

Integrative Begabtenförderung

Ein Beitrag zur Schul- und Unterrichtsentwicklung an Sachsens Grundschulen



Integrative Begabtenförderung

Inhalt

5	Einstieg	22	4. Pädagogische Förderung von Schülern mit besonderer Begabung – geeignete Unterrichtsformen und -methoden
6	1. Einführung in den Schulversuch	22	4.1 Förderung der Gesamtpersönlichkeit
6	1.1 Erfordernisse	23	4.2 Von Förderplänen zur Arbeit mit Entwicklungsplänen
6	1.2 Impuls	25	4.3 Differenzierung im Unterricht durch Arbeit mit Leistungsgruppen
6	1.3 Ziele	28	4.4 Öffnung des Unterrichts, der Weg zur Individualisierung
7	1.4 Qualitätsentwicklung	29	4.5 Separierende Formen in der integrativen Begabtenförderung
9	2. Rahmenbedingungen	35	4.6 Weitere Öffnung des Unterrichtes, Individualisierung durch neue Formen individueller Förderung
9	2.1 Ausgangssituation	43	5. Soziale Aspekte integrativer Begabtenförderung
9	2.2 Bedingungen an der 16. Grundschule »Josephine« zu Beginn des Schulversuches	43	5.1 Ängste und Möglichkeiten oder Vorurteile und Chancen
10	2.3 Auszüge Rahmenbedingungen aus der Konzeption für den Schulversuch	44	5.2 Soziale Strukturen
13	3. Erkennen besonderer Begabungen	45	5.3 Soziale Folgen integrativer Begabtenförderung
13	3.1 Besondere Begabungen im Grundschulbereich	48	6. Die Schule als lernende Organisation
13	3.2 Psychologische Testungen zum Erkennen besonderer Begabungen	48	6.1 Charakterisierung der lernenden Organisation
15	3.3 Besondere Begabungen im Unterricht erkennen	48	6.2 Schüler im Mittelpunkt der lernenden Organisation
17	3.4 Besondere Begabungen bei Mädchen und/oder bei Jungen	49	6.3 Die neue Rolle des Pädagogen in der lernenden Organisation
18	3.5 Versteckte Begabungen, Instrumente und Methoden	52	6.4 Eltern – begrüßte Partner in der lernenden Organisation
19	3.6 Besondere Begabungen bei »Quereinsteigern«		

53	7. Die Rolle der Schüler im Schulversuch	63	10. Kooperation – Grundlage für die Öffnung der Schule
53	7.1 Von der Zielgruppe zur (Mit-)Wirkungsgruppe	63	10.1 Kooperation zur Professionalisierung der Lehrer
53	7.2 Zusammenhänge zwischen der Wahrnehmung von Gestaltungsräumen und der Wirkung auf die Qualitätsentwicklung im Unterricht	64	10.2 Kooperation zur individuellen Förderung der Schüler
54	7.3 Beispiele der Qualitätsentwicklung durch Schüler im Unterricht und außerunterrichtlichen Bereich	65	10.3 Kooperation zu gelingenden Übergängen
56	8. Der Hort im Schulversuch	67	11. Professionalisierung
56	8.1 Die Entwicklung der Zusammenarbeit zwischen den Pädagogen beider Einrichtungen aus der Sicht des Hortes	67	11.1 Der Weg zur Professionalität
57	8.2 Die Entwicklung der Zusammenarbeit zwischen den Pädagogen beider Einrichtungen aus der Sicht der Schule	68	11.2 Rolle der Impulsgruppe
59	8.3 Schlussfolgerung beider Einrichtungen	68	11.3 Teamtraining als wichtigstes Mittel der Professionalisierung
60	9. Arbeit mit Eltern im Schulversuch	70	11.4 Empfehlungen zur Professionalisierung im Bereich integrativer Begabtenförderung
60	9.1 Vom Dialog zur aktiven Partnerschaft	71	11.5 Argumentation zur Professionalisierung bei Lehrern
60	9.2 Reflexion der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule aus Sicht der Elternratsvorsitzenden	72	12. Ergebnisse und Ausblick
62	9.3 Reflexion der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule aus Sicht der Lehrer	72	12.1 Ergebnisse gemessen an den Zielstellungen des Schulversuches
		72	12.2 Bedeutsame Ergebnisse für die Beteiligten der lernenden Organisation Schule
		72	12.3 Leitbildarbeit – Prozess und Ergebnis
		73	12.4 Ausblick
		74	Nachwort
		75	Literaturverzeichnis



