

Hochschule der Künste

BERLIN

Fakultät Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften
Arbeitsstelle Bildungsforschung Primarstufe

**Schulversuch
„Verlässliche Halbtagsgrundschule“
des Landes Berlin**

**Erster Zwischenbericht
der Wissenschaftlichen Begleitung
zu den Teilbereichen**

**„Veränderter Schulanfang“
und
„Differenzierung und Profilbildung
in den Klassen fünf und sechs“**

Februar 2000

© Arbeitsstelle Bildungsforschung Primarstufe an der HdK

Postfach 12 05 44, 10595 Berlin, Tel.: 030-31852634, FAX: 030-31852382
abp@eugwiss.hdk-berlin.de

Inhalt:

Vorwort	3
1. Erste Erfahrungen mit der neuen Schulanfangsphase	4
1.1 Absichten des veränderten Schulanfangs.....	4
1.2 Die Maßnahmen und ihre Effekte im Einzelnen	6
1.2.1 Die Verwendung der zusätzlichen drei Unterrichtsstunden in Klasse eins und zwei ohne Erweiterung des Curriculums.....	6
1.2.2 Alternative Rhythmisierung des Schulvormittags	8
1.2.3 Teamarbeit	10
1.2.4 Jahrgangsmischung in den Anfangsklassen	12
1.3 Zur Akzeptanz der neuen Schulanfangsphase	14
1.4 Zwischenfazit zum neuen Schulanfang.....	15
2. Erste Erfahrungen der Modellschulen mit dem verbind- lichen Wahlunterricht (WUV)	16
2.1 Absichten der Reformmaßnahme	16
2.2 Befunde	16
2.2.1 Differenzierungsleistung und Profilbildung der Grundschule	17
2.2.2 Interessenförderung, Kompetenzstärkung und individuelle Leistungsförderung.....	19
2.2.3 Leistungsbewertung im verbindlichen Wahlunterricht	23
2.2.4 Neue Lernbereiche und Lernangebote.....	24
2.2.4 Probleme.....	25
2.3 Zwischenfazit zum verbindlichen Wahlunterricht	27

Vorwort

Mit Beginn des Schuljahres 1998/1999 hat die damalige Senatorin für Schule, Jugend und Sport des Landes Berlin im Rahmen des alle Grundschulen betreffenden Programms „Grundschulreform 2000“ einen landesweiten Schulversuch zur Einführung einer „Verlässlichen Halbtagsgrundschule“ aufgelegt. Dieser Schulversuch wird von der *Arbeitsstelle Bildungsforschung Primarstufe* an der Hochschule der Künste Berlin wissenschaftlich begleitet.

Im ersten Jahr beteiligten sich 25 Grundschulen an diesem Versuch. Diese Schulen werden im folgenden „VHG-I-Schulen“ genannt. Zum Schuljahresbeginn 1999/2000 sind weitere 20 „VHG-II-Schulen“ hinzugekommen.

Die Wissenschaftliche Begleitung legt hier einen ersten Zwischenbericht zu den beiden Teilbereichen „Veränderter Schulanfang“ und „Profilbildung und Differenzierung in Klasse 5 und 6“ vor.

Dieser Zwischenbericht konzentriert sich zunächst auf die VHG-I-Schulen und fasst alle Beobachtungen, Erfahrungen und Befragungen aus eineinhalb Jahren Modellversuch „Verlässliche Halbtagsgrundschule“ zusammen, die die Wissenschaftliche Begleitung gesammelt hat. Er stützt sich auf verschiedene Quellen, darunter Hospitationen an allen Modellschulen, ausführliche Interviews mit den Schulleitungen, standardisierte Befragung der Schulleitungen, der LehrerInnen aus den ersten und fünften Klassen und der ErzieherInnen der VHG-I-Schulen sowie eine Auswertung von Berichten und Selbstdarstellungen, die die Schulen selber veröffentlicht haben.

Berichte zu den Teilbereichen „Verlässlichkeit“ und „Schulen im sozialen Brennpunkt“ folgen in Kürze.

Über den Teilbereich „Flexibilisierung des Schuleintritts“ sind noch keine Veränderungen oder Entwicklungen zu berichten. Die Schulen waren aufgefordert, diesen Bereich erst nach Verabschiedung des entsprechend geänderten Schulgesetzes an zu gehen. Diese Schulgesetzänderung ist jedoch vom Parlament noch nicht beschlossen worden.

Unser erster Zwischenbericht ist als Gesprächsanlass gedacht. Deshalb sind Rückmeldungen aller Art sehr erwünscht.

Berlin, im Februar 2000

Die Wissenschaftliche Begleitung:

Prof. Dr. Jörg Ramseger

Dipl.Päd. Dr. Annette Dreier

Dipl.-Päd. Diemut Kucharz

SonderPäd. Bernd Sörensen

1. Erste Erfahrungen mit der neuen Schulanfangsphase

1.1 Absichten des veränderten Schulanfangs

Die Individualisierung der Schulanfangsphase ist eine mögliche Antwort der Grundschule auf die Anforderungen einer „veränderten Kindheit“. Dass Kinder mit immer unterschiedlicheren Voraussetzungen in die Schule kommen, ist eine alltägliche Erfahrung von LehrerInnen heute. Moderne Grundschulpädagogik greift die individuellen Voraussetzungen durch individualisierte Lernangebote auf. Ziel ist nicht mehr, dass die Kinder zu einer leistungshomogenen Lerngruppe werden, vielmehr soll die Heterogenität der Lerngruppen in der Grundschule akzeptiert und für die Lernprozesse der Kinder fruchtbar gemacht werden.

Bildungspolitisch sind Bestrebungen zur Individualisierung der Schulanfangsphase als ergänzende und flankierende Maßnahme zur Herabsetzung des Schuleintrittsalters zu verstehen:

- Wenn Kinder nicht mehr zurück gestellt werden sollen,
 - wenn sie früher als bisher schulpflichtig werden,
 - wenn der Begriff „Schulfähigkeit“ nicht mehr nur die Voraussetzungen des Kindes sondern vielmehr die Fähigkeit der Schule beschreiben soll, eine Schule für alle Kinder zu sein, und
 - wenn Einschulungstests u.ä. zur Diagnose für gezielte Förderung dienen sollen,
- dann müsste das strukturelle und pädagogische Veränderungen der Schulanfangsphase nach sich ziehen.

In der Berliner Grundschulreform werden unter „Schulanfangsphase“ die Vorklasse („der vorschulische Bereich“) sowie die Klassen eins und zwei verstanden.

Die ehemalige Schulsenatorin Ingrid Stahmer schreibt zur Erläuterung der intendierten Veränderungen:

„Ein kindgemäßer Schulanfang hat den Auftrag, die Individualität der Kinder zu achten und sie über die bisherigen Prägungen und Erfahrungen ihrer Lebenswelten hinaus zum gemeinsamen Lernen, Handeln und Gestalten zu ermutigen. Kinder brauchen Zeit und verlässliche Beziehungen als entscheidende Voraussetzungen dafür, dass sie sich für die Anforderungen schulischen Lernens öffnen können.

Kinder verlangen auch unterschiedliche Lernzeiten. Deshalb wird angestrebt, die ersten Jahre des Schulanfangs individueller als bisher zu gestalten. Sowohl eine verkürzte als auch eine verlängerte Schulanfangsphase soll ermöglicht werden, ohne dass die verlängerte Zeit auf die Anzahl der Schulbesuchsjahre angerechnet wird“¹

Durch das Miteinbeziehen der Vorklassen ist u.a. über eine Zusammenarbeit von LehrerInnen und VorklassenleiterInnen nachzudenken. Einige wenige Versuchsschulen

¹ Positionspapier der Senatorin für Schule, Jugend und Sport Berlin vom 16. März 1998, S. 4.

verfügen über eine sogenannte Eingangsstufe, ein Konzept der 70er Jahre, dem ähnliche pädagogische Überlegungen zugrunde liegen wie dem veränderten Schulanfang.

Gleichzeitig sollen durch einen veränderten Schulanfang den Kindern verlässliche Beziehungen ermöglicht und zahlreiche Anlässe für soziales Miteinander und gemeinsames Lernen geboten werden.

Eine Individualisierung der Schulanfangsphase und die gezielte Förderung der Entwicklungsmöglichkeiten aller Kinder (Ziel) setzen einen stark binnendifferenzierenden Unterricht (Hauptmaßnahme) voraus.

Ein solcher Unterricht wird bislang in den Grundschulen noch zu selten praktiziert (vgl. Brügelmann 1998), obwohl die entsprechenden didaktischen Verfahren und Arbeitsformen bereits in den 70er und 80er Jahren entwickelt wurden – nicht zuletzt in Berlin.

Um diesen Missstand zu beheben und die Binnendifferenzierung im Anfangsunterricht zu steigern, sind im Reformprogramm verschiedene flankierende Maßnahmen vorgesehen:

1. Zunächst wurden den Versuchsschulen mit dem Schuljahr 1998/99 in den ersten und zweiten Klassen je drei Stunden mehr Unterricht (d. h. Lehrerstunden) zugewiesen ohne Änderung der Rahmenpläne. Damit steht den Kindern und LehrerInnen mehr Zeit für den Schulanfang zur Verfügung.
2. Im Zusammenhang damit sollen Möglichkeiten einer alternativen Rhythmisierung des Schulvormittags erprobt werden.
3. Die Kooperation und Teamarbeit zwischen LehrerInnen, ErzieherInnen und VorklassenleiterInnen sollen Binnendifferenzierung und Rhythmisierung begleiten und den Kindern verlässliche Beziehungen ermöglichen.
4. Eine weitere mögliche Maßnahme, um die angestrebte individuelle Verweildauer der Kinder in der Schulanfangsphase mit gleichzeitig verlässlichen Beziehungen zu erreichen, ist die Organisation jahrgangsübergreifender Klassen.

Mit diesen Maßnahmen verbinden sich folgende Intentionen:

- eine zwingende Differenzierung im Unterricht,
- eine höhere soziale Integrationsleistung durch natürlichen Umgang mit Unterschiedlichkeit,
- Verminderung des „Sitzenbleiberelends“,
- individuelle Förderung für leistungsschwache und leistungsstarke Kinder,
- Stärkung der sozialen und kognitiven Kompetenz der Kinder durch Ausbildung eines Helfersystems.

Im Verlauf des Modellversuchs ist zu erheben, welche der möglichen Maßnahmen wie und mit welchen Effekten umgesetzt werden bzw. wurden. Hier einige Ergebnisse aus den Schulen des ersten Modellversuchsjahres (VHG I, Beginn Schuljahr 1998/99).

1.2 Die Maßnahmen und ihre Effekte im Einzelnen

1.2.1 Die Verwendung der zusätzlichen drei Unterrichtsstunden in Klasse eins und zwei ohne Erweiterung des Curriculums

Übereinstimmend berichten die LehrerInnen des Anfangsunterrichts von der großen Entlastung, die diese zusätzlichen Stunden gebracht haben: Sie empfinden nach vielen Jahren, in denen sie fast permanent eher Verschlechterungen ihrer Arbeitsbedingungen mit einhergehender spürbarer Überlastung erfahren haben, die zusätzlichen drei Stunden als hilfreiche Maßnahme. Hetze und Stoffdruck werden aus dem Unterricht genommen. Es fällt leichter, den Kindern Zeit für ihre Lernprozesse zu lassen und das Lernen anders zu organisieren. Gerade auch für soziale Lernprozesse wird diese Zeit genutzt. Nach Aussagen einiger LehrerInnen und SchulleiterInnen wirke sich dies leistungsfördernd aus, und zwar für die leistungsstarken ebenso wie für die leistungsschwachen Kinder.

Es gibt zahlreiche Beispiele, wofür die zusätzlichen drei Stunden genutzt werden. Wir zitieren aus dem Jahresbericht der Hannah-Höch-Grundschule (Januar 2000):

„Im Rahmen des Modellversuchs ‚Verlässliche Halbtagsgrundschule‘ erhielten die Klassen 1 und 2 schon im Schuljahr 1998/99 wöchentlich zusätzlich drei Unterrichtsstunden, die inhaltlich wie folgt gefüllt werden:

In den ersten drei Klassen

- *Partnerspiele, Gruppenspiele, zusätzliche Leseübungen (Lesekarten, Lese-Mal-Blätter), Bastelarbeiten, Theater spielen (Videoaufnahmen und Anschauzeiten) Theaterproben für die Einschulungsfeier, auch Liederproben*
- *Gemeinschaftsspiele auf dem Hof oder Tischspiele im Raum (Einhalten von Regeln und vorheriges Erlernen dieser, Umgang miteinander)*
- *Gesprächskreise zu Themen des gemeinsamen Lernens und Spielens und zu aktuellen Themen (z.B. Wahlen, Zugangsglück), Natur und Umwelt des schulischen Umfeldes, z.B. Blätter betrachten, sammeln, pressen – Tiere beobachten und zeichnen, Verkehr beobachten – Gefahrenstellen erkennen*
- *Sozialspele im Freien oder im Klassenraum, Bastelarbeiten, Leserunden, gemeinsames Frühstück, Zubereitung von Essen passend zum eingeführten Buchstaben (z.B. ‚V‘: Vanillepudding, ‚Q‘: Quark, ‚O‘: Obstsalat); wöchentlicher Morgenkreis, Aufholen von Unterrichtsstoff.*

In den zweiten Klassen

- *Frühenglisch, Flötenkurs, Freie Arbeit, Computerarbeit.“*

Auch in den von der Wissenschaftlichen Begleitung im Juli 1999 erhobenen Fragebögen² berichteten einige ErstklasslehrerInnen, dass sie die zusätzlichen drei Stunden für soziales

² Im Juli 1999 wurde in allen VHG-I-Schulen eine schriftliche Umfrage durchgeführt. Befragt wurden die Schulleitungen (n=24), die ErstklasslehrerInnen (n=58), die LehrerInnen der fünften Klassen (n=54) und die ErzieherInnen (n=79).

Lernen, für Spiele und gezielte sozialpädagogische Angebote nutzen (von 27 ErstklasslehrerInnen, die sich zu der Frage äußerten, benannten 14 dies als Schwerpunkte). Andere berichteten, dass sie diese Zeit für offene Unterrichtsformen wie Morgenkreis, Freiarbeit und Wochenplanarbeit verwenden (acht LehrerInnen). Gemeinsames Frühstück und die Förderung von Sinneswahrnehmungen waren weitere Inhalte in den zusätzlichen drei Stunden (jeweils fünf Nennungen).

Zwei Schulen legen einen inhaltlichen Schwerpunkt auf die Entwicklung entwicklungs- und sozialorientierter Curricula und nutzten hierfür einen Teil der zusätzlichen Stunden: In der Zille-Grundschule in Friedrichshain wird das sogenannte „kleine WUV“ (Wahrnehmen und Verstehen) praktiziert, d.h. eine Stunde pro Woche machen die Kinder der Vorklasse und der ersten Klasse psychomotorische Spiele und Übungen zur Wahrnehmung; in der Franz-Schubert-Grundschule in Neukölln nutzen alle Klassen in Kooperation mit dem dortigen Schülerclub eine Stunde pro Woche zur Festigung sozialer Lern- und Umgangsformen.

Andere Schulen nutzen die drei Stunden für jahrgangübergreifende Projekte wie z.B. die Brüder-Grimm-Grundschule oder die Schätzelberg-Grundschule sowie zur Stärkung der Kooperation zwischen Vorklassen und ersten Klassen (Franz-Marc-Grundschule).

Wenige Schulen praktizieren in den zusätzlichen Stunden eine äußere Leistungsdifferenzierung: In einer Schule wird beispielsweise eine der drei Stunden für eine Differenzierung in Deutsch 1 und Deutsch 2 sowie Mathematik 1 und Mathematik 2 in den Klassen zwei bis sechs genutzt; eine andere Schule nimmt eine Stunde für außendifferenziertes themen- und bedarfsorientiertes Arbeiten für Vorklassen und erste Klassen.

Im Jahresbericht der Franz-Marc-Grundschule finden sich Bemerkungen zu der besonderen Bedeutung dieser Maßnahme:

„Die drei zusätzlichen Stunden im Plan werden insgesamt positiv gesehen, weil sie mehr Raum schaffen, um auf die sehr unterschiedlichen körperlichen, emotionalen und vor allem sozialen Bedürfnisse der Kinder einzugehen.

Die Lernanfänger, die konzentrationschwach und motorisch unruhig sind, hatten nach Aussage der Lehrer vor allem in den ersten drei Monaten Schwierigkeiten, sich auf die längere Schulzeit am Vormittag einzustellen und zeigten in den letzten Stunden Ermüdungserscheinungen.

Solche Probleme ‚wachsen‘ sich nicht aus, lösen sich selten von allein, sondern nehmen durch Nichtbeachtung und Misserfolgserlebnisse eher zu.

Nun wissen wir, dass in zunehmendem Maße auch bei jüngeren Kindern Konzentrationschwächen und mangelndes Durchhaltevermögen zu beklagen sind, und dieses generelle Problem ist sicherlich nicht dadurch zu lösen, dass man den Schulvormittag verkürzt und die Schüler einfach eher nach Hause schickt. Weder die Horteinrichtungen noch die Elternhäuser werden den Kindern die Unterstützung und die Hilfen geben können, die hier erforderlich sind.

Die Lehrer sind die Fachleute, und die Schule ist der Ort, wo diesen Kindern durch gezielte pädagogische Maßnahmen geholfen werden kann, damit sie durch ihre Schwierigkeiten nicht die ganze Schulzeit hindurch im Lernen beeinträchtigt werden. Und die drei zusätzlichen Stunden sollten auch dafür genutzt werden“.

Zwar berichteten auch in den Fragebögen einzelne LehrerInnen, dass der nun lange Schulvormittag für die Erstklässler zu anstrengend sei. Es wäre noch zu überprüfen, ob dies überwiegend an Schulen zu beobachten ist, die am klassischen Unterrichtsverfahren festhalten und Möglichkeiten offener und rhythmisierter Lernformen noch nicht oder erst sehr begrenzt anwenden. Wie bereits oben erwähnt, überwiegen die positiven Reaktionen auf die Einführung der zusätzlichen drei Stunden.

1.2.2 Alternative Rhythmisierung des Schulvormittags

Der größte Teil der Modellschulen hat über eine alternative Rhythmisierung des Schulvormittags diskutiert. Dabei ging es vor allem um die Einrichtung von drei Unterrichtsblöcken statt sechs einzelner Unterrichtsstunden und die Abschaffung oder Reduzierung der Häufigkeit des Schulklingelns. Organisatorische Probleme treten dabei in erster Linie im Zusammenhang mit dem Fachunterricht auf: Die Turnhallenbelegung bestimmt die Platzierung der Sportstunden im Schultag und Einzelstunden wie z.B. Religion werden von Fachlehrern gehalten, die nur eine begrenzte Zeit in der Klasse unterrichten. Das sind Anlässe, die in allen Klassenstufen eine Rhythmisierung erschweren. Vor allem für die Klassenstufen fünf und sechs mit ihrem verstärkten Fachunterricht fiel vielen Schulen eine sinnvolle Umsetzung von Rhythmisierungsvorstellungen schwer. Zu beobachten wäre, ob Epochalunterricht eine durchgängige Rhythmisierung begünstigen würde.

Den LehrerInnen der Schulanfangsphase dagegen kam die Rhythmisierung in der Regel sehr entgegen, zumal der gesamte vorfachliche Unterricht sowieso in den Händen weniger (meist nur zweier) LehrerInnen liegt und eine strikte Trennung nach Fachstunden nicht vorsieht.

Einige Schulen sehen für sich Chancen in einer Veränderung des Schulvormittags in der Einführung des sogenannten 40-Minuten-Modells. Unterrichtsblöcke haben hier eine Dauer von 80 Minuten. Die Schulen gewinnen durch Addition der eingesparten fünf Minuten pro Schulstunde zusätzliche Personalstunden, die sie nun für mehr Doppelbesetzungen, Klassenlehrerstunden u.a.m. einsetzen können, Maßnahmen, die in den Augen der Beteiligten den Lernprozess der Kinder fördern (vgl. das folgende Beispiel).

Der Schulvormittag in der Mercator-Grundschule

ZEIT:	MONTAG	DIENSTAG	MITTWOCH	DONNERSTAG	FREITAG
Ab 7.30	Betreuung auch durch Dinoclub/Frühförderunterricht				
7.55 - 8.15	<i>Offener Anfang</i>				
8.15 - 9.40	1. Block (1./2. Stunde) Offene Arbeit/Fachunterricht 85 Minuten mit 5 Minuten variabler Pause			Fachlehrerwechsel 8.55 - 9.00	
9.40 - 10.00	<i>Hofpause, Klingel 9.55</i>				
10.00 - 10.10	<i>Gemeinsames Frühstück im Klassenverband</i>				
10.10 - 11.35	2. Block (3./4. Stunde) Offene Arbeit/Fachunterricht 85 Minuten mit 5 Minuten variabler Pause			Fachlehrerwechsel 10.50 - 10.55	
11.35 - 11.50	<i>Hofpause, Klingel 11.50</i>				
11.50 - 12.00	<i>Offener Anfang</i>				
12.00 - 13.25	3. Block (5./6. Stunde) Offene Arbeit/Fachunterricht 85 Minuten mit 5 Minuten variabler Pause			Fachlehrerwechsel 12.40 - 12.45	
13.30 - 14.10	7. Stunde				
bis 14.30 Uhr	Betreuung, DINO-Club Spielen, Hausaufgaben				

Dennoch findet auch noch häufig der traditionelle Stundenunterricht statt. Eine Veränderung der Lernkultur vollzieht sich offenbar nur langsam, wenn auch darüber in vielen Schulen wieder stärker debattiert wird. Zur Verdeutlichung der notwendigen Schritte auf dem Weg zu veränderten Lern- und Unterrichtsformen zitieren wir aus dem Jahresbericht einer Schule:

„Sichtbare Zeichen einer neuen Lern- und Unterrichtskultur an der Franz-Schubert-Grundschule:

1. *weitgehender Verzicht auf Schulreifetests,*
2. *gleitender Unterrichtsbeginn in den Klassen 1 und 2,*
3. *Rhythmisierung des Schulvormittages (siehe 1.)*
4. *Umgestaltung der Unterrichtsräume in Räume mit offen zugänglichen Lern- und Beschäftigungsangeboten, mit Bücher- und Spielecken, mit geschmückten, gestalteten Wänden und wohnlicher Atmosphäre,*
5. *gezieltes Einüben von Regeln und Sozialverhalten im Morgenkreis, bei Partner- und Gruppenarbeit, in Spielpausen,*
6. *individuelles Lernangebot, individuelles Fördern,*
7. *Erziehung zu selbständigem, aktivem Lernen,*
8. *weitgehende Einbindung der ErzieherInnen in die Unterrichtsarbeit,*
9. *enge Zusammenarbeit in Teams: gemeinsames Planen von Unterricht, Erstellen von Tages- und Wochenplänen, Abstimmen von Unterrichtszielen,*
10. *Einsatz von möglichst wenigen, aber verlässlichen Bezugspersonen in einer Klasse,*
11. *weitgehende Einbettung der musischen Erziehung in den Unterricht“ (vgl. Jahresbericht der Franz-Schubert-Grundschule).*

1.2.3 Teamarbeit

Die Reform hat in den Modellschulen bewirkt, dass auch die Teamarbeit verstärkt diskutiert und praktiziert wird. Die Gestaltung des Schullebens, die Unterrichtsvorbereitung und -durchführung, der Austausch über die Kinder, die Umsetzung der Reformprojekte, all dies sind Themen für Teamarbeit und dazu geeignet, das Einzelkämpfertum der LehrerInnen zu unterlaufen. Das ist eine wichtige Voraussetzung und Hilfestellung für eine Veränderung des Unterrichts und der Schule überhaupt.

Durch die ErzieherInnen, die die VHG-Schulen erhalten haben, entstehen neue Teamkonstellationen, die teilweise als Bereicherung erlebt, teilweise aber auch noch mit Vorurteilen und Ängsten belegt werden. Auch die Miteinbeziehung der VorklassenleiterInnen bereitete noch Probleme und Chancen; sie erfolgt nach Einschätzung der Wissenschaftlichen Begleitung bislang eher selten

In den meisten Projektschulen haben sich Teams gebildet, die sich mehr oder weniger regelmäßig treffen. Zahlreiche VHG-I-Schulen haben in diesem Schuljahr die Stundenpläne der LehrerInnen so gestaltet, dass die LehrerInnen an einem Tag in der Woche gleichzeitig Schulschluss haben, um sich anschließend zu Teambesprechungen treffen zu können.

Die Art der Zusammenarbeit zwischen den PädagogInnen variiert stark. Aus diesem Grund stellen wir im folgenden die Ergebnisse der Fragen zur Teamarbeit in der Umfrage vom Juli 1999 dar.

Über 60 Prozent der ErstklasslehrerInnen gaben an, dass sie mit den VorklassenleiterInnen zusammen arbeiten, und fast 70 Prozent berichteten, dass sie mit den LehrerInnen der zweiten Klasse kooperieren. Die Zusammenarbeit findet überwiegend in Form von Konferenzen und informellem Austausch statt.

Fast 60 Prozent der ErstklasslehrerInnen gaben an, dass die ErzieherInnen bei der Unterrichtsgestaltung der ersten Klasse mitwirken. Die Mitarbeit der ErzieherInnen bezieht sich nach Angaben der LehrerInnen auf die Mitwirkung bei Schulfesten (49 Prozent), auf die Förderung einzelner Schüler (48 Prozent) und die Teilnahme bei Ausflügen (48 Prozent). Weniger beteiligt sind die ErzieherInnen bei Projekten (30 Prozent), bei Elternaktivitäten (22 Prozent) und bei Klassenreisen (22 Prozent). Bezogen auf die Gestaltung der Bildungsinhalte berichten von insgesamt 58 LehrerInnen der ersten Klassen nur fünf ErstklasslehrerInnen, dass die ErzieherInnen beteiligt seien.

Die Antworten und Einschätzungen der ErzieherInnen unterscheiden sich teilweise von denen der LehrerInnen: Auf die Frage, ob die ErzieherInnen mit den Lehrkräften der ersten und der zweiten Klasse zusammenarbeiten, antworteten 86 Prozent der ErzieherInnen in den Westschulen, dass sie mit den Lehrkräften der ersten und zweiten Klasse zusammen arbeiten. Die häufigste Form der Kooperation bestand im informellen Austausch (76 Prozent); 72 Prozent berichteten von gemeinsamen Projekten. Die Koordination der pädagogischen Inhalte nannten immerhin 53 Prozent der Befragten als übliche Form der Zusammenarbeit.

In den Schulen der östlichen Bezirke antworteten 69 Prozent der befragten ErzieherInnen, dass sie mit den Lehrkräften der ersten und zweiten Klasse zusammen arbeiten. Häufigste Kooperationsformen waren Gesamtkonferenzen (71 Prozent), gemeinsame Projekte (69 Prozent), informeller Austausch (73 Prozent) sowie die Koordination pädagogischer Inhalte (55 Prozent).

Auf die Frage, ob die ErzieherInnen bei der Unterrichtsgestaltung der ersten Klasse mitwirken, antworteten 77 Prozent der befragten ErzieherInnen mit „ja“. Die Formen der Zusammenarbeit lagen ihren Aussagen zufolge in der Beteiligung bei Schulfesten (57 Prozent), bei Ausflügen (56 Prozent), in der Förderung einzelner Schüler (54 Prozent) sowie in der Unterstützung bei Arbeitsgruppen und Projekten (53 Prozent).

Im Schnitt beteiligen sich die ErzieherInnen nach eigener Aussage zwischen fünf und sechs Unterrichtsstunden pro Woche am Unterricht der ersten und zweiten Klassen, nach Aussagen der ErstklasslehrerInnen hingegen etwa drei Unterrichtsstunden pro Woche in der ersten Klasse.

Vergleicht man die Antworten über Kooperationsformen zwischen Ost- und Westschulen, so ergeben sich folgende Ergebnisse: Die ErzieherInnen der Westschulen beteiligen sich nach eigenen Angaben an Schulfesten (61 Prozent) und an Projekten (58 Prozent); sie nehmen an Ausflügen teil (56 Prozent), und 54 Prozent der befragten ErzieherInnen berichten, dass sie einzelne Schüler gezielt fördern.

Die Erzieherinnen der Schulen in den östlichen Bezirken berichten, dass sie bei Ausflügen mitwirken (56 Prozent) und an Schulfesten teilnehmen (53 Prozent). 56 Prozent der

Erzieherinnen gaben an, dass sie einzelne Schüler gezielt fördern, und zu 47 Prozent geben sie bei Projekten oder Arbeitsgruppen Unterstützung.

Beide Gruppen stimmen insofern in ihren Äußerungen überein, als ihre Kooperations-schwerpunkte in unterstützenden Tätigkeiten bei Schulfesten oder Ausflügen liegen. Doch immerhin die Hälfte der befragten ErzieherInnen benannten die gezielte Förderung einzelner Kinder als wichtigen Bestandteil ihrer Zusammenarbeit mit LehrerInnen und Lehrern.

Überwiegend stimmen die Aussagen der ErstklasslehrerInnen und mit denen der ErzieherInnen überein: Beide Gruppen nennen die Koordination pädagogischer Inhalte an letzter Stelle ihrer genannten Kooperationsformen! Allerdings variieren hier die Einschätzungen zwischen ErstklasslehrerInnen und ErzieherInnen: Erstere gaben zu 20 Prozent an, dass sie sich mit den ErzieherInnen über pädagogische Inhalte verständigen; die ErzieherInnen hingegen berichteten zu 54 Prozent, dass sie die pädagogischen Inhalte mit den ErstklasslehrerInnen abstimmen.

In den fünf Schulen, die eine intensivere Schulentwicklungsberatung seitens der Wissenschaftlichen Begleitung erhalten, wurde eine kontinuierliche Teamarbeit in sogenannten Schulentwicklungsgruppen eingeführt.

In der Regel bildeten sich in diesen Schulen Teams zu den einzelnen Teilbereichen der Grundschulreform. Diese treffen sich regelmäßig und versuchen, einen Teilbereich für ihre Schule zu entwickeln und neu zu gestalten. Koordiniert werden die Ergebnisse der Einzelgruppen von einer sogenannten Koordinierungsgruppe oder Planungsgruppe, in der Vertreter der Teams, die Schulleitung und die Schulberaterin bzw. der Schulberater sitzen. Auf diese Weise wird die Reform für die einzelne Schule konkret umgesetzt und ein gemeinsames Konzept der Schule entwickelt. Soweit man diese Arbeit schon beurteilen kann, erleben die Kollegien eine solche Teamstruktur als hilfreich und effektiv. Selbstverständlich verläuft eine solche Zusammenarbeit nicht immer reibungslos.

1.2.4 Jahrgangsmischung in den Anfangsklassen

Die Einführung von Jahrgangsmischung ist die weitreichenste und schwierigste Reformmaßnahme und für die LehrerInnen der Projektschulen mit den meisten Ängsten besetzt. Dabei ist wichtig, in Erinnerung zu behalten, dass Jahrgangsmischung durch das Grundschulreformprogramm möglich wurde, aber keinesfalls zwingend ist oder auch nur vorrangig empfohlen wurde. Die Schulen, die zur Jahrgangsmischung übergehen wollten oder wollen, tun dies aus eigener Überzeugung, weil sie sich davon besondere Fördermöglichkeiten für die Kinder versprechen, wie dies in der pädagogischen Literatur immer wieder beschrieben wurde und in einzelnen praktischen Beispielen auch in Berlin schon besichtigt werden kann.

Tendenziell setzen sich immer mehr Schulen mit diesem Thema auseinander. Fortbildungen, Hospitationen und Studientage werden dazu besucht. Im Schuljahr 1999/2000 haben sechs VHG-I-Schulen mit einer Jahrgangsmischung begonnen, im folgenden Schuljahr 2000/2001 wollen zwei weitere VHG-I-Schulen und auch mindestens eine VHG-II-Schule nachfolgen.

Verschiedene Modelle der Jahrgangsmischung werden praktiziert: Einige Schulen beziehen die Vorklasse mit ein, andere wollen die Vorklassen bewußt separat bestehen lassen und beginnen mit einer Mischung von erster und zweiter Klasse.

Die Miteinbeziehung der Vorklasse bringt spezielle Probleme mit sich: Es gibt keine Schulpflicht für Vorklässler, und die unterschiedlichen Frequenzen in Vorklasse und erstem Schuljahr bringen bei einer Zusammenlegung möglicherweise Ressourcenprobleme mit sich. Zudem kann die Zusammenarbeit verschiedener Berufsgruppen wie LehrerInnen, VorklassenleiterInnen und ErzieherInnen an einzelnen Schulen auch zu Schwierigkeiten führen, insbesondere natürlich dort, wo diese verschiedenen Berufsgruppen – aus welchen Gründen auch immer – besonderen Wert auf Abgrenzung von einander legen.

Auch die mögliche Konkurrenz zu außerschulischen Vorschuleinrichtungen könnte ein Problem werden: Jahrgangsmischung unter Einbeziehung der Vorklassen könnte Kinder aus dem Kitabereich abziehen.

Für alle Schulen, die eine Jahrgangsmischung umsetzen wollen, zeigen sich die größten strukturellen und pädagogischen Probleme bei der Einführung, die u.a. eine besondere Vorbereitung erfordert: Welche Jahrgangsklasse wird wie geteilt? Wie kann die entstehende Unterfrequenz für die ersten Stammgruppen finanziert werden? Dies sind Fragen, die sich die Beteiligten vor Einführung neben all den notwendigen inhaltlich-pädagogischen Überlegungen stellen müssen.

Wir fügen hier einige Beispiele für Formen des jahrgangsübergreifenden Lernes an:

„Im Schuljahr 1989/99 wurde eine räumliche Einheit zwischen einer 1. Klasse, einer 2. Klasse und einer Vorklasse hergestellt. Die Eltern wurden auf Elternversammlungen über die Inhalte des altersgemischten Unterrichts im Zusammenhang mit dem „Veränderten Schulanfang“ informiert und um Entscheidung über die Teilnahme ihres Kindes gebeten. Es stimmten so viele Eltern zu, dass es gar nicht möglich war, im ersten Durchlauf alle Kinder zu berücksichtigen.

Mit Beginn des Schuljahres 1999/2000 wurden aus der bestehenden ersten Klasse zwei Hälften gebildet, zu denen je 12 Lernanfänger hinzukamen. Diese kamen zum Teil aus der Vorklasse, die schon im vorhergehenden Schuljahr an klassenübergreifenden Projekten der 1. und 2. Klasse auf diesem Flur teilgenommen hatten.

Zur Zeit wird diskutiert, wie das nächste Schuljahr vorbereitet werden sollte. Es zeichnen sich mehrere Varianten ab:

- Erweiterung der Altersmischung im bereits laufenden Zug auf die Jahrgangsstufe 3; Einrichtung eines weiteren Zuges mit Altersmischung der 1. und 2. Jahrgangsstufe. Die Vorklasse bleibt räumlich dabei, wird aber nicht in die Altersmischung aufgenommen.*
- Keine Erweiterung bis zur 3. Stufe, sondern Fortführung der Stammgruppen mit 2 Jahrgangsstufen in Altersmischung und eine Vorklasse in klassenübergreifender Arbeit. Einrichtung eines weiteren Zuges mit Altersmischung der 1. und 2. Jahrgangsstufe“ (aus: Jahresbericht Mercator-Grundschule).*

Die Hermann-Herzog-Grundschule mischt seit dem Schuljahr 1999/2000 Vorklassen und erste Klassen zum jahrgangsübergreifenden Lernen; die Grundschule im Blumenviertel kombiniert die Mischung Vorklasse bis zweite Klasse mit der Montessori-Pädagogik. Einzelne Schulen versuchen sich in einer partiellen Mischung, d.h. das zeitweilige gemeinsame Lernen von Kindern unterschiedlicher Jahrgangsstufen (z.B. Brüder-Grimm-Grundschule).

1.3 Zur Akzeptanz der neuen Schulanfangsphase

In diesem Zusammenhang ist von Bedeutung, auf welche Resonanz die Veränderung des Schulanfangs bei den LehrerInnen, VorklassenleiterInnen und ErzieherInnen stoßen. Dazu finden sich folgende Äußerungen in den Fragebögen:

Eine frei zu beantwortende Frage lautete: „*Was halten Sie beim Schulversuch ‚verlässliche Halbtagsgrundschule‘ für bislang gelungen?*“ Hier bewerteten Schulleitungen, LehrerInnen der ersten Klasse und ErzieherInnen die Maßnahmen zur Veränderung des Schulanfangs folgendermaßen: Bezogen auf die übrigen Teilbereiche des Modellversuch rangiert der veränderte Schulanfang im oberen Mittelfeld der Nennungen.³

Zu der nicht offenen Frage innerhalb des Fragebogens, welche der Teilaspekte des Modellversuchs für ihre Schule von Bedeutung sind, ergibt sich allerdings ein anderes Bild: Sowohl ErstklasslehrerInnen als auch Schulleitungen setzen in ihrer Bewertung den veränderten Schulanfang im Vergleich zu den übrigen Teilbereichen an die vorletzte Stelle.⁴ Geringer bewertet wird von beiden Gruppen nur die Flexibilisierung des Schuleintritts: 60 Prozent der ErstklasslehrerInnen, und 66 Prozent der Schulleitungen halten einer Flexibilisierung des Schuleintritts für wichtig oder sehr wichtig.

³ Bei den Schulleitungen rangiert die Erweiterung der Stundentafel in der ersten und zweiten Klasse sowie der veränderte Schulanfang an fünfter bzw. sechster Stelle von elf Nennungen. Bei den Lehrerinnen der ersten Klasse rangiert die Erweiterung der Stundentafel für die ersten und zweiten Klasse an zweiter von insgesamt zwölf Stellen. Die Lehrerinnen der ersten Klasse werteten den veränderten Schulanfang als recht positiv (fünfte von zwölf Nennungen). Bei den ErzieherInnen rangiert die Rhythmisierung des Schullebens an fünfter Stelle von insgesamt 15 Nennungen.

⁴ Bei den ErstklasslehrerInnen berichten zwar 84 Prozent, dass sie den veränderten Schulanfang für wichtig oder sehr wichtig halten, doch liegen ihre Einschätzungen der anderen Teilbereiche weitaus höher: 98 Prozent bewerten den Computer in der Grundschule als wichtig oder sehr wichtig; über 90 Prozent bezeichnen die Entwicklung der verlässlichen Halbtagschule als wichtig oder sehr wichtig; 90 Prozent der ErstklasslehrerInnen halten die Profilbildung und Differenzierung in den Klassen fünf und sechs für wichtig bzw. sehr wichtig; 88 Prozent schätzen die Förderung benachteiligter Kinder in sozialen Brennpunkten für wichtig oder sehr wichtig ein; 86 Prozent der ErstklasslehrerInnen halten die Begegnung mit der Fremdsprache ab Klasse drei für wichtig oder sehr wichtig; 60 Prozent benannten die Flexibilisierung des Schuleintritts als wichtig bzw. sehr wichtig. Bei den Schulleitungen finden sich folgende Bewertungen: Profilbildung und Differenzierung in Klasse fünf und sechs (95 Prozent); Computer in der Grundschule (93 Prozent); Begegnung mit der ersten Fremdsprache ab Klasse drei (93 Prozent); Entwicklung der VHG (82 Prozent); Förderung benachteiligter Kinder in sozialen Brennpunkten (75 Prozent); Individualisierung der Schulanfangsphase (73 Prozent); Flexibilisierung des Schuleintritts (66 Prozent).

Eine mögliche Erklärung für diese Einschätzung liegt darin, dass Veränderungen des Schulanfangs den Befragten zum Zeitpunkt der Umfrage wenig konkret vorstellbar schienen: Alle VHG Schulen berichteten wiederholt, dass dieser Teilbereich am zögerlichsten angegangen wurde, da die intendierten Veränderungen entweder nicht genau vorstellbar oder inhaltlich zu aufwendig für eine zügige Umsetzung schienen. Zu vermuten ist auch, dass die notwendigen strukturellen und pädagogischen Veränderungen einen eingehenden Reflexions- und Diskussionsprozess seitens der Lehrerinnen und Lehrer verlangen: Auch hier stimmen Berichte dahingehend überein, dass viele Kollegien in Austausch- und Veränderungsprozesse eingestiegen sind, in denen das übliche pädagogische Handeln hinterfragt und neue Wege gesucht werden. Insofern sehen wir den anstehenden zweiten Besuchen in den VHG-I-Schulen mit Spannung entgegen.

Die Lehrerbefragung weist eine hohe Motivation zur Veränderung der Schulanfangsphase aus: Immerhin 90 Prozent der ErstklasslehrerInnen gaben als Motiv der Schule, sich am Modellversuch zu beteiligen, an, ein neues Konzept für die Primarstufe ausprobieren zu wollen. Die Motivation zur Veränderung der Schulanfangsphase ist damit vorhanden, wobei möglicherweise den Befragten zum Zeitpunkt der Umfrage die konkreten Formen zur Veränderung noch nicht in jedem Fall ganz klar waren.

1.4 Zwischenfazit zum neuen Schulanfang

Insgesamt ist festzustellen, dass die Veränderung des Schulanfangs für die Modellschulen der Teilbereich der Reform ist, der zunächst am wenigsten konkret ist. Hier gibt es weniger augenfällige Neuerungen als beispielsweise bei der Einrichtung der VHG oder von WUV. Es zeigt sich, dass sich fast alle Schulen diesem Teilbereich des Grundschulreformprogramms als letztem zuwandten, dafür aber deutlich mehr inhaltliche Diskussion aufwenden. Es dauert länger als bei den anderen Teilbereichen, bis sich die Schule bzw. die Teams der PädagogInnen des Anfangsbereichs auf neue Formen der pädagogischen Gestaltung einer individualisierten Schulanfangsphase einigen können.

Man kann jedoch sagen, dass gerade dieser Teilbereich der Grundschulreform einen inhaltlichen und strukturellen Entwicklungsprozess in den Schulen angestoßen hat. Bei keiner Schule ist dieser Prozess abgeschlossen.

2. Erste Erfahrungen der Modellschulen mit dem verbindlichen Wahlunterricht (WUV)

2.1 Absichten der Reformmaßnahme

Als *eine* Maßnahme zur Erhöhung der Differenzierungsmöglichkeiten der sechsjährigen Grundschule in Berlin wurde im Rahmen des Grundschulreformprogramms 2000 zum Schuljahrsbeginn 1998/99 der verbindliche Wahlunterricht (WUV) als zusätzliches Unterrichtsangebot mit zunächst zwei Wochenstunden in der Klassenstufe fünf an allen Schulen der Stadt neu eingeführt. In den Modellschulen zum Schulversuch „Verlässliche Halbtagschule“ wurde WUV zusätzlich auch in den Klassenstufen vier und sechs eingeführt.

Der verbindliche Wahlunterricht dient explizit der „Profilbildung“ und „Differenzierung“ der sechsjährigen Grundschule.⁵ Wie das ganze Grundschulreformprogramm soll auch der WUV „nachhaltige Lernbereitschaft“ und „selbstgesteuertes Lernen“ in einer „Lern- und Wissensgesellschaft“ mit veränderten Wirklichkeitszugängen bewirken. Insoweit ist auch der WUV ein Beitrag dazu, die Schule als einen „Ort des Lernens“ zu gestalten, der „über die reine Fachvermittlung hinaus den öffentlichen Erziehungsauftrag stärker als Hilfe und Orientierung wirksam werden“ lassen soll.⁶

Der WUV soll eine „Differenzierung nach Neigung und Interesse“ ermöglichen. Fächer- und jahrgangsübergreifende Angebote sind erwünscht. Insbesondere werden Angebote aus dem naturwissenschaftlichen Bereich vorgeschlagen.⁷ Sport sollte im ersten Jahr nicht angeboten werden. Der WUV wird auch nicht benotet.

In den Schulen des Modellversuchs „Verlässliche Halbtagsgrundschule“ waren seit Beginn des Schuljahres 1998/99 die Lehrerinnen und Lehrer der fünften *und* sechsten Klassen mit der Durchführung des Wahlunterrichts/verpflichtend (WUV) in den stadtweiten Entwicklungsprozess der Grundschulreform eingebunden. Die nun folgenden Zwischenergebnisse beziehen sich auf die Erfahrungen in diesen 25 Modellschulen.

2.2 Befunde

In einer Befragung aller 25 Schulen des Modellversuchs „Verlässliche Halbtagsgrundschule“⁸ antworteten die befragten 54 Lehrerinnen und Lehrer aus den fünften Klassen auf die Frage „*Worin sehen Sie die besondere Chance des WUV?*“ unterschiedlich. Und doch lassen sich vier Komplexe herausarbeiten, die die Chancen des WUV aus Sicht der Befragten kennzeichnen:

⁵ Vgl. Positionspapier der Senatorin für Schule, Jugend und Sport Berlin vom 16. März 1998, S. 1.

⁶ Ebd. S. 2.

⁷ Ebd. S. 12.

⁸ Im Juli 1999 wurde in allen Schulen des Modellversuchs eine schriftliche Umfrage durchgeführt. Befragt wurden die Schulleitungen (n=24; eine Schule beteiligte sich nicht an der Umfrage), die ErstklasslehrerInnen (n=58), die LehrerInnen der fünften Klassen (n=54) und die ErzieherInnen (n=79).

1. WUV ermöglicht das Ausprobieren *differenzierender Unterrichtsverfahren* (26 von 54 LehrerInnen äußerten sich in diesem Sinne).
2. WUV ermöglicht die stärkere Berücksichtigung der *Neigungen und Interessen der Schülerinnen* und Schüler, um deren Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz zu fördern (24 von 54 LehrerInnen). WUV dient der individuellen Leistungsförderung und kann zur Lernziel- und Lernwegedifferenzierung beitragen (acht von 54 LehrerInnen nannten dieses Argument).
3. WUV ermöglicht Lernen ohne Zensierungs- und Zensuredruck. WUV kann die Entwicklung neuer Formen von *Leistungsbeurteilung* befördern (elf von 54 LehrerInnen).
4. Neue oder nicht mehr vorgesehene Lernbereiche, die in der aktuellen Stundentafel nicht berücksichtigt werden, können durch WUV zumindest partiell (wieder) behandelt werden (zehn von 54 LehrerInnen).

2.2.1 Differenzierungsleistung und Profilbildung der Grundschule

Die offen gestellte Frage „*Welche Maßnahmen wurden bereits eingeleitet, um Ziele zu verwirklichen, die mit der Profilbildung und Differenzierung in den Klassen 5 und 6 verbunden sind?*“ führte zu unterschiedlichen Antworten der SchulleiterInnen aus den 24 Schulen. Diese lassen sich zu vier Maßnahmenbündeln zusammenfassen:

1. An allen 24 Schulen wurde WUV eingerichtet. An allen Schulen fand zumindest ein WUV *klassenübergreifend* statt, an zwölf davon auch *jahrgangübergreifend*.
2. An acht Schulen wurden Formen der *äußeren Fachleistungsdifferenzierung* erprobt. Zumeist wurden Niveaueurse in den Schulfächern Deutsch und Mathematik angeboten. An zwei Schulen wurde auch noch im Fach Englisch differenziert.
3. *Fächerübergreifende* bzw. projektartige *Lernformen* wurden an sechs von 24 Schulen umgesetzt.
4. Drei Schulen nutzten WUV, um damit der Schule ein besonderes *Profil* zu verleihen.

An acht Schulen des Modellversuchs wurden folgende Kurse in der Form *äußerer Fachleistungsdifferenzierung* angeboten:

- Englisch für Anfänger und für Fortgeschrittene,
- Angebot einer weiteren Fremdsprache wie Russisch, häufiger Französisch, auch Spanisch,
- Mathematik: Knobelaufgaben oder ähnliches, auch praktische Zugänge,
- Deutsch: Rechtschreibung, Produktion von Schülerzeitungen,
- Computer: noch wenig, meist nur Kurse für Anfänger (die Nachfrage übersteigt deutlich das Angebot).

Nur in wenigen WUV-Gruppen wurden nach dem Geschlecht der TeilnehmerInnen differenziert. So gab es beispielsweise:

- Computer AG's für Mädchen,
- naturwissenschaftliche Experimente für Jungen bzw. Mädchen,

- Fitnessangebote für Jungen wie für Mädchen.

Übrigens: Äußere Leistungsdifferenzierungen in WUV finden sich in den Schulen der östlichen Bezirke *nicht* häufiger als in den Schulen der westlichen Bezirke!

Verbindung zum traditionellen Fachunterricht

Auf die Frage ob der WUV mit dem übrigen Unterricht verbunden sei, antworteten 64 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer in den fünften Klassen, dass dieses nicht der Fall sei. Die übrigen 35 Prozent benannten beispielhaft Verknüpfungen folgender Art:

- Im WUV „Schülerzeitung“ wurden sprachlicher Ausdruck und Rechtschreibung geübt.
- Im WUV „Computer“ lernten die Kinder richtig schreiben.
- Viele WUV-Angebote zu naturwissenschaftlichen und technischen Themenbereichen begünstigen eine Vertiefung der Lerninhalte aus den traditionellen Lernfächern Biologie, Erdkunde und auch Geschichte.

Wesentlicher ist jedoch der Einfluss der in WUV angewandten Methoden auf die Organisation des traditionellen Fachunterrichts in den Klassen fünf und sechs. 26 von 54 befragten LehrerInnen schätzen eine solche Möglichkeit als die größte Chance ein, die WUV ihnen bietet. WUV könnte damit auch ein Experimentierfeld sein, auf dem es weniger um die Erreichung von Lernzielen als um den Erwerb von Sach-, Sozial- und Methodenkompetenz geht. Auch wurden im Rahmen von WUV solche Inhalte, die in den vergangenen Jahren im Rahmenplan abgeschafft wurden, nun wieder angeboten. *„Für die LehrerInnen bringt WUV Erfahrungen für das Unterrichten in offeneren Lernformen mit sich. Durch den Umgang mit jahrgangsübergreifenden Gruppen im WUV können wir an der Schule für die nächsten Projektstage profitieren. Das vermeintlich Neue ist dann eben nicht mehr so neu“* (Äußerung einer Lehrerin aus einem regionalen Erfahrungsaustausch zu WUV).

In der *Hannah-Höch Grundschule* werden die WUV-Kurse als „Werkstätten“ bezeichnet. Dort haben sich mithilfe von WUV eine Computerwerkstatt, eine Geschichtswerkstatt, eine Kunstwerkstatt, eine Englischwerkstatt, eine Architekturwerkstatt, eine Gesprächswerkstatt, eine Zeitungswerkstatt, eine Theaterwerkstatt, eine Knobelwerkstatt und eine Musikwerkstatt etabliert.

Die Themenstellung vieler WUV-Angebote ermöglichte darüber hinaus fächerübergreifendes Arbeiten. Dadurch konnte das inhaltlich fachorientierte Spektrum des Rahmenplans erweitert werden.

„Im Rahmen der WUV-Gruppen wurden vier Projektstage von den Kindern und LehrerInnen durchgeführt:

- *Ein ganzer Tag im WUV-Projekt,*
- *Projekttag Wald,*
- *Projekttag Literatur,*
- *Ein dreitägiges Projekt Nationalsozialismus“ (GS im Blumenviertel).*

Allerdings liegt WUV nach Angaben von 89 Prozent der befragten LehrerInnen der fünften Klassen „eher am Tagesende“ und wird zumeist konzentriert an einem Tag angeboten (75 Prozent).

WUV könnte u.U. besser zu einer veränderten Rhythmisierung des Schulvormittages und zu einer intensiveren Verbindung mit dem Fachunterricht beitragen, wenn die Kurse überall parallel angeboten würden und sich *nicht* nur in den Randstunden befänden. Das war allerdings nur in drei der befragten 24 Schulen der Fall.

WUV als Beitrag zur Profilierung der Grundschule

Über neunzig Prozent der Versuchsschulen geben an, dass sie WUV unterstützend für die Entwicklungsaufgabe der Schule erleben. Bei mehr als der Hälfte der Schulen spielt WUV bei der Programmentwicklung eine mehr oder weniger große Rolle. Entsprechend fällt auch das Ergebnis zur Frage nach der Rolle aus, die WUV bei der Profilbildung der Schule spielt.

Schulen mit Profil fällt es leichter, WUV zu integrieren. Den befragten Schulen gelang eine Profilierung durch inhaltliche Schwerpunktsetzungen, gezielte Leistungsdifferenzierung und/oder methodische Schwerpunktsetzungen. Dazu gehört eine Schule, die den Lernbereich „soziales Lernen“ klassen- und jahrgangsübergreifend für alle Klassen durchführt. Eine weitere Schule bedient ihre musischen Schwerpunkt auch durch spezielle WUV-Angebote. Die dritte der hier zu erwähnenden Schulen wählt ihre WUV-Kurse vorwiegend aus den Bereichen Kunst und Ökologie.

„Seit dem Schuljahr 1997/98 verfolgen wir an unserer Schule nicht nur eine musisch-künstlerische, sondern auch eine handwerklich-technische Profilierung. Sämtliche Schüler der ersten bis vierten Klassen haben zwei Stunden pro Woche handwerklich-technischen Unterricht und für Schüler der 5. und 6. Klassen wurde ein Kursystem mit einer wöchentlichen Stundenzahl von 2 Stunden pro Kurs (...) eingeführt. Jeder Schüler hat die Möglichkeit, sich pro Halbjahr für jeweils einen der anderen Kurse zu entscheiden“ (aus dem Jahresbericht der Thomas-Mann-GS).

2.2.2 Interessenförderung, Kompetenzstärkung und individuelle Leistungsförderung

WUV wurde von den Schulen des ersten Schulversuchsjahrganges „aus dem Stand heraus“ begonnen, praktisch ohne jede Vorbereitungszeit. Als man im Schuljahr 1998/99 mit WUV begann, mussten die Schülerinteressen in irgendeiner Weise erfasst werden. Da man dafür an den Schulen noch auf keinerlei Erfahrungen zurückgreifen konnte, haben die Lehrerinnen und Lehrer zunächst alle möglichen Angebote unterbreitet, die ihnen selbst besonders nahe lagen und wo sie ihre persönlichen inhaltlichen Stärken einmal voll ausspielen konnten.

Auf die Frage: „*Welches sind die Motive für die Zusammenstellung des WUV-Angebotes?*“ trifft für 73 Prozent Lehrerinnen und Lehrer der fünften Klassen eher oder voll zu, dass diese im Schuljahr 1998/99 nach Neigung der LehrerInnen vorgenommen wurde. Für 46 Prozent der Befragten sind die Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler eher oder voll bei der Zusammenstellung des WUV-Angebotes berücksichtigt worden. Jedoch wurden sie nach Angaben der befragten LehrerInnen aus den fünften Klassen nur zu 20 Prozent an der Auswahl der Themen durch Befragungen beteiligt. Ca. 75 Prozent der SchülerInnen konnten dann aber aus dem von den Lehrern unterbreiteten Angebot frei wählen.

Somit konnten viele Schülerinnen und Schüler über das Auswahlverfahren wenigstens partiell eigene Schwerpunkte setzen. Nur drei von 54 befragten LehrerInnen geben an, dass die Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler *nicht* für die Zusammenstellung des WUV-Angebots herangezogen wurden.

Die Auswertung der Frage nach den Beteiligungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten lässt den Schluss zu, dass LehrerInnen in der Überbetonung von Schülerinteressen und Neigungen die Gefahr sehen, dass sich der WUV zu einem Sammelsurium zwar „netter“, aber letztlich beliebiger Arbeitsgemeinschaften entwickeln könnte. Dann hieße das Profil von WUV: „Alles, was Spaß macht, ist erlaubt.“ oder „Es lebe die Vielfalt!“

Es hat sich dennoch in der Praxis des ersten Jahres als sinnvoll erwiesen, eine in dieser Form von Schülermitwirkung und Lehrerentscheidung getroffene Vielfalt erst einmal zuzulassen, damit LehrerInnen wie SchülerInnen die nötigen Erfahrungen gewinnen konnten. Erst in der Rückschau auf die Erfahrungen des ersten Jahres konnten LehrerInnen wie SchülerInnen darüber befinden, *welche* Angebote eine besondere pädagogische Wirkung entfalten und beispielsweise die Differenzierungsmöglichkeiten der Schule erhöhen konnten. Dies wirkt sich, wie erste Schulbesuche im zweiten Modellversuchsjahr zeigen, schon in dem Folgejahr positiv aus.

Das Vorurteil, die LehrerInnen würden im Dienst ihren Hobbies nachgehen, kann durch die Erhebungen an den Schulen nicht bestätigt werden. An allen Schulen wurde auf die Bedienung von Trends und Freizeitmoden verzichtet.

Folgendes Beteiligungs- und Mitwirkungsverfahren hat sich in der Praxis für die Zusammenstellung der WUV-Angebote bewährt:

- 1.) Die Schülerinteressen werden durch ein kollegial festzulegendes Verfahren ermittelt:
 - Die Schülerinnen und Schüler erhalten einen Wunschzettel auf dem der Erst- und Zweitwunsch einer jeden SchülerIn abgefragt werden.
 - In den Klassen werden die Wünsche gebündelt.
- 2.) Eine Lehrergruppe wertet die Schülerwünsche aus und stellt die Wunschliste in der Gesamtkonferenz vor. Dort werden die Realisierungsmöglichkeiten erörtert.
- 3.) Die KlassenlehrerInnen stellen ihren SchülerInnen die durch die Gesamtkonferenz konkretisierten Angebote vor. Zusätzlich werden sie im Schulhaus ausgehängt.
- 4.) Die SchülerInnen wählen ihre Kurse. Sie haben einen Erst- und einen Zweitwunsch.
- 5.) Die LehrerInnen nehmen daraufhin eine Gruppeneinteilung vor. SchülerInnen, deren Wünsche nicht berücksichtigt werden können, werden gesonderten Verfahren unterzogen. (s.u.)
- 6.) SchülerInnen und LehrerInnen zeigen die Ergebnisse aus dem WUV auf einer Veranstaltung oder auf schulinternen Ausstellungen.
- 7.) Die LehrerInnen werten anhand dieser Präsentation Gelungenes und Mislungenes des WUV im laufenden Halbjahr auf der Gesamtkonferenz aus.
- 8.) Für das folgende Angebot im nächsten Halbjahr werden die Schritte 1 bis 6 wiederholt.

Für die Ermittlung der Schülerwünsche wurden nicht überall Fragebögen eingesetzt. Manchmal wussten die SchülerInnen nichts mit einem solchen Instrument anzufangen, weil die Themenstellung allein nicht immer aussagekräftig genug war.

Für Schülerinnen und Schüler, die sich nicht zuordnen konnten, sind an vielen Schulen unterschiedliche Verfahren für die Themenfindung entwickelt worden. Dazu gehörten:

- die Diskussion möglicher Themen im Klassenverband,
- die Erörterung in Schülerkonferenzen, die sich mit WUV befassen,
- das themenzentrierte Gespräch in Lehrerfachkonferenzen, in LehrerInnenteams oder in möglichen „WUV-AGs“, die sich aus LehrerInnen, Eltern- und Schülervertretern sowie der Schulleitung zusammensetzen,⁹
- und durch die Beteiligung der Eltern in der Gesamtelternvertretung und Klassenelternversammlungen, in denen die Eltern auch Vorschläge machen können.

Interessenförderung braucht Moderation

Die meisten LehrerInnen erwiesen sich in ihren Schulen als ModeratorInnen zwischen den Möglichkeiten der Schule und den Wünschen der SchülerInnen. Für die Interessenfindung und Interessenförderung im Rahmen einer von der Schule vorgegebenen Themenvielfalt haben sich folgende Vermittlungsstrategien in der Praxis bewährt:

Die SchülerInnen erhielten am Ende des Halbjahres einen Rückmeldebogen. Auf diesen konnten sie ihre Kritik und auch Verbesserungsvorschläge schriftlich äußern. Darin wurde beispielsweise sehr häufig bemängelt, dass die Gruppen mit attraktiven Lernangeboten schnell überlaufen waren. Dazu gehörten insbesondere der WUV mit Inhalten rund um den Einsatz von Computern bzw. handwerkliche und - ab dem Schuljahr 1999/2000 - auch bewegungsintensive Angebote.

Damit die SchülerInnen möglichst an dem Kurs ihrer Wahl teilnehmen konnten, haben sich an den Schulen folgende Lösungswege als praktikabel erwiesen:

Attraktive Angebote werden jedes Halbjahr angeboten, oder es wird gar ein identischer zusätzlicher Kurs ins Programm aufgenommen. Der halbjährliche Kurswechsel ermöglicht eine höhere Austauschquote innerhalb der Schülerschaft.

Manche Schulen sahen sogar eine Trimesterregelung vor. Bei dem dann möglichen zweimaligen Austausch der Gruppen konnten die Wünsche der SchülerInnen folglich einmal mehr einbezogen werden. Die Nachfrage nach attraktiven Lernangeboten konnte dann besser befriedigt werden, allerdings zu Lasten von Angeboten zu Inhalten, die ein vertiefendes Lernen ermöglichen sollten. Dazu gehören beispielsweise Kurse zum Kennenlernen einer Fremdsprache oder Angebote, die die Herstellung eines aufwendigen Produkts beinhalten, wie beispielsweise die Herstellung eines Schuljahrbuches, einer Schülerzeitung oder einer Webseite. Für solche Vorhaben konnte die Dauer eines halben Jahres nicht unterschritten werden.

⁹ Beispiel Thule GS.

- Bei neuen Gruppenzusammensetzungen zu einem sehr begehrten Thema wurden vornehmlich ehemals abgelehnte SchülerInnen berücksichtigt.
- Wenn die Erstwünsche einzelner SchülerInnen nicht berücksichtigt werden konnten und sie auch keine anderen Themen für sich fanden, durften sie sich über die Freundschaftswahl in einen anderen Kurs einwählen, d.h. sie konnten sich für einen Kurs entscheiden, der nicht primär ihren Interessen, jedoch denen ihres besten Freundes bzw. ihrer besten Freundin entsprach. Damit fand zwar das fachliche Schülerinteresse keine Berücksichtigung, doch wurden zumindest deren soziale Wünsche wahrgenommen und auch berücksichtigt.
- WUV Kurse mit nur geringer Nachfrage wurden gestrichen und durch alternative Angebote ersetzt.
- Wenn eine vollständige Berücksichtigung der Schülerwünsche nicht möglich war, führte dies häufig zu erheblichen Motivationsproblemen bei jenen SchülerInnen, deren Interessen nicht berücksichtigt wurden.¹⁰

Darüber hinaus fanden in einigen Schulen klassenübergreifende Präsentationen und Dokumentationen der Ergebnisse aus den WUV-Gruppen statt. Es wurden WUV - Feste gefeiert, und auch andere sonstige schulinterne Feierlichkeiten wurden genutzt, die Arbeitsergebnisse aus den unterschiedlichen WUV-Gruppen zu präsentieren. Solche Präsentationen halfen den SchülerInnen bei der nächsten Wahl eines WUV-Themas, zumal sie nun nicht nur die Themenstellung kannten, sondern einen umfassenden Einblick in die Inhaltlichkeit und Methodik des angebotenen Lernbereiches erhielten, der ihnen Entscheidungshilfe für die nächste Auswahl lieferte. Eine Schule berichtete *„Inzwischen hat sich für das jeweilige Ende eines WUV-Halbjahres eine Präsentationspflicht entwickelt, bei der die Kinder aus den WUV-Kursen sich gegenseitig von ihren Lernergebnissen berichten und ihre Arbeitsergebnisse in Plakatform oder darstellender Form präsentieren“* (aus dem Jahresbericht der GS im Blumenviertel).

Interessenförderung von Schülerinnen und Schüler lässt sich jedoch durch WUV allein nicht auffangen. WUV erwies sich aber zumindest als ein geeignetes Verfahren, SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern für eine gemeinsame Gestaltung von Unterricht und Schulleben zu gewinnen, wenn auch erst partiell.

Die Schule veränderte sich durch WUV in der Wahrnehmung der SchülerInnen. Erstmals erlebten viele SchülerInnen eine Mitbestimmungsmöglichkeit bei der Findung und Auswahl von Sachthemen, die von der Schule angeboten werden. Zudem konnten die Schüle-

¹⁰ Von SchülerInnen aus den Klassen fünf und sechs geäußerte Themenwünsche: „Mikroskopieren, PC, Tischtennis, Kochen, Haushalt, Feste organisieren, Bücher schreiben, Gedichte erfinden, Umweltschutz, Internet, Basteln, Lesen, Tiere, farbig fotografieren, Singen und Aufnehmen, Tanzgruppen, Klima, mündlich Texte bearbeiten, Holzbearbeitung, Zeichenwettbewerb, eigene CD's herstellen, Skateboard bauen, etwas bauen, Theater, Tiere, malen, Länder basteln, andere spannende Sachen, Pflanzen züchten, Erfindungen machen, Geschichte, Spanisch, Türkisch, Latein, Fun and action, Biologie für Experten, Ägypten, schön schreiben, Detektivclub, Kunstwerke machen, Spiele machen, Bühnendekoration, Filme drehen, Interviews machen, Breakdance, Chemie, Puppen bekleiden, Experimentieren, Seidenmalerei, Mathematik, Museum, Aerobic, Jazzdance, Abenteuerspiele, Pfadfinder“ (aus einer Schülerumfrage an der Mercator-GS).

rInnen in Sachgebieten Könnenserfahrungen sammeln, die ihnen bisher in den traditionellen Unterrichtsfächern versagt blieb. Unter diesem Gesichtspunkt erwies sich die Öffnung des WUV für sport- und bewegungsorientierte Angebote im zweiten Versuchsjahr für viele Kinder als überaus positiv.

2.2.3 Leistungsbewertung im verbindlichen Wahlunterricht

An keiner der befragten Schulen ist eine besondere Form der Leistungsbeurteilung für WUV entwickelt worden. Entweder wurde unter „Bemerkungen“ oder unter „Allgemeine Beurteilungen“ der dort gegebene Platz genutzt, zur Auswahl des WUV Themas und, bei differenzierter verbaler Beurteilung, auch zum Lernzuwachs der SchülerIn Stellung zu nehmen.

An einigen wenigen Schulen wurden Ideen differenzierter Leistungsbeurteilungen entwickelt, die sich nicht auf eine vermeintliche Vergleichbarkeit von Schülerleistungen beschränkten, sondern Lernentwicklungen zu beschreiben versuchten. Eine solche differenzierte verbale Beurteilung könnte anhand folgender Fragestellungen erfolgen:

- Womit hat sich das Kind im letzten halben Jahr beschäftigt? Hat es dabei neue Kenntnisse erworben? (Sachkompetenz)
- Was ist ihm gelungen? Womit hatte es Schwierigkeiten? Wie hat das Kind Hilfsmittel genutzt, um sein Thema zu bearbeiten? Welches Material hat das Kind benutzt? Wie näherte es sich der Lernumgebung? Gestaltete es die Lernumgebung mit ? Wenn ja, wie? Über welche Dokumentations- und Präsentationsmethoden verfügt das Kind? Beteiligt es sich an Gestaltung von Festen und Feiern? Wenn ja, in welcher Weise? (Methodenkompetenz)
- Hat es mit Geduld und zunehmend eigenen Ideen an seinem „Projekt“ gearbeitet? Hat es allein und/oder zusammen mit anderen an dem „Projekt“ gearbeitet? Zeigte das Kind in WUV andere Verhaltensweisen als im üblichen Unterricht? Wie hat es seinen Lernweg und sein Ergebnis selbst eingeschätzt? (Sozial- und Selbstkompetenz)

Die meisten der befragten FünftklasslehrerInnen schätzen den Fortfall der Zensierungspflicht als entlastend und motivationsfördernd ein: Für immerhin 57 Prozent der befragten LehrerInnen aus den fünften Klassen trifft voll zu, dass sich das Verbot der Zensurengebung für WUV als *pädagogisch günstig* erwiesen hat.

Doch gibt es auch Gegenstimmen. Für die verbleibenden 43 Prozent der befragten LehrerInnen aus den fünften Klassen spricht möglicherweise folgendes Zitat einer Lehrerin: *„WUV-Stunden sind Muss-Stunden ohne Konsequenzen. Das nutzen viele Schüler aus. Auf die Benotung sollte deshalb nicht verzichtet werden, denn die Schule soll auf die Arbeitswelt vorbereiten, dafür ist eine Leistungsbeurteilung notwendig“*.

Andere LehrerInnen haben wiederum berichtet, dass die Gewährung einer eigenverantwortlichen Entscheidung bei der Auswahl der Lerngegenstände, der Lernpartner und der Gestaltung der Lernumgebung zu mehr Anstrengungsbereitschaft und damit auch zu mehr Leistungsfähigkeit geführt habe. Damit käme WUV besonders jenen Kinder entgegen, die das selbständige Lernen bereits gelernt haben, also jene Kompetenzen schon erworben hatten, die gemeinhin als Methoden-, Sozial- und Sachkompetenz bezeichnet werden.

WUV nützte damit einerseits den leistungsstarken SchülerInnen, weil diese dort die Gelegenheit erhielten, sich während der wöchentlich stattfindenden Doppelstunde ausschließlich und intensiv ihrem Wunschthema zu widmen. Dabei kamen diese SchülerInnen oftmals zu außergewöhnlichen Lernerfolgen.

Andererseits profitierten auch leistungsschwache SchülerInnen vom WUV, weil es ihnen hier ermöglicht wurde, sich jenseits der Ansprüche eines zu benotenden Unterrichtsfaches auch als leistungsstarke Menschen zu erleben. Hier erfuhren sie, dass ihre Lernvoraussetzungen, anders als in den traditionellen Unterrichtsfächern, im WUV vielfach ausreichten, um zu für sie ungewöhnlichen Lernergebnissen zu kommen. „*WUV kann Schülerinnen und Schüler zu Experten werden lassen! (Daraus ergeben sich) positive Auswirkungen auf die Klasse*“ (aus dem Jahresbericht der Löcknitz-GS).

2.2.4 Neue Lernbereiche und Lernangebote

Von den Schulen des ersten Modellversuchsjahrganges wurden den SchülerInnen aus den Klassenstufen fünf und sechs bis zu 24 Themenangebote angeboten. Zumeist waren es um die zehn WUV-Themen unter denen die Kinder einer Schule auswählen konnten. Weitaus die meisten Kurse wurden klassenübergreifend angeboten, an zwölf Schulen wurden auch die Jahrgänge gemischt. Allein durch diese veränderte Zusammensetzung der Schülerschaft haben sich neue Umstände für das Lernen entwickeln können. Darüber hinaus konnten zugleich neue Inhalte angeboten werden, die bisher in der Stundentafel der Berliner Grundschule nicht mehr oder noch nicht enthalten waren.

Einige Beispiele aus den Modellversuchsschulen sollen die Vielfalt des WUV illustrieren:

- An der GS im Birkenhain entstanden besondere WUV-Angebote in Zusammenarbeit mit der Religionspädagogin, darunter der Kurs: Kochen und Backen mit der Bibel (Das Kirchenjahr mit seinen Traditionen und Bräuchen / Umgang mit der Bibel).
- An der Löcknitz GS ergab sich aus dem WUV „Alltag im Krieg“ die Herrichtung einer historischen Küche, wie es sie zu Kriegszeiten gegeben hatte. Die von den SchülerInnen zusammengestellte „Kriegsküche“ wurde im Keller der Schule eingerichtet und war nach Fertigstellung auch zu besichtigen.¹¹
- In der Thule GS forschten die Kinder im Kurs „Kunstgeschichte“ nach großen Malerpersönlichkeiten.
- In der Franz-Marc GS chatteten die SchülerInnen der sechsten Klassen mit Altersgenossen aus Neuseeland. Der Kurs dazu hieß „Surfen nach Neuseeland“. In einem anderen WUV spielten die Kinder „English Theatre“.
- In der Hannah-Höch GS fand eine „Gesprächswerkstatt“ zum Thema „Alkohol - eine Droge?“ statt. Darüber hinaus wurde die Kunstbetonung der Schule durch künstlerische Werkstätten unterstützt.
- In der City GS gab es Gitarrenunterricht und vier Computerkurse.

¹¹ Siehe Zeitungsausschnitt in der Anlage.

- In der Süd GS lernten 26 Kinder Französisch, obwohl sie als erste Fremdsprache Englisch gewählt hatten.
- In der Johann-Peter-Hebel GS stellten SchülerInnen das Jahrbuch der Schule her.
- In der Dunant-GS wurde eine Schneiderwerkstatt eingerichtet.
- In der Schinkel-GS experimentierten Mädchen naturwissenschaftlich.
- In der E.-O. Plauen GS spielten die Kinder „Schwarzes Theater“.
- In der Regenbogen-GS knobelten die Mathematikexperten an besonders schweren Aufgaben.
- In der Mercator-GS wurde das Fotolabor wieder zum Leben erweckt.
- Die Brüder-Grimm GS unternahm Erkundungsgänge in die nähere Umgebung.

Diese Auswahl ließe sich noch um einige weitere Beispiele ergänzen. Stellvertretend für die nicht erwähnten Schulen und Kurse sollten diese Beispiele jedoch ausreichend dokumentieren, dass Grundschulen durch WUV neue Lernanlässe bieten konnten und damit auch die Attraktivität des gesamten schulischen Angebots erheblich steigerten.

2.2.4 Probleme

Die Frage nach den Schwierigkeiten der Umsetzung des gesamten Grundschulreformprogramms beantworteten die 54 LehrerInnen aus den fünften Klassen des ersten Versuchsjahrganges in einer Fragebogenaktion gegen Ende des Schuljahres 1998/99 unterschiedlich.

Für die Umsetzung des WUV lassen sich nach Auswertung der Fragebögen folgende fünf Problembereiche identifizieren.

1. Ausstattungsmängel

11 von 54 LehrerInnen nannten die *unzureichende Ausstattung* der Schulen als teilweise große Schwierigkeit. Sie bemängelten die an einigen Schulen vorhandene Raumnot, fehlendes oder veraltetes Unterrichtsmaterial, fehlende Teilungsstunden bei großen Lerngruppen und in Integrationsklassen und zu große Lerngruppen, die die schulische Förderung der Kinder insbesondere in Schulen in sozialen Brennpunkten unangemessen erschwerten.

- Die Modellversuchsschulen kamen mit den zusätzlichen zwei Stunden für die Klassenstufen fünf und sechs nicht aus. Sie entnahmen deshalb für den WUV zusätzliche Stunden aus dem Teilungsstundenpool. Viele Angebote wollten oder mussten die Schulen nur für Gruppen unterhalb gegebener Klassenfrequenzen anbieten. Diese Teilungsstunden fehlten dann anderswo, entweder in den Integrationsklassen oder für den Teilungsunterricht im Fachunterricht der fünften und sechsten Klassen selbst. In anderen Schulen wurden viele freiwillige Arbeitsgemeinschaften eingestellt und die daraus gewonnenen Stunden in die Teilung für den WUV gegeben. „*WUV stellt sich (so) als Mogelpackung dar, die wohl im Ansatz erfolgversprechend ist, jedoch in der Realisierung die Schulen belastet*“ (Zitat aus einem Jahresbericht).
- Für WUV wurde Material benötigt, das aus keinem der bisher zur Verfügung stehenden Budgets bedient werden konnte. Einige Schulen erhielten allerdings zusätzliche

Budgets von den jeweiligen Bezirksämtern. In der Regel wurden zusätzlich benötigte Gelder für Verbrauchsmittel oder die Ausstattung aufwendiger WUV-Kurse indes entweder von schulbezogenen Fördervereinen oder von den Eltern finanziert. Auch LehrerInnen trugen aus eigener Tasche zum Gelingen so mancher WUV-Projekte bei.

- Für die Arbeit mit kleinen Lerngruppen brauchte man mehr Räume als vorhanden.
- Für die Arbeit mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf standen keine zusätzlichen sonderpädagogischen Unterstützungsmaßnahmen bereit. Die Integrationskinder blieben im WUV unbetreut.
- 89 Prozent der Befragten gaben an, dass WUV bei Abwesenheit des Lehrers nicht durch andere Lehrkräfte vertreten wird. Damit dürfte WUV in der Unterrichtsausfallstatistik noch vor dem Förder- und Sportunterricht liegen.

2. Motivationsprobleme

Darüber hinaus wurden von den befragten LehrerInnen aus den fünften Klassen *Disziplin- und Motivationsprobleme* als Problem benannt. Nach Ansicht der Befragten könnten folgende Umstände zu diesen Problemen führen:

- Kinder, die ihr Wunsch-Thema nicht fanden und auf die zweite Wahl gehen mussten, waren in solchen Kursen zweiter Wahl oft unmotiviert. Das führte auch zu Disziplinproblemen in der Gruppe.
- Mit Kindern, die erkannten, dass sie während ihrer Grundschulzeit an keinen der begehrten Kurse teilnehmen könnten, weil Nachfrage und Angebot in einem starken Missverhältnis standen, machten die unterrichtenden LehrerInnen die gleiche Erfahrung. Dieses galt in besonderem Maße für die allseits meist begehrten Computerkurse. „Allein für ‚WUV-Computer‘ hätten wir allerdings statt zwei Gruppen auch vier bis fünf einrichten können“ (aus dem Jahresbericht der Süd-GS). Fehlende Computer-Angebote erzeugten besonders heftige Frustration.
- Die gleiche Problematik galt insbesondere auch für jene Kinder, für die gar kein Thema von Interesse dabei war.
- In den jahrgangsübergreifenden Lerngruppen befanden sich oftmals SchülerInnen mit sehr stark divergierenden Interessen. Es war nicht immer möglich, all diese sehr unterschiedlichen Lernwünsche und Motivationslagen hinreichend zu bedienen.
- Vielen SchülerInnen fehlten die notwendigen Lernvoraussetzungen für eine projektorientierte Unterrichtsgestaltung. Mit diesen Kindern war es besonders schwer, frei zu arbeiten.¹²
- An einigen Schulen mußten LehrerInnen WUV unterrichten, obwohl sie zuvor noch niemals in den fünften und sechsten Klassen unterrichtet hatten; nur waren sie die einzigen, die noch Stunden übrig hatten.
- Für viele WUV-Angebote wurden die Gruppen von den befragten FünftklasslehrerInnen für zu groß gehalten: „Die Arbeit im WUV ist nur sinnvoll mit kleineren Gruppen. Bei voller Klassenstärke lassen sich anspruchsvolle Vorhaben im Werken und Experi-

¹² Die Mehrheit der KollegInnen (83 Prozent der befragten FünftklasslehrerInnen) organisiert ihren Unterricht in der Regel so, dass alle Kinder zur gleichen Zeit an einer gleichen Themenstellung arbeiten!

mentieren, in Instrumentalkursen und bei der Arbeit an Computern nicht durchführen. Sprachkurse würden bei voller Klassenstärke nicht zustande kommen. Betriebsbesichtigungen und Museumsbesuche sind bei voller Klassenstärke nur bedingt durchführbar“ (aus dem Jahresbericht der Hannah-Höch-GS).¹³

3. Allgemeine Belastungsfaktoren

15 von 54 LehrerInnen fühlen sich allein durch ihre alltägliche Arbeit sehr *hoch belastet*. Die Umsetzung der Reform belastet diese LehrerInnen zusätzlich. „*Ich arbeite immer mehr für die Schule, habe aber weniger Zeit für die Kinder.*“, drückt es eine der befragten LehrerInnen aus. Das Durchschnittsalter der KollegInnen aus den 5. Klassen betrug übrigens 47;1 Jahre.

4. Fehlende Unterstützung der Eltern

7 von 54 LehrerInnen warfen den *Eltern* der SchülerInnen mangelndes Interesse und eine fehlende Bereitschaft zur häuslichen Unterstützung der schulischen Arbeit vor. Auch war nicht allen Eltern gleich klarzumachen, dass WUV keine freiwillige Arbeitsgemeinschaft, sondern eine obligatorische Schulveranstaltung ist.

5. Unzureichende Unterstützung von Vorgesetzten

Einige wenige - fünf von 54 - LehrerInnen bemängelten fehlende *Unterstützung* ihrer Reformbemühungen durch die Schulleitung, die bezirkliche Schulaufsicht oder durch die Senatsschulverwaltung.

2.3 Zwischenfazit zum verbindlichen Wahlunterricht

Auf die Frage „*Welche Teilaspekte des Modellversuchs sind für Ihre Schule von Bedeutung?*“ hielten jeweils 22 von 24 befragten SchulleiterInnen: „Profilbildung und Differenzierung in Klassenstufen 5 und 6“ sowie die Ausstattung mit „Computern für die Grundschule“ für wichtig bis sehr wichtig. Der Teilbereich WUV gehört an den Schulen des ersten Modellversuchsjahrganges aus dem Schuljahr 1998/99 nach Ansicht der befragten SchulleiterInnen zu den erfolgreichsten Schulentwicklungsprojekten innerhalb des gesamten Grundschulreformprogramms.

WUV selbst unterlag bisher keinen curricularen Vorgaben und eröffnete dadurch den KollegInnen aus den fünften und sechsten Klassen die Chance, selbst ein Konzept für ihre Schule und deren Schülerinnen und Schüler zu entwickeln. Diese Möglichkeit ist von den Versuchsschulen fast einhellig begrüßt worden.

WUV erwies sich in der Praxis als ein wichtiger Beitrag zur Profilbildung und Differenzierung der Berliner Grundschule. Dieser besondere Unterricht ermöglicht die Ergänzung der Stundentafel durch Lernbereiche, die die Stundentafel nicht mehr oder

¹³ Im Durchschnitt lag die Klassenfrequenz bei den fünften Klassen in den Schulen in den westlichen Bezirken bei 23,7 und in den Schulen in den östlichen Bezirken bei 22,8 SchülerInnen. 62 Prozent der befragten LehrerInnen aus den fünften Klassen unterrichten bis 24 Kinder, und 4 Prozent der Befragten haben 28 Kinder in der Klasse.

noch nicht vorsah. Die vielen, teilweise durchaus phantasievollen und zum praktischen Lernen anregenden Beispiele aus den Themenkatalogen illustrieren diese zusätzliche Gestaltungsmöglichkeit.

Ebenso trägt WUV an den Modellschulen zur Vertiefung der Lerninhalte aus dem traditionellen Fachunterricht bei. Besonders an den Schulen, die WUV in thematisch eingegrenzte Werkstätten umwandelten, aber auch einigen anderen Schulen haben LehrerInnen erste Erfahrungen mit projektartigen Unterrichtsverfahren gesammelt.

Die Übertragung auf die sonstige Unterrichtsarbeit steht allerdings noch aus. Bisher hat sich in den Modellversuchsschulen vor allem das Profil „Vielfalt der Angebote“ bzw. „Interessenförderung der SchülerInnen“ durchsetzen können. Nur an wenigen Schulen trug der WUV zu einer thematisch eng gefassten Profilierung bei. Interessenförderung der SchülerInnen wird an den Modellschulen offenkundig als Gegensatz zu einer gezielten thematischen Profilbildung wie z. B. einer Sprachenorientierung, Umweltorientierung, Musikorientierung oder ähnlichem gesehen.

Die große Mehrheit der LehrerInnen an den 25 Modellschulen begrüßten die curriculare Freiheit, eine etwas kleinere Mehrheit - aber immer noch eine Mehrheit! - auch den Verzicht auf die Vergabe von Noten im WUV.

WUV bedarf der Moderation durch die LehrerInnen. Als besonders günstig erwies sich die Beteiligung von SchülervertreterInnen, Eltern und der Schulleitung in Arbeitsgemeinschaften oder Fachkonferenzen zum WUV. In solchen Gremien konnte am besten zur Zufriedenheit aller Beteiligten zwischen den Interessen der Schülerinnen und Schüler und den Angeboten der Lehrerinnen und Lehrer vermittelt werden.

WUV wird von den meisten LehrerInnen im allgemeinen nicht als „Mogelpackung“ eingeschätzt. Doch wird von vielen der Befragten die weitere zusätzliche Ausstattung mit Teilungsstunden gefordert, zumal viele Themen des WUV eine Lerngruppengröße erfordern, die einer halben Klassengröße entsprechen sollte. Bei besonders an Geräte gebundenen Angeboten (z.B. Computer, Mikroskopieren, Töpfern an der Töpferscheibe) müssten die Gruppen sogar noch kleiner sein.

Auch für die sonderpädagogische Förderung der Kinder mit Behinderungen wurden bisher in WUV keine zusätzlichen Stunden bereitgestellt. Diese Kinder werden somit aktuell benachteiligt.

Probleme mit Kindern ergaben sich vornehmlich dann, wenn diese durch WUV lediglich ihren zweiten oder gar dritten Wunsch erfüllt sahen. Nur Kinder, die bisher keine ausreichende Methodenkompetenz für selbständiges und eigenverantwortliches Lernen erworben hatten, und LehrerInnen, die bisher überwiegend lehrergeleitete Lernvorgänge initiiert hatten, trafen mit WUV auf ein Betätigungsfeld, das ihnen Schwierigkeiten bereitete.

Eine trotz der zusätzlichen Personalstunden immer noch unzureichende Ausstattung, Motivations- und Disziplinprobleme und eine hohe alltägliche Arbeitsbelastung wurden von vielen LehrerInnen bemängelt. Einige wenige beklagten mangelndes Interesse der Eltern sowie eine unzureichende Unterstützung durch die Schulleitung und die Schulaufsicht.

Teilausschnitt aus dem WUV Programm der Franz-Marc Grundschule

B

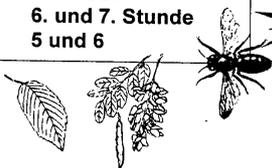
eobachten und Erkunden - Biologische Lehrwanderungen

Warum färben sich die Blätter im Herbst gelb und fallen herab?
Wie machen die Bienen aus Nektar Honig?
Stirbt der Wald wirklich?

Diesen und vielen anderen Fragen wollen wir im Wald und auf der Wiese auf den Grund gehen, aber auch beim Förster, beim Imker, in der Botanik-Schule, im Freilandlabor und in anderen Einrichtungen.
Sicher habt ihr auch eigene Ideen oder Fragen zum Thema Natur oder Naturschutz!

Zeit: **Mittwoch**
6. und 7. Stunde

Klasse: **5 und 6**

D

er Mensch lebt nicht von Luft allein, ...

Klar, Essen und Trinken sollen gut schmecken und satt machen.

Möchtest du aber Gerichte und Getränke zubereiten,
die dich fit für den Tag machen,
oder für deine Gesundheit und Entwicklung besonders wichtig sind,
oder dir bei Krankheiten helfen
oder, dann komm!

Dann bist du richtig, wenn du
dich über ausgewogene Ernährung informieren möchtest,
Rezepte sammeln willst,
gerne einkaufen gehst,
Spaß am Kochen hast
und ... und ... und ...!

Schließlich sollen auch andere von deinen Erkenntnissen und Erfahrungen profitieren:
Rezeptbuch?
Getränkestand?
Pausenimbiss?
...?

Zeit: **Mittwoch**
6. und 7. Stunde

Klasse: **5 und 6**




E

nglish - Surfen nach Neuseeland!

Wir informieren uns über das Land

- die Landschaft
- das Klima
- die Pflanzen
- die Tiere

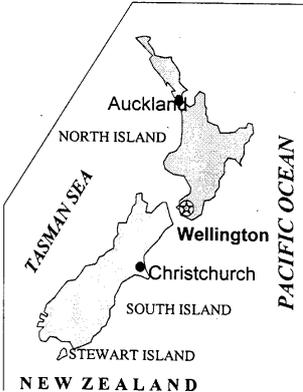
Wir "unterhalten" uns mit den Leuten,
über Internet nehmen wir Kontakt auf zur Tawa School in Wellington

Welche 16 Schülerinnen und Schüler der 6. Klassen haben Lust,
Informationen zu sammeln, zu lesen und zu schreiben -

and all that in English, of course!

Zeit: **Donnerstag**
6. und 7. Stunde

Klasse: **6**

Aus dem WUV „Kriegsalltag“ aus der Lößnitz-Grundschule



Kinder erleben Geschichte

Wie kommen Lebensmittelkarten in einen Schulkeller?

In der Schöneberger Lößnitz-Grundschule wird Kiezvergangenheit groß geschrieben

Auf dem Schulweg durchs Bayerische Viertel kommen die Kinder täglich an einer Gedenktafel vorbei die besagt, dass ab November 1938 der Schulunterricht für jüdische Kinder verboten war. Der anfängliche Neid darüber verfliegt, als die Lößnitzgrundschüler der 4. bis 6. Klasse im Wahlunterrichtsfach „Alltag im Krieg“ die unbegreiflichen Hintergründe für das Schulverbot erfahren.

Die Erschütterung darüber löst eine Lawine von Fragen aus. Jetzt treiben die Schüler den Unterricht selber voran und befragen ältere Mitbewohner in ihrer Nachbarschaft nach deren Erfahrungen aus der Zeit der Nazi-

herrschaft. 16000 Juden wohnen in den dreißiger Jahren im Umkreis der Lößnitz-Schule, 1956 wurden die Reste der Synagoge, die sich auf dem Schulhof befand, abgetragen. Mit ungeheurer

aus: Wahlzeitung f. Schöneberg, 10. Okt. 1999

rem Eifer betreiben die kleinen Historiker „Geschichte von unten“ und spüren Einzelschicksalen nach. Gefundene Namen, Adressen und Lebensdaten werden auf Backsteine geschrieben und zu einer Gedenkmauer auf dem Schulhof aufgeschichtet.

Immer neue Zusammenhänge tun sich auf und führen zur Einrichtung einer Museumsküche im Schulkeller unter der Regie der Schüler. Sie haben gelernt, Fragen zu stellen. Großeltern, Bekannte und Lehrer rücken Erinnerungsstücke aus der Kriegszeit heraus.

Die Kriegsküche füllt sich mit Kochmaschinen, einer Wäschemangel, zerbeulten Milchkannen und einem Dreifuß, um die Schuhe selber zu besohlen. Jedes his-

torische Museum wäre neidisch auf den Bestand. Schulbücher in Sütterlinschrift und Lebensmittel-

telkarten liegen auf dem Küchentisch, der gleichzeitig Abwaschtisch ist.

Zur Eröffnung der Museumsküche stellt Rosemarie Köhler ihr Berliner Notkochbuch (Eichborn Verlag 1999)



Manches Museum würde die Lößnitz-Schule um ihre Ausstellungsstücke beneiden.

Fotos(2): Blankenburg

vor. Rezepte daraus, wie „Falsches Schmalz“, Falscher Lachs und Sommerbrause aus Wasser, Essig und einem Spitzchen Backpulver werden den geladenen Gästen gereicht.

Alle sind überrascht, wie

phantasievoll und schmackhaft die Notküchenspeisen sind.

Adresse: Lößnitz-Grundschule, Berchtesgadener Str. 10/11, Tel.. 7876-3164.

Guidrun Blankenburg