Eindruck über sich gewinnen, dass es gut in Deutsch ist und ein dementsprechendes Selbstkonzept aufbauen. Weite-

re Erfahrungen werden dann ebenfalls in das schulische Selbstkonzept mosaikartig eingebaut, so dass auf der nächst höheren Abstraktionsebene eine Fähigkeitszuschreibung vollzogen wird, wie „Ich bin begabt in Sprachen!“. Die höchste Ebene des Selbstkonzepts nennt man das globale Selbstkonzept. Dieses generiert sich aus dem schulischen Selbstkonzept sowie aus dem körperlichen, emotionalen und sozialen Selbstkonzept (siehe Abb. 1), so dass aus den genannten Teilbereichen ein facettenreiches allgemeines Selbstkonzept entsteht (Langfeldt, 2006; Lohaus & Vierhaus, 2013; Wild, Hofer & Pekrun, 2006). Dieses globale Selbstkonzept differenziert sich mit den zunehmenden Anforderungen an eine Person immer weiter aus. Trotz der Ausdifferenzierung und der Anpassung an die Anforderungen der Umwelt ist das Selbstkonzept relativ stabil und ermöglicht es den Schulkindern auch, vereinzelte Misserfolge zu verkraften. Natürlich kommt es aufgrund der Stabilität auch dazu, dass einzelne Erfolge bei Kindern mit einem negativen Selbstkonzept vom Kind nicht angenommen werden, das Kind z. B. denkt, dass die gute Leistung nur Zufall war nach dem Motto, auch ein „blindes Huhn“ findet mal ein Korn. Bei Kindern mit einem „normal“ ausgebildeten Selbstkonzept können negative und positive Aspekte des Selbst integriert und ausbalanciert werden (Berk, 2006). Grafisch kann man nach Shavelson (1976) den hierarchischen Aufbau folgendermaßen darstellen:

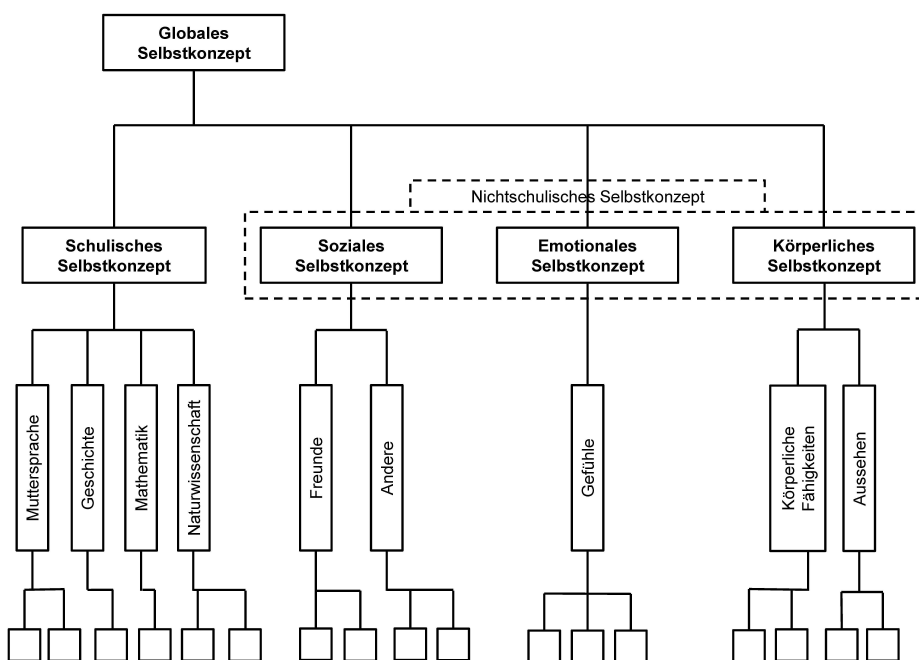


Abbildung 1: Shavelson, R. J., Hubner J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct. *Review of Educational Research*, 46, 407 - 441

2.3.2 Die Veränderung des Selbstkonzepts

Im Alter von 8-11 Jahren unterliegt das Selbstkonzept einer starken Veränderung. Vorschulkinder überschätzen ihre eigenen Fähigkeiten häufig. Dies gilt auch noch für die erste Klassenstufe der Grundschule. So schätzen 80 Prozent der Erstklässer ihre Leistungen als „am besten“ ein (Helmke, 1998). Deutlich wird dies auch an kindlichen Aussagen, z. B. im Fach Englisch in der Grundschule. Die Kinder gehen davon aus, dass sie die Sprache schon können, obwohl sie einen gerin-

gen Wortschatz aufweisen. Im Laufe der Grundschulzeit wird das Selbstkonzept realistischer und passt sich den Leistungsbeurteilungen durch Lehrkräfte an. Zum Ende der Grundschulzeit zeigt sich bei einer Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler eine realistische Selbsteinschätzung zu ihren Schulleistungen. Nach dem Übertritt auf eine weiterführende Schule wird die Selbsteinschätzung der Kinder wieder unrealistischer (Moschner & Dickhäuser, 2006). Dies hängt damit zusammen, dass gerade in der Zeitspanne des Übergangs in eine weiterführende Schule das schulische Selbstkonzept verstärkt durch soziale Vergleiche mit Gleichaltrigen geprägt wird. Sie beurteilen ihr eigenes Aussehen, ihr Verhalten und ihre Fähigkeiten bezüglich anderer Kinder aus ihrem sozialen Umfeld (Berk, 2006). Durch den sozialen Vergleich mit Gleichaltrigen verändert sich das Selbstkonzept der Kinder grundlegend. Diesen sozialen Vergleich nennt man auch „Bezugsgruppeneffekt“ oder auch „Fischeicheneffekt“. Dieser Effekt kommt gerade beim Übergang in eine weiterführende Schule stark zum Tragen. Im Übergang kann es sein, dass Schülerinnen und Schüler, die zuvor in ihrer Klassen mit schlechteren Mitschülerinnen und Mitschülern ihre Fähigkeiten als sehr gut einschätzten und ein übersteigertes Fähigkeitsselbstkonzept aufgebaut haben („big fish in a little pond“), in der neuen Klassen mit stärkeren Mitschülerinnen und Mitschülern den Umkehreffekt erleben und ein gegenteiliges Selbstkonzept entwickeln (Lohaus & Vierhaus, 2013). Langefeldt weist darauf hin, dass Eltern und Lehrerinnen und Lehrer den Bezugsgruppeneffekt verstärken, wenn sie selbst oft in ihren Rückmeldungen auf soziale Vergleiche, z. B. durch Aussagen über den Notenspiegel, zurückgreifen. In Bezug auf verschiedene empirische Studien (Köller, 2005; Rheinberg, 2002; Rheinberg & Krug, 1999) führt er weiter aus: „Lehrer können ihre Schüler in der Entwicklung eines angemessenen, positiven Selbstkonzepts unterstützen, wenn sie in den Rückmeldungen die Leistungen nicht nur im sozialen Vergleich, sondern verstärkt im Vergleich zu bisher erreichten Ergebnissen interpretieren“ (Langefeldt, 2006, S. 60). Dies scheint besonders wichtig zu sein, da der Einfluss der Lehrerinnen und Lehrer zum Zeitpunkt des Übergangs noch einen sehr wichtigen Einfluss auf die Bildung des Selbstkonzeptes hat. Um ein besseres Verständnis für die verschiedenen Quellen des Selbstkonzepts zu bekommen, bietet sich das Modell der selbstbezogenen Informationsverarbeitung (Filipp, 1984) an. Hier werden fünf verschiedene Quellen der Informationsgewinnung für die Genese des Selbstkonzepts dargestellt. Die ersten drei Quellen sind speziell in der Lebensspanne des Übergangs von der Grundschule in die weiterführende Schule aktuell und werden deshalb hier beleuchtet.

Bei der **direkten Prädikatenzuweisung durch andere Personen** wird dem Kind direkt eine Qualität von anderen Menschen zugeschrieben. Diese Art der Zuwendung kann entweder bedingungslos, also auf das Sein der Person, geäußert werden, z. B. „Schön, dass du da bist!“. Oder man bezieht sich auf das Verhalten/die Leistung der Person: „Du kannst XY wirklich toll!“. Diese offene Form der Interaktion wirkt eigentlich am positivsten auf die Entwicklung des Selbstkonzepts und sollte deshalb bei der Kommunikation im pädagogischen Kontext verstärkt in den Focus genommen werden. Hier geht es nicht darum, die Kinder in Watte zu packen oder die Kinder mit Lob zu überhäufen, sondern darum, positive Leistung und Verhalten zu bemerken und wertzuschätzen (Rogers, 1968; Steiner, 1982). Wenn Schülerinnen und Schülern diese offene Kommunikation nicht zur Verfügung steht, wenden sie sich der **indirekten Prädikatenzuweisung durch andere Personen** zu. Längsfeld verweist auf die wichtige Rolle dieser Kommunikationsform für die Entwicklung des Selbstkonzepts. Eine indirekte Prädikatenzuweisung wäre beispielsweise, dass eine Schülerin von einem Mitschüler um Hilfe gebeten wird. Daraus kann die Schülerin Rückschlüsse

auf ihre eigene Kompetenz ziehen und somit ihr Selbstkonzept verbessern. Lehrerinnen und Lehrer können hier gezielt eingreifen, indem sie z. B. Schüler auffordern, auf bestimmte Schülerinnen und Schüler zuzugehen oder indem sie gezielt Schüler in den Unterricht mit einbeziehen nach dem Motto „Du bist doch in diesem Gebiet ein Experte!“. Eine weitere Quelle des Selbstkonzepts ist die sogenannte **komparative Prädikatenzuweisung**. Bei dieser Informationsquelle spielt der soziale Bezugsrahmen eine große Rolle. Die Kinder vergleichen sich mit anderen Schülerinnen und Schülern und leiten daraus Folgerungen für das eigene Selbstkonzept ab (Lohaus & Vierhaus, 2013).

2.3.3 Selbstkonzept und Schulerfolg

Bei der Betrachtung des schulischen Selbstkonzepts wird relativ schnell klar, dass das Selbstkonzept Einfluss auf die schulischen Leistungen und damit auf den Schulerfolg hat (Berk, 2006; Langfeldt, 2006; Moschner & Dickhäuser, 2006). Geklärt ist noch nicht genau, was zuerst da ist, das positive Selbstkonzept oder die gute Leistung. Neuere Studien deuten darauf hin, dass es sich um einen reziproken Prozess handelt, bei dem sich die beiden Aspekte positiv oder negativ wechselseitig beeinflussen (Moschner & Dickhäuser, 2006). Helmke (1992) geht jedoch davon aus, dass gerade im Übergangsprozess eine Bestärkung des Selbstkonzepts durch die Lehrperson zu besseren Schulleistungen führen kann. Hier positiv einzuwirken, stellt natürlich eine besondere Herausforderung für die Lehrerinnen und Lehrer dar.

Im umgekehrten Fall entwickelt sich ein negatives Selbstkonzept, welches auf die Lernmotivation und dadurch auf die Lernleistung einen Einfluss hat. Teilweise ergibt sich ein schwer zu durchbrechender Teufelskreis, der dazu führen kann, dass die Kinder so an sich und ihren Kompetenzen zweifeln, dass sie sich nichts mehr zutrauen und in einen Zustand der erlernten Hilflosigkeit und Resignation verfallen nach dem Motto „Ich kann ja eh nichts und kann auch nichts daran ändern!“ Besonders häufig kommt dieser Prozess bei Kindern mit Lernschwierigkeiten im Transitionsprozess vor.

2.4 Lernschwierigkeiten im Transitionsprozess

Der nachfolgenden Text befasst sich mit Lernschwierigkeiten, die vorwiegend durch den Transitionsprozess von der Grundschule auf eine weiterführende Schule auftreten oder verstärkt werden können. „Alle Voraussetzungen und Begleitumstände erfolgreichen Lernens sind zugleich mögliche Ursachen für individuelle Lernschwierigkeiten. Das sind neben den wichtigen individuellen Lernvoraussetzungen auch solche, die sich auf die Entwicklungsangemessenheit der Lernangebote und auf die Adaptivität von Unterricht beziehen.“(Gold, 2011, S.17)

2.4.1 Der Transitionsprozess – Adaptivität des Unterrichts

Ein Wechsel von der Primarstufe in die Sekundarstufe zieht immer auch eine Änderung des gewohnten Unterrichts nach sich und somit auch des Lernangebots. Das Klassenlehrerprinzip fällt unter Umständen weg, ebenso können neue didaktisch-methodische Konzepte zum Tragen kommen. Dies kann von den Schülerinnen und Schülern andere Fähigkeiten und Fertigkeiten einfordern als bislang. Der Lernprozess muss sich den neuen Methoden anpassen. Die Art und Weise wie Kinder bislang gelernt haben, kann der des neuen Schulsystems entgegenstehen. Hier zeigt sich, dass das Gehirn sein Wissen in einem sinnbezogenen, selbstreferenziellen Prozess aufbaut.

Jedes Kind konstruiert sich somit sein individuelles Selbst- und Weltbild aufgrund von gemachten Erfahrungen (Gold, 2011; Gudjons, 2008). Lernen findet immer dann statt, wenn das, was das Kind lernen soll für es einen Sinn ergibt. Es setzt dabei an bereits gewonnenen Erfahrungen und Wissensstrukturen an. Bisherige Lernerfahrungen, die die Kinder von der Grundschule mitbringen, kommen nun auf der weiterführenden Schule besonders zur Geltung und können z. B. in der Motivation zu lernen Ausdruck finden.

2.4.2 Der Transitionsprozess – die Bedeutung der Motivation und Emotion

„Motivation ist eine der entscheidenden Bedingungen des Lernens überhaupt (...). Dabei hängen Motivation, Emotion und Kognition äußerst eng zusammen (...)“ (Gudjons, 2008, S. 227). Ohne Motivation ist also kein Lernen möglich. Ohne Emotion ebenso nicht. Bei allem, was wir Lernen, sei es beim Lesen lernen, beim Auswendiglernen oder beim Rechnen lernen, gehen Gefühle einher, die mit dem Lernkontext aktiviert und in unserem Gehirn wiederum abgespeichert werden. Alles, was wir lernen, wird mit Gefühlen im Gehirn vernetzt (Gudjons, 2008). Positive Gefühle können die Freude an neuem Wissen steigern und Schülerinnen und Schüler neugierig auf die Welt machen und alles, was sie an Lernarrangements zur Verfügung stellt. Die Motivation für neues Wissen steigt. Ebenso können negative Emotionen wie Ängste aktiviert werden, die dann das Lernen erschweren. Die Motivation sinkt. Die Konzentration, sich auf Neues einzulassen, wird erschwert (Brunsting, 2009).

Ob ein Kind dem Lernen gegenüber positiv eingestellt ist oder ob es beim Lernen durch negative Gefühle gehemmt wird, hängt also maßgeblich von seinen bisherigen Vorerfahrungen aus der Grundschulzeit ab. Sind Kinder gehemmt, könnte es daran liegen, dass sie sich bislang im Klassenverbund unwohl gefühlt haben und diese Erfahrungen auf die neue Lernumgebung projizieren. Ebenso könnten sie die Erfahrung gemacht haben, dass trotz größter Lernbereitschaft ihre Anstrengung nicht zum gewünschten Ziel geführt hat. Hier können Pädagogen – wie bereits erläutert – dazu beitragen, ein positives Selbstkonzept zu entwickeln.

2.4.3 Der Transitionsprozess – die Bedeutung der Peer und anderer Bezugspersonen

Matthes (2009) schreibt über Lernschwierigkeiten, dass „mehrere Ursachenfaktoren angenommen werden [müssen], die in der Vergangenheit und in der Gegenwart, in Persönlichkeitsfaktoren und in den Umweltfaktoren liegen. (...) Die Ursache besteht in der Wechselwirkung unterschiedlicher Bedingungen. Das Wirkgefüge ist die Ursache“ (Matthes, 2009, S. 44-45). Zu diesem Wirkgefüge zählen auch die Klassenkameraden bzw. die Peer, das Lehrpersonal, das Elternhaus sowie das weitere Umfeld, in dem die Schülerinnen und Schüler bislang sozialisiert sind. Sie alle sind Bausteine, neben individuellen Eigenschaften, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Alle tragen in irgendeiner Art und Weise dazu bei, dass das Lernen gelingen oder eben nicht gelingen kann.

Transitionsprozesse von der Grundschule zur weiterführenden Schule erfordern eine hohe, innere emotionale Stabilität vom Kind ein – denn es verliert unter Umständen für ihn bedeutsame Bezugspersonen wie Freunde und Lehrerinnen und Lehrer. „Fragt man Kinder und Jugendliche danach, was sie am liebsten tun, so steht der Austausch mit Freundinnen und Freunden seit vielen Jahren unverändert an erster Stelle.“ (Salisch, 2007, S. 336) So ist es nicht verwunderlich, dass der Übergang in die weiterführende Schule leichter gelingt, wenn Kinder stabile Freundschaften mitbringen. Diese helfen ihnen auch weitere Beziehungen aufzubauen und in Kooperation mit an-

deren Kindern zu lernen. „Von Klassenkameraden in Aktivitäten einbezogen zu werden war für das Wohlbefinden und den Schulerfolg der Kinder noch entscheidender als die Zahl ihrer Freundschaften.“ (ebenda, S. 338). Berk (2006) verweist darauf, dass Freundschaften in der Zeitspanne des Übergangs in die weiterführende Schule zunehmend auf gegenseitigem Vertrauen basieren. Freundschaften sind in diesem Lebensabschnitt auch selektiver und stabiler. Dadurch wird dem Kind eine Vertrauensbasis geschaffen, die Sicherheit gibt – sofern ihre Freunde auf die gleiche Schule wechseln. Das freundschaftliche Gefüge, welches Lernen erleichtert, aber auch im schlimmsten Falle verhindern kann, verändert sich jedoch immer, wenn Kinder von der Grundschule auf eine weiterführende Schule wechseln. Sie müssen sich wieder neu orientieren und unter Umständen auch neue Freundschaften aufbauen. Die Sicherheit, welche die bisherige Peer ihnen gab, ist weg. Trifft dies nun auf ein Kind, welches kein stabiles inneres Sicherheitssystem aufgebaut hat, dann muss dies im Besonderen darum kämpfen, im neuen Klassenverbund zu bestehen. Oder war die bisherige Klassenlehrerin bzw. der bisherige Klassenlehrer eine bedeutsame Bezugsperson, zu dem das Kind eine sichere Bindung hatte, fällt diese Sicherheit als Orientierung für das Verhalten in der Klasse weg. Dies kann dazu führen, dass das Kind im neuen Klassenverbund erst einmal wieder Sicherheit gewinnen muss, ehe es sich auf den Lerninhalt einlassen kann. Diese Unsicherheit stellt einen negativen Stressfaktor dar, der negative Emotionen auslöst und somit das Lernen erschweren kann (s.o.). Ferner kann eine große Unsicherheit zu Verhaltensänderungen beim Kind führen. Es kann sich beispielsweise in sich zurückziehen oder auch massiv Aufmerksamkeit auf sich ziehen, so dass es sich und andere am Lernen hindert. Diese Rückschlüsse lassen sich unter anderem aus der Bindungstheorie bzw. der Bindungsforschung ziehen. Der Aufbau einer sicheren Bindung, d.h. für das Kind eine zuverlässige und liebevolle Bezugsperson, trägt mit dazu bei, dass das Kind nach und nach ein gesundes inneres Sicherheitsregulationssystem entwickelt, denn es macht die Erfahrung, dass es bei aufkommenden negativen Emotionen Menschen gibt, die ihm prompt zur Verfügung stehen und ihm helfen, das Bedürfnis nach Sicherheit wieder herzustellen. Die so gewonnenen positiven Erfahrungen der ersten Lebensjahre bilden entscheidend die Fähigkeit mit aus, nach und nach negative Emotionen, wie Ängste, selbst regulieren und Sicherheit gewinnen zu können. „Das Entwicklungsmodell der Bindungstheorie geht davon aus, dass Bindungsorganisation [wie eine sichere Bindung] nicht nur in den ersten Lebensjahren, sondern bis ins Jugendalter beeinflussbar ist. Eine hohe Sensitivität gegenüber den tatsächlichen Interaktionserfahrungen mit Bezugspersonen ist besonders in den ersten fünf Lebensjahren gegeben und bleibt, in sich vermindertem Ausdruck, bis ins Jugendalter erhalten (...)“ (Zimmermann, 2007, S. 331). Die gewonnenen Bindungserfahrungen der ersten Lebensjahre werden auch zum Spiegel für weitere Interaktionen mit Gleichaltrigen oder Erwachsenen. So auch für das Verhalten bzw. den Aufbau von Freundschaften im Klassenverbund. Erleben Kinder zudem im familiären Umfeld keine sichere Bindung, wächst der Stellenwert von sicheren Bindungserfahrungen im sozialen Umfeld im Besonderen (Bischof-Köhler, 2011).

Kinder, die sehr ablehnend oder gar distanzlos gegenüber anderen Kindern und Erwachsenen sind oder die emotionale Nähe vermeiden oder sich sehr stark anpassen, so dass sie gar nicht mehr auffallen, sind nach der Bindungstheorie eher die Kinder, die in einem unsicheren Bindungskontext leben oder bislang mehr unsichere Bindungen denn sichere Bindungen erlebt haben (Bischof-Köhler, 2011). „Wenn man die Qualität der unsicheren Bindungsformen reflektiert, so scheint es sich zumindest bei den Vermeidenden vom Effekt her um eine gar nicht so schlechte Anpassung

zu handeln, denn ihre Explorationsbereitschaft ist doch recht gut. Man muss sich indessen klarmachen, dass es sich hierbei um eine Pseudo-Selbstständigkeit handelt, die immer wieder zusammenbricht und die (...) in späteren Jahren, vor allem im Bereich der sozialen Kompetenz mit Problemen behaftet sein kann“ (Bischoff-Köhler, 2011, S. 222). Das bedeutet, dass Kinder, die in einer unsicheren Bindung leben oder gelebt haben, oft vordergründig alles alleine meistern können, damit aber in der Regel überfordert sind. Sie haben Hilfestellungen bislang wenig erfahren und greifen vermutlich aus diesem Grund selten auf Hilfestellungen zurück. Diese Kinder könnten sich demnach auch seltener Hilfe bei Lernschwierigkeiten holen oder sogar evtl. verweigern (Zimmermann, 2007). Der Transitionsprozess stellt diesbezüglich eine große Herausforderung dar: Kinder könnten so den Anschluss an Lehrinhalte verlieren, weil sie sich entweder keine Hilfe beim Lernen holen, obwohl sie welche bräuchten, oder sich dieser gegenüber verweigern und durch entsprechendes Verhalten von ihren Lernschwierigkeiten ablenken. Schwierigkeiten in der Interaktion können auf diese Weise als Verstärker zu Lernschwierigkeiten im Transitionsprozess führen und diese aufrechterhalten.

Neben Lernschwierigkeiten, die sich vorwiegend in der Interaktion zeigen, gibt es auch eine Reihe von Lernstörungen oder Lernschwächen, wie eine Lese-Rechtschreib-Schwäche, eine Rechenschwäche oder eine kognitive Lernstörung: Meistens werden diese schon in der Grundschulzeit diagnostiziert. Falls dies nicht der Fall ist, können sie sich im Übergang noch verstärken und zu einem Schulversagen mit den entsprechenden Folgen (s. o.) führen. Dies rührt daher, dass die Kinder im Primarbereich manche Schwächen im Lesen oder Rechnen kompensieren können. Mit den zunehmend komplexeren Lernanforderungen in der weiterführenden Schule gelingt dies jedoch nicht mehr. Treten die Symptome einer solchen Lernstörung oder Schwäche auf, ist es sinnvoll, mit der Beratungslehrerin/dem Beratungslehrer oder der Schulpsychologin/dem Schulpsychologen bzw. mit speziell ausgebildeten Personen in Rücksprache zu treten.

2.5 Literatur

- Berger, N. & Schneider, W. (2011): Verhaltensstörungen und Lernschwierigkeiten in der Schule. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Bischoff-Köhler, D. (2011): Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend. Bindung, Empathie, Theory of Mind. Stuttgart: Kohlhammer.
- Brunsting, M. (2009): Lernschwierigkeiten – Wie exekutive Funktionen helfen können. Grundlagen und Praxis für Pädagogik und Heilpädagogik. Bern u.a.: Haupt.
- Carey, S. (1985): Conceptual Change in Childhood. Cambridge, MA: Bradford Books, MIT Press.
- Dilling, H., Mombour, W. & Schmidt, M. H. (2010). Internationale Klassifikation psychischer Störungen (8. Auflage). Bern: Huber.
- Garber, J., Walker, L. S., & Zeman, J. (1991). Somatization symptoms in a community sample of children and adolescents: Further validation of the Children's Somatization Inventory. *Psychological Assessment*, 3, 588–595
- Gold, A. (2011): Lernschwierigkeiten. Ursachen, Diagnostik, Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.
- Grossmann, K.E. & Grossmann, K. (2011): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlange der Bindungstheorie (3. Auflage). Stuttgart: Clett Cotta.

- Grube, D. (2008): Rechenschwäche. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), Handbuch der Pädagogischen Psychologie (S. 642-652).
- Gudjons, H. (2008): Pädagogisches Grundwissen (10. Auflage). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Karch D (2002): Aktuelle Konzepte zur motorischen Entwicklung und motorischen Kontrolle. In: F. Aksu (Hrsg) Aktuelle Neuropädiatrie 2001. S. 713-721. Nürnberg: Novartis Pharma Verlag
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1993): Lesen und Schreiben – Entwicklung und Schwierigkeiten. Die Wiener Längsschnittuntersuchungen über die Entwicklung, den Verlauf und die Ursachen von Lese- und Schreibschwierigkeiten in der Pflichtschulzeit. Bern: Huber
- Koerber, S., Sodian, B., Kropf, N., Mayer, D. & Schwippert, K. (2011). Die Entwicklung des wissenschaftlichen Denkens im Grundschulalter. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 43 (1), 16-21.
- Koerber, S., Sodian, B., Thoermer, C. & Nett, U. (2005): Scientific reasoning in young children: Preschoolers' ability to evaluate covariation evidence. Swiss Journal of Psychology, 64 (3), 141–152.
- Matthes, G. (2009): Individuelle Lernförderungen bei Lernstörungen. Verknüpfung von Diagnostik, Förderplanung und Unterstützung des Lernens. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2006): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergische Kindertageseinrichtungen. Pilotphase. Weinheim und Basel: Beltz.
- Oerter, R. & Montada, L. (2002): Entwicklungspsychologie (5. vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim u.a.: Beltz.
- Ortner, A. & Ortner, R. (2000): Verhaltens und Lernschwierigkeiten. Handbuch für Grundschulpraxis (5. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.
- Salisch v., M. (2007): Freundschaften und ihre Folgen für die Entwicklung. Friendships and their Consequences für Development. In: M. Hasselhorn & W. Schneider (Hrsg.), Handbuch der Entwicklungspsychologie (S.336-346). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Siegler, R. S. & Crowley, K. (1991): The microgenetic method: A direct means for studying cognitive development. American Psychologist, 46, 606-620.
- Sodian, B., Zaitchik, D. & Carey, S. (1991): Young children's differentiation of hypothetical beliefs from evidence. Child Development, 6, 753–766.
- Stern, E. (2006): Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans hinterher. Der Erwerb geistiger Kompetenzen bei Kindern und Erwachsenen aus kognitionspsychologischer Perspektive. In: E. Nuissel (Hrsg.), Vom Lernen zum Lehren (S. 93-105). Bielefeld: Bertelsmann.
- Zimmermann, P. (2007): Bindungsentwicklung im Lebenslauf. Attachment Development over the Lifespan. In: In: M. Hasselhorn & W. Schneider (Hrsg.), Handbuch der Entwicklungspsychologie (S.326-335). Göttingen u.a.: Hogrefe.

3 Verschiedene Bausteine für den Aufbau und die Erweiterung einer erfolgreichen Kooperation von Grundschulen und weiterführenden Schulen (A. Göckler)

Modelle für eine erfolgreiche Kooperation sind von Schule zu Schule sehr unterschiedlich, ein allgemein gültiges Konzept kann daher nicht erstellt werden. Zu sehr sind der Aufbau und die Durchführung von Kooperationsmaßnahmen von den Kooperationsverbänden, örtlichen Gegebenheiten, Schülerzahlen und -strömen, pädagogischen Profilen, einzelnen Lehrkräften und Schulleitungen und vielen anderen Faktoren abhängig. Daher sollen im Folgenden verschiedene Bausteine dargestellt werden, welche für die eigene Arbeit übernommen werden können.

Eine Kooperation zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen kann zwischen allen Beteiligten des Übergangs stattfinden, als Personengruppen kommen hier Schüler und Schülerinnen, Lehrkräfte, Schulleitungen und Eltern in Frage.

3.1 Ziele für die Kooperation

Genauso wie die Durchführung der Kooperation sind auch die Ziele der beteiligten Personengruppen im Hinblick auf die Kooperation sehr unterschiedlich.

Für die Schülerinnen und Schüler sowie bei den Eltern könnten dies eine Erleichterung des Übergangs und der Entscheidung für eine weiterführende Schule, ein Abbau von Ängsten und Stress bezüglich des Schulwechsels, eine Bewahrung ihrer Kompetenzen und eine möglichst lückenlose Förderung und Entwicklung sein.

Bei den Lehrkräften und Schulleitungen gibt es den Wunsch nach einer Verbesserung und Bewusstmachung der schulischen Arbeit und der Möglichkeit, gezielter auf vorhandene Voraussetzungen und künftige Notwendigkeiten eingehen zu können. Auch sind die gegenseitige Wertschätzung und der Dialog mit Lehrkräften verschiedener Schularten ein Ziel.

3.2 Kooperation zwischen Schulleitungen (VwV IV, 7.1)¹

Ein wichtiger Faktor für eine gelungene Kooperation ist die Zusammenarbeit der Leiterinnen und Leiter der Grundschulen und weiterführenden Schulen. Laut Verwaltungsvorschrift soll pro Schuljahr mindestens ein Informationsgespräch stattfinden. In diesen Treffen sollen besprochen werden:

- Lehr- und Lernmittel
- Information der Erziehungsberechtigten, beispielsweise durch den Informationse Elternabend in Klasse 4 zum Übergang auf die weiterführende Schulen, Abstimmung von Terminen der Tage der offenen Tür o.ä.
- Anwendung der Regelungen für das Aufnahmeverfahren
- Orientierungsstufe
- Organisation und Durchführung der Kooperation zwischen den Lehrkräften
- Hospitationen

¹ Vgl. Verwaltungsvorschrift Aufnahmeverfahren für die auf der Grundschule aufbauenden Schularten; Orientierungsstufe im Anhang

Schulartübergreifende Kontakte der Lehrkräfte sowie die Organisation von Unterrichtshospitationen werden von den Schulleitungen abgesprochen. Diese Absprachen können sehr unterschiedlich ausfallen:

Einerseits ist es möglich, nur einen Termin für ein erstes Treffen zu vereinbaren und dann den weiteren Verlauf und Umfang der Kooperation in einer Arbeitsgruppe der Lehrkräfte der beteiligten Schulen gestalten zu lassen.

- **Vorteil:** Die tatsächlich betroffenen Lehrkräfte können ihre Erfahrungen und Wünsche einbringen. Ein maßgeschneidertes Modell für die Bedürfnisse der Lehrkräfte und ihrer Schülerschaft kann entstehen, welches flexibel angepasst werden kann.
- **Voraussetzungen:** Eine Voraussetzung dafür sind Vertreterinnen und Vertreter der Schulen, die ein großes Interesse an der Kooperation haben, zum Abbau möglicher Vorurteile über die anderen Schularten bereit sind und möglichst langfristig in der Gruppe involviert sind.
- **Stolpersteine:** Das Überprüfen und Einfordern der Einzelmaßnahmen kann schwierig werden. Ungenaue Aufgabenzuweisungen und Zuständigkeiten können zu einem Versanden der Kooperation führen, insbesondere wenn viele Schulen an der Kooperation beteiligt sind. Ein genaues Protokoll für den Informationsfluss ist erforderlich. Des Weiteren könnten zu umfangreiche oder zu unverbindliche Ziele und Absprachen entstehen.

Andererseits ist es denkbar, dass bei den Treffen der Schulleitungen bereits ein sehr konkreter Katalog und Fahrplan von Einzelmaßnahmen abgesprochen wird.

- **Vorteile:** Dieses Modell ermöglicht ein leichtes Überprüfen und Einfordern der vereinbarten Maßnahmen, außerdem eine langfristige Planbarkeit, so dass eine Vereinbarung mit anderen Terminen innerhalb eines Schuljahres leicht möglich ist.
- **Voraussetzung:** Die Schulleitungen müssen einen guten Überblick über die Situation der betroffenen Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte haben, was bei großen Schulen schwierig sein kann.
- **Stolpersteine:** Unklare Aufgabenzuweisungen und Zuständigkeiten können ein Problem darstellen. Wenn die beteiligten Lehrkräfte nicht mit einbezogen werden, kann das einerseits zu einer Überlastung der Schulleitungen, andererseits zu einer mangelnden Identifikation der Lehrkräfte mit den Maßnahmen führen. Des Weiteren könnten zu umfangreiche oder zu unverbindliche Ziele und Absprachen entstehen.

3.3 Kooperation zwischen Lehrkräften (VwV IV, 7.3 und 7.4)

Laut Verwaltungsvorschrift sind die Lehrkräfte der Klassen 4 der Grundschule sowie der Klassen 5 und 6 der weiterführenden Schulen angehalten, in jedem Schuljahr Kontakte miteinander aufzunehmen. Diese Kontakte können ganz unterschiedlicher Natur sein:

1. „Erforderlich für die Kooperation ist die Kenntnis der für die benachbarten Schularten maßgeblichen Bildungspläne sowie der verwendeten Lehr- und Lernmittel.“ (VwV IV 7.3)

2. Treffen der Lehrkräfte im Rahmen der Kooperation können zu verschiedenen Zeitpunkten stattfinden, z. B.:
 - im ersten Schulhalbjahr, um über das Ankommen der neuen Fünftklässler zu sprechen,
 - im zweiten Schulhalbjahr, um über Kompetenzen von Viertklässlern zu sprechen.
 - Das Ziel solcher Treffen soll der allgemeine Austausch über Kompetenzen, Arbeitstechniken und Probleme der Schülerschaft sein, nicht das Sprechen über einzelne Schülerinnen und Schüler. Daher ist keine Zuordnung von Lehrkräften nötig.
 - Datenschutzrechtliche Fragen erfordern die Abgabe einer Einverständniserklärung der Eltern, falls bei Schülerinnen oder Schülern mit besonderem Förderbedarf über Maßnahmen für ihre Unterstützung gesprochen wird. Anderenfalls muss eine ausreichende Anonymisierung der Gesprächsinhalte gewährleistet sein.

3. Bei den Treffen der Lehrkräfte im Rahmen der Kooperation gibt es eine Vielzahl von Themen, die besprochen werden können, um für alle Beteiligten einen größtmöglichen Gewinn aus der Veranstaltung zu ziehen. Auch wenn eine optimale Abstimmung aufeinander nicht immer möglich ist, kann allein das Gespräch darüber Schwierigkeiten klären und ein besseres Bewusstsein für die Arbeit an den benachbarten Schulen schaffen. Hier eine Auflistung von verschiedensten Möglichkeiten:
 - Kennenlernen der Bildungspläne der anderen Schularten sowie Herausarbeiten von Gemeinsamkeiten und Unterschieden
 - Kennenlernen der unterschiedlichen Unterrichtsfächer sowie Herausarbeiten von Gemeinsamkeiten und Unterschieden
 - Besonderheiten des methodisch-didaktischen Arbeitens an den verschiedenen Schularten
 - Versetzungsordnung in der Grundschule und in der Orientierungsstufe
 - Methodentraining
 - Arbeiten mit dem Computer an den verschiedenen Schularten
 - Erfahrungen mit Präsentationen
 - Elternarbeit
 - Beratung
 - Verhaltensauffälligkeiten
 - Förderbedarf, -konzepte und -maßnahmen
 - LRS/Dyskalkulie
 - Pädagogische Themen wie z. B. Streitschlichtung, Klassenrat o. ä.

4. Eine besondere Form der Treffen im Rahmen der Kooperation könnte eine gemeinsame Fortbildung darstellen. Als Themen eignen sich selbstverständlich alle hier aufgeführten Bereiche, aber auch fachspezifische Fragestellungen.

5. Einrichtung von Arbeitsgruppen für die Kernfächer: Ähnlich einer Fachkonferenz können Lehrerinnen und Lehrer, die das Fach in der Klasse 3/4 oder in der Orientierungsstufe unterrichten, sich über verschiedenste Aspekte austauschen. Beispiele:
 - Mögliche Gesprächsthemen für eine Arbeitsgruppe Deutsch könnten zum Beispiel sein: die Bildungspläne Kl. 4/Kl. 6, Art und Maßstäbe der Leistungsbeurteilung, Verwendung von Fachbegriffen im Unterricht, Methoden des Rechtschreibunterrichts, Arbeit mit dem Wörterbuch, Umfang und Anzahl der Aufsätze, Literaturunterricht (z. B. Gedichte, Ganzschriften, Buchpräsentationen), Anforderungen an die Heftführung, verwendete Lehrwerke
 - Mögliche Gesprächsthemen für eine Arbeitsgruppe Mathematik könnten zum Beispiel sein: Bildungspläne Kl. 4/Kl. 6, Maßstäbe der Leistungsbeurteilung, Arbeiten mit Hilfsmitteln, Rechenarten und neue Methoden, Anforderungen an die Heftführung, verwendete Lehrwerke
 - Arbeitsgruppen können auch für weitere Fächer gebildet werden, z. B. die Fremdsprache, oder für Fächer, welche an den weiterführenden Schulen nicht unterrichtet werden, um diese besser kennen zu lernen, z. B. MeNuK
 - Es wäre zu überlegen, dass nicht alle Lehrkräfte, die in den Klassenstufen 3 – 6 der Schulen im Einzugsbereich unterrichten, an diesen Treffen teilnehmen, sondern zum Beispiel nur eine Lehrkraft pro Schule pro Fach, um eine Entlastung der Lehrkräfte sowie eine überschaubarere Teilnehmerzahl der Treffen zu wahren.

6. Unterrichtshospitationen: Ausdrücklich erwähnt wird die Durchführung von Unterrichtshospitationen. Die Unterrichtsausfälle für die Durchführung von Hospitationen „werden auf ein Mindestmaß beschränkt“ (VwV IV 7.4). Hospitationen können auf unterschiedliche Weise stattfinden. Zum Beispiel:
 - im Anschluss an ein Treffen mit Lehrkräften der anderen Schularten
 - als Vorbereitung eines Treffens mit Lehrkräften der anderen Schularten
 - unabhängig von einem Treffen mit Lehrkräften der anderen Schularten
 - mit einer fachspezifischen Zielsetzung
 - mit einer allgemeinen pädagogischen Zielsetzung
 - als individueller Kontakt im Rahmen eines Lehrertandems
 - als Hospitation einer Gruppe von Lehrkräften
 - als Kennenlernen von zukünftigen Schülerinnen/Schülern, d. h. die zukünftige Lehrkraft einer fünften Klasse besucht eine vierte Klasse einer Grundschule im Einzugsbereich
 - als Betreuung ehemaliger Schülerinnen/Schüler, d. h. eine Lehrkraft, die im vergangenen Jahr eine vierte Klasse unterrichtete, besucht eine fünfte Klasse einer weiterführenden Schule im Einzugsbereich
 - in Begleitung von einzelnen Schülerinnen/Schülern
 - im Rahmen einer gemeinsamen Aktivität mit Schulklassen zweier benachbarter Schularten

- mit dem Ziel des Unterrichtens an der benachbarten Schulart
7. Schulartübergreifender Lehrereinsatz: Als Weiterführung der Hospitation ist sogar ein schulartübergreifender Lehrereinsatz möglich, sofern das die örtlichen Gegebenheiten zulassen. So kann man die Arbeitstechniken und Besonderheiten der benachbarten Schulart tatsächlich ausprobieren und bekommt so ein größeres Verständnis für die Eigenheiten der anderen Schulart und das methodisch-didaktische Arbeiten vor Ort. Dies könnte auch in Form von Team Teaching erfolgen.
 8. Gemeinsame Fachkonferenzen in der Orientierungsstufe (VwV IV 7.4): Einen besonderen Punkt für die Kooperation in der Orientierungsstufe stellen gemeinsame Fachkonferenzen der beteiligten weiterführenden Schulen dar. Gemeinsame Aufgaben und Probleme und fachspezifische Fragen, z. B. eine Abstimmung der Unterrichtsplanung und -durchführung, Maßstäbe der Leistungsbeurteilung, Einsatz von Lehr- und Lernmittel können bei diesen Treffen besprochen werden, um eine Durchlässigkeit in der Orientierungsstufe zu gewährleisten. Eine Beteiligung der Lehrkräfte der Grundschulen ist hierfür nicht nötig, wäre aber auch denkbar.

3.3.1 Kooperation zwischen einzelnen Schülern/Schülerinnen sowie ganzen Klassen

Bei einer Vielzahl von Aktivitäten bietet es sich an, dass Schüler und Schülerinnen der verschiedenen Schularten zusammenarbeiten. Nicht nur die Schüler und Schülerinnen profitieren von der Kooperation. Auch Lehrkräfte haben die Gelegenheit, die eigenen und anderen Schülerinnen und Schüler zu beobachten und Erkenntnisse über ihre fachlichen, sozialen und methodischen Kompetenzen zu erlangen. Ebenfalls sind solche Veranstaltungen eine gute Möglichkeit für die beteiligten Lehrkräfte, informelle Kontakte zu knüpfen und an Hand der Erlebnisse in einen Austausch zu gelangen.

1. Einzelne Schüler und Schülerinnen der Orientierungsstufe besuchen Grundschulen im Einzugsbereich, um über ihre neuen Schulen, deren Arbeitsweisen, neue Fächer und Erfahrungen im Übergang zu informieren.
2. Einzelne Schüler und Schülerinnen der Klasse 4 der Grundschule besuchen weiterführende Schulen im Einzugsbereich, um dort den Alltag mitzuerleben.
 - Vorteil: Sie erleben den Schulalltag mit Unterstützung, so dass der eigentliche Übergang in Klasse 5 an Schrecken verliert. Sie können im Anschluss ihre Klasse über die Schule bzw. Schulart informieren und so die Entscheidung für eine Schulart erleichtern. Die älteren Schüler und Schülerinnen vertiefen soziale Kompetenzen wie Rücksichtnahme.
 - Stolpersteine: Eine Vorbereitung der Schüler und Schülerinnen der Klasse 4 nimmt Ängste vor dem Besuch. Lehrkräfte und Klasse, die für einen Tag Schüler und Schülerinnen aufnehmen, müssen Rücksicht nehmen und eine Betreuung organisieren.

3. Einzelne Schüler und Schülerinnen oder ganze Schulklassen der Grundschule besuchen den Tag der offenen Tür der weiterführenden Schulen. Hierbei können sie durch ältere Schüler und Schülerinnen betreut werden und z. B. eine Schulführung bekommen. Die Vorteile und Stolpersteine entsprechen denen des Besuchs eines regulären Schultages.
4. Im Rahmen des Fachunterrichts führen Schüler und Schülerinnen der weiterführenden Schule ein Projekt in einer Grundschule des Einzugsbereichs durch.
 - Mögliche Themen: Präsentation eines Literaturprojekts, Theaterstück im Fremdsprachenunterricht, Lesepatenschaft, Betreuung von NWA-Experimenten
 - Vorteile: Die älteren Schüler und Schülerinnen haben ein interessiertes Publikum und erleben somit eine Sinnhaftigkeit in ihrem Projekt. Die Schüler und Schülerinnen der Klasse 4 sehen, wie das Arbeiten in der weiterführenden Schule aussehen kann, und erlernen neue Kompetenzen.
 - Stolpersteine: Organisatorische Fragen wie Zeitumfang, Betreuung durch Lehrkräfte und räumliche Probleme müssen gut durchdacht werden. Eine Passung der vermittelten Kompetenzen ist erforderlich.
5. Mitwirkung an Projekttagen und weiteren Unternehmungen bieten reichhaltige Möglichkeiten zur Kooperation von Schülern und Schülerinnen von Grundschulen und weiterführenden Schulen. Sie bieten für alle beteiligten Schüler und Schülerinnen Möglichkeiten zum Wissens- und Kompetenzerwerb. Hier einige Beispiele:
 - Schüler und Schülerinnen der weiterführenden Schule unterstützen eine Grundschule im Einzugsbereich bei der Durchführung eines Projekts an den Projekttagen, bei dem die jüngeren Schüler und Schülerinnen noch Unterstützung benötigen.
 - Gemeinsamer Sporttag
 - Gemeinsame Musik- und Theaterveranstaltungen
 - Gemeinsamer Besuch von Veranstaltungen der Stadt oder Umgebung, z. B. Besuch eines Heimatmuseums, Walderkundung
 - Gemeinsame Veranstaltungen mit einer Partnerstadt
6. Schüler und Schülerinnen der weiterführenden Schulen können eine Patenschaft übernehmen für die neu an die Schule kommenden Fünftklässler und Fünftklässlerinnen. Nicht nur die jüngeren Schüler und Schülerinnen profitieren davon, auch die älteren können ihre sozialen Kompetenzen vertiefen. Inhalte dieser Patenschaft könnten sein:
 - Gestaltung der Begrüßungsveranstaltung am ersten Schultag
 - Schulführung oder Durchführung einer Schulrallye
 - Unterstützung in den Pausen
 - Ansprechpartner sein für Probleme und Schwierigkeiten, z. B. als Streitschlichter

3.3.2 Reflexion und Verbesserung der Kooperation

Um in der Kooperation nicht nur ein „Muss“ zu sehen, sondern sie als tatsächlichen Gewinn für den Schulalltag und die eigene Arbeit zu erleben, ist ein Erfassen von Erwartungen sowie eine Reflexion der Erfahrungen wichtig. Nur so kann man die Kooperation lebendig erhalten und die Identifikation aller Beteiligten erreichen. Abfragen könnte man beispielsweise:

- Hoffnungen und Erwartungen an die Kooperation
- Bewertung von Art und Umfang der Veranstaltungen im Rahmen der Kooperation
- Erfahrungen bei den Treffen im Rahmen der Kooperation
- Erfahrungen bei den Hospitationen im Rahmen der Kooperation
- Vorschläge für die Verbesserung der Kooperation
- Bedarf an Unterstützung
- Bedarf an Fortbildungsmaßnahmen

4 Aspekte der Kooperation Grundschule – weiterführende Schule

Anhand verschiedener Beispiele aus der Praxis werden in diesem Kapitel unterschiedliche Aspekte der Kooperation aufgezeigt.

Vier Blickwinkel auf die Kooperation werden dabei exemplarisch herausgegriffen und verdeutlicht:

- Aufbau von Kooperationsstrukturen
- Schulen kooperieren mit Schulen
- Förderkonzepte in der Orientierungsstufe
- Austausch zwischen Lehrkräften

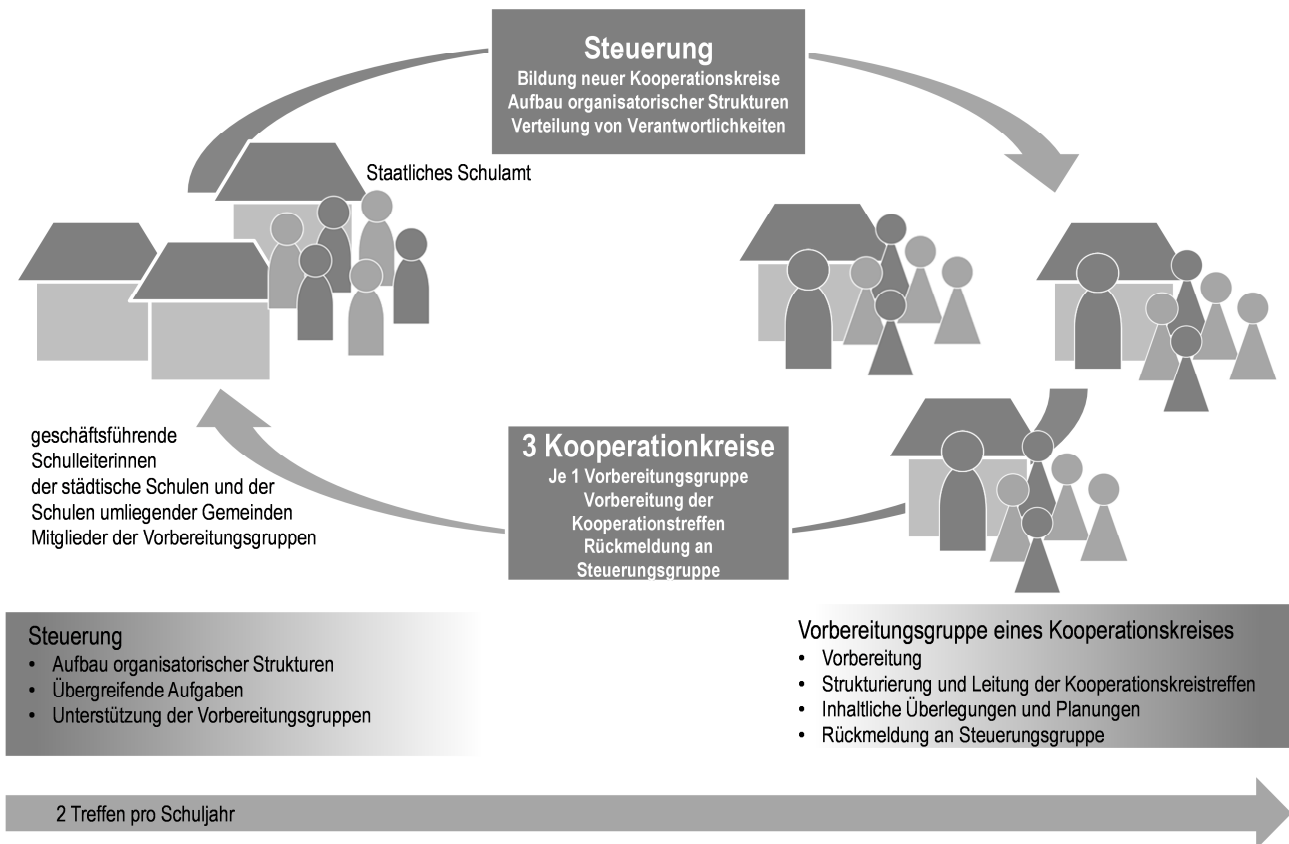
Die folgende Tabelle ermöglicht einen schnellen Überblick über den jeweiligen Schwerpunkt des Praxisbeispiels und die aufgezeigten Aspekte.

Beispiele aus der Praxis

	Seite	Kooperationsform				Maßnahmen und Aktionen			Didaktische Dimension		Beteiligte Personen							
		Aufbau von Kooperationsstrukturen	Schulen kooperieren mit Schulen	Förderkonzepte in der Orientierungsstufe	Austausch zwischen Lehrkräften	Maßnahmen und Aktionen in der Grundschule	Maßnahmen und Aktionen in der weiterführenden Schule	gemeinsame Kooperationsaktivitäten	Austausch über Erfahrungen im didaktischen Bereich	Didaktik des Übergangs	Grundschüler/innen	Grundschullehrkräfte	Schüler/innen der wfs	Lehrkräfte der wfs	Fachlehrkräfte	Schulleitungen	Schulverwaltung	weitere Partner
Tübingen 4.1 „Auf ein Neues“ – Initiierung und Steuerung nachhaltiger Zusammenarbeit zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen	30	x								x			x		x			x
Tübingen 4.2 Bausteine für gelingende Kooperation einer Grundschule mit mehreren weiterführenden Schulen	33		x			x												
Tübingen 4.3 Kooperation zwischen den Schulen innerhalb der Kooperationskreise	38		x															
Mannheim 4.4 "Gemeinsam Wege ebnen" – Die Mannheimer Bildungskonferenz	41	x	x				x											
Münsingen 4.5 Überschaubar und geprägt von persönlichen Kontakten: Kooperation Grundschule – weiterführende Schulen rund um Münsingen	44		x															

	Seite	Kooperationsform				Maßnahmen und Aktionen			Didaktische Dimension		Beteiligte Personen							
		Aufbau von Kooperationsstrukturen	Schulen kooperieren mit Schulen	Förderkonzepte in der Orientierungsstufe	Austausch zwischen Lehrkräften	Maßnahmen und Aktionen in der Grundschule	Maßnahmen und Aktionen in der weiterführenden Schule	gemeinsame Kooperationsaktivitäten	Austausch über Erfahrungen im didaktischen Bereich	Didaktik des Übergangs	Grundschüler/innen	Grundschullehrkräfte	Schüler/innen der wfs	Lehrkräfte der wfs	Fachlehrkräfte	Schulleitungen	Schulverwaltung	weitere Partner
Seelbach 4.6 Gelebte Kooperation im Schulalltag am kooperativen Bildungszentrum Seelbach	50	x	x		x	x		x			x	x	x	x				
Stuttgart 4.7 Neues entdecken – Erfahrungen sammeln – Gymnasialen empfangen Grundschulkindern am Hölderlin-Gymnasium Stuttgart	54	x			x			x			x	x						
Eppingen 4.8 Die Eppinger Kooperationsvereinbarungen	57			x								x	x		x			
Rastatt 4.9 "Der Rastatter Weg"	65			x														
Bühl 4.10 Das Förderkonzept der Carl-Netter-Realschule	74			x			x							x				
Backnang 4.11 Das Backnanger Modell	78	x			x													
Breisgau-Hochschwarzwald 4.12 Servicezentrum Französisch	81				x													x

Tübingen – Aufbau von Kooperationsstrukturen



4.1 „Auf ein Neues“ – Initiierung und Steuerung nachhaltiger Zusammenarbeit zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen

Grundschulen und weiterführende Schulen arbeiten zusammen – das klingt sinnvoll und scheint einfach umzusetzen. Aber mit wem soll die Schulleiterin einer kleinen Grundschule ein jährliches Informationsgespräch führen, wenn die Kinder ihrer Schule sich auf neun weiterführende Schulen verteilen? Und welche der zwölf weiterführenden Schulen soll die Klassenlehrerin der vierten Klasse fragen, wenn es um Unterrichtsbesuche, Hospitationen oder Bildungspläne anderer Schularten geht? Und wer ist denn nun verantwortlich für die konkrete Zusammenarbeit, die möglichst nachhaltig aufgebaut sein sollte?

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

wir möchten Sie ganz herzlich zur bereits angekündigten Besprechung

Kooperation GS – weiterführende Schulen
am Mittwoch, 15.05.2013, 14.30 - ca.17 Uhr, ins Uhlandgymnasium einladen.

Folgende Themen möchten wir gerne mit Ihnen besprechen:

- Bildung neuer Kooperationskreise (siehe unser Vorschlag als Anhang)
- Organisatorische und inhaltliche Themen + Verantwortlichkeiten
- Konkrete Planung fürs nächste Schuljahr

Bitte geben Sie diese Einladung an Ihre Kooperationslehrkräfte weiter, wir haben noch nicht alle Mail-Adressen. Vielen Dank!

Mit freundlichen Grüßen

Ute Leube-Dürr und Gabi von Kutzschenbach
geschäftsführende Schulleiterinnen der Stadt Tübingen

Diese Einladung an 34 Schulen war der Wiedereinstieg in die Zusammenarbeit zwischen den Schularten. Bereits seit den 90er Jahren gab es in Tübingen drei Kooperationskreise, bestehend aus Grund-, Haupt-, Realschulen und Gymnasien, die sich selbständig organisierten und intensiv zusammenarbeiteten. Die Schullandschaft hat sich in Tübingen und den umliegenden Gemeinden in den letzten vier Jahren rasant verändert – im Juni 2013 gibt es 22 Grundschulen, eine Werkrealschule, zwei Realschulen, vier Gemeinschaftsschulen und fünf Gymnasien. Schulleiterstellen waren neu besetzt worden und niemand wusste so richtig, wer denn nun für die Kooperation zwischen den Schularten zuständig war.

Das staatliche Schulamt und die geschäftsführenden Schulleiterinnen setzten sich zusammen und überlegten, wie eine Zuordnung von kooperierenden Schulen aussehen könnte. Klar war, dass bestehende Verbindungen nicht willkürlich zerstört werden sollten und die Wünsche aller betroffenen Schulen wenn irgendwie möglich berücksichtigt werden sollten – schließlich sollten die Kooperationskreise einen guten Start haben. Nach Vorgesprächen in den Sprengelsitzungen wurde zu einer gemeinsamen Sitzung eingeladen (s. o.). Alle Schulen versuchten, an ihren Schulen eine Kooperationslehrkraft zu benennen. An kleinen Schulen ist dies oft die Schulleiterin oder der Schulleiter.

4.1.1 Organisatorische Struktur

Im Konsens wurden drei Kooperationskreise gebildet und folgende Organisationsstrukturen vereinbart, die die Nachhaltigkeit der Zusammenarbeit sichern sollen:

- Es gibt drei Kooperationskreise, bestehend aus je vier weiterführenden Schulen und sieben bis zehn Grundschulen.
- In jedem Kooperationskreis gibt es vier bis sechs Personen, die Planungsaufgaben übernehmen (Vorbereitungsgruppe).
- Wenn möglich, erhalten diese Kolleginnen und Kollegen Anrechnungsstunden oder Schulleitungsstunden.
- Eine Steuerungsgruppe unterstützt und begleitet die Arbeit der Kooperationskreise und übernimmt übergreifende organisatorischen Aufgaben.

- Der Steuerungsgruppe gehören das staatliche Schulamt, die geschäftsführenden Schulleiterinnen und jeweils 2-3 Vertreter der Vorbereitungsgruppen an.

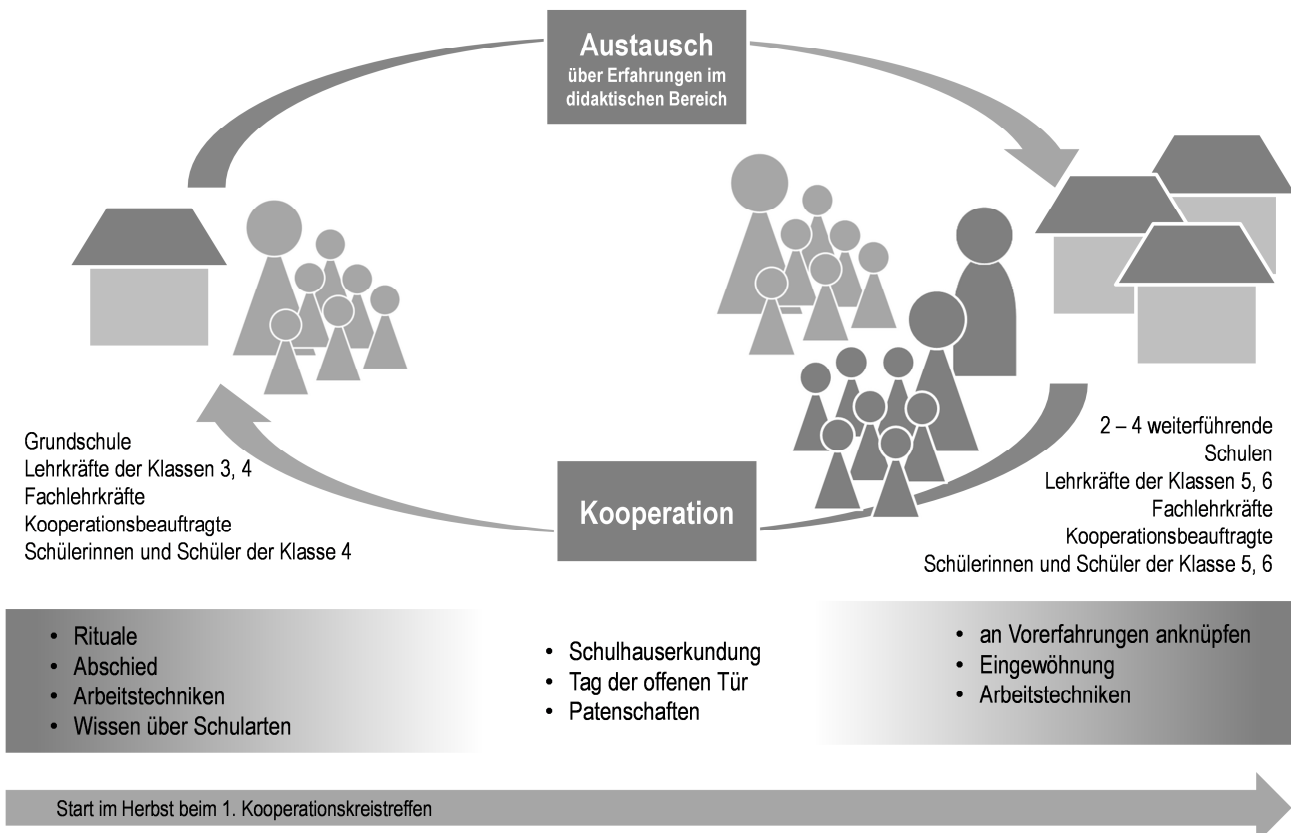
Aufgaben des Kooperationskreises und der Vorbereitungsgruppe

- Planung und Organisation von jährlich zwei Treffen – im November und im Mai
- Verantwortlich für das erste Treffen ist ein Gymnasium
- eine Arbeitsgruppe des Kooperationskreises plant und leitet die Veranstaltung (Vorbereitungsgruppe)
- beim Treffen im Herbst wird das Thema und die Vorbereitungsgruppe für das Treffen im Mai festgelegt
- beim Treffen im Herbst können Kooperationstermine und Vorhaben zwischen einzelnen Schulen abgesprochen werden
- eingeladen werden die Kolleginnen und Kollegen aus Klasse 3, 4, 5 und 6
- ein vorher abgesprochenes pädagogisches Thema wird thematisiert

Aufgaben der Steuerungsgruppe

- Absprache von Terminen, den Übergang von Klasse 4 in Klasse 5 betreffend
- Absprache der Regularien, den Übergang betreffend (z. B. Ablauf Infoabende, Einladungen, Anmeldeformulare, ...)
- Unterstützung der Vorbereitungsgruppen bei gemeinsamen Vorhaben (z. B. gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen für die Kooperationsschulen)
- „Terminwächter“ der Kooperationskreise
- Rückmeldeinstanz für Vorschläge, Kritik, Änderungswünsche, etc. der Kooperationskreise und der Vorbereitungsgruppen

Tübingen – Schulen kooperieren mit Schulen



4.2 Bausteine für gelingende Kooperation einer Grundschule mit mehreren weiterführenden Schulen

Der Übergang von einer offenen Ganztagesgrundschule auf eine weiterführende Schule gestaltet sich jedes Jahr aufregend. Schließlich stehen 10 Schulen zur Wahl. Aber es gilt nicht nur die einzelnen Schulen kennen zu lernen. Ein gelungener Abschied mit emotional gestärkten Schülerinnen und Schülern ist uns ebenso wichtig wie eine gute Kooperation mit den aufnehmenden Schulen.

4.2.1 Vorstellung der Kooperation

„Die Schülerinnen und Schüler sollen...verlässliche Kompetenzen erreicht und tragfähige Grundlagen des Wissens erworben haben, die ihnen ein erfolgreiches Lernen in den folgenden Schuljahren und Anschluss an das Lernen in weiterführenden Schulen ermöglichen.“²

Was für die Leitgedanken zum Kompetenzerwerb gilt, findet man ähnlich in den Leitgedanken zu den Fächern der Grundschule.

Wie in den meisten Grundschulen ist die Zeit des Übergangs ein fester Bestandteil des Unterrichts in Klasse 4. In unserem Schulcurriculum ist der Übergang fest im Fach Mensch-Natur-Kultur ver-

² Bildungsplan der Grundschule, Stuttgart 2004, S. 97

ankert. Im Bildungsplan findet man die entsprechenden Kompetenzen hierzu im Kompetenzfeld 1, „Wer bin ich - Was kann ich“. Dabei steht aber nicht nur ein Unterrichtsfach im Fokus, sondern im Sinne des ganzheitlichen Lernens eine Einbeziehung von möglichst vielen Zugängen.

4.2.2 Die Unterrichtsinhalte in der Zeit des Übergangsverfahrens

Einige Beispiele sollen verdeutlichen, wie an unserer Schule der Übergang im Unterricht derzeit behandelt wird, wie wir den Abschied gestalten und wie Kooperation mit den weiterführenden Schulen stattfindet. Darüber hinaus erhoffen wir uns weitere Anregungen aus der Arbeit im neugegründeten Kooperationskreis.

Themenkreise:

1. Wissen um die Schularten und Schulen
2. Abschied von der Grundschule
3. Befindlichkeiten der Schülerinnen und Schüler

1. Wissen um die Schularten und Schulen

Mit über zehn weiterführenden Schulen in und um Tübingen haben die Schülerinnen und Schüler unserer Schule eine große Auswahl. Drei Gemeinschaftsschulen, eine Realschule und fünf Gymnasien gibt es allein im Stadtgebiet.

Den Schülerinnen und Schülern einen Überblick über die weiterführenden Schulen vermitteln

Im Unterricht werden nicht nur die verschiedenen Bildungswege, sondern auch die Schulen, die es in und um Tübingen gibt, vorgestellt. So können sich die Schülerinnen und Schüler anhand einer bildnerischen Darstellung einen ersten Überblick über die verschiedenen Schulen machen. Hier werden nur die Schulen im Tübinger Stadtbezirk aufgeführt. Die zahlreichen Schulen in der näheren Umgebung werden separat besprochen.

In der bildnerischen Darstellung sind in drei Säulen die verschiedenen Schularten mit ihren Ab- und Anschlüssen abgebildet. Daneben werden aber auch die verschiedenen Profile der einzelnen Schulen und die pädagogischen Konzepte der einzelnen Gemeinschaftsschulen besprochen, da diese sehr unterschiedlich sind.

Neben diesem theoretischen Ansatz, bei dem die Fülle der schulischen Möglichkeiten visuell dargestellt wird, ist der direkte Kontakt mit den weiterführenden Schulen sinnvoll, da die Schüler und Schülerinnen sich ein Bild von den zukünftigen Schulen machen können.

Wir haben neben den bekannten Möglichkeiten, die neuen Schulen kennen zu lernen auch noch ein weiteres Modell aufgegriffen, um den Schülerinnen und Schülern trotz des großen Angebots die einzelnen Schulen nahe zu bringen. Hierbei informieren nicht die Grundschullehrerinnen/Grundschullehrer, sondern die Kinder selbst sind die Experten, welche die weiterführenden Schulen vorstellen.

Besuche der Schulen – zu Gast im neuen Wirkungskreis

Im Vorfeld werden Termine ausgemacht, wann die Klasse oder einzelne Schülerinnen und Schüler eine der weiterführenden Schulen besuchen. Im Anschluss tauschen sich die Kinder in der Klasse darüber aus. Hier wird je nach Möglichkeit und Kapazität der weiterführenden Schulen jedes Jahr aufs Neue festgelegt, wie und ob die Besuche stattfinden. Mit 16 Grundschulen in Tübingen birgt es für die weiterführenden Schulen organisatorische Schwierigkeiten, allen Besuchswünschen nachzukommen.

Schulen zu Besuch – wir empfangen Gäste

Die zweite Möglichkeit knüpft genau hier an: die Grundschülerinnen und -schüler erhalten Besuch von Schülerinnen und Schülern der weiterführenden Schulen. Im Vorfeld gibt es in der Regel ein Treffen der Lehrerinnen und Lehrer, die eventuell anstehende Fragen schon klären können, Zeit und Dauer des Besuchs festlegen und Schülerinnen und Schüler schon gruppenweise einteilen können. Vor dem Besuchstag erarbeiten die Viertklässler zuerst einmal einen Fragekatalog. Die Jugendlichen der weiterführenden Schulen erhalten diesen vorab und haben so die Möglichkeit, sich auf das Gespräch vorzubereiten. Dadurch ergibt sich an dem Besuchstag schnell die Möglichkeit zu einem intensiven Austausch.

Besuch der „Offenen Abende“ der weiterführenden Schulen – Schülerinnen und Schüler als Multiplikatoren

Um interessierten Schülerinnen und Schülern und deren Eltern in Tübingen die Möglichkeit zu geben, die passende Schule für sich zu finden, bieten alle weiterführenden Schulen Informationsveranstaltungen an. Viele Schülerinnen und Schüler haben schon genaue Vorstellungen, welche Schulart und auch welche Schule sie nach der 4. Klasse besuchen wollen. Für andere wiederum sind diese Veranstaltungen wichtig, da sie in ihrer Entscheidung noch sehr unsicher sind. Im Anschluss an die jeweilige Informationsveranstaltung berichten die Schülerinnen und Schüler am nächsten Tag im Unterricht der Klasse über die besuchte Schule.

Die Schülerinnen und Schüler fungieren so als Multiplikatoren für ihre Mitschülerinnen und Mitschüler. Schon nach den ersten Vorträgen, bzw. Interviews gehen die Kinder mit größerer Aufmerksamkeit zu den Veranstaltungen, da sie als Experten möglichst genau Auskunft geben wollen.

2. Abschied von der Grundschule

Neben dem klasseninternen Abschied, den jede Klasse individuell gestaltet, ist es uns auch wichtig, dass die Viertklässler im Rahmen der Schule gebührend verabschiedet werden, da sie die letzten vier Jahre das Leben an der Schule maßgeblich mitgeprägt haben.

Abschied in der Klasse

Jede Klasse gestaltet ihre Abschiedsfeier individuell. Hierzu gehören meist ein Klassenfest und eine eigens gestaltete Klassenzeitung.

Den Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule schriftlich zu reflektieren nahmen die Klassenlehrer diesmal als Schreibanlass. Inspiriert wurden sie durch einen Aufsatz von

Irene Hoppe³, die darin Möglichkeiten vorschlägt, sich mit der Grundschulzeit und dem Neuanfang in Gedichten oder Geschichten auseinander zu setzen.

Abschied im Schultreff

In regelmäßigen Abständen findet bei uns der „Schultreff“ statt, an dem alle 200 Kinder der Schule teilnehmen. Am letzten Schultreff des Jahres werden alle Personen verabschiedet, die nach dem Schuljahr die Schule verlassen, natürlich auch die Viertklässler.

Als letztes Ritual vor den Ferien stehen alle Schülerinnen und Schüler Spalier durch das Schulgebäude und „kehren“ alle Viertklässler hinaus. Dies geschieht tatsächlich in symbolischer Form mit einigen Besen. Nun kann für sie der neue Abschnitt beginnen.

3. Befindlichkeiten der Schülerinnen und Schüler

Die verschiedenen Schulen und Schularten kennen zu lernen ist ein wichtiger Baustein der Unterrichtseinheit. Ein zweites, ebenso wichtiges Element ist der Umgang mit den Emotionen der Schülerinnen und Schüler. Neben der Vorfreude auf den Schulwechsel äußern die Kinder oft Ängste vor dem Neuen. Aber auch der bevorstehende Abschied von Freunden, von bekannten Lehrerinnen und Lehrern und auch ein bevorstehender neuer Ablauf des Schulalltags kann für viele sehr belastend sein. Im Rahmen eines Resilienzprojektes und im Rahmen unseres Sozialcurriculums arbeiten wir an unserer Schule in allen Klassenstufen an Themen, die Gefühle und Befindlichkeiten der Kinder thematisieren.

Offene Gespräche mit Schülerinnen und Schülern – das Fundament der Kooperation

Um mit den Ängsten und Befürchtungen der Schülerinnen und Schüler umgehen zu können, müssen diese zuerst bekannt sein. Demokratie und Wertevermittlung sind Bestandteil des pädagogischen Konzepts unserer Schule. Unsere Schülerinnen und Schüler sollen die Schule als sicheren und angstfreien Ort wahrnehmen. Um diesen Zielen gerecht zu werden pflegen wir ein vertrauensvolles Verhältnis untereinander und eine offene Gesprächskultur. In unseren Klassen gibt es regelmäßig verschiedene Möglichkeiten, miteinander ins Gespräch zu kommen, sei es im Morgenkreis, im Klassenrat oder bei sonstigen Erzählrunden.

Viele Fragen, Ängste und Unsicherheiten können in diesen Gesprächskreisen angesprochen werden. Neben diesen ritualisierten Gesprächszeiten ergeben sich aber oft kurze Gespräche in Einzelsituationen, im Ganztagesbetrieb, in Pausen, beim Mittagessen oder auf dem Weg zum Sport. Herrscht zwischen den Beteiligten ein vertrauensvolles Verhältnis, sind es oft diese kleinen Gespräche, in denen auf Befindlichkeiten der Schülerinnen und Schüler eingegangen werden kann. Die für eine Klasse zuständigen Erwachsenen, Lehrerinnen und Lehrer, pädagogischen Fachkräfte, Schulsozialarbeiter etc. tauschen sich regelmäßig dazu aus.

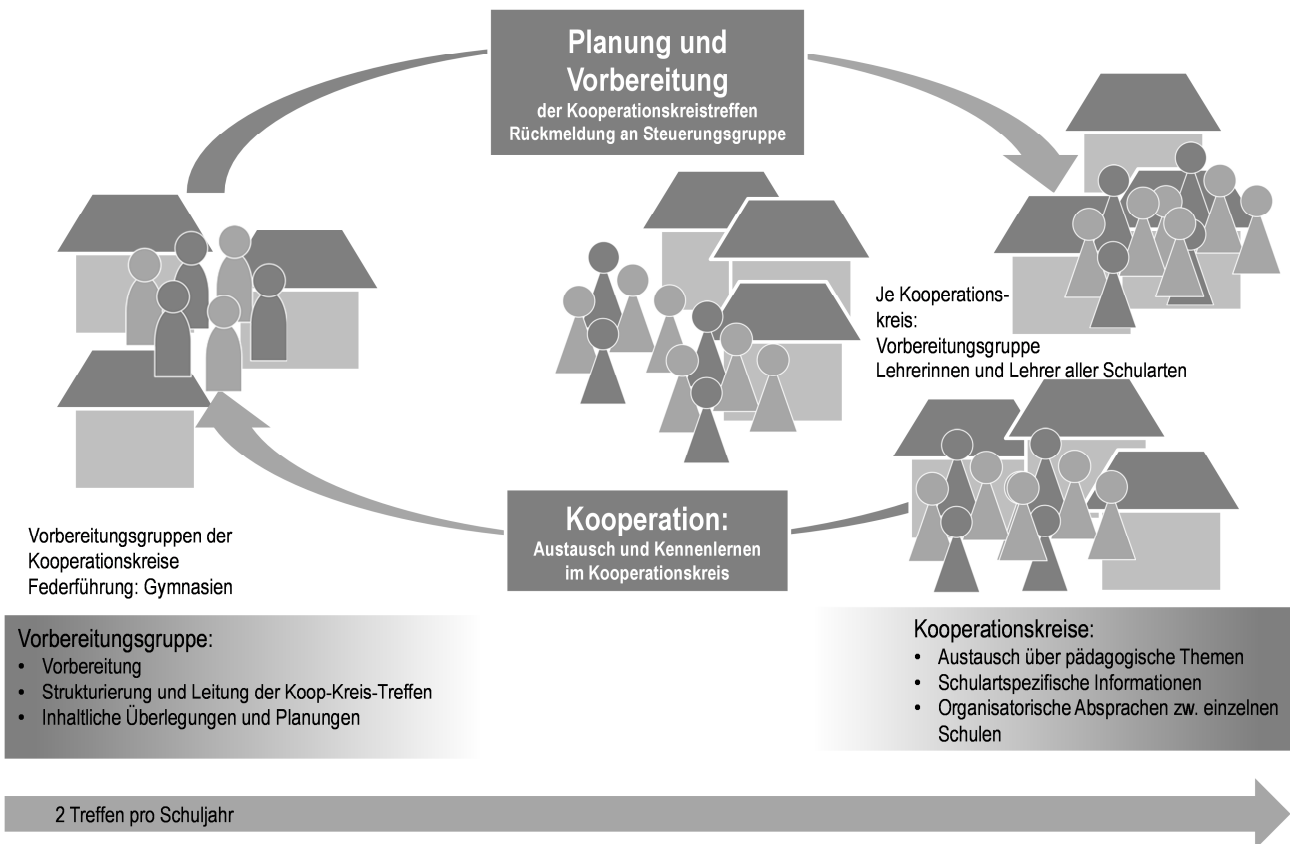
Die Befindlichkeiten auf verschiedene Arten ausdrücken

Im Rahmen des anstehenden Abschieds von der Schule werden immer wieder verschiedene Wege gesucht, die vorherrschenden Gefühle ausdrücken zu lassen. Möglichkeiten hierzu finden sich

³ Hoppe, Irene, Hier habe ich einen Grundstein gelegt. In: Grundschulunterricht Sachkunde, Heft 2, 2013, S. 30-34

in vielen Unterrichtsfächern; ob im Deutschunterricht, im Religionsunterricht, in Bildender Kunst oder Musik. Auch im Ganztagesbetrieb oder im Rahmen sozialpädagogischer Angebote gibt es dafür Angebote. Je mehr Zugänge den Kindern geschaffen werden, sich auszudrücken, desto mehr Möglichkeiten haben wir Erwachsenen auch, darauf einzugehen.

Tübingen – Aufbau von Kooperationsstrukturen



4.3 Kooperation zwischen den Schulen innerhalb der Kooperationskreise

4.3.1 Weiterführung der bisherigen Kooperationen

In den drei neugegründeten Arbeitskreisen liegen die ersten inhaltlichen Schwerpunkte auf dem Austausch untereinander, dem intensiven Kennenlernen der jeweiligen Bildungspläne und -inhalte sowie als weitere Zielsetzung der Austausch über Einstellungen, Haltungen, Methoden, Rituale etc..

Daneben findet weiterhin die Kooperation zwischen den einzelnen Schulen statt. Hier werden z. B. gemeinsame Aktivitäten wie Hospitationsbesuche der Lehrerinnen und Lehrer der Grundschulen und der weiterführenden Schule abgesprochen. Wie dies innerhalb der neu gegründeten Kooperationskreise aussehen wird, ist noch offen. Die Arbeitskreise haben sich aus Schulen zusammengesetzt zwischen denen es zum Teil bereits bestehende Kooperationen gibt. So können diese Kooperationen zwischen den Schulen wie bisher stattfinden und haben durch die Arbeitskreise einen Rahmen gefunden, in dem sich Absprachen leichter und hoffentlich nachhaltig treffen lassen.

Gegenseitige Unterrichtsbesuche

Der gegenseitige theoretische Austausch der Kolleginnen und Kollegen aller Schularten ist sinnvoll und anregend. Um die verschiedenen Ansätze aber auch verstehen zu können, haben sich gegenseitige Unterrichtsbesuche als ein sehr gutes Instrument erwiesen.

Ausgehend von einzelnen Fächern, zum Beispiel Englisch, hat sich bald gezeigt, dass diese Besuche eine völlig neue Gesprächsgrundlage bilden können. Bei Besuchen von Lehrerinnen und Lehrern der weiterführenden Schulen in unserer Grundschule hat sich gezeigt, dass die gezeigten Inhalte der Stunde nur einen kleinen Teil des anschließenden Austauschs bildeten. Die verschiedenen Sozial- und Arbeitsformen und auch Lernmethoden der Schülerinnen und Schüler waren viel mehr im Fokus des Interesses.

Im Rahmen der neu gegründeten Kooperationskreise können gegenseitige Unterrichtsbesuche schneller und einfacher geplant werden.

4.3.2 Neue Ideen zur Kooperation

In vielen Bereichen kooperieren wir schon mit weiterführenden Schulen oder suchen nach neuen Wegen dazu. Ein paar Ideen und Möglichkeiten, die uns hierzu eingefallen sind:

Gemeinsame Unternehmungen zwischen Lehrerinnen und Lehrern verschiedener Schulen

Wenn man von Kooperationstreffen spricht, ist meist von terminierten Nachmittagen, gemeinsamen schulischen Veranstaltungen und Arbeitstreffen die Rede.

Dabei sind es oft die Gespräche und der Austausch im Kleinen, die einen auf neue Ideen bringen. Viele Schulen bieten für ihre Lehrerinnen und Lehrer gemeinsame Sportveranstaltungen an, den allseits bekannten Lehrersport. Warum diese Veranstaltungen nicht auch auf andere Schulen ausweiten? Immer wieder heißt es, der Fußball, das Volleyball... ist eingeschlafen, da kaum noch einer mitmacht. Gerade hier bietet sich die Möglichkeit einer Kooperation, von der alle beteiligten Schulen profitieren können.

Praktika von Schülerinnen und Schülern weiterführender Schulen (BOGY, BORS)

In der vierten Klasse kommen die Schülerinnen und Schüler der weiterführenden Schulen in die Klasse, um über ihre jeweilige Schule zu berichten. Dies ist aber nicht die einzige Möglichkeit, sich über die weiterführenden Schulen zu informieren. Im Rahmen von BORS und BOGY (Berufsorientierung an Realschulen bzw. Gymnasium) sind immer wieder Schülerinnen und Schüler der angrenzenden weiterführenden Schulen für eine Woche bei uns an der Schule. Die Praktikantinnen und Praktikanten können in dieser Zeit den Schülerinnen und Schülern einen guten Eindruck der weiterführenden Schule vermitteln, wenn man dies in die Planung der Unterrichtswoche mit einbezieht.

Wenn die BOGY- und BORS-Praktikantinnen/Praktikanten auch den größten Teil einnehmen, gibt es immer wieder auch die Möglichkeit mit Werkrealschülerinnen und -schülern in direkten Kontakt zu treten. Z. B. absolvieren diese Schülerinnen und Schüler ein Praktikum bei den Erzieherinnen des Ganztagsbetriebes oder beim Hausmeister.

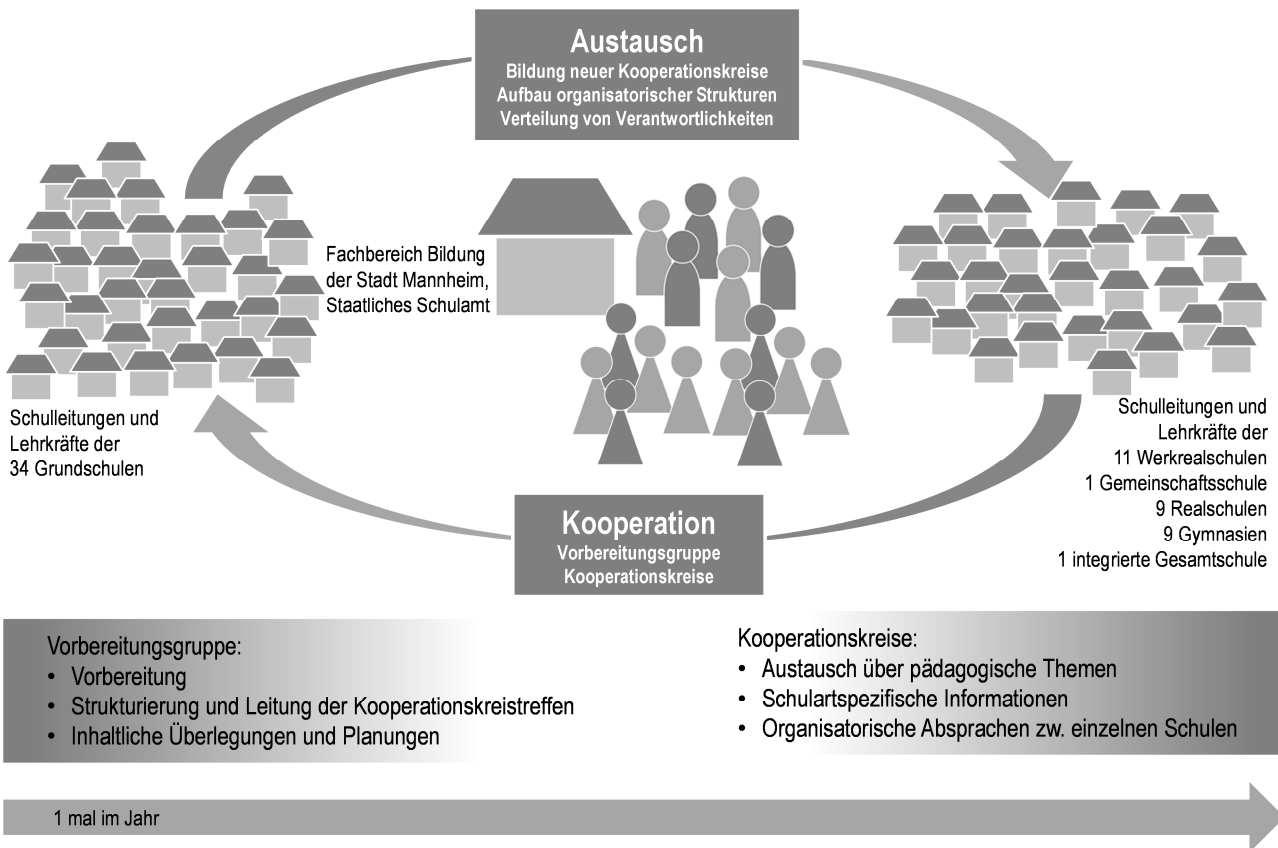
Gemeinsame Veranstaltungen der Schulen

In Tübingen gab es schon, auch bedingt durch die räumliche Nähe zu einigen weiterführenden Schulen, eine weitere Kooperation in Form von gemeinsamen Sportveranstaltungen. Im Rahmen der neuen Kooperationskreise versuchen wir, bald wieder ein gemeinsames Fußball- oder Brennballturnier für die Schülerinnen und Schüler der vierten und fünften Klassen ins Leben zu rufen.

Zusammenfassung (Impuls)

Beim Blick in den Bildungsplan und ins Schulcurriculum findet man viele Elemente, mit deren Hilfe der Übergang auf die weiterführenden Schulen besser gelingen kann. Dabei gilt es nicht immer, das Rad neu zu erfinden, sondern auch auf Bewährtes zurückzugreifen oder schulische Themen mit der Übergangsthematik in Zusammenhang zu bringen. Aber auch neue Ideen zulassen und mit ihnen zu spielen, bringt der Kooperation und dem Übergang immer neue Impulse.

Mannheim – Aufbau von Kooperationsstrukturen



4.4 „Gemeinsam Wege ebnen“ – die Mannheimer Bildungskonferenz

Die 3. Mannheimer Bildungskonferenz im Dezember 2012 widmete sich dem Konferenzthema „Gemeinsam Wege ebnen“. 200 Vertreterinnen und Vertreter aller Mannheimer Schularten, Eltern sowie Beteiligte von Stadt, Land und anderen Einrichtungen kamen zusammen. Die Bildungskonferenz bot eine Plattform, die Grundschulen und weiterführenden Schulen miteinander ins Gespräch zu bringen. Die verschiedenen Schularten, Eltern und die außerschulischen Partner traten in eine intensive Kommunikation, um „auf mehr Wissen über das Gegenüber, das jeweilige Bildungsverständnis, die unterschiedlichen Arbeitsweisen und die gegenseitigen Erwartungen zurückzugreifen“ (Zitat der Bildungsbürgermeisterin Dr. Ulrike Freundlieb).

In Fachvorträgen und in den anschließenden Workshops wurden Wege und Formen gesucht, wie Übergänge in den individuellen Bildungsbiografien erfolgreich gestaltet werden können.

In neun regional zusammengesetzten Arbeitsgruppen fanden sich die Grundschulen und die weiterführenden Schulen zusammen, um ihre Kooperationspraxis darzustellen. Aus den jeweiligen Stadtteilen wurden grundlegende Erfahrungen gelingender Kooperationspraxis zusammengetragen, Entwicklungsbedarfe für die konkrete Zusammenarbeit benannt und erforderliche Umsetzungsschritte für eine bessere Übergangsgestaltung erörtert und verabredet. Der 3. Bildungskonferenz gelang es, die Vertreterinnen und Vertreter der verschiedenen Schularten ins Gespräch zu bringen und den partizipativen Kooperationsprozess stadtweit zu befördern. Es bildeten sich erste

Strukturen zwischen den Schularten, die sich verlässlich und nachhaltig wirkend in die Praxis fortsetzen.

4.4.1 Beispiele gelungener Kooperation aus der Praxis

Infoabend an der Grundschule in Form von Workshops

Zwei Mannheimer Grundschulen gestalteten im Anschluss an die Bildungskonferenz den verbindlich vorgeschriebenen Informationsabend in modifizierter Form. Zu Beginn der Veranstaltung „Die weiterführenden Schulen stellen ihr Schulprofil vor“ informierte die Schulleitung der Grundschule die Eltern über das Übergangsverfahren. Im Anschluss stellten sich nur die Werkrealschule und die Berufsschule im Plenum vor. Lehrkräfte der vierten Klassen und die Beratungslehrkraft waren anwesend, um bei gegebenem Anlass Fragen beantworten bzw. weitere Erläuterungen geben zu können. Nach der Einführung besuchten die Eltern die "Workshops" der weiteren Schularten. Hier informierten die Realschule, das Gymnasium, die Gemeinschaftsschule und die Gesamtschule (im Wechsel von jeweils 20 Minuten) über die jeweilige Schulart, deren Schulprofil, die Möglichkeiten der weiteren Schullaufbahn und die Querverbindungen.

Gegenseitige Hospitationen Grundschule – weiterführende Schule

Bereits auf der Bildungskonferenz verständigten sich die Schulen über die Praxis der gegenseitigen Hospitationen von Grundschule und weiterführenden Schulen. Diese ermöglichen den Austausch über die Lehr- und Lernmittel, die Fachdidaktik, die Lehr- und Lernmethoden.

Die Vertreterinnen und Vertreter aller Schularten treffen sich zweimal jährlich, um sich inhaltlich auszutauschen und den Übergang zu gestalten. Die Treffen finden nach den Herbst- und nach den Pfingstferien statt. Ein mögliches Thema hierfür ist die Wochenplanarbeit. Indem ein solches Thema Gegenstand von Kooperationstreffen wird, kann das breite Erfahrungsspektrum der Grundschule nicht nur geteilt, sondern zugleich zum Anknüpfungspunkt für die weiterführenden Schulen werden. Die Verständigung zwischen den Zielen und Arbeitsweisen der Grundschule und der weiterführenden Schulen wird hierdurch intensiviert und durch die Hospitationen in der Praxis veranschaulicht.

Hospitation und Fortbildung an der Gemeinschaftsschule

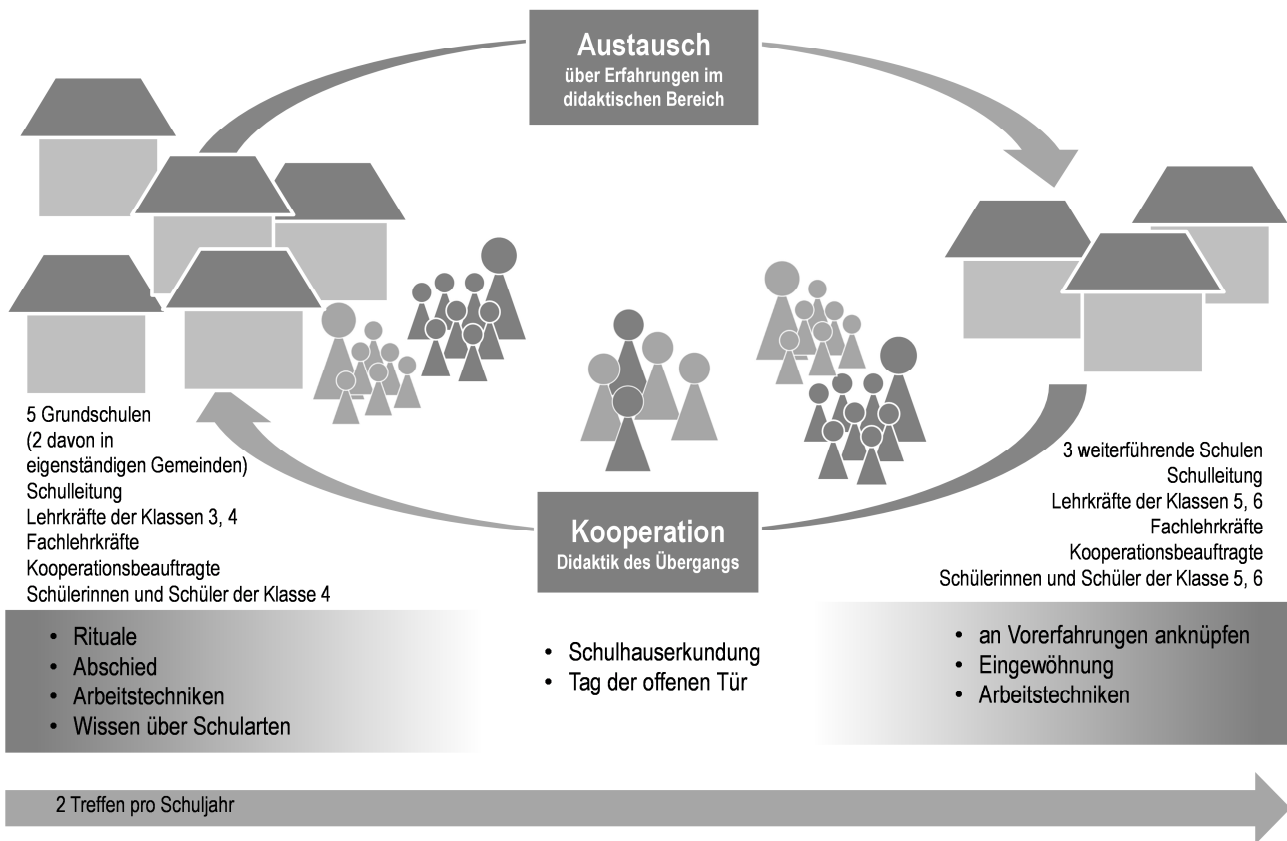
Das Interesse, über die Arbeitsweise und Leistungsbeurteilung an der Gemeinschaftsschule mehr und Genaueres zu erfahren, war nach dem Vorstellen dieser Schulart auf der Bildungskonferenz groß. Die Gemeinschaftsschule bot daraufhin für Lehrkräfte und Schulleitungen als dreimal ganztägiges Angebot im Schuljahr eine Fortbildung und Hospitation an. Die Fortbildung setzte sich mit Themen auseinander wie Feedbacksysteme, Individualisierung mit Hilfe von Lernwegelisten, die Tagesstruktur der Schule, Organisation der Lernbüros und der dazugehörigen Inputs auf drei Niveaus.

Literatur

Lehren & Lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden Württemberg. Heft 5 (2013). Gelingender Übergänge. Grundschule – weiterführende Schulen. Neckar-Verlag.

AHA Bildungsoffensive Mannheim (2012): Gemeinsam Wege ebnen. 3. Mannheimer Bildungskonferenz. Dokumentation. In: www.mannheim.de/sites/default/files/page/1457/dokumentation_3._mannheimer_bildungskonferenz_gemeinsam_wege_ebnen_01.pdf, Zugriff am 12.5.2014

Münsingen – Schulen kooperieren mit Schulen



4.5 Überschaubar und geprägt von persönlichen Kontakten: Kooperation Grundschule – weiterführende Schulen rund um Münsingen

Im Bereich des Mittelzentrums Münsingen auf der Schwäbischen Alb können die Schulen mit überschaubaren Strukturen und über Jahren entwickelten Kontaktplattformen Kooperation persönlich und vergleichsweise einfach praktizieren. Das Vorhandensein von nur einem Gymnasium, einer Realschule und einer Werkrealschule im direkten Einzugsbereich der beteiligten Grundschulen ermöglichen unbürokratische Kontaktaufnahmen und begünstigen längerfristige Entwicklungen.

Münsingen, auf der mittleren Alb zwischen Reutlingen und Ulm gelegen, kann mit seinen knapp 14.000 Einwohnern sicher nicht für sich in Anspruch nehmen, als Nabel der Welt zu gelten. Gleichwohl bietet der Ort eine vollständig entwickelte Schullandschaft, abgesehen von dem bisher noch nicht in Angriff genommenen Projekt einer Gemeinschaftsschule.

Manche Tradition wird hier länger gepflegt als in den urbanen Zentren des Landes. Die Beziehungen zwischen Schule, Elternschaft, aber auch Handwerksbetrieben und Industrie, erscheinen hier langfristiger angelegt und dauerhafter geprägt von Erfahrungen und persönlichen Kontakten. Die Akzeptanz vor allem der Werkrealschule Münsingen, der „Schillerschule“, stellt sich vergleichsweise gut dar, sowohl in Bezug auf die Zahl der neu eintretenden Schülerinnen und Schüler, als auch was die Berufschancen ihrer Schulabgänger anbetrifft.

Die Gustav-Messmer-Realschule erreicht mit 640 Schülerinnen und Schülern einen neuen Höchststand. Mit seinem spezifischen Angebot von Französisch ab der fünften Klasse und der Gliederung in zwei musikorienteerte Anfangszüge (Bläser- und Streicherklasse) entwickelt das Gymnasium Münsingen mit aktuell 560 Schülerinnen und Schülern sein Spektrum auf stabilem Niveau weiter.

Schon seit Jahrzehnten trafen und treffen sich die Vertreterinnen und Vertreter der beteiligten Schule einmal jährlich. Anfangs vor allem, um sich über die Lernvergangenheit und die aktuellen Fortschritte ihrer jetzigen bzw. ehemaligen Schülerinnen und Schüler zu verständigen.

Im Laufe der letzten Jahre allerdings änderte sich der Charakter dieser schulartübergreifenden Konferenzen deutlich. Der Aspekt des Austauschs über einzelne Schulkarrieren wurde mehr und mehr abgelöst vom Bestreben, sich über gemeinsame aktuelle Problemstellungen und pädagogische Entwicklungen auszutauschen.

Mittlerweile laden sich die beteiligten Schulen gegenseitig zu längerfristig geplanten Kooperationszeiten ein. Hauptgegenstand der Diskussion ist ein pädagogisches Thema, das im Vorfeld festgelegt wurde.

Im Durchschnitt trifft man sich zweimal jährlich, wobei die Beteiligten der einzelnen Schule und Kolleginnen und Kollegen natürlich wechseln können. Auch der nächste Tagungsort und der geplante Termin werden hier gemeinsam festgelegt.

Das im Folgenden beschriebene Kooperationsmodell der Münsinger Grundschulen mit den weiterführenden Schulen ist Ergebnis von Beratungen des örtlichen Schulleitergesprächskreises. Es wurde 2008 vom geschäftsführenden Schulleiter, dem Regierungspräsidium Tübingen, vorgestellt und von der Dienststelle genehmigt.

September

Beim ersten Elternabend für vierte Klassen stellen die Schulleiterinnen und Schulleiter das Übergangsverfahren, die neue Grundschulempfehlung und den zeitlichen Ablauf bis zur Anmeldung der Kinder an den weiterführenden Schulen vor.

November

Die auf der Frühjahrssitzung bestimmte Schule lädt für die Novembermitte zum ersten Kooperationstreffen der Grundschulen und der weiterführenden Schulen ein. Mit der Einladung werden die Tagesordnung und ein Rückmeldeabschnitt versandt.

An der Nachmittagsveranstaltung nehmen neben Lehrerinnen und Lehrern der weiterführenden Schulen, aus dem Bereich der Grundschulen vorrangig Lehrerinnen und Lehrer der ehemaligen Viertklässler teil.

Die Sitzung bietet in der Regel ein großes Zeitfenster für informelle Gespräche und den Erfahrungsaustausch.

Zum Schluss wird die einladende Schule für das Frühjahrstreffen gemeinsam festgelegt. So finden die Kooperationssitzungen nacheinander an allen Schulstandorten des Geschäftsbereichs statt.

Die Kolleginnen und Kollegen berichten in der nächsten GLK an ihren Schulen über den Verlauf und die Gesprächsergebnisse des Kooperationstreffens.

Januar

Im Januar laden die weiterführenden Schulen in Münsingen die Eltern der Viertklässler des Einzugsbereichs zu einem Informationsabend ein. Die Schulen liegen in der Stadt nahe bei einander. An dem gemeinsamen Abend werden die Eltern zeitlich gestaffelt an der jeweiligen Schule über die Besonderheiten der weiterführenden Schulart informiert, z. B.:

18.30 Uhr bis 19.30 Uhr Werkrealschule Schillerschule

18.00 Uhr bis 19.00 Uhr Gymnasium Münsingen

20.00 Uhr bis 21.00 Uhr Gustav-Mesmer-Realschule

So ist die Möglichkeit gegeben, sich gezielt über zwei der Schularten zu informieren und offene Fragen an die jeweiligen Vertreterinnen und Vertreter zu richten.

Die zurzeit nächstgelegene Gemeinschaftsschule in Bad Urach (Babara-Gonzaga-Gemeinschaftsschule) hat in diesem Jahr über die Grundschulen ebenfalls zu einem Informationsabend eingeladen.

Januar/Februar

Die Werkrealschule lädt vierte Klassen mit ihren Lehrerinnen und Lehrern zu einer individuellen Führung während der Unterrichtszeit ein.

Aus den sechsten Klassen der Realschule kommen Schülerinnen und Schüler an ihre ehemaligen Grundschulen und präsentieren begleitet von einer Lehrerin ihre Schule den Viertklässlern. Als Präsentationszeit ist an eine Unterrichtsstunde pro vierter Klasse gedacht.

März

Die Werkrealschule lädt ihre zukünftigen Fünftklässler zusammen mit ihren Eltern zu einem Schnuppernachmittag ein. Angeboten werden:

- Einblicke in das Ganztagsangebot
- Besuch von Unterricht
- Präsentationen von Schülerinnen und Schülern
- Führung durch das Schulhaus
- Klären offener Fragen
- Gespräche mit dem Elternbeirat und dem Förderverein

Mai

Frühjahrstermin für das zweite Kooperationstreffen der Grundschulen und der weiterführenden Schulen. Vorbereitend wird wie beim Novembertreffen verfahren (s. o.). Diese Nachmittagsveranstaltung besuchen von Seiten der Grundschulen oft Lehrerinnen und Lehrer der vierten Klassen.

So besteht bei den beiden Kooperationstreffen die Möglichkeit zum Kennenlernen der Lehrerinnen und Lehrer der dritten bis sechsten Klassen der jeweiligen Schularten.

September

In einem angehängten Papier werden die Aktivitäten der weiterführenden Schulen in Münsingen zum Schulstart der neuen Fünftklässler an ihren jeweiligen weiterführenden Schulen kurz beschrieben.

Als schulische Organisationsform zur Erleichterung des Übergangs von der Grundschule auf die weiterführenden Schulen beschloss die Gesamtlehrerkonferenz der Grundschule am Hardt 2005 mit Zustimmung des Elternbeirats, dass bei dritten und vierten Klassen zukünftig die Fächer Deutsch und Mathematik nicht von derselbe Lehrperson unterrichtet werden sollen.

Dieser Beschluss wird seither an der Schule mit großer Akzeptanz praktiziert.

Die nachfolgenden Wirkungen werden dabei bedacht:

- bessere informelle Beobachtung der Schülerinnen und Schüler
- weitere Beratungsmeinung bei den Informationsgesprächen zur Grundschulempfehlung
- Lehrertandem bei Elterngesprächen, Sprechstunden und Elternsprechtagen
- Zusammenarbeit im Kollegium wird gestärkt
- Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf das Fachlehrerprinzip der weiterführenden Schulen
- organisatorische Vorteile bei Vertretungssituationen
- Kolleginnen und Kollegen des Anfangsunterrichts mit hohem Deputat können einfacher in den Stundenplan der Schule integriert werden

An den sogenannten „Schnuppertagen“ sind Kinder und Eltern herzlich eingeladen, sich in den neuen Schulgebäuden zu orientieren und erste Erfahrungen mit den Organisationsformen vor Ort zu sammeln.

Zu Beginn des neuen Schuljahres werden in spezifischer Weise Einstiegsprojekte und Kennenlernaktivitäten durchgeführt, die eine möglichst altersgerechte und zügige Integration der Fünftklässler zum Ziel haben.

Oft werden diese Aktivitäten ganz selbstverständlich dadurch unterstützt und erleichtert, dass die neuen Schülerinnen und Schüler eine Reihe von Kindern in den aufnehmenden Schulen bereits aus ihrem Dorf oder der Nachbarschaft kennen.

4.5.1 Zusammenfassung der Aktivitäten der weiterführenden Schulen in Münsingen zum Einstieg der neuen Fünftklässler

Schillerschule Münsingen – Werkrealschule

Einstiegsprojekt „Prima Klima durch soziales Lernen“

Montag und Dienstag der ersten Schulwoche:

Schulbeginn Montag 9.00 Uhr in der Kirche mit einem Gottesdienst

Anschließend Aufnahmefeier im Musiksaal, gestaltet von Klasse 6

Die Schulsozialarbeiterin stellt sich vor, ebenso die Klassenlehrer

Kennenlernaktivitäten aller Art, z. B. Schulhaus-Rallye

Mittwoch: Organisatorisches, z. B. Stundenplan

Donnerstag: Ausflug nach Beuren, u. a. ins Bauernhausmuseum

Freitag: Sport- und Spieletag der ganzen Schule

Gustav-Mesmer-Realschule Münsingen

Schulbeginn in der ersten Woche am Dienstagnachmittag mit einem Einschulungsfest.

Mittwoch und Donnerstag Klassenlehrer-Unterricht mit zahlreichen Kennenlernaktivitäten.

Ab Freitag dann Unterricht nach Stundenplan und Einführung ins Fachlehrersystem.

Gymnasium Münsingen

Am Montag lernen die Schülerinnen und Schüler ihre Klassenlehrkräfte kennen und erkunden mit ihnen zusammen das Schulhaus, regeln die Sitzordnung und lernen sich gegenseitig kennen.

Am Dienstag findet ein Gottesdienst für Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler und Eltern statt. Anschließend begibt man sich in die Aula zu einer Begrüßungs- und Aufnahmefeier (ebenfalls mit den Eltern).

Im Laufe der restlichen Tage der ersten Schulwoche findet man nach und nach in den Schulalltag.

Ein früher üblicher Spiel- und Grilltag (Freitag) wurde zeitlich verlegt, da die Schülerinnen und Schüler lieber „ernsthaft arbeiten“ wollten.

Im Jahr 2013 fand ein erstes Kooperationstreffen im Juni statt.

Hier waren die Erfahrungen mit dem Instrument des Klassenrats und anderen Formen der demokratischen Klassenführung zentrales Thema.

Abschließend eine kurze Auflistung von strukturellen Kooperationsschwerpunkten, die in der Kooperation der Kolleginnen und Kollegen immer wieder thematisiert werden:

Themenbereich Verhalten:

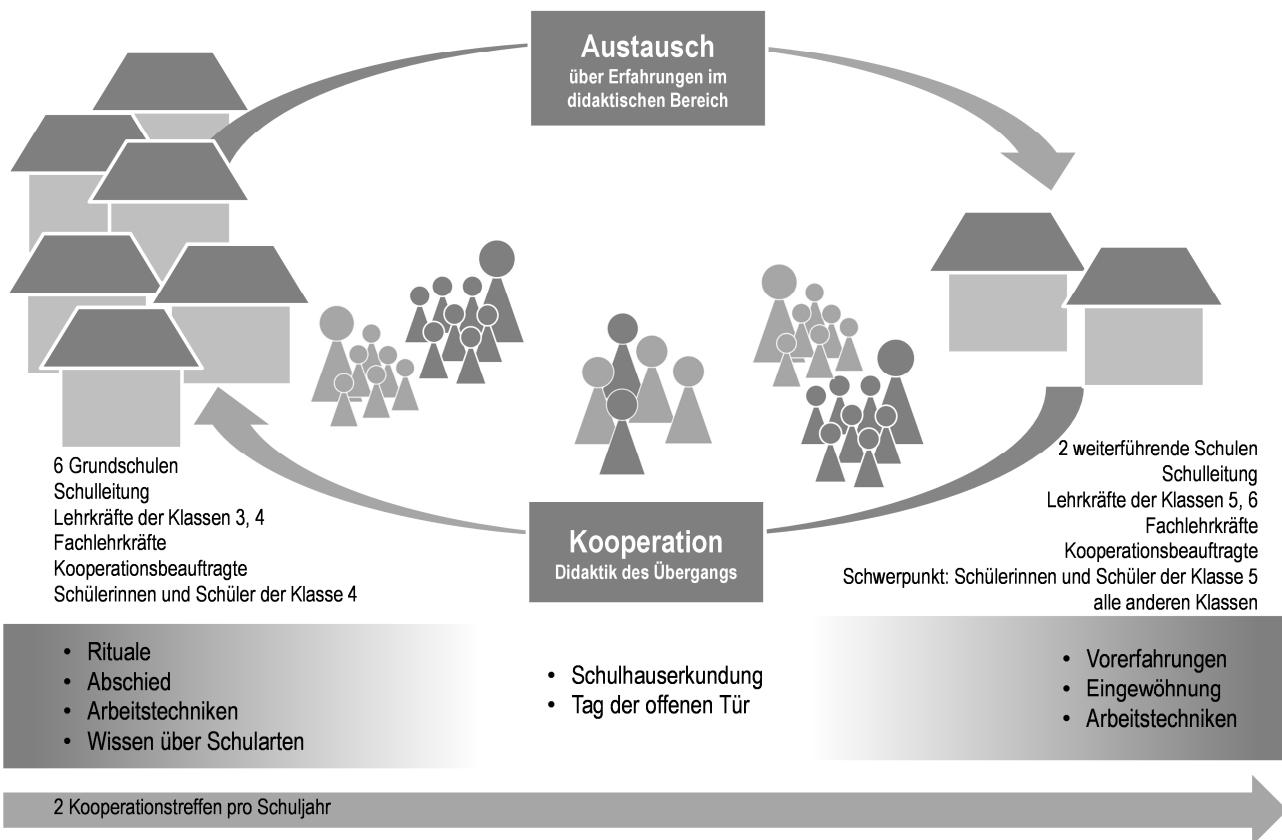
- demokratische Rituale
- soziale Kompetenzen
- Disziplin allgemein
- Umgangsformen
- Problemlösungsstrategien

- Ursache und Vorbeugung von Unterrichtsstörungen
- Lehrerverhalten und mögliche Auswirkungen

Themenbereich Lernen und Leistung:

- Lernformen
- Lernstrategien
- Instrumentarien
- Formen der Leistungsfeststellung
- Differenzierung
- Förderung schwacher/hochbegabter Schülerinnen und Schüler
- Individualisierung
- Erziehung zur Selbstständigkeit und Eigeninitiative

Seelbach – Schulen kooperieren mit Schulen



4.6 Gelebte Kooperation im Schulalltag am kooperativen Bildungszentrum Seelbach

4.6.1 Vorstellung der Kooperation

Die Gemeinde Seelbach mit etwa 5000 Einwohnern liegt am Eingang des ländlich geprägten Schuttertals etwa acht Kilometer von Lahr entfernt. Die Realschule Seelbach mit etwa 320 Schülerinnen und Schülern wird vorwiegend zweizügig geführt. Sie befindet sich in einem kooperativen Bildungszentrum mit einer ebenfalls zweizügigen Grundschule und einer Werkrealschule. Weitere Schulen, die an der Kooperation beteiligt sind, sind die Grundschule Schuttertal mit Zweigstellen in Schuttertal, Dörlinbach und Schweighausen, sowie die Lahrer Grundschulen in Kuhbach und Reichenbach.

Sowohl von der Realschule als auch von der Werkrealschule gibt es in der Kooperation mit den Grundschulen besondere Schwerpunkte, vor allem mit der Grundschule Seelbach. Neben den Kooperationstreffen der Lehrkräfte und Schulleitungen gibt es über das Jahr verteilt verschiedene Veranstaltungen von und für Schülerinnen und Schüler der Grundschulen und der weiterführenden Schulen.

4.6.2 Kooperationstreffen

Die Kooperationstreffen mit den Grundschulen finden zwei Mal im Schuljahr statt und werden von der Schulleitung organisiert. Außer der Schulleitung nehmen alle Klassenlehrerinnen und Klassen-

lehrer der vierten und fünften Klassen sowie die Kernfachlehrkräfte an diesen Treffen teil. Die Treffen fanden bisher meist im kooperativen Bildungszentrum statt. Die langjährige Kooperation mit dem Schuttertal wurde inzwischen erweitert durch die Lahrer Ortsteile Kuhbach und Reichenbach. Es ist angedacht, die Treffen wechselweise an unterschiedlichen beteiligten Schulen stattfinden zu lassen, um dort schul- und standortspezifische Profile kennen zu lernen.

Themen der Treffen sind unter anderem die unterschiedliche pädagogische und methodisch-didaktische Arbeit an Grundschulen und weiterführenden Schulen, beispielsweise das Montessori-Konzept der Schuttertälener Grundschulen, Präsentationskompetenz oder Rituale in der Grundschule. Auch das Kennenlernen der Räumlichkeiten der gastgebenden Schule kann so erfolgen.

Beim informellen Austausch in Kleingruppen im Anschluss gibt es auch die Möglichkeit, sich besser kennen zu lernen und Kontakte zu vertiefen, was weitere Kooperationsschritte vereinfacht oder anbahnt.

4.6.3 Informationstag

Um den Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit zu geben, die Schulart Realschule kennen zu lernen, veranstaltet die Realschule Seelbach einen Informationstag für die Grundschülerinnen und -schüler sowie ihre Eltern. Betreut und unterstützt werden sie an diesem Tag neben den Lehrkräften der Realschule vor allem von Schülerinnen und Schülern der Orientierungsstufe.

Der Schwerpunkt liegt auf realschultypischen Fächern wie den Wahlpflichtfächern (Französisch, Mensch und Umwelt und Technik) und dem Fach Naturwissenschaftliches Arbeiten. Aber auch die anderen Fächer stellen sich vor.

Eine Besonderheit in der Rheinschiene Baden-Württembergs stellt das Fach Französisch dar. Die Schülerinnen und Schüler, die bereits in der Grundschule vier Jahre lang Französisch gelernt haben, werden mit dem Brückenkurs Französisch mit ihren momentanen Kompetenzen abgeholt und können Vorkenntnisse einbringen, bis sie sich für ein Wahlpflichtfach entscheiden, so dass sich eine gute Verknüpfung der Arbeit ergeben kann.

In einer gemeinsamen Begrüßung finden musikalische Darbietungen der Schülerinnen und Schüler statt. Während den Eltern eher formale und organisatorische Aspekte der Schulart Realschule näher gebracht werden, können die Grundschülerinnen und -schüler die Schulart gleich praktisch kennen lernen. Hierzu sind die Kinder in Gruppen unterwegs und werden von Schülerinnen und Schülern der Realschule begleitet.

Im Anschluss können die Schülerinnen und Schüler an Unterrichtsbausteinen der verschiedenen Fächer teilnehmen, beispielsweise mit Unterstützung Experimente durchführen oder Werkstücke herstellen, und die Unterrichtsmaterialien der Realschule kennen lernen.

Eine vergleichbare Veranstaltung an einem anderen Tag gibt es auch von der Werkrealschule.

4.6.4 Brauchtumpflege

In einer ländlichen Gegend nimmt die Brauchtumpflege eine große Rolle ein und auch die Schulen werden miteinbezogen. Auch in diesem Kontext bieten sich viele Möglichkeiten zur Kooperation, die sicher von Ort zu Ort sehr verschieden sind. Am Beispiel von Seelbach sind dies insbesondere der historische Katharinenmarkt und die Fasnet-Veranstaltungen.

Der traditionelle Katharinenmarktumzug wird von den Schülern und Schülerinnen der Grundschulen und der weiterführenden Schulen des Ortes gemeinsam veranstaltet. Hierbei gibt es für die Schülerinnen und Schüler sowie für die Lehrkräfte viele Möglichkeiten für informelle Kontakte, aber auch zum Erlernen von sozialen und personalen Kompetenzen wie Rücksichtnahme und Verantwortungsbewusstsein.

Eher informell begegnen sich die Schülerinnen und Schüler des kooperativen Bildungszentrums bei der gemeinsamen Teilnahme an der Fasnetsveranstaltung der Zünfte. Hier begehen die Grundschülerinnen und -schüler und die 5. Klassen der Realschule und der Werkrealschule den schmutzigen Donnerstag mit den Zünften.

4.6.5 Projekte und Arbeitsgemeinschaften

Soweit durch räumliche Nähe möglich, entstehen auch im alltäglichen Miteinander viele Möglichkeiten zum Zusammenarbeiten, die für die Schülerinnen und Schüler bereichernd sind. So arbeiten beispielsweise Schülerinnen und Schüler der Realschule im Rahmen des Projektes Soziales Engagement in der Hausaufgabenbetreuung und Freizeitgestaltung der Grundschule des Schulzentrums mit. Auch die Streitschlichtung durch Schülerinnen und Schüler der Werkrealschule und der kooperative Schulsanitätsdienst von Realschule und Werkrealschule stehen den Kindern in Konflikten und Notlagen zur Seite.

Alljährlich veranstaltet die Realschule Seelbach ein Theaterprojekt, das sich über das ganze Schuljahr zieht. Für die Grundschulklassen sind diese Schüleraufführungen eine Möglichkeit, positive Erfahrungen mit der weiterführenden Schule zu sammeln und somit Ängste bezüglich des Schulwechsels abzubauen.

Auch der Schulunterricht eignet sich, um beispielsweise ein Projekt durchzuführen, welches einen Nutzen für die Schülerinnen und Schüler der kooperierenden Schulen hat und somit Grundlage für gemeinsame Erfahrungen werden kann. So gestalteten beispielsweise Schülerinnen und Schüler der Werkrealschule in einem Fachprojekt in "Gesundheit und Soziales" einen Barfußpfad für das Schulgelände, welcher nun insbesondere von den Grundschülerinnen und -schülern genutzt wird. Auch die Schülermitverantwortung bietet mit einem selbst organisierten Bastelnachmittag für Grundschülerinnen und -schüler ein niedrighschwelliges Angebot zum Kennenlernen bei einer gemeinsamen Aktivität.

4.6.6 Gelingensfaktoren

Das kooperative Schulzentrum bietet durch seine gemeinsamen Räumlichkeiten gute Bedingungen für eine erfolgreiche Kooperation.

Sehr viele Schülerinnen und Schüler aus dem Schuttertal, auch mit einer Gymnasialempfehlung, aus Seelbach und dem Schuttertal entscheiden sich für das Schulzentrum, so dass bei den betroffenen Schulen ein großes Interesse am Austausch und der Zusammenarbeit besteht.

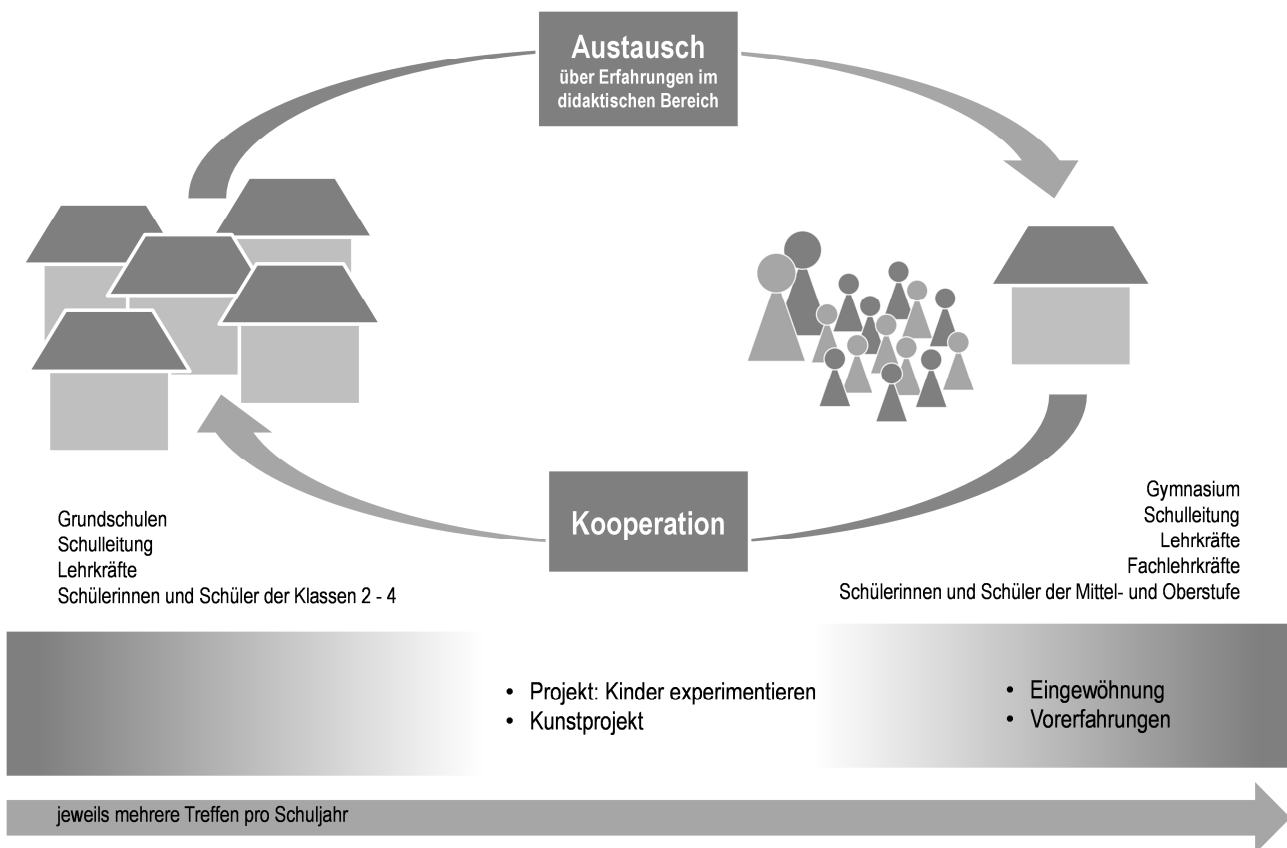
Durch das ländliche Umfeld besteht oftmals ein enger Kontakt zwischen den Schülerinnen und Schülern der verschiedenen Schularten, zum Beispiel durch Vereine. Vielleicht ist auch dadurch die hohe Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler zu erklären, an Veranstaltungen im Rahmen der Kooperation teilzunehmen.

4.6.7 Zukunftsperspektive

Es wird momentan überlegt, Schülerinnen und Schüler der weiterführenden Schule Unterrichtsergebnisse im Unterricht der Grundschulen vorstellen zu lassen. Dadurch hätten die Realschülerinnen und -schüler ein interessiertes Publikum für ihre Arbeiten und könnten ihre Präsentationskompetenz erweitern. Die Grundschülerinnen und -schüler bekämen Einblicke in das Arbeiten an der weiterführenden Schule und können durch den persönlichen Kontakt Wissen und Interesse gewinnen und Ängste abbauen.

Ein engerer Austausch der Lehrkräfte durch Hospitationen des Unterrichts ist ein zukünftiger Entwicklungsbereich.

Stuttgart – Schulen kooperieren mit Schulen



4.7 Neues entdecken – Erfahrungen sammeln – Gymnasiasten empfangen Grundschulkindern am Hölderlin-Gymnasium Stuttgart

4.7.1 Grundschulkindern entdecken mit Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums naturwissenschaftliches Arbeiten – Projekt „Kinder experimentieren“

Bereits seit dem Schuljahr 2005/06 arbeiten Schülerinnen und Schüler unserer Mittelstufe über einen Zeitraum von mehreren Wochen mit Grundschulkindern der Jahrgangsstufe 4 in einem experimentell angelegten Lehr- und Lerngang zusammen. In jeweils einer Doppelstunde pro Woche werden biologische und chemische Phänomene des Alltags in näheren Augenschein genommen. Hierbei werden den Schülerinnen und Schülern der Grundschule naturwissenschaftliche Arbeitsweisen vorgestellt sowie der Gebrauch fachtypischer Gerätschaften geübt.

Jede angemeldete Grundschulklasse wird in zwei kleinere Gruppen geteilt, sodass jeweils eine Hälfte biologische Arbeitsmethoden kennenlernen kann, während der zweite Teil im Chemieraum experimentiert. In der darauffolgenden Woche werden die Gruppen getauscht, so dass jedes Kind den gleichen Lernzuwachs erfahren darf. Wichtig in diesem Projekt ist, dass die Schülerinnen und Schüler der Grundschule auch selbständig arbeiten können. Möglich ist dies aufgrund der guten Betreuung durch die Schülerinnen und Schüler des Hölderlin-Gymnasiums: Immer eine Schülerin/ein Schüler betreut jeweils zwei der Gäste.

Wichtig ist bei diesem Projekt auch, dass die Schülerinnen und Schüler der Klassen sieben bis zehn ihr selbst erlerntes Wissen aus dem Unterricht durch die Zusammenarbeit mit den Grundschulkindern üben und festigen können – das Lernen durch Lehren stellt also einen wichtigen As-

pekt dar. Die betreuenden Gymnasiasten erleben zudem ihre Schule einmal von einer anderen Seite: Sie schlüpfen in die Rolle einer Lehrkraft und müssen versuchen auch etwas kompliziertere Vorgänge einfach und verständlich zu erklären. Sie selbst werden zu Expertinnen/Experten und sind verantwortlich für den Lernprozess anderer. Eingebunden in ein System, das ohne sie nicht funktionieren würde, haben sie hier die Chance ihre Talente im Umgang mit den Kindern zu zeigen – sowohl in der fachlichen Anleitung als auch im sozialen Bereich. Wie im Leitbild des Hölderlin-Gymnasiums dargestellt, ist die Vermittlung von Werten wie Respekt, Toleranz und Offenheit wichtig. Wir möchten die Entwicklung sozialer Verantwortung für andere und gegenseitiges Verständnis fördern. Hierfür stellt das vorgestellte Projekt eine sinnvolle Plattform dar. Die Lehrkräfte erkennen im Gegenzug wichtige Qualitäten ihrer Schülerinnen und Schüler, was oftmals zu einer verbesserten Lernatmosphäre im regulären Unterricht führt.

Die Schülerinnen und Schüler der Grundschulen profitieren von der Ausstattung der Fachräume und der Erfahrung der Gymnasiasten. Sie lernen bereits in ihrer Grundschulzeit eine weiterführende Schule „von innen“ kennen: Sie sehen einen Teil der Räumlichkeiten, sie erhalten einen Einblick in fachspezifische Arbeitsweisen und sie lernen einzelne Schülerinnen und Schüler näher kennen. Es können bei ihnen naturwissenschaftliche Interessen geweckt, Begabungen entdeckt und gegebenenfalls vorhandene Ängste oder Unsicherheiten abgebaut werden. Eine positive Grundeinstellung gegenüber den Naturwissenschaften erleichtert in jedem Fall den Einstieg in die weiterführende Schule.

Dank der guten Zusammenarbeit zwischen den Grundschulkindern und ihren betreuenden Mittelstufenschülerinnen und -schülern finden auch Grundschul- und Gymnasiallehrkräfte Zeit für einen gedanklichen Austausch. Die Gespräche sind für beide Schularten informativ und aufschlussreich.

4.7.2 Schüler zeigen Schülern Kunst - realisierter Modellansatz eines vertieften und kommunikativen Kunstunterrichts

Wiederholt verwirklicht wurde dieses Projekt seit 2002 am Hölderlin-Gymnasium Stuttgart, im Wechsel mit verschiedenen Grundschulen (Im Sonnigen Winkel, Mühlbachhofschule, Falkertschule).

Im Rahmen der Weiterentwicklung des Kunstprofils am Hölderlin-Gymnasium Stuttgart wurde damit ein flexibles, aber auf Kontinuität angelegtes Projekt ins Leben gerufen: „Schüler zeigen Schülern Kunst“.

Kern des fortdauernden Vorhabens ist die geplante Begegnung von Schülerinnen und Schüler des Kunstprofils der Jahrgangsstufen 10 bis 12 mit Grundschulklassen verschiedener benachbarter Grundschulen in den Museen der Stadt Stuttgart (z. B. Staatsgalerie, Kunstmuseum, Linden-Museum). Gemeinsam treten sie vor und mit originalen Werken der Kunst in Kontakt und befördern dadurch ihre breite und vertiefte Auseinandersetzung mit Kunst.

Dabei profitieren alle Gruppen: Die Grundschul Kinder erfahren Kunstbetrachtung als spannende Erfahrung, die mit dem Alltag, ihrem Leben und auch mit ihrer Erfahrung zu tun hat. Sie erleben dabei hautnah und produktiv, dass sich damit auch ältere Schülerinnen und Schüler ernsthaft und zugleich mit Freude beschäftigen.

Die Gymnasiasten erleben durch den Perspektiven- und Rollenwechsel von der Schülerin/vom Schüler zur Vermittlerin/zum Vermittler (Lernen durch Lehren) ebenso direkt und hautnah, dass

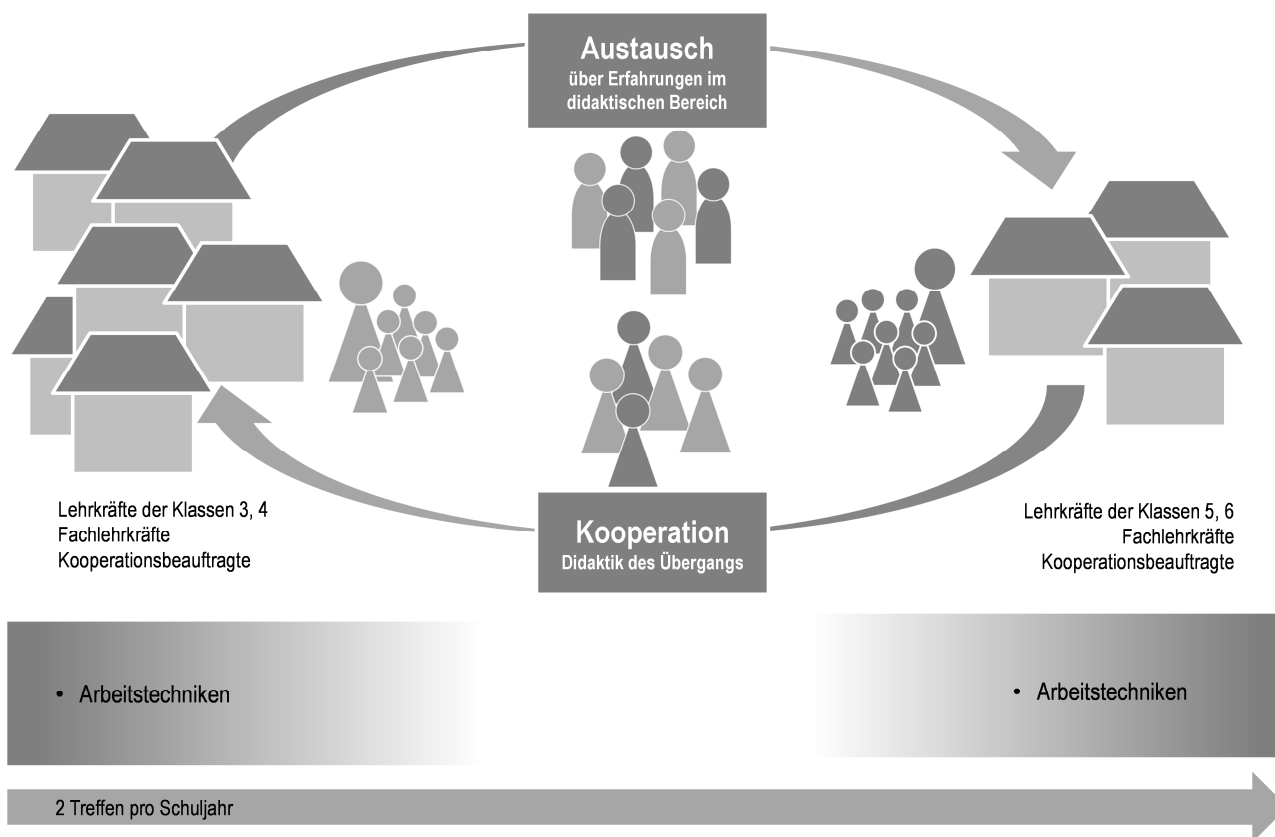
didaktische und methodische Entscheidungen für die Kunstvermittlung Kernbereiche sind. Sie sehen, dass Schülerinnen und Schüler der Grundschule Kunstwerken gegenüber aufgeschlossen sind und viele bereichernde Beobachtungen beitragen können. Während der Vorbereitung und der Durchführung der „Kunstbegegnungen“ profitieren sie durch die gemachten Erfahrungen sowohl im Feld ihrer eigenen fachbezogenen Kenntnisse als auch bezüglich der Entwicklung ihrer Vermittlungskompetenzen, die dabei auch weit über die Grenzen des Faches hinaus reichen.

Auch die Museen der Stadt ziehen aus diesem Projekt einen Vorteil: Kunstunterricht findet in einer innovativen und lebendigen Situation und im direkten Kontakt mit Originalen an einer außerschulischen Bildungsstätte, an einem originären Kulturort in der Stadt statt.

Literatur

Hartmut Preuß (2004): „Schüler zeigen Schülern Kunst“. In: Kunst + Unterricht. Kunstrezeption mit Kindern. Nr. 288 (2004), S. 19 - 21. Friedrich in Felber in Zusammenarbeit mit Klett.

Eppingen – Förderkonzepte in der Orientierungsstufe



4.8 Die Eppinger Kooperationsvereinbarungen

4.8.1 Die Ausgangssituation

Am Anfang stand die Unzufriedenheit wie eine graue Wolke am Eppinger Bildungshimmel. Die Neuankömmlinge in den fünften Klassen der weiterführenden Schulen merkten recht schnell, dass sie, trotz einheitlichen Bildungsplans, mit deutlich unterschiedlichen Grundvoraussetzungen von ihrer entsprechenden Grundschule an die weiterführenden Schulen in Eppingen übergeben wurden. Dies zeigte sich in den Kernfächern Mathematik, Deutsch und Englisch.

Dies brachte natürlich die Eltern unserer Fünftklässler auf den Plan, die so etwas ja schon immer geahnt hatten und dies nicht schweigend zur Kenntnis nehmen wollten. Protestanrufe hatten zur Folge, dass die eine oder andere Grundschullehrkraft oder auch Rektorin oder Rektor Stellung beziehen musste, warum die Kinder aus der eigenen Klasse/Schule bestimmte Kompetenzen in den Kernfächern im Gegensatz zu anderen Schulübergängern der Klasse 5 nicht aufweisen konnten.

Diskussionspunkte waren z. B.:

- Die unterschiedliche Durchführung und Versprachlichung der schriftlichen Rechenverfahren in Mathematik

- Diktat vs. Rechtschreibarbeiten (mehrere Kompetenzen der Rechtschreibung werden hier auch isoliert abgeprüft)
- Regellernen vs. FRESCH-Methode
- Englisches Sprachbad vs. Vorkabeltraining im selbst angelegten Vokabelheft
- verbundene Schriften: Vereinfachte Ausgangsschrift vs. Lateinische Ausgangsschrift vs. Schulausgangsschrift
- Art und Umfang der Hausaufgaben
- Heftführung

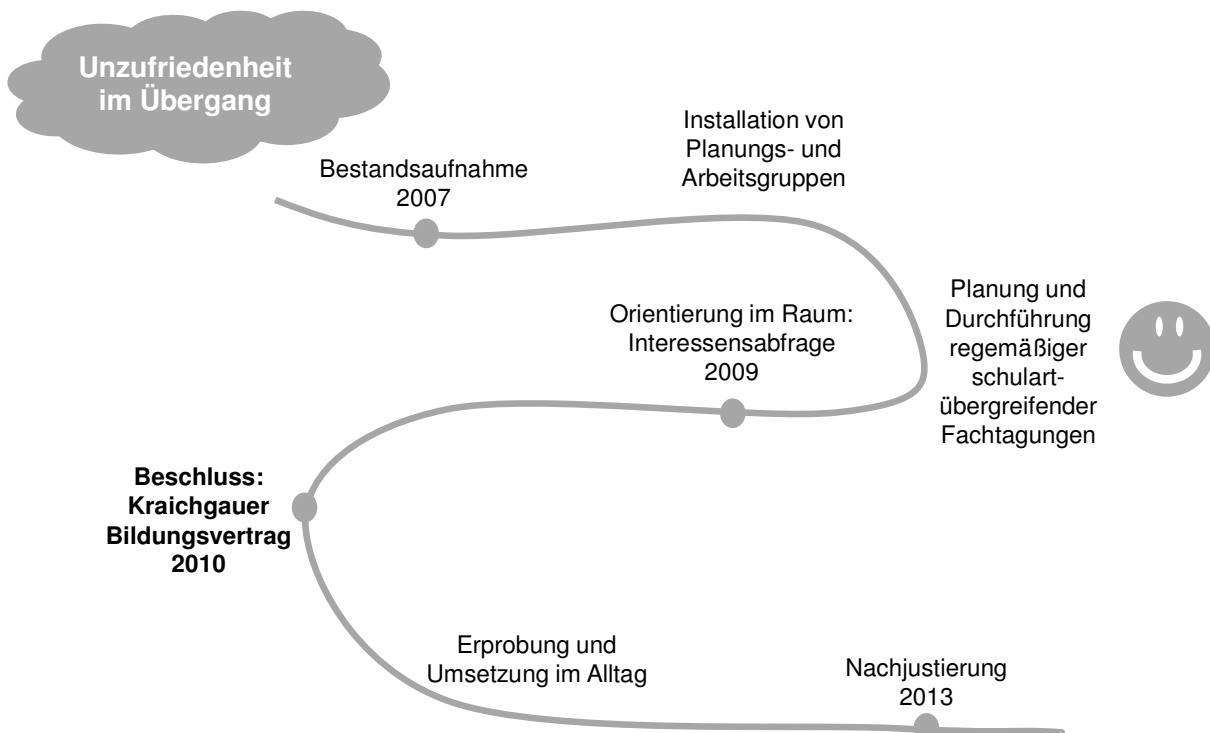
4.8.2 Genese der Eppinger Kooperationsvereinbarungen

Etappe 1: Ehrliche Bestandsaufnahme

Bei einem unserer regionalen Kooperationstreffen im Jahr 2007, an dem alle 13 Rektorinnen und Direktoren der Bildungslandschaft Eppingen inklusive Ittlingen, Kirchardt und Gemmingen teilnahmen, wurde beschlossen, diesem allgemeinen Zustand der Unzufriedenheit im Übergangsbereich der Klassen 4/5 aktiv entgegenzusteuern. Um dies zu erreichen, mussten Verbindlichkeiten in Form von gewissen Standards sowie Plattformen des Austauschs und der Schulart übergreifenden Weiterbildung gefunden werden.

Etappe 2: Installation von Arbeitsgruppen

Schulart übergreifend wurden motivierte und fachlich versierte Kolleginnen und Kollegen, sowie Schulleitungen für die Planungsgruppen gewonnen.



Ihr Arbeitsauftrag war es, verschiedene Fachtagungen in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch zu planen und auch durchzuführen.

Zielgruppe dieser Fachtagungen sollten die Kolleginnen und Kollegen der Klassen 3-6 aller bei uns vertretenen Schularten sein. Der Besuch hierbei sollte verpflichtenden Charakter haben.

Etappe 3: Schulartübergreifende Fachtagungen

Es wurde eine Abfrage in den Kollegien erhoben, um ein genaueres Bild der gewünschten Themen und Arbeitsweisen für den weiteren Verlauf zu erhalten. Für die Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik fanden Konferenzen statt.

Deutsch

Inhaltlich waren die Tagungen an einen Dreischritt gebunden:

1. Querschau der unterschiedlichen Bildungspläne
2. Input über die neuesten Erkenntnisse und Methoden zu diesem Fachbereich durch externe Experten (auch kontrovers)
3. Schulart übergreifender kollegialer Austausch

Durch die Schulart übergreifende Zusammensetzung der Arbeitsgruppen war schon in der Planungsphase unserer Großveranstaltungen gewährleistet, dass sämtliche schulartspezifischen Interessenlagen im Vorfeld bedacht und in die Planung mit einbezogen wurden.

Im Fach Deutsch wurden folgende Kooperationsveranstaltungen mit einer Teilnehmerzahl zwischen 50 und 100 Teilnehmern abwechselnd in den Räumlichkeiten unserer drei großen weiterführenden Schulen in Eppingen abgehalten:

1. FRESCH: Eine mögliche Methode im Rechtschreibunterricht
2. Notengebung in der Rechtschreibung
3. Aufsatzerziehung (Prozessorientiertes Arbeiten, Notengebung)

Englisch:

Es fand ein Treffen pro Schuljahr statt.

Inhalte:

- Vorstellung von Unterrichtsmaterialien, Methoden und didaktischen Ansätzen
- Erarbeitung eines Minimal-Grundwortschatzes
- Präsentation eines Portfolios (mit einem Überblick über den Unterrichtsstoff der Grundschule)
- Austausch von Klassenarbeiten 4/5

Mathematik

Drei Arbeitsgruppen der weiterführenden Schulen in Eppingen, zuständig für die Übergangsdidaktik im Fach Mathematik, entwickelten drei Sommerferienhefte für die Werkrealschule, für die Real-

schule und eines für das Hartmanni-Gymnasium Eppingen, und zwar in Form und Aufgabenanspruch den Schularten angepasst.

Gegen Ende des vierten Schuljahres wählt jede Schülerin und jeder Schüler der vierten Klasse in den Grundschulen des Eppinger Raumes das Sommerferienheft seiner künftigen weiterführenden Schule mit dem Ziel, dies vollständig in den Sommerferien zu bearbeiten.

Die Bearbeitung des Heftes durch die Schülerinnen und Schüler geschieht auf freiwilliger Basis.

Das Ferienheft soll zur ersten Mathematikstunde an der neuen Schule mitgebracht und abgegeben werden. Eine weitgehende oder vollständige Bearbeitung soll dann von der Mathematiklehrkraft der neuen Schule gewürdigt werden. Das wird von vielen Schülerinnen und Schülern auch so erwartet, da viele von ihnen mit großem Engagement das Sommerferienheft bearbeitet haben.

Ein Vorteil des Sommerferienheftes für die Lehrerinnen und Lehrer an der weiterführenden Schule liegt darin, dass sie einen Überblick über vorhandenes Wissen oder Lücken der Schülerinnen und Schüler gewinnen und auf dieser Basis den zu planenden Unterricht gestalten können. Zum anderen haben sich die Kinder in den Ferien mit den Unterrichtsinhalten des vierten Schuljahres im Fach Mathematik nochmals befasst und starten vorbereitet in das erste Schuljahr an der neuen Schule. Ebenfalls kann dieses Heft mit seiner Aufgabenvielfalt zum produktiven Austausch über Rechenwege und -methoden der einzelnen Schülerinnen und Schüler genutzt werden.

Etappe 4: „Vertragsabschluss“

Um all unseren Absprachen die nötige Geltung und auch Legitimation zu verschaffen, wurde dann im April 2010 die Eppinger Kooperationsvereinbarung (vgl. 4.8.5) offiziell beschlossen. Alle 13 Kolleginnen und Kollegen zeigten sich mit den festgelegten Standards einverstanden und gewillt, diese in ihren Schulen dauerhaft zu etablieren.

Etappe 5: Umsetzung und Erprobung im Alltag

Die Eppinger Kooperationsvereinbarung, auf der Grundlage des Bildungsplans verfasst, an die Eppinger Gegebenheiten angepasst und mit Standards versehen, sorgte zum einen für Begeisterung, aber auch für Ressentiments und Widerstände, weil einige Kolleginnen und Kollegen sich eingeengt fühlten.

Hier liegt die Verantwortung nun bei den jeweiligen Schulleitungen und deren Fachleitungen, die Begeisterung im Kollegium hierfür zu wecken und den gemeinsamen Vorteil in den Vordergrund zu rücken.

Nun nach drei Jahren der Erprobungsphase ist die Zeit der Nachjustierung erreicht.

Die nächsten Schritte:

Wir werden...

- die Kooperation überprüfen: Was läuft? Wo gibt es Probleme?
- den Vertrag anpassen, ergänzen, veröffentlichen,
- mit dem neuen Bildungsplan abgleichen,
- neue Großveranstaltungen organisieren,
- neue Planungs- und Arbeitsgruppen zu relevanten Themen des Übergangs installieren,
- feste Termine im Jahresplan für Kooperations-Großveranstaltungen festlegen,

- permanente Fortbildung für die Kolleginnen und Kollegen anbieten,
- die Diskussion über Methoden vertiefen,
- gegenseitige Unterrichtsbesuche im rollierenden System ermöglichen,
- das SSA einbeziehen.

4.8.3 Übersicht über die im Schuljahr stattfindenden Termine

Datum	Beteiligte	Thema	Details
September/ Oktober	Kolleginnen/Kollegen D, E, M Weitere Interessierte Klassenlehrkräfte 3-6	Jährliches Koopera- tionstreffen	<ul style="list-style-type: none"> • Aktuelles • Infos für neue Kollegin- nen/Kollegen • Thematische Arbeit: wech- selnde Workshops • Rückmeldung/Evaluation
November/ Dezember	Lehrkräfte der Klassen 3-6	Offenes Klassen- zimmer	<ul style="list-style-type: none"> • Hospitationen und Unterricht an der anderen Schulart • Knüpfung von Kontakten • Vertraut werden mit spezifi- schen Unterrichtsformen der anderen Schule
Januar	Klassenlehrkräfte 4 (GS) Fachlehrkräfte D, E, M (wfS)	Allgemeiner Aus- tausch	<ul style="list-style-type: none"> • methodisch/didaktische Fra- gen • Praxis der Kooperation
Juni	Schulleitungen der be- teiligten Schulen	Planung	<ul style="list-style-type: none"> • Inhalte • Strukturen • Verantwortlichkeiten
Nach Bedarf	Zwei Verantwortliche aus dem Bereich der SL	Qualitätsmanage- ment	<ul style="list-style-type: none"> • Begleitung der Abläufe • Sicherung der Strukturen

4.8.4 Erhebung des Handlungsbedarfs

Um einen genauen Überblick über die Fragen und Anliegen der Kolleginnen und Kollegen zu erhalten, führten wir im jeweiligen Vorfeld der Veranstaltungen kurze Befragungen durch. Ein Beispiel einer solchen Befragung haben wir nachfolgend abgedruckt.

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

seit mehreren Jahren gibt es die Kooperation „Grundschule – weiterführende Schulen“ im Eppinger Raum. Das Vorbereitungsteam möchte mit diesem Fragebogen den Bedarf für ein weiteres Treffen erheben, um gezielt planen zu können. Wir sprechen neben allen interessierten Kolleginnen und Kollegen gezielt die Lehrerinnen und Lehrer der Klassen 3 bis 6 an, die mit der Übergangssituation befasst sind. Bitte unterstützen Sie die Vorbereitung des kommenden Treffens, indem Sie uns möglichst präzise antworten. Bei dem geplanten Treffen werden wir Ihnen die Ergebnisse dieses Bogens mitteilen.

Bitte geben Sie den Bogen bis spätestens 10. November zurück.

- An welcher Schulart unterrichten Sie?
- Wie groß ist im Allgemeinen Ihr Interesse an der Kooperation zwischen der GS und den weiterführenden Schulen?
- Ich bin an folgenden Themen interessiert: ...
- Wie groß ist im Allgemeinen Ihr Interesse an der Kooperation zwischen der GS und den weiterführenden Schulen?

Die folgenden Fragen beziehen sich auf die konkreten Erwartungen und Wünsche für eine effektive Veranstaltung. Bitte kreuzen Sie an, inwieweit Sie dem jeweiligen Satz zustimmen.

- An Handreichungen zum Thema des Nachmittags bin ich interessiert.
- An Gesprächen mit Kollegen anderer Schularten zum Thema des Nachmittags bin ich interessiert.
- Mich interessiert die Frage, wie sich die Bildungspläne GS und HS/RS/GY berühren.
- Informationen zum Thema von einem externen Fachmann (Experten) sind für mich wichtig.
- Ich wünsche mir konkrete Beispiele aus der Unterrichtspraxis von Kolleginnen und Kollegen anderer Schularten.
- Ich erwarte allgemeine Infos über die Arbeitsweise der Kolleginnen und Kollegen an den jeweiligen Schularten.
- Ich möchte neue Impulse für meine Arbeit an meiner eigenen Schule bekommen.
- Was erwarten Sie darüber hinaus von einer für Sie effektiven Veranstaltung?
- Welche Wünsche in Bezug auf die Weiterführung der Kooperation GS - HS/RS/GY haben Sie?
- Bitte teilen Sie uns mit, was Ihnen noch wichtig ist:

4.8.5 Die Eppinger Kooperationsvereinbarungen

Alle Schulen der Bildungslandschaft Eppingen (inkl. Gemmingen, Ittlingen und Kirchartd) verpflichten sich zur verbindlichen Umsetzung folgender Standards im Unterricht zum Zwecke eines fließenden Übergangs in Klasse 4/5:

Deutsch:

- Die Überprüfung der Rechtschreibkompetenzen nicht nur durch Diktate, sondern durch breit gefächert angelegte Rechtschreivarbeiten (z. B. Lückentexte, Regelanwendung, Abfragen, Wörterbucharbeit, usw.)
- Unsere Schülerinnen und Schüler können die FRESCH-Methode aktiv anwenden.
- Die Wörter des Eppinger-Grundwortschatzes sollen mit den Schülerinnen und Schülern eingeübt werden.
- Die Deutschkollegen der fünften Klassen führen diese Verbindlichkeiten zeitnah nach Schuljahresbeginn fort und melden Defizite an die jeweilige Schulleitung der abgebenden Schulleitung zurück.

Mathematik:

- Das Ferienheft Mathe wird den Viertklässlern am Ende des Schuljahres von ihren Mathematiklehrkräften ausgeteilt.
- In den ersten zwei Wochen des neuen Schuljahres greifen die Lehrkräfte der fünften Klassen der weiterführenden Schulen dieses Heft im Unterricht aktiv auf und melden die sich daraus ergebenden Erkenntnisse an die eigene Schulleitung zurück.

Englisch:

- Die Schülerinnen und Schüler der Klassen 4 sollen beim Übergang über den vereinbarten „Minimalgrundwortschatz“ der Bildungslandschaft Eppingen verfügen.

Für alle:

Die Kolleginnen und Kollegen der Klassen 3 – 6 treffen sich entsprechend dem Terminplan (vgl. 4.8.3).

Anstelle der bisherigen Kooperationsgespräche 4/5 nehmen die Lehrkräfte der fünften Klassen in Deutsch, Mathematik und Englisch bei Bedarf spätestens nach der Halbjahresinformation direkt Kontakt mit den letztjährigen Lehrkräften der vierten Klassen auf und vereinbaren einen Gesprächstermin.

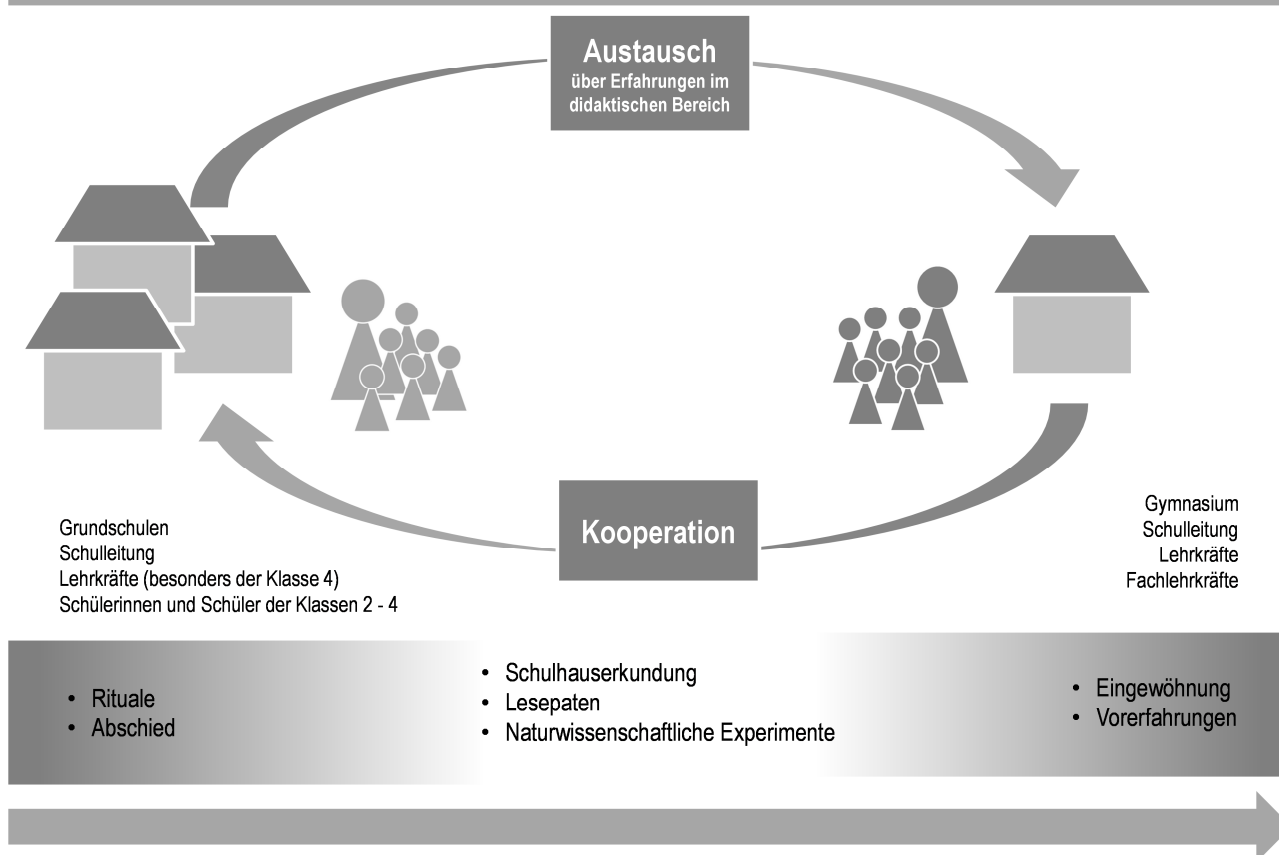
4.8.6 Checkliste⁴

Die Arbeit an der Kooperationsvereinbarung bedarf der kontinuierlichen Überprüfung und Begleitung. Folgende Fragen waren dabei hilfreich:

- Werden verbindliche Vereinbarungen getroffen?
- Wird die Kooperation ständig und flexibel den Veränderungen angepasst?
- Werden die Schulleitungen einbezogen?
- Motivieren die Schulleitungen die Beteiligten zur Weiterarbeit?
- Überprüfen die Schulleitungen den Fortschritt?
- Sind die jeweiligen Arbeitsgruppen mit Kolleginnen und Kollegen aus den unterschiedlichen Schularten zusammengesetzt?
- Wird die Kooperation für Eltern, Kolleginnen und Kollegen Schulträger transparent gemacht?
- Liegt rechtzeitig ein verbindlicher Jahresplan vor?
- Werden die jeweiligen Veranstaltungen und Module dokumentiert und allen Beteiligten zugänglich gemacht?
- Gibt es Verantwortliche für die organisatorische Gestaltung der Kooperation?
- Werden die staatlichen Schulämter und die Seminare einbezogen?
- Hat die Arbeit Raum für Visionen?

⁴ Die Checkliste ergänzt die Strukturvorgaben der VwV

Rastatt – Förderkonzept in der Orientierungsstufe



4.9 „Der Rastatter Weg“

4.9.1 Beispiele für Kooperationsmöglichkeiten auf Ebene der Schülerinnen und Schüler

Schulhauserkundung

Einmal im Jahr findet für alle Viertklässlerinnen und Viertklässler der umgebenden Grundschulen eine Schulhauserkundung am Ludwig-Wilhelm-Gymnasium statt. Dabei werden den Schülerinnen und Schülern von 30 – 40 Lehrkräften nicht nur die Schulräume gezeigt, sie probieren erste Schritte in den am Gymnasium gelehrt Sprachen aus und erkunden die Fachräume der Naturwissenschaften. Sie erhalten Einblicke in den Schulalltag und eine fünfte Klasse führt ein Theaterstück in drei Sprachen auf. Die Eltern begleiten ihre Kinder an diesem Tag. Für sie finden eine Vorstellung der Schule, die Sprachenfolge und die Wahl der Fächer an einem Extraabend statt. An diesem Abend werden den Eltern auch die Grundzüge des Rastatter Modells (siehe 4.9.2) und das pädagogische Konzept der Schule vorgestellt.

Lesepaten

Seit sechs Jahren gehen ca. 30 Schülerinnen und Schüler der Oberstufe des Ludwig-Wilhelm-Gymnasiums in die Klassen der benachbarten Grundschule und lesen vor. Die Idee dazu ging von den beiden Schulleitern aus, die das Projekt auch gemeinsam an Elternabenden in beiden Schulen vorstellten. Dabei betonten sie, dass sowohl die Gymnasiasten als auch die Grundschülerinnen und -schüler von diesen Patenschaften profitieren. In regelmäßigen Abschnitten evaluieren die Schulleiter gemeinsam mit den Lesepaten und den Lehrkräften der Grundschulklassen das Projekt, besprechen auftretende Probleme und gehen auf Wünsche von beiden Seiten ein. Bei dem

als Tandem auftretenden Schülerpaar des LWG wird ein hohes Maß an Verantwortung und Zuverlässigkeit vorausgesetzt, denn die regelmäßigen, wöchentlichen Besucher werden als willkommenes Ritual von den kleinen Gruppen (vier bis fünf je Tandem) Grundschülerinnen und Grundschülern sehnsüchtig erwartet. Viele dieser Grundschülerinnen und Grundschüler haben mit dem eigenen Lesen noch Probleme und bekommen zu Hause nicht vorgelesen. Für ihre Aufgabe werden die Oberstufenschülerinnen und -schüler von Deutschkolleginnen und -kollegen in der Auswahl der Bücher beraten und auf die Durchführung der Stunden vorbereitet. Die Lesepatzen stehen in engem Kontakt mit den Klassenlehrkräften in der Grundschule und nach deren Aussagen wirken sich diese Stunden sehr positiv auf das Leseverhalten und das Sprachverständnis ihrer Schülerinnen und Schüler aus. Gegen Ende des Schuljahres erfolgt eine abschließende Feedbackrunde, in der die Leistung der Schülerinnen und Schüler beider Seiten gewürdigt und wichtige Hinweise für die Patzen des nächsten Jahres zusammengetragen werden. In diesem Jahr wurden die Lesepatzen in Anerkennung ihrer Leistung von der Stadt Rastatt mit dem Sozialpreis ausgezeichnet.

Eine detaillierte Anleitung für die Durchführung, einen dazu nötigen Zeitplan und weitere Ausführungen liefert Christoph Kunz in seinem Artikel „Es war einmal ...“, Schüler werden Lesepatzen“.

Er formuliert „Fünf Schritte zur Lesepatzenschaft“⁵:

1. *Suchen Sie eine geeignete Partnerschule in Ihrer Nähe.*
2. *Geben Sie das Projekt und die Möglichkeit, sich zu bewerben, an Ihrer Schule bekannt.*
3. *Wählen Sie – oder der Projektleiter – die Lesepatzen aus. Mögliche Kriterien sind: die Deutschnote, Erfahrung mit (kirchlicher) Jugendarbeit oder Vereinsarbeit u. a.*
4. *Stimmen Sie sich mit den Grundschullehrern ab, um Besonderheiten der Schule vor Ort (z. B. Migrantenfrage) oder allgemeine Fragen der Bildungsstandards der Grundschulen zu klären (z. B. zu den Fragen: Was kann mit Blick auf das Niveau erwartet werden? Welche Fachtermini werden erwartet – z. B. heißt es Hauptwort, Nomen oder Substantiv?)*
5. *Stimmen Sie gemeinsam mit der Schule Ihre Pläne ab. Berücksichtigen Sie auch Projekte, die an der Grundschule durchgeführt werden: Gibt es z. B. ein Theaterprojekt oder nehmen Klassen am Vorlesewettbewerb teil?*

Naturwissenschaftliche Experimente

Seit 10 Jahren führt das Ludwig-Wilhelm-Gymnasium ein Naturerlebnis- und Forschungsprojekt für Kinder der Unterstufe gemeinsam mit Kindern aus den Rastatter Grundschulen durch, an dem jeweils mehrere hundert Schülerinnen und Schüler teilnehmen. Die dazu gehörenden Exkursionen finden in den Rheinauen oder mit einem Schiff auf dem Rhein statt. Dabei gewinnen die Grund- und Unterstufenschülerinnen und -schüler Einblicke in die Faszination der Naturwissenschaften und führen Beobachtungen durch, die sie anschließend in einer vorbereiteten Broschüre festhalten.

Außerdem leiten Schülerinnen und Schüler der Mittel- und Oberstufe des Ludwig-Wilhelm-Gymnasiums chemische Experimente mit Schülerinnen und Schülern aus vielen verschiedenen Grundschulen aus dem Einzugsbereich des LWG an. Dabei nehmen etwa 650 Schüler an bis zu

⁵ Kunz, Christoph: „Es war einmal ...“ Schüler werden Lesepatzen. In: Starke Lehrer – starke Schule. Loseblatt, 3. Ausgabe 2010. Stuttgart: Raabe Verlag, S. 10. © Dr. Josef Raabe Verlags GmbH

8000 Versuche in 1,5 Tagen teil. Die „Großen“ lernen dabei Verantwortung zu übernehmen, für die Grundschülerinnen und Grundschüler sind es praktische Erfahrungen im Bereich der Naturwissenschaften.

Patenschaft

Schülerinnen und Schüler der neunten Klassen werden gegen Ende des Schuljahres in einem Seminar der SMV zu Paten für die kommenden Fünftklässler ausgebildet. Zu Beginn des Schuljahres begleiten sie die „Neuen“ an den ersten Schultagen und helfen ihnen sich im Schulhaus zurechtzufinden. Sie sind auch später Ansprechpartner bei Fragen und geben den „Kleinen“ Hilfestellungen.

In der Phase der Eingewöhnung zu Beginn eines neuen Schuljahres profitieren die ehemaligen Grundschülerinnen und Grundschüler vom pädagogischen Konzept des Ludwig-Wilhelm-Gymnasiums – vom Rastatter Modell – das im Folgenden vorgestellt wird.

4.9.2 Das Rastatter Modell – Begleitung in der Orientierungsstufe, entwickelt von B.

Bäuerle und M. Kimmig am Ludwig-Wilhelm-Gymnasium in Rastatt

Früher schien die Schule ein Ort der Klarheit zu sein: Hier wurden Antworten gegeben, gelehrt (Lernen und Fragen waren auch außerhalb der Schule möglich) und Wissen vermittelt (die Erziehung fand meist heimlich statt). Hier arbeiteten Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Funktion als staatlich bestellte Welterklärer (als Privatperson erschienen sie bestenfalls am Wandertag). Heute ist der Aufgabenbereich der Lehrkräfte vielschichtiger und komplexer: Was ist die Aufgabe der Lehrkräfte vor allem in der Unterstufe und wer ist wofür (noch alles) zuständig?

In den letzten Jahren wurde immer deutlicher, dass auch die Schule und damit wir Lehrerinnen und Lehrer mehr auf die 'veränderten' Kinder zugehen müssen. Schule kann gesellschaftliche Probleme sicher nicht lösen, aber sie muss - vor allem in der Unterstufe - Raum für soziale Beziehungen schaffen, das Selbstwertgefühl der Schülerinnen und Schüler stärken und sie im Erlernen von Kommunikation und Kooperation unterstützen. Schulklassen sind keine selbstgewählten Sympathiegruppen und Spannungen, Konflikte oder Diskriminierung dürfen und sollen in diesem Rahmen nicht ungenannt bleiben oder übergangen werden.

Der Übergang von der „wohlbehüteten Grundschule“ auf die weiterführende Schule ist für viele Kinder oft eine schwierige Hürde. Neue Lernbedingungen, das Fachlehrersystem, die erweiterte Fächertafel, große Klassen und weitere Schulwege stellen einen bedeutsamen Einschnitt im Leben eines Kindes dar. Dazu kommt, dass sie in der GS die „Erfahrensten“ waren und an der neuen Schule wieder neu anfangen. Gleichzeitig lastet auf vielen Kindern ein nicht zu unterschätzender Erwartungsdruck, der sowohl von ihrem eigenen Selbstverständnis als auch von Elternseite kommen kann. Das geht so weit, dass ein Scheitern ein Prestigeverlust für eine ganze Familie bedeuten kann. Neben der Vorfreude auf die neue Schule bringen die Kinder auch Ängste und Befürchtungen mit. Dabei gilt es diese ernst zu nehmen und ein gemeinsames Einleben und Einarbeiten zu ermöglichen.

Die ersten Wochen an der neuen Schule legen die Grundlagen nicht nur in arbeitstechnischer, sondern auch in gruppenspezifischer Hinsicht. Wird eine Gruppe sich selbst überlassen, setzt sie

sich selbst Regeln und es findet ein unkoordinierter Gruppenprozess statt – mit nicht immer gewünschten Ergebnissen. Die hier investierte zusätzliche Zeit für erzieherische Prozesse wirkt sich positiv auf das Sozialverhalten aus und erleichtert die Arbeit mit der Klasse enorm. Was in der ersten Woche versäumt wird, kann man nur unter erschwerten Bedingungen nach- bzw. aufholen. Deshalb ist es wichtig zusammen mit den Kindern schon vom ersten Tag an eine möglichst tragfähige Klassengemeinschaft zu entwickeln.

Aus diesen Überlegungen heraus haben die Verfasser dieses Beitrags (eine Kollegin und ein Kollege) am Ludwig-Wilhelm-Gymnasium in Rastatt das heute unter dem Namen RASTATTER MODELL bekannte Konzept entwickelt, bei dem zwei Teamklassenlehrer die Basis und den notwendigen Rahmen bilden.

Kennen Sie das? Ein Kollege kommt auf Sie zu und sagt empört: „Deine Klasse hat schon wieder ...“ Wenn Sie aber hören: „Eure Klasse ...“, dann wirkt das sehr entlastend, denn man trägt ja nur die Hälfte der „Last“. Oder wie ein Lehrer es formulierte: „Fachwissen kann man alleine vermitteln, aber die Erziehungsarbeit ist gemeinsam um vieles leichter. Das ist am Anfang vielleicht ein zeitlicher Mehraufwand, aber durch den ständigen Kontakt mit dem auch ‚zuständigen‘ Kollegen hat man das Gefühl, Problemen nicht allein gegenüberzustehen, sondern kann sie gemeinsam angehen.“ Und noch ein letztes Zitat aus Kollegenmund: „Zwei halten mehr aus und unterstützen sich gegenseitig und wenn einer mal fehlt wegen Fortbildung oder Krankheit, ist immer einer da, der genauso mit der Klasse vertraut ist. Diese Kontinuität ist unbezahlbar.“ Auch die Eltern und Schülerinnen und Schüler geben positive Rückmeldungen, denn sie haben im Teamlehrerkonzept zwei Ansprechpartner und somit immer ein offenes Ohr. Gleichzeitig ist das Lehrerteam ein lebendiges Vorbild im Umgang miteinander, denn die Schülerinnen und Schüler erleben unterschiedliche Meinungen und Konfliktlösungsstrategien hautnah. Diese (Lehrer-)Teams sind aber nicht einfach so da, denn diese Art von Zusammenarbeit ist für viele Kolleginnen und Kollegen ungewohnt. Es ist eine andere Qualität des Zusammenarbeitens, denn die beiden Teamkollegen sollen sich verstärkt um Arbeits- und Sozialverhalten in ihrer gemeinsamen Klasse kümmern und von Anfang an Weichen für Verhalten und Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler stellen. Dazu sind viele Absprachen und ein „Am-gleichen-Strang-Ziehen“ notwendig.

Bei der Zusammenstellung der Teams sind gegenseitiger Respekt (Sympathie) und ähnliche pädagogische Ansichten sehr wichtig, sodass beide Lehrkräfte (im Idealfall Mann und Frau) miteinander arbeiten und so ihre pädagogischen Ziele effektiv und nachhaltig umsetzen können. Dabei können alle Kollegen in ein Team eingebunden werden, auch die der zweistündigen Fächer, aber das Prinzip der Freiwilligkeit muss sichergestellt sein.

Im Folgenden wird ein „Durchgang“ der Rastatter Modells (Klasse 5 – 7) in groben Zügen skizziert:

Die Vorbereitungen beginnen eigentlich schon zu Ende des vorausgehenden Schuljahres. Im Rahmen einer 1½ tägigen schulinternen Lehrerfortbildung stellen die Klassenlehrerteams die Weichen für das kommende Schuljahr.

In einem schulinternen Vorbereitungsseminar Ende Juli entstehen erste wichtige pädagogische Absprachen der Teamlehrerinnen und -lehrer für die gemeinsame Arbeit in der Unterstufe, u. a.

werden die ersten Tage der neuen Fünftklässler gemeinsam geplant. Jedes Team überlegt sich z. B. ein Motto für seine Klasse (etwa Rucksack oder Sonnenblume), das sie die kommenden drei Jahre begleiten wird.

Dabei spielen Überlegungen wie Klassenzimmer als Lernumgebung und Initiierung und Förderung der Klassengemeinschaft eine wichtige Rolle.

Außerdem geht es um Rituale, die den Schulalltag erleichtern und um die Frage, wie die aufnehmende Schule und ihre Lehrkräfte mit Heterogenität umgehen werden und welche Möglichkeiten zur Differenzierung umgesetzt werden können.

Wenn dann die 'Neuen' kommen, sind sie in den ersten drei Tagen nur mit dem Klassenlehrerteam zusammen und lernen sich und ihre neue Umgebung spielerisch kennen. Dabei werden die Kinder und ihre Ängste von Anfang an sehr ernst genommen, das Klassenlehrerteam versucht ihnen und ihren Gefühlen Raum zu geben. Dabei stellen viele Kinder fest, dass sie mit ihren Wünschen, aber auch mit ihren Ängsten nicht alleine sind.

Schülerinnen und Schüler der neunten Klassen werden gegen Ende des alten Schuljahres in einem Seminar der SMV zu Paten für die kommenden Fünftklässler ausgebildet. Zu Beginn des Schuljahres begleiten sie die „Neuen“ an den ersten Schultagen und helfen ihnen, sich im Schulhaus zurechtzufinden. Sie sind auch später Ansprechpartner bei Fragen und geben den „Kleinen“ Hilfestellungen. Im Verlauf des Schuljahres treffen sich die Paten mehrere Male nachmittags.

Eine wichtige Unterstützung der Arbeit der ersten Tage ist immer wieder der Stuhlkreis, den viele Kinder aus der Grundschule kennen, dessen Möglichkeiten aber in den weiterführenden Schulen oft wenig genutzt werden. Auch als Wochenanfangskreis wird er den Rhythmus im Schulalltag gestalten.

Bei allem Bemühen die Kinder dort abzuholen, wo sie stehen, legt das Team von Anfang an Wert auf Regeln und deren Einhaltung. Es muss immer sichergestellt sein, dass alle zu Wort kommen und dass Äußerungen anderer weder verbal noch nonverbal kommentiert werden.

Die Regeln zum Umgang miteinander erarbeiten die Schülerinnen und Schüler selbst und halten sie in Form von Plakaten für das Klassenzimmer fest.

In der zweiten Woche findet für alle Fünftklässler klassenweise eine Schulhausrallye statt, damit sich alle möglichst schnell im Gebäude zurecht finden. Sie üben dabei außerdem in bisher ungewohnten Gruppen zu arbeiten.

Nach der ersten Woche des Eingewöhnens und ein paar Wochen Unterricht setzt das Klassenlehrerteam mit der Klasse das Kennenlernen außerhalb des schulischen 45-Minuten-Rhythmus auf einer ersten pädagogischen Freizeit in einer Jugendherberge der Umgebung fort. Die mehrtägige Veranstaltung bietet eine erneute Chance die Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler wahrzunehmen und ihre Selbstständigkeit zu fördern. Gleichzeitig begegnen auch die Schülerinnen und Schüler dem Klassenlehrerteam außerhalb des Unterrichts.

Der Aufenthalt sollte noch vor den Herbstferien stattfinden, weil hier ein wichtiges Fundament für das Miteinander gelegt wird und sich noch keine verkrusteten Strukturen gebildet haben.

Übersichtsplan einer pädagogischen Freizeit

	1. Tag	2. Tag	3. Tag
8:00 Uhr		Frühstück	Frühstück
9:30 bis 12:00 Uhr	Ankommen Betten beziehen Vertrag	Morgenimpuls Arbeitsphase Thema Klassenge- meinschaft	Morgenimpuls Arbeitsphase Miteinander einüben
	Mittagessen	Mittagessen	Mittagessen
14:00 bis 17:30 Uhr	Rallye in der Umge- bung	Wandern mit Aufga- ben, Museum Bergwerk	Rückblick Rotes Band Fallschirm Abreise
	Abendessen	Abendessen	
20:00 bis 21:45 Uhr	Kreisspiele evtl. Nachtwanderung	Wahl des Klassen- sprecherteams	

Hier entstehen in gemeinsamer Arbeit Dinge, die zum einen etwas mit der Klassengemeinschaft zu tun haben, zum anderen aber auch das Klassenzimmer schmücken, denn das Klassenzimmer soll nicht nur Arbeitsraum sein, sondern auch Rahmenbedingungen für eine gute Lernatmosphäre bieten. Während der pädagogischen Freizeit arbeitet das Team mit vielen Spielen und versucht die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler füreinander zu wecken und die Zusammenarbeit in häufig wechselnden Gruppen zu fördern.

Dabei wird schon zu Beginn der fünften Klasse deutlich, wie wichtig es für die Kinder ist, ihre Emotionen und Bedürfnisse ansprechen zu können und dabei ernst genommen zu werden.

Eine weitere wichtige Beobachtung ist auch, dass ein bestimmter Rhythmus und damit verbundene Rituale das Miteinander in der Schule erleichtern.

Auch hier zeigt sich, dass man das Rad nicht immer neu erfinden muss und die Zusammenarbeit der Grundschule mit den weiterführenden Schulen wichtig ist und uns die Arbeit erleichtern kann.

Neben den regelmäßigen Wochenanfangskreisen spielen Feste im Jahresablauf immer wieder eine Rolle. Nach einem Erntedankfest (auch in der Schule gibt es viel zu ernten!) werden im Advent Geschichten vorgelesen und ein gegenseitiges 'Wichteln' durchgeführt.

In der Arbeit mit der Unterstufe spielen auch die Eltern eine wichtige Rolle. Sie werden regelmäßig mit Elternbriefen informiert und nicht nur am Elternabend ins Schulleben einbezogen. Am ersten Klassenpflegschaftsabend hilft das Klassenlehrerteam den Eltern ins Gespräch zu kommen und sich kennen zu lernen, denn wenn es gelingt, Eltern in der Unterstufe für die Schule ihrer Kinder zu interessieren, werden sie auch in der wichtigen Zeit der Mittelstufe kommen.

Es muss für die Eltern deutlich werden, dass wir in der Wissensvermittlung nur einen Kernbereich in der Schule sehen. Erziehung und pädagogische Begleitung der Schülerinnen und Schüler sind für die Teamklassenlehrer unabdingbar, weil soziales Lernen den Erwerb von Wissen in wesentlichem Maße unterstützt. Nur in einer Klasse, in der Rücksichtnahme und Toleranz herrschen (gute Klassengemeinschaft), ist erfolgreiches Lernen möglich.

Im Verlauf der 5. Klasse wird das für viele Schülerinnen und Schüler aus der Grundschule bekannte Lernelement der Freiarbeit in Form von fächerübergreifenden Lernzirkeln aufgenommen. Dabei lernen die Kinder selbstständig arbeiten und ihre eigene Arbeit zu kontrollieren. Ein Thema kann dabei z. B. das Märchen 'Das Kalte Herz' von Hauff verbunden mit dem Erdkundethema 'Schwarzwald' sein.

Unsere Vorstellung von Schule

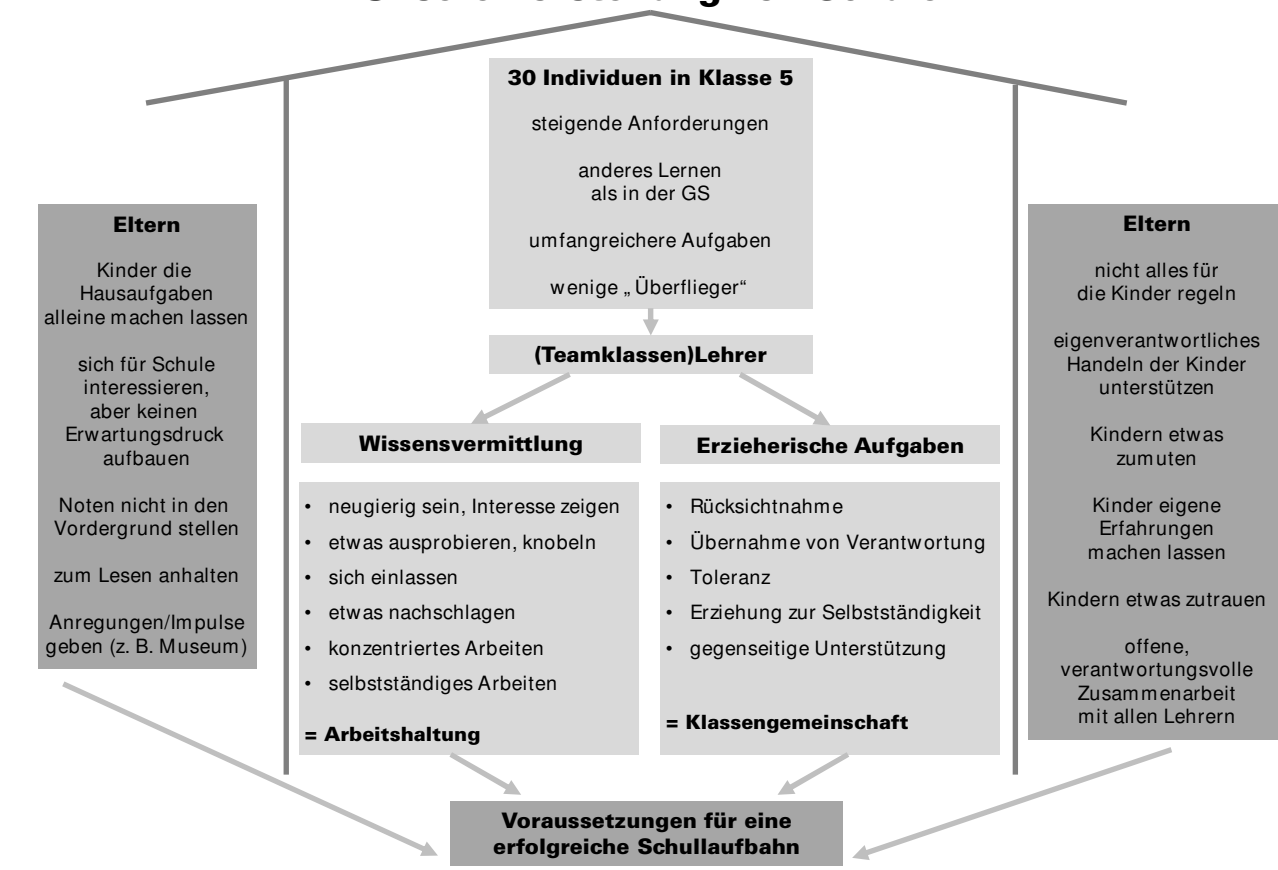


Abbildung 2: Unsere Vorstellung von Schule (Bäuerle, Kimmig)

Im Laufe der fünften Klasse nehmen die Klassenlehrerteams Kontakt zu den Grundschulen auf, von denen Schülerinnen und Schüler ans LWG kamen. Dabei tauschen sich die Kolleginnen und Kollegen über Arbeitsmethoden und Lehrplaninhalte aus und vereinbaren gegenseitige Unterrichtshospitationen.

Die fünfte Klasse endet immer mit einem gemeinsamen Sommerfest, das in der Regel von den Eltern organisiert wird. Dazu gibt es dann auch die Klassenzeitung dieser Klasse, die den Kindern und Eltern das vergangene Jahr noch einmal vor Augen führt.

In den ersten Wochen der sechsten Klasse wird die pädagogische Arbeit u. a. mit einer weiteren pädagogischen Freizeit fortgeführt. Dabei bieten sich für den mehrtägigen Aufenthalt Themen wie „Stille“, „Unsere Sinne“ oder auch wieder „Klassengemeinschaft“ an. Losgelöst vom 45-Minuten-Rhythmus des Schulalltags geht es hierbei in zahlreichen Übungen der Arbeits- oder Spielphasen

um gegenseitiges Wahrnehmen und eine Stärkung der Gemeinschaft durch gemeinsame Erfahrungen. Die entstandenen Plakate begleiten die Klasse im Klassenzimmer durch das ganze Jahr.

Eine Lesenacht, die schon viele Kinder aus der Grundschule kennen, stellt für die Schülerinnen und Schüler eine willkommene Abwechslung im Schulalltag dar und ist gleichzeitig eine gute Gelegenheit in einer sonst nicht üblichen Atmosphäre die Leselust der Kinder zu fördern. Sie berichten dabei auch über ihre Leseerfahrungen oder stellen ihre Lieblingsbücher vor. Die Lesenacht endet immer mit einem gemeinsamen Frühstück, das die Eltern vorbereiten. Eine Führung in der Stadtbibliothek unterstreicht die Nähe zum Buch und motiviert zum Lesen und Ausleihen.

Auch in Klasse 6 fördert das fächerübergreifende Arbeiten die unterschiedlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler in Projekten und beim Lernen an Stationen. Hier sind z. B. zum Thema „Fremdsein“ die Fächer Religion, Deutsch, Musik und Erdkunde beteiligt. Dabei ist nicht nur die Präsentation vor der Klasse wichtig, sondern die Schülerinnen und Schüler lernen auch die eigenständige Beschaffung und Bearbeitung von Material, so dass es ihnen in der Mittelstufe leichter fällt ein Referat zu halten.

Nach den jeweils kurzen pädagogischen Freizeiten in den Klassen 5 und 6 steht zu Beginn der Klasse 7 ein längeres Schullandheim auf dem Programm. Dieser Aufenthalt ist keine touristische Unternehmung, sondern ein wichtiger Ort außerschulischen, d. h. außerunterrichtlichen, gemeinsamen Lernens in und mit der Klasse. Er dient zur weiteren Festigung und Förderung der Klassengemeinschaft und bildet einen Höhepunkt in der dreijährigen Betreuung und Begleitung der Unterstufe, denn er fördert in hohem Maße die soziale Kompetenz der Schülerinnen und Schüler. Durch die gemeinsamen Unternehmungen, das gemeinsame Spiel, die zahlreichen Gespräche auf Wanderungen und bei den gemeinsamen Mahlzeiten oder in den Zimmern wird die Klassengemeinschaft nachhaltig gestärkt.

Der Termin sollte so früh wie möglich im Schuljahr liegen, damit der Aufenthalt nicht als Abschlussfahrt am Ende von Klasse 7 verpufft; das Klassenlehrerteam, das hier sehr viel Zeit und Engagement investiert, kann die Früchte seiner pädagogischen Arbeit noch im Verlauf des Schuljahrs ernten.

Im Verlaufe des 7. Schuljahres findet im Rahmen des „Rastatter Modells“ für alle Klassen ein 1½ tägliches Seminar „Umgang miteinander“ statt, das den Kindern Hilfestellungen an die Hand gibt, bei Konflikten in der Klasse Lösungsstrategien zu entwickeln. Sie lernen hier verstärkt Verantwortung für ihr eigenes Handeln zu übernehmen.

Wir bieten ihnen hier Raum und Zeit über ihre eigene Befindlichkeit nachzudenken und dann im Rahmen ihrer Möglichkeiten darüber zu sprechen. Dabei geht es auch um die Sensibilisierung der einzelnen Schülerinnen und Schüler füreinander, die im Schulalltag oft zu kurz kommt und es wird deutlich, dass sie bei Auseinandersetzungen nicht auf Gewalt als ausschließliches Mittel angewiesen sind. In den verschiedenen Arbeitsphasen werden Konflikte in der Klasse verbalisiert, Lösungsansätze gesucht und erste Schritte zur Verbesserung des Klassenklimas überlegt. Es gilt

den Einzelnen in seiner Persönlichkeit zu stärken, damit aggressives Verhalten möglichst gering ist oder vermieden wird, weil es – als Durchsetzungsmuster der Person – nicht mehr nötig ist.

Die beiden Teamklassenlehrerinnen/Teamklassenlehrer begleiten die Schülerinnen und Schüler auf diesem Training und es ist für sie eine gute Gelegenheit, die Klasse und einzelne Schülerinnen und Schüler ohne Stoff- und Leistungsdruck in ihrem sozialen Verhalten wahrzunehmen, denn die Teamklassenlehrkräfte sitzen mit im Stuhlkreis und geben in den Pausen ihre „Beobachtungen“ an das Leitungsteam weiter. Manchmal lernen sie ihre Schülerinnen und Schüler noch einmal von einer ganz anderen Seite kennen.

Das Rastatter Modell beinhaltet eine auf drei Jahre angelegte pädagogische Arbeit zur Begleitung der Schülerinnen und Schüler der Unterstufe, die neben der alltäglichen Wissensvermittlung geschieht. Dazu gehört aber auch die Begleitung der Teamklassenlehrerinnen/Teamklassenlehrer durch die Unterstufenkoordinatoren.

Das Rastatter Modell will

- den Übergang von der Grundschule ins Gymnasium für die Kinder erleichtern,
- eine tragfähige Klassengemeinschaft entstehen und wachsen lassen,
- die Schülerinnen und Schüler zu selbstständigem Arbeiten anleiten und Teamarbeit fördern,
- Schülerinnen und Schüler in allen ihren Bedürfnissen ernst nehmen und eine ganzheitliche Erziehung anstreben,
- Elternarbeit anregen und gestalten,
- regelmäßige Kontakte zu den abgebenden Grundschulen herstellen.

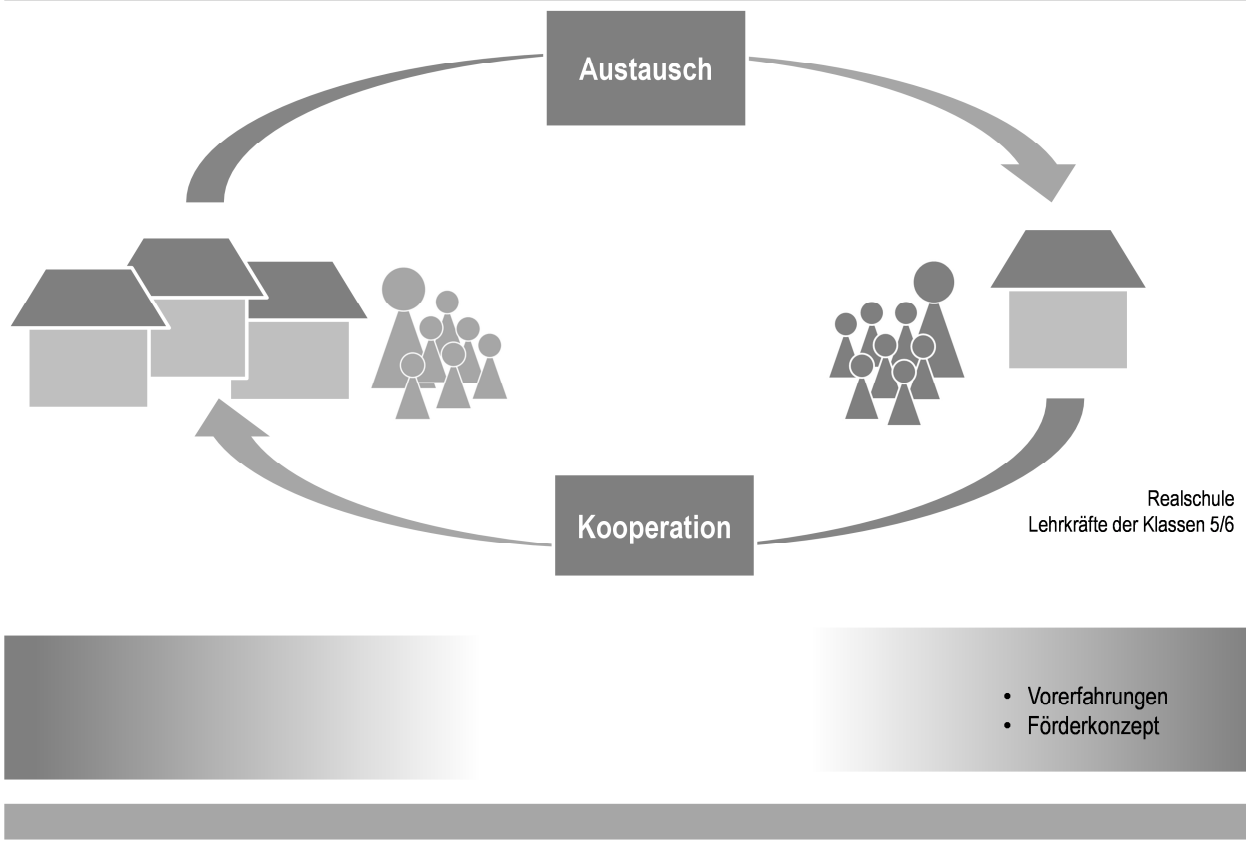
Dies geschieht in Projekten innerhalb und außerhalb des Unterrichts, in pädagogischen Freizeiten und einem unter einem Thema stehendem Schullandheimaufenthalt. Wissensvermittlung und normaler Schulalltag kommen im Rastatter Modell aber keineswegs zu kurz. Im Gegenteil, die von den Schülerinnen und Schülern erworbenen sozialen Kompetenzen fördern den Umgang untereinander im Fachunterricht und machen diesen effektiver. Außerdem erleichtern sie der Lehrkraft das Unterrichten.

Schülerrückmeldungen nach drei Jahren:

Ich möchte mich bei Ihnen für drei schöne Jahre bedanken. Sie haben bis heute jedes Versprechen gehalten und mit Projekten unsere Klassengemeinschaft aufgebessert. Sie haben uns die Erkenntnis beigebracht, dass man alleine nicht so stark ist wie im Team. Sebastian

Mit Ihnen als Team haben wir gelernt mit schwierigen und konfliktreichen Situationen umzugehen. Das Team hatte immer gute Angebote zur Lösung. Danke. Julian

Bühl – Förderkonzepte in der Orientierungsstufe



4.10 Das Förderkonzept der Carl-Netter-Realschule

Die Notwendigkeit der Entwicklung eines Förderkonzepts ergibt sich aus der Verwaltungsvorschrift (§3, IV, Abschnitt 2 – siehe Anhang). Um den Übergang der Schülerinnen und Schüler in die Orientierungsstufe der weiterführenden Schulen zu erleichtern, entwickeln diese Schulen Förderkonzepte für die in der Orientierungsstufe angebotenen Fördermaßnahmen in den Fächern Deutsch, Mathematik und Fremdsprachen.

4.10.1 Die Carl-Netter-Realschule in Bühl

Mit etwa 800 Schülerinnen und Schülern in derzeit 26 Klassen und 55 Lehrkräften ist die Carl-Netter-Realschule eine der größten Schulen des Schulamtsbezirks Rastatt. Der Einzugsbereich der Schule erstreckt sich über das Stadtgebiet Bühls hinaus. Das Schulgebäude ist zwar relativ neu, durch den Anstieg der Schülerzahlen seit dem Bau gibt es aber vier Klassen ohne Klassenzimmer, was die Raumverteilung nicht immer einfach gestaltet.

Das Förderkonzept der Carl-Netter-Realschule wird von zwei Lehrkräften betreut, welche in enger Abstimmung mit der Schulleitung die Durchführung organisieren. Alle daran beteiligten Lehrkräfte sprechen sich regelmäßig über die Fördermaßnahmen ab. Durch eine jährliche Evaluation kann das Förderkonzept an die Erfordernisse der Lerngruppen und des Schulalltags angepasst und weiterentwickelt werden.

4.10.2 Ziele des Förderkonzepts

- Umsetzung der 4B (Beobachten – Beschreiben – Bewerten – Begleiten)
- Fördern und Fordern
- Individuelle Hilfe für unterschiedliche Leistungsniveaus
- Vertiefung der Lerninhalte aus dem Unterricht
- Differenziertes Aufgabenangebot
- Wahl der Aufgaben nach Thema, Schwierigkeit und Neigung
- Heranführung zum selbstständigen Arbeiten
- Selbsteinschätzung
- Befähigung zum Festlegen von eigenen Lernzielen

4.10.3 Organisatorische Umsetzung

Bei der Gestaltung des zeitlichen Rahmens wurden bereits mehrere Konzepte ausprobiert. Im Schuljahr 2012/13 stehen zwanzig Unterrichtsstunden zur Verfügung, welche aus Teilungsstunden erwirtschaftet wurden und vom staatlichen Schulamt für das Förderkonzept ermöglicht wurden. So ergeben sich zusätzlich:

- eine Mathe-Teilungsstunde (Klasse 5 und 6)
- eine Deutsch-Teilungsstunde (Klasse 5)
- eine Englisch-Teilungsstunde (Klasse 6)

In diesen Förderstunden wird die Klasse in zwei Lerngruppen aufgeteilt und diese jeweils von einer Lehrkraft betreut. Sie sind in den normalen Stundenplan eingebettet.

Da die Carl-Netter-Realschule in der Rheinschiene liegt und somit von Schülerinnen und Schülern besucht wird, welche in der Grundschule Französisch gelernt haben, gibt es keine zusätzliche Förderstunde in der Fremdsprache Englisch in Klasse 5. Die Schülerinnen und Schüler der fünften Klassen haben aber die Möglichkeit, ihre Französischkenntnisse im Brückenkurs Französisch zu festigen.

Eine Ausnahme bei den Fördermaßnahmen bilden die Schülerinnen und Schüler, die den bilingualen Zug der Realschule besuchen. Auf Grund der zusätzlichen Stunden durch den bilingualen Unterricht erfolgt die Förderung im regulären Unterricht und durch Wochenplanarbeit.

4.10.4 Durchführung von Fördermaßnahmen

Zu Beginn des Schuljahres durchlaufen die Klassen eine Eingangsdiaagnose, um eventuellen Förderbedarf sowie Stärken gezielt festzustellen⁶. Möglichkeiten für diese Diagnose ergeben sich mit verschiedenen Testinstrumenten (hierbei haben die Lehrkräfte z. T. mit Online-Tests, die auf die

⁶ An dieser Stelle steht ab dem Schuljahr 2015/16 „Lernstand 5“. Dieser wird an allen allgemein bildenden Schulen zu Beginn des fünften Schuljahres durchgeführt.

an der Schule verwendeten Lehrwerke abgestimmt sind gute Erfahrungen gemacht). Auch die Leistungen im Unterricht können für die Erstellung der Diagnose mit herangezogen werden.

Entsprechend ihres Förderbedarfs können sodann phasenweise homogene Gruppen, die mit der Unterstützung der Lehrkraft an einem bestimmten Schwerpunkt arbeiten, oder heterogene Gruppen, die in Freiarbeit allein oder auch mit einem Lernpartner individuelle Schwerpunkte üben, entstehen. Die individuellen Lernfortschritte werden mit Zwischen- und Abschlussdiagnosen immer wieder überprüft.

Auf Grund der Diagnosen werden die Schülerinnen und Schüler befähigt, eigene Lernziele zu setzen und diese auch zu verfolgen. Entsprechende Selbsteinschätzungsbogen und Protokollblätter machen dies für die Schülerinnen und Schüler einfacher. Mit Beratungsgesprächen können die Schülerinnen und Schüler in ihrem persönlichen Lernen unterstützt werden, insbesondere im Bereich der Selbsteinschätzung und Überprüfung der Zielsetzung.

4.10.5 Differenziertes Aufgabenangebot

Für die Förderstunden wurden in den vergangenen Jahren sowohl viele Unterrichtsmaterialien von den Lehrkräften selbst angefertigt als auch vom Schuletat angeschafft, so dass die Lehrkräfte nun aus einem reichhaltigen Angebot an differenzierten Aufgaben die für ihre Schülerinnen und Schüler passenden Aufgaben auswählen können. Der Aufbau eines solchen Fundus benötigt aber Zeit und die Bereitschaft der Lehrkräfte, Aufgaben dafür zur Verfügung zu stellen und entsprechend zu sortieren. Das Angebot an differenzierten Unterrichtsmaterialien von den Verlagen ist sehr groß, so dass eine genaue Sichtung der erhältlichen Bücher, Ordner und Sammlungen und eine Abwägung ihrer Zweckmäßigkeit notwendig ist.

Organisatorisch gibt es in der Lehrerbibliothek der Carl-Netter-Realschule einen Bereich speziell für Differenzierungs- und Fördermaterialien in den verschiedenen Fächern. Materialien, die im Förderunterricht verstärkt zum Einsatz kommen, stehen bereits sortiert nach Fach, Thema, Schwierigkeitsgrad, Sozialform und Neigung in Schachteln bereit und sind in mehrfacher Ausführung vorhanden, da ja mindestens zwei Gruppen zeitlich parallel unterrichtet werden. Ein Farbsystem hilft bei der Orientierung.

Um ein Beispiel zu nennen: Die Freiarbeitsbox zum Thema Rechtschreibung im Fach Deutsch folgt der Fehlerkategorisierung, die auch bei der Diagnose des Förderbedarfs verwendet wird. Sie beinhaltet verschiedenste Aufgabentypen für die Einzel- und Partnerarbeit und Lösungen für die Selbstkontrolle, enthält aber auch Hilfsmittel wie den Duden. Die Systematik der Freiarbeitsbox wird mit den Schülerinnen und Schülern zu Beginn besprochen, so dass sie befähigt werden, entsprechend ihres Förderbedarfs selbstständig Aufgaben aus dem Angebot auszuwählen und nach dem Bearbeiten zu kontrollieren. Die Lehrkraft wird hierdurch zum Lernbegleiter.

4.10.6 Weiterentwicklung des Konzepts und Stolpersteine

Das Förderkonzept der Schule wird regelmäßig evaluiert und dem tatsächlichen Bedarf angepasst. Zwei Lehrkräfte betreuen das Förderkonzept und organisieren, in enger Abstimmung mit der Schulleitung und in Beratung mit den Lehrkräften, die in das Förderkonzept eingebunden sind, die Durchführung.

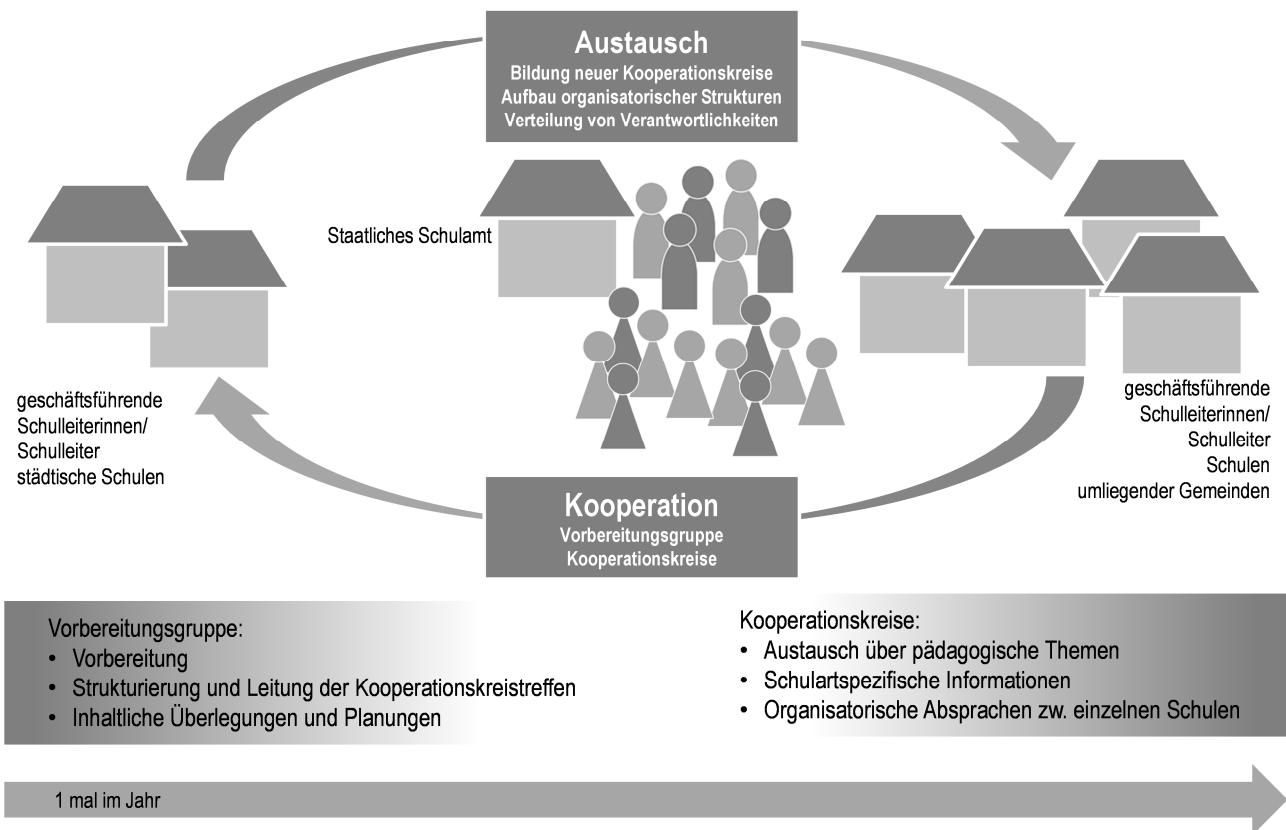
Im Schuljahr 2011/2012 wurde der Deutsch-Förderunterricht in Klasse 5 beispielsweise in der Art von Workshops, die zusätzlich zum regulären Unterricht stattfanden, durchgeführt. Die Schülerin-

nen und Schüler waren phasenweise (in der Regel vier bis sieben Wochen), abgestimmt auf ihren momentanen Förderbedarf, in Lerngruppen zu einem bestimmten Schwerpunkt eingeteilt, etwa in die Gruppe „Leseförderung“, und konnten innerhalb dieser Gruppe entsprechend ihren Bedürfnissen individuell gefördert werden. Schülerinnen und Schüler, die in dieser Phase keinen erhöhten Förderbedarf aufzeigten, hatten einen Wochenarbeitsplan, den sie zu Hause bearbeiten konnten. Organisatorisch erforderte dieses Förderkonzept allerdings, dass die Förderstunden aller fünften Klassen parallel lagen.

Folgende Stolpersteine ließen sich seit dem Beginn des Förderkonzeptes feststellen:

- Einfluss des Förderkonzeptes auf Stundenplan, Zuteilung der Lehrkräfte und Raumverteilung
- Gruppengrößen (laut Verwaltungsvorschrift sollte die Gruppengröße „mindestens 8, höchstens 16 Schüler betragen“)
- Umgang und Ausstattung mit den differenzierten Materialien
- Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler und, daraus resultierend, eigenständige Arbeit an Stärken und Förderbedarf
- Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler zum selbstständigen Arbeiten

Backnang – Austausch zwischen Lehrkräften



4.11 Das Backnanger Modell

Über die verschiedenen Beispiele hinaus, soll hier insbesondere Wert auf die inhaltliche und fächerbezogene Kooperation gelegt werden. Als wichtig erscheinen hierfür folgende grundlegende Voraussetzungen:

Die Kooperation

- ist langfristig angelegt und
- zielt auf eine kontinuierliche Weiterentwicklung;
- orientiert sich an den lokalen Gegebenheiten;
- hat einen fachlichen Hintergrund, der
- handlungsleitend ist und
- findet auf der Basis einer gleichwertigen Partnerschaft statt.

4.11.1 Vorstellen der Kooperation

Zu Beginn einer fächerbezogenen Kooperation empfiehlt es sich, die Federführung vor Ort zu klären und sich in einer überschaubaren Steuergruppe mit entsprechenden Personen aus den beteiligten Schularten zu treffen. Geklärt werden müssen zunächst die Organisationsformen, die inhaltliche Ausgestaltung, die Einbeziehung der Lehrkräfte und der voraussichtliche Zeitrahmen.

Die Steuergruppe bildet aus sich heraus kleine Arbeitsgruppen, die sich mit den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch und weiteren übergreifenden Themen beschäftigen. Möglich wäre es natür-

lich auch, zunächst erst mit einem oder zwei Fächergruppen zu beginnen. Die jeweiligen Fachgruppen bereiten die Treffen für die Kolleginnen und Kollegen aller Schularten vor und laden zu gemeinsamen Fachveranstaltungen ein. Der zeitliche Rahmen der fachlichen Kooperation könnte sich über zwei Schuljahre erstrecken.

Bei den jeweiligen Fächertreffen sollte über wichtige gegenseitige Inhalte informiert werden. In Untergruppen können spezielle Themen und sich ergebende Fragestellungen und Probleme bearbeitet werden.

Eine wichtige Zielsetzung wäre es, das gegenseitige Wissen über das pädagogische, das didaktische, das fachliche und das methodische Arbeiten der verschiedenen Schularten deutlich zu erhöhen. In nächsten Schritten wären gemeinsame Absprachen und Vereinbarungen möglich.

Die Organisation wechselseitiger Hospitationen ist fester Bestandteil dieser Form einer fächerbezogenen Kooperation.

Im Folgenden sollen mögliche Themen und Inhalte einer fächerorientierten Kooperation aufgelistet werden.

Themen für eine Fachgruppe Deutsch:

- Vergleich der jeweiligen Bildungsstandards
- wichtige Aspekte bei der Leistungsbeurteilung im Fach Deutsch
- Gewichtung und Form der mündlichen Schülerleistungen
- Anzahl der Klassenarbeiten
- RS-Diagnoseverfahren (z. B. Hamburger Schreibprobe), Förderkonzepte und schulinterne Evaluation
- Festlegung von Begrifflichkeiten (Adjektiv – Wie-Wort – Eigenschaftswort)
- Rechtschreibung (Methoden/Anzahl der Wörter/Leistungsbeurteilung/Diktate)
- Arbeiten mit dem Wörterbuch und anderer Hilfsmittel
- Grammatik (Begriffe/Inhalte/Leistungsbeurteilung/Tests/Schwerpunkte)
- Aufsatzerziehung (Anzahl der Arbeiten/Zeiten/Umfang/Form/Struktur)
- Literatur/Gedichte/Lesen/Ganzschriften
- Buchpräsentationen
- verwendete Lehrwerke
- Tastaturschulung und Textverarbeitung

Themen für eine Fachgruppe Mathematik:

- Vergleich der Bildungsstandards
- wichtige Aspekte bei der Leistungsbeurteilung im Fach Mathematik
- Gewichtungen der fachlichen Leistungen (mündliche und schriftliche Leistungen)
- Klassenarbeiten, Tests usw.
- Rechenschwäche (Diagnoseverfahren, Förderkonzepte und schulinterne Evaluation)

- unterschiedliche Lernmethoden in der Mathematik (z. B. verschiedene Subtraktionsverfahren)
- mathematische Fachbegriffe (Subtraktion/Multiplikation usw.)
- Arbeiten mit Hilfsmitteln (Lineal, Bleistift, Zirkel? usw.)
- Rechenarten und (neue) Methoden
- Arbeiten mit dem Computer
- verwendete Lehrwerke

Themen der Fachgruppe Englisch:

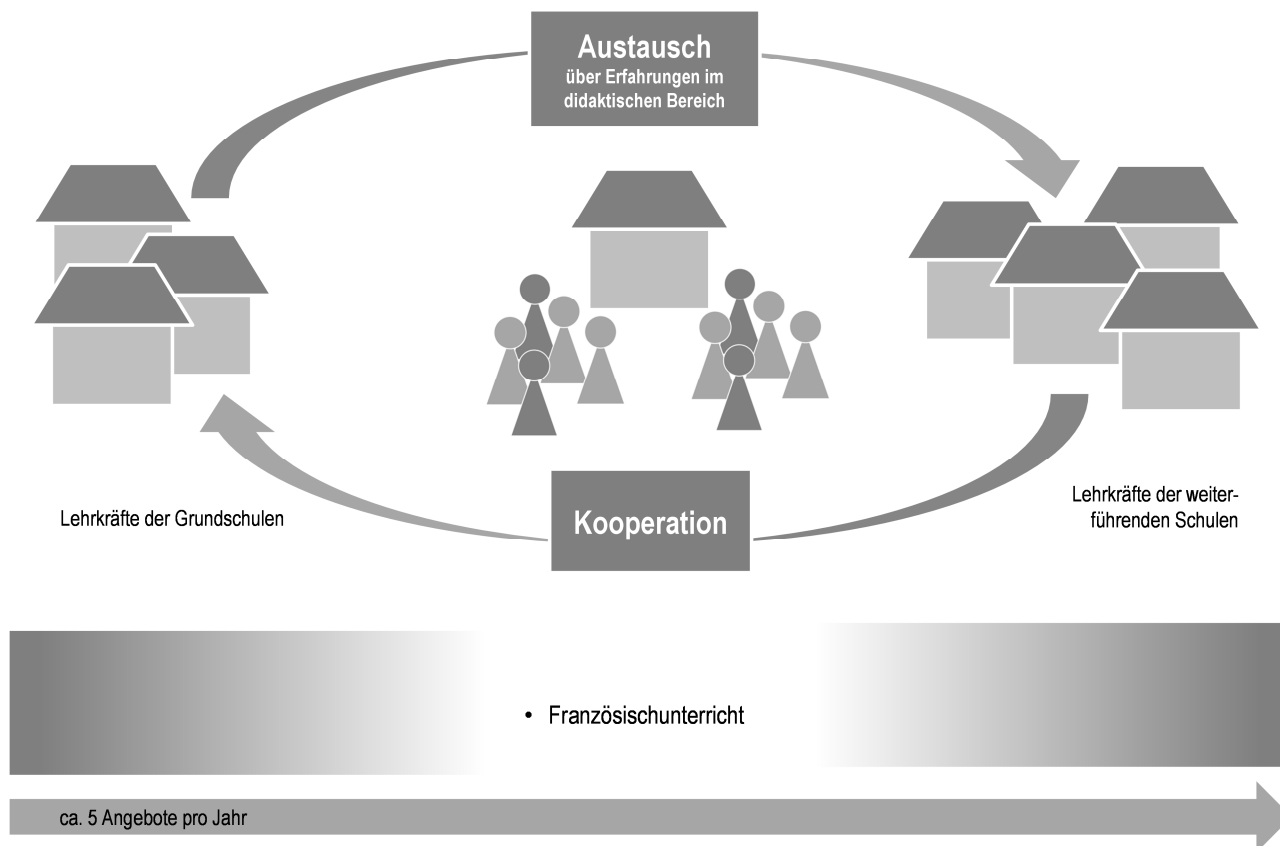
- Vergleich der Bildungsstandards
- Formen der Leistungsmessung
- Wortschatz und Grammatik
- Themenfelder
- Lehrwerke und Materialien
- Methodik und Didaktik des Fremdsprachenlernens im Bereich des Übergangs

Weitere Themen:

- weitere Fächer: MNK (Inhalte und Methoden)
- Versetzungsordnung der GS
- Methodisch-didaktisches Arbeiten in der Grundschule
- Individuelle Förderung
- Methodentraining
- Arbeiten mit dem Computer
- Erfahrungen mit Präsentationen
- Fördermaßnahmen kennenlernen
- Beratungskonzept für die Elternarbeit
- Umgang mit verhaltensauffälligen und lernschwachen Schülerinnen und Schülern
- Inklusion
- VwV-Anwendung des Nachteilsausgleichs
- Präventionskonzepte
- Kooperationen mit außerschulischen Partnern
- Ideen und Anregungen

Diese fächerbezogene Kooperation könnte sich über einen Zeitraum von zwei bis drei Jahren erstrecken. Vereinbarungen und Absprachen sollten für alle Beteiligten dokumentiert und multipliziert werden. Es empfiehlt sich nach dem o. g. Zeitraum die gemachten Erfahrungen zu reflektieren und diese wiederum in eine nächste Phase der Kooperation einfließen zu lassen.

Breisgau-Hochschwarzwald – Kooperation zwischen Lehrkräften



4.12 Servicezentrum Französisch (Landkreis Breisgau-Hochschwarzwald):

Voneinander lernen – miteinander entwickeln

Als Projekt im Bildungsnetz Breisgau-Hochschwarzwald unterstützt das Servicezentrum Französisch (SzF) Lehrkräfte bei ihrem Französisch- und bilingualen Unterricht in Grundschule, Förderschule, Hauptschule, Werkrealschule, Realschule und Gymnasium. Es bietet Materialien für einen kreativen, abwechslungsreichen und anschaulichen Französischunterricht – Medienboxen zu Einzelthemen, Bilder- und Sachbücher, Spiele, Zeitschriften, Plakate etc.. Die Medien sind vor Ort oder online zu recherchieren und auszuleihen. Die Nutzerinnen und Nutzer werden von erfahrenen Lehrkräften beraten.

Im Servicezentrum gehören Werkstatt-Angebote für die gemeinsame Herstellung neuer Unterrichtsmaterialien und Fortbildungsveranstaltungen sowie Gelegenheiten zum deutsch-französischen Austausch zum festen Programm. Werkstatt-Angebote und Fortbildungsveranstaltungen sind in der Regel über Schularten und Schulstufen hinweg konzipiert, um Kontakt zwischen den Schularten zur Erleichterung des Übergangs herzustellen. Dieses Prinzip wird von Teilnehmerinnen und Teilnehmern sowie allen Verantwortlichen als erfolgreich und sinnvoll wahrgenommen.

Zwei Beispiele:

Bei der Fortbildung „Französisch handlungsorientiert in Klasse 4/5/6“ entwickelten Lehrkräfte aus Grundschulen und Gymnasien in gemischten Gruppen Materialien zum Thema „Faire les courses“,

die in beiden Schularten einsetzbar sind. Es entstanden Dialoge und Spielvorschläge für Spiele und Freiarbeitsmaterial.

Zur geschätzten SzF-Tradition wurde inzwischen die „Noël-Werkstatt“ im November jedes Jahres: Lehrkräfte aller Schularten entwerfen und gestalten gemeinsam Materialien zum Thema Weihnachten. Dabei ergeben sich intensive und gleichzeitig zwanglose Gespräche über eigene Unterrichtserfahrungen, Tipps und Ideen werden ausgetauscht. So entstanden Bildkarten zu Liedern, Spielideen, Adventskalender, Drehscheiben für die Freiarbeit, Dialogtexte und Anregungen für kleine Theaterstücke anhand von Bilderbüchern.

Dieses Prinzip, über Schularten und Klassenstufen hinweg zu denken, wird von Teilnehmerinnen und Teilnehmern und allen Verantwortlichen gleichermaßen als erfolgreich und sinnvoll wahrgenommen.

Träger des Servicezentrums ist das Landratsamt Breisgau-Hochschwarzwald; es wird in Kooperation mit dem Staatlichen Schulamt Freiburg und der Stadt Neuenburg betrieben unter Einbezug der Fachberatungen Französisch im Staatlichen Schulamt Freiburg und in der Abteilung 7 des Regierungspräsidiums Freiburg.

Das SzF ist an drei Nachmittagen der Woche außerhalb der Ferien geöffnet.

Zusammenfassung

Die Lehrkräfte der unterschiedlichen Schularten profitieren von einem konkreten Ort, der persönliche Begegnung ermöglicht. Das exemplarische Ausprobieren und die gemeinsame Auseinandersetzung mit ein und demselben konkreten Thema werden hierbei zur Kooperationsaktivität. Das voneinander Lernen wird dabei zur Selbstverständlichkeit und führt zur Steigerung der gegenseitigen Wertschätzung. Durch die gemeinsame Aufbereitung eines Themas für unterschiedliche Lerngruppen findet ganz selbstverständlich ein Austausch über unterschiedliche Lernstände und eine Diskussion über methodische und didaktische Herangehensweisen und Entscheidungen statt. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erfahren dies als Bereicherung für ihre eigene Unterrichtspraxis. Kooperation wird hierbei als Lernen voneinander erfahrbar.

5 Anhang

Auszug aus der Verwaltungsvorschrift Aufnahmeverfahren für die auf der Grundschule aufbauenden Schularten; Orientierungsstufe⁷

IV.

Die Orientierungsstufe

7. Zusammenarbeit zwischen den Schularten

7.1 Zur Erörterung der ihre Schulen gemeinsam berührenden Fragen muss zwischen den Leiterinnen und Leitern der auf der Grundschule aufbauenden Schulen und der in deren Einzugsbereich liegenden Grundschulen mindestens ein Informationsgespräch pro Schuljahr stattfinden. Hierbei sollen vor allem Fragen der Lernmittel, der Information der Erziehungsberechtigten, der Anwendung der Regelungen für das Aufnahmeverfahren und die Orientierungsstufe, der schulartübergreifenden Kontakte der Lehrkräfte sowie der Organisation von Unterrichtshospitationen erörtert werden. Es empfiehlt sich, für alle Fragen der Zusammenarbeit zwischen den Schulen einen Koordinator bzw. eine Koordinatorin zu benennen, der bzw. die beim Staatlichen Schulamt angesiedelt ist. Die Leiterinnen und Leiter der Staatlichen Schulämter werden gebeten, mit den Schulleitungen der Gymnasien eine sinnvolle Zuordnung von kooperierenden Schulen zu vereinbaren und eine konkrete Zusammenarbeit zwischen diesen Schulen in die Wege zu leiten.

7.2 Soweit es die örtlichen Gegebenheiten zulassen, ist schulartübergreifender Lehrereinsatz möglich.

7.3 Die Lehrkräfte, die in den Klassen 4 der Grundschulen und in den Klassenstufen 5 und 6 der auf der Grundschule aufbauenden Schularten unterrichten, nehmen in jedem Schuljahr gegenseitige Kontakte auf. Diese dienen vor allem der gegenseitigen Information über Ziele, Grundlagen und Methoden des Fachunterrichts. Erforderlich ist die Kenntnis der für die benachbarten Schularten maßgeblichen Bildungspläne sowie der verwendeten Lehr- und Lernmittel.

Möglichkeiten für eine verstärkte gegenseitige Abstimmung im Rahmen der Bildungspläne, die sich bei den schulartübergreifenden Kontakten aufzeigen, sollen Grundlage für die weitere Arbeit sein. Die bei der Durchführung von Hospitationen gegebenenfalls in Kauf zu nehmenden Unterrichtsausfälle werden auf ein Mindestmaß beschränkt.

Die Kontakte der Lehrkräfte und Unterrichtshospitationen gelten als Dienstgeschäfte.

7.4 In der Orientierungsstufe werden gemeinsame Fachkonferenzen der auf der Grundschule aufbauenden Schularten eingerichtet. Sie haben das Ziel, den Lehrkräften die Möglichkeit zu bieten, gemeinsame Aufgaben und Probleme, insbesondere fachspezifische Fragen (z. B. Abstimmung der Unterrichtsplanung und -durchführung, der Maßstäbe bei der Leistungsbeurteilung, des Ein-

⁷ Quelle: Kultus und Unterricht (K. u. U.), 2012. S. 89.

satzes von Lehr- und Lernmitteln) zu erörtern. An diesen Fachkonferenzen nehmen Lehrkräfte teil, die das entsprechende Fach an der Orientierungsstufe unterrichten.

VI.

Inkrafttreten

Diese Verwaltungsvorschrift tritt am Tage nach ihrer Bekanntmachung in Kraft. Gleichzeitig tritt die Verwaltungsvorschrift „Aufnahmeverfahren für die auf der Grundschule aufbauenden Schularten; Orientierungsstufe“ vom 5. November 2000 (K.u.U. S. 329) außer Kraft.