Einstieg

Nach einer einjährigen Vorbereitungszeit wurde mit dem Beginn des Schuljahres 2002/03 an der 16. Grundschule »Josephine« Dresden der Schulversuch »Grundschule mit erweitertem Angebot für Schüler mit besonderer Begabung« eingerichtet, um besonders begabte Grundschüler wirksam zu fördern und darüber hinaus durch Impulse zur Implementierung der Begabtenförderung in die Unterrichtspraxis die Qualität des Unterrichtes in allen Grundschulen des Freistaates Sachsen weiter zu entwickeln.

Außerdem wurde mit dem Schulversuch eine Lücke zwischen begabungs-orientierten Kindertageseinrichtungen in Dresden und dem Sächsischen Landesgymnasium St. Afra Meißen geschlossen und damit ein altersübergreifendes Angebot für besonders begabte Kinder bzw. Schüler geschaffen.

In der vorliegenden Dokumentation bereiten Lehrerinnen, Erzieherinnen und Eltern der 16. Grundschule »Josephine« sowie der wissenschaftliche Begleiter des Schulversuchs Ergebnisse als Impuls für die Schul- und Unterrichtsentwicklung auf.

In der Dokumentation werden die Begriffe »hochbegabt«, »besonders begabt« und »entwicklungsschnell« verwendet.

In den Bundesländern werden die Begriffe unterschiedlich bevorzugt. Während einige Länder den Begriff »hochbegabt« verwenden, legen andere Wert auf die Bezeichnung »besonders begabt«.

In Publikationen findet sich daher je nach Sprachgebrauch entweder der eine oder der andere Begriff.

In Sachsen wird im Bereich der Grundschule der Begriff »besonders begabt« benutzt. Die Festlegung der Verwendung des Begriffes wurde bei der Entwicklung des Schulversuches 2001 auf der Grundlage der Handreichung »HomoSuperSapiens« des Staatsinstituts für Schulpädagogik und Bildungsforschung München getroffen.

In dieser Handreichung werden die Begriffe »hochbegabt« und »besonders begabt« synonym verwendet. Aufgrund der nicht validen Identifizierung einer Hochbegabung zu Schulbeginn bietet der Begriff »besonders begabt« außerdem eine größere Flexibilität. Im Verlauf des Schulversuchs fanden deshalb auch die Begriffe »entwicklungsschnell« oder »Entwicklungsvorsprung« ergänzend Anwendung.

1. Einführung in den Schulversuch

1.1 Erfordernisse

Die Bildung und Ausbildung ist die wichtigste Produktivkraft im globalen Wettstreit der einzelnen Länder untereinander. Dasjenige Land, welches in der Lage ist, die vorhandenen geistigen Potentiale seiner Bewohner im bestmöglichen Maße zu entwickeln und zu nutzen, wird zukünftig im immer stärkeren Maße im globalen Wettstreit niveaubestimmend sein.

Eine Aufgabe ist die bestmögliche Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Begabungen, die Entwicklung von speziellen Fördermethoden für diese Bildungsaufgaben, die den heutigen und den zukünftigen bildungspolitischen Erfordernissen Rechnung tragen.

1.2 Impuls

In Sachsen existierten in der Vergangenheit im Bereich der allgemein bildenden Schulen verschiedene Formen der Begabtenförderung. Im Bereich der Grundschulen nahmen einige Schulen Begabtenförderung im Schulprogramm auf. Die bevorzugte Form war Separation der begabten Schüler in Kursen oder Arbeitsgemeinschaften entsprechend der Begabungsgebiete.

Ähnlich war die Begabtenförderung im Bereich der Mittelschulen organisiert. Im gymnasialen Bereich richtete der Freistaat Sachsen Gymnasien mit vertiefter Ausbildung auf mathematisch-naturwissenschaftlichem, musikischem, sportlichem und sprachlichem Gebiet ein. Diese Ausbildung beginnt in der Klassenstufe 5. Während diese Gymnasien die Idee der Förderung von Domänenbegabungen im Sinne von Spezialschulen tragen, entstand seit 1995 die Konzeption zum Landesgymnasium St. Afra.

»Mit St. Afra tritt in diese Runde eine Schule hinein, die den Förderungen von speziellen Domänen einen generalistischen Anspruch an die Seite stellt.« (Esser, 2001, 190)

Dieser Anspruch erfordert auch das möglichst frühzeitige Erkennen und Fördern von intellektuellen Begabungen in den Grundschulen. Zu diesem Zweck wurden 1999 erste Kontakte zwischen St. Afra und der 37. Grundschule Dresden aufgenommen, die unter anderem die Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen für den Grundschulbereich zur Folge hatten.

Im Schulprogramm hatte die Schulkonferenz der 37. Grundschule Dresden als Leitidee festgeschrieben: »Jedes Kind ist und lernt anders«.

Im September 2000 führte das Kollegium der Grundschule in Zusammenarbeit mit dem Verein zur Hochbegabtenförderung »Schlau e.V.« einen Elterntag durch, an dem ca. 200 Interessenten teilnahmen.

Im April 2001 kam es zur Kontaktaufnahme mit der KARG-Stiftung für Hochbegabtenförderung. Die Schulkonferenz beschloss die Zusammenarbeit mit der KARG-Stiftung und der im Dresdner Raum von ihr geförderten Einrichtungen Kindergarten Hauptstraße 18a sowie dem Landesgymnasium St. Afra Meißen.

Im Juli 2001 beschloss das Sächsische Staatsministerium für Kultus (SMK) einen Schulversuch zur integrativen Begabtenförderung im Bereich Grundschule einzurichten.

Im Oktober 2001 fiel die Entscheidung, dass dieser Schulversuch an der 16. Grundschule »Josephine« Dresden durchgeführt wird. Hauptargumente waren die stadtzentrale Lage sowie Möglichkeiten der Kapazitätserweiterungen.

Im April 2002 fanden die ersten Kennenlernetage für interessierte Kinder und Eltern statt. Im August 2002, mit Beginn des Schuljahres 2002/03, startete der Schulversuch für vorerst vier Jahre. Seit November 2003 evaluierte der Psychologe Dr. Tim Rohrmann vom Institut für Pädagogik und Psychologie »Wechselspiel« in Denke (Niedersachsen) den zweiten Jahrgang des Schulversuches. (Der Abschlussbericht kann bei Bedarf im SMK angefordert werden.)

Im Sommer 2006 beschloss das SMK den Schulversuch um ein weiteres Jahr bis zum Ende des Schuljahres 2006/07 zu verlängern.

1.3 Ziele

Schwerpunkt

Der Schwerpunkt des Schulversuches ist die Förderung von besonders begabten Schülern (intellektuelle Begabung), die integrativ mit Schülern unterschiedlicher Leistungspotenziale in einer Klasse lernen. Die Möglichkeiten der inneren Differenzierung und Individualisierung im Unterricht werden dabei ausgeschöpft.

Wissenserwerb

Für besonders begabte Schüler werden durch entsprechend differenzierte und individualisierte Entwicklungspläne und Zusatzangebote Möglichkeiten geschaffen, die einen über die Leistungsanforderungen des Lehrplanes hinausgehenden Wissenserwerb und die Entwicklung von Lern- und Methodenkompetenz befördern.

Sozialkompetenz und emotionale Intelligenz

Neben dem Wissenserwerb werden die Entwicklung der Persönlichkeit, der Sozialkompetenz und der emotionalen Intelligenz hohe Bedeutung beigemessen.

Werte- und zielorientiertes Handeln

Besonderer Wert wird auf die Entwicklung eines werte- und zielorientierten Handelns auf der Grundlage eines humanistischen Menschenbildes und Verantwortungsbewusstseins im Sinne des Sächsischen Schulgesetzes gelegt.

Chancengerechtigkeit

Mit dem Schulversuch werden die Entwicklungschancen für besonders begabte Schüler entsprechend ihrem Leistungspotenzial deutlich erhöht.

Leistungs- und kindorientierte Grundschule

Der Schulversuch versteht sich als Impuls zur Weiterentwicklung von Lehr- und Lernkultur in der leistungs- und kindorientierten Grundschule im Freistaat Sachsen.

Wirkung auf andere Grundschulen in Sachsen

Der Schulversuch wirkt als innovativer Faktor für die Begabtenförderung in den Grundschulen Sachsens. Die Entwicklung von Förderangeboten für besonders begabte Schüler und die Implementierung in die Unterrichtspraxis leistet einen Beitrag für die Qualitätsentwicklung des Unterrichts in allen Grundschulen, gemessen an dem Anspruch, jeden Schüler entsprechend seiner individuellen Möglichkeiten zu fördern.

1.4 Qualitätsentwicklung

Qualitätsentwicklung von Schule wird durch drei Komponenten maßgeblich beeinflusst: die bildungspolitische Komponente, die schulspezifische Komponente und die persönlichkeitspezifische Komponente.

Um eine hohe Qualität der Arbeit in der Schule zu erreichen, müssen alle drei Komponenten im bestmöglichen Maße ausgeprägt und gut aufeinander abgestimmt auf den gesamten Schulprozess einwirken. Für den Schulversuch an der 16. Grundschule »Josephine« kann die Ausprägung wie folgt gekennzeichnet werden:

Persönlichkeitsspezifische Komponente

Die am Schulversuch beteiligten Schüler und ihre Eltern lassen sich ein auf das Erproben und Aushalten von neuen Wegen in der Unterrichts- und Schulorganisation. Dies verlangt ein hohes Maß an



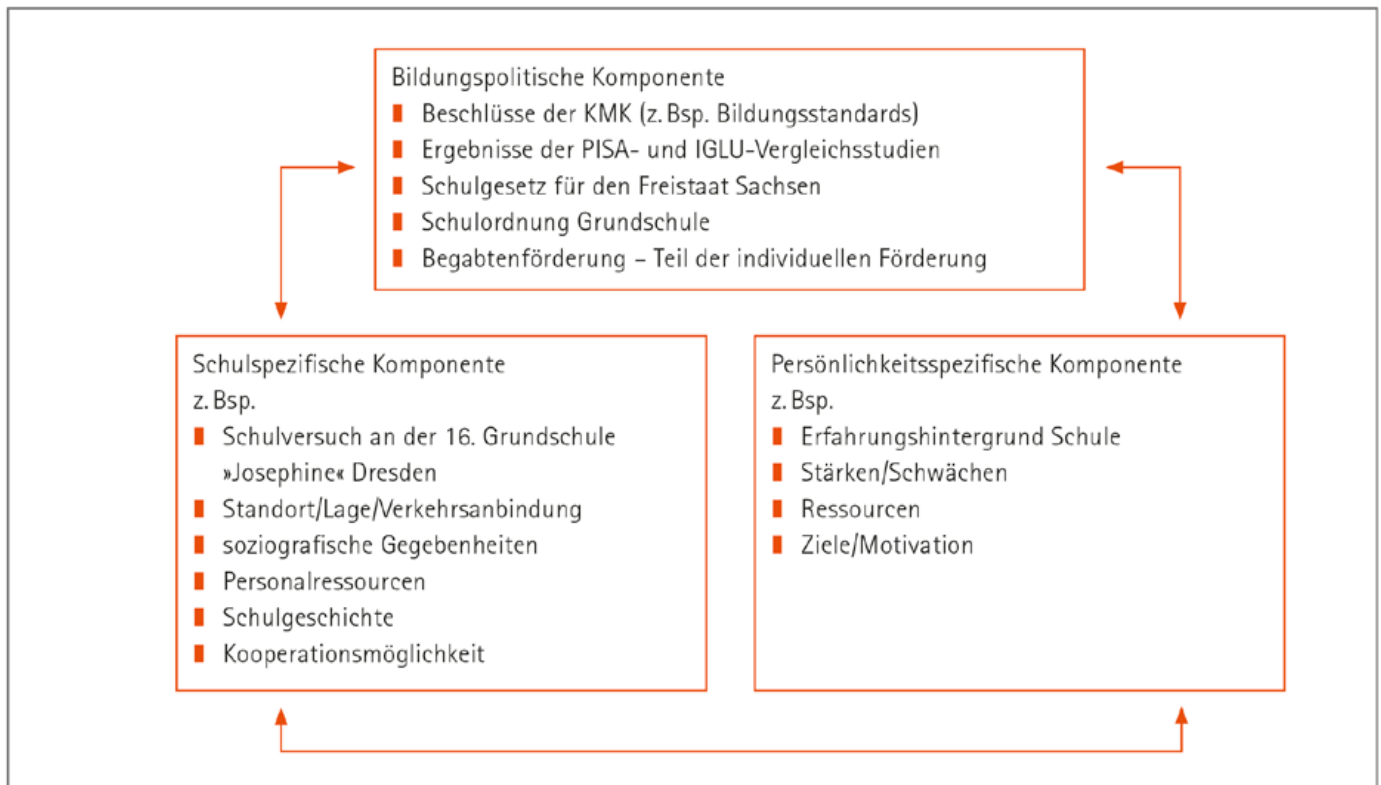
Schülerzeitung 2. Klasse, 16. Grundschule »Josephine«

Vertrauen, Offenheit und Kommunikationsbereitschaft. Ergebnis ist eine klarere Form der Identifikation bzw. Nicht-Identifikation mit der »Josephine«. Damit sind u. a. sowohl die Fluktuation, als auch die relativ hohe Anzahl von Quereinsteigern erklärt. Die meisten beteiligten Lehrer identifizierten sich von Beginn an mit den in der Konzeption formulierten Zielen durch Verbleib an der »Josephine« bei Beginn des Schulversuches oder durch Bewerbung für selbigen.

Folgendes Anforderungsprofil der Lehrer wurde 2002 beschrieben:

- Bereitschaft, sich als Teil eines Entwicklungsmodells zu verstehen sowie die konstruktive Mitarbeit bei der Weiterentwicklung des Schulversuches
- Wahrnehmung, Akzeptanz, Verständnis und Förderung besonders begabter Schüler
- Akzeptanz und Förderung von Schülern mit unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsständen in der Klasse
- Anwendung eines breiten Methodenrepertoires auf der Grundlage effektiver Analyseverfahren
- Eigenverantwortliches Arbeiten mit pädagogischem Weitblick und systemischem Denken
- Bereitschaft zur Teamarbeit mit Lehrern, Erziehern, Psychologen, Eltern und Interesse am Schulleben über den Unterricht hinaus
- Bereitschaft zur Fortbildung im lernpsychologischen, didaktischen und fachlichen Bereich
- Besondere Tätigkeiten und Qualifikationen im Schulbereich, wie z. B. Leitung von Arbeitsgruppen, Dozententätigkeit, Zertifikate für neue Unterrichtsfächer, Autorentätigkeit

Ergebnis der Mitarbeit ist die hohe Wertschätzung der Kollegen untereinander für die geleistete Arbeit. Der einzelne Lehrer hat sich, über die von ihm bis zu Beginn des Schulversuches realisierte Berufsauffassung hinaus, qualitativ und quantitativ in seiner Arbeit gesteigert. Die innovativen Lehrer hatten Freude am Entwickeln und Erproben, mussten das Aushalten, Evaluieren und Entlasten noch verstärkt erlernen.



Schulspezifische Komponente

Die Ziele und Inhalte des Schulversuches, das innovative Lehrerteam, sowie die Schüler- und Elternschaft trugen zur erheblichen Weiterentwicklung der Arbeit an der »Josephine« bei.

Als Ergebnisse sollen genannt sein:

- Qualifizierung der Zusammenarbeit mit dem Kooperationspartner Hort, z. B.
 - Abstimmung des Rhythmisierungsmodells
 - Entwicklung des gemeinsamen Organigramms
 - Zusammenführung des Schulprogramms und des Kooperationsvertrages zum »Josephinenprogramm« als Arbeitsprogramm beider Einrichtungen
 - gemeinsame Teamfortbildungen
 - Projektwochen
 - gemeinsame Höhepunkte im Jahreslauf
 - jährliche Qualifizierung des Haus- und Raumnutzungskonzeptes
- Qualifizierung der Lehrer über die Multiplikatoren, der Impulsgruppe, die Projektreferentinnen des Impulsschulprojektes der KARG-Stiftung und Dozenten in der schulinternen und regionalen Fortbildung
- Öffnung der »Josephine« für Unterrichtsbesuche und Beratung für betroffene Schüler, Eltern, Lehrer und Medien in und aus der Region
- Qualifizierung der Kooperation mit Kindertageseinrichtungen und weiterführenden Schulen
- Zusammenarbeit mit Hochschulen, Museen, Unternehmen und Künstlern

- Zusammenarbeit mit dem Lehrstuhl Grundschulpädagogik der TU Dresden und der Ausbildungsstätte für den Vorbereitungsdienst Lehramt Grundschulen der Sächsischen Bildungsagentur in Dresden
- Beratende und fortbildende Mitarbeit im Projekt »Förderung von besonders begabten Schülern durch individualisierte Lernangebote – Impuls für Schul- und Unterrichtsentwicklung in der Grundschule«

Bildungspolitische Komponente

Im März 2006 lud das Staatsministerium für Kultus Abteilungs- und Referatsleiter sowie Referenten der Regionalstellen der Sächsischen Bildungsagentur aus dem Grund-, Mittelschul- und Gymnasialbereich, Vertreter der Universität Leipzig und Vertreter begabtenfördernder Einrichtungen zu einer Zwischenbilanz zum Schulversuch ein. Grundlage eines Erfahrungsaustausches waren die Zwischenberichte zum Schulversuch durch die Projektleiterin und den wissenschaftlichen Begleiter des Schulversuches. Die in dieser Veranstaltung allgemein anerkannten positiven Zwischenergebnisse des Schulversuches waren mit impulsgebend für die Aktivierung nachfolgender Beratungen zum Aufbau einer Beratungsstelle zur Begabtenförderung im Freistaat Sachsen. Mit einem Symposium im Februar 2008 wurden Ergebnisse der Schulversuchs allen interessierten Grundschulen und Mitarbeitern der Kultusverwaltung zugänglich gemacht und Perspektiven der Förderung von besonders begabten Schülern diskutiert. Außerdem wirkt die 16. Grundschule seit 2005 im Projekt »Förderung von besonders begabten Schülern durch individualisierte Lernangebote – Impuls für Schul- und Unterrichtsentwicklung in der Grundschule« maßgeblich mit.

2. Rahmenbedingungen

2.1 Ausgangssituation

In der Konzeption für den Schulversuch wird die Ausgangslage wie folgt beschrieben:

Wissenschaftliche Untersuchungen

Diese Untersuchungen besagen:

- es gibt ca. 2 Prozent besonders begabte Schüler eines Jahrgangs; dabei ist die Begabung in verschiedenen Leistungsbereichen zu finden (intellektuelle, soziale, musikalische, kreative, psychomotorische Begabung)
- die begabtesten Schüler lernen oft am wenigsten und haben nach Ablauf eines Schuljahres relativ wenig neues Wissen hinzugewonnen (Winebrenner, 1992)
- begabte Schüler lernen nicht nur von Lehrern, sondern auch und besonders von anderen Kindern (Feldhusen, 1996)

Umgang mit Begabungen

Wenn besondere Begabungen unerkannt bleiben, werden begabte Schüler:

- häufig unterfordert bzw. nur auf die Reproduktion von Fakten orientiert
- als schwierig bzw. auffällig eingeschätzt
- nicht ausreichend gefordert und gefördert, um ihre geistigen und arbeitstechnischen Fähigkeiten und Fertigkeiten ausreichend entwickeln zu können
- sich missverstanden fühlen, mit sich unzufrieden sein, das Interesse an der Sache verlieren
- Auffälligkeiten wie Langweile, fehlende Motivation, Disziplinprobleme oder Arbeitsverweigerung zeigen

Weitere Faktoren, die für eine besondere Förderung begabter Schüler sprechen, sind:

- Interessenbekundung und Nachfragen der Eltern wie z. B. zu Eltern- und Familientagen bzw. in anderen Institutionen und Vereinen
- Aufgreifen und Fortführen des Angebots im Bereich der Kindertageseinrichtungen in Dresden ab Januar 2002
- Beginn des Lehrbetriebs im Schuljahr 2001/2002 am Sächsischen Landesgymnasium St. Afra Meißen
- stärkeres Augenmerk auf gezielte Förderung und der Wunsch nach Zusammenarbeit von Seiten einiger Gymnasien der Stadt Dresden

Förderung von besonders begabten Schülern

Die Förderung von besonders begabten Schülern in der Grundschule wird bisher aus verschiedenen Gründen noch nicht wirksam genug umgesetzt, weil:

- eine weit verbreitete Auffassung besteht, dass diese Schüler in der Lage sind, selbständig zu lernen
- diese Schüler zu wenig beachtet werden
- die Akzeptanz für diese Schüler, für die Vielfalt ihrer Begabungen und die Tatsache, dass sich Begabungen entwickeln lassen, oftmals fehlt
- in der Unterrichtsgestaltung nicht ausreichend auf die unterschiedlichen Leistungspotenziale der Schüler eingegangen wird
- die Regelungen der Schulordnung Grundschule in Sachsen in Bezug auf vorzeitige Einschulung oder Überspringen von einer Klassenstufe zögerlich angewendet werden
- die Fortsetzung von Bildungsangeboten am Nachmittag in der Zusammenarbeit Schule-Hort in Sachsen unter diesem Aspekt weitgehend fehlt

2.2 Bedingungen an der 16. Grundschule »Josephine« zu Beginn des Schulversuches

Räumliche Bedingungen

Zu Beginn des Schulversuches lernten Schüler in insgesamt acht Klassen. Ein Großteil des Schulgebäudes wurde durch die Außenstelle eines Berufsschulzentrums belegt. Der Hort sollte mit den beiden ersten Klassen für das Schuljahr 2002/03 ins Schulhaus einziehen. Die Flure wurden teilweise für Lernecken und Präsentationen genutzt. Auf dem Gelände der Schule befanden sich eine Turnhalle, ein ausbaufähiger Sport- und Spielplatz, ein zu großer Parkplatz sowie ein Schulgarten mit Biotop. Die Innenhöfe waren noch weitestgehend ungenutzt.

Personelle Bedingungen

Vom Stammkollegium strebten vier Kolleginnen in ein bzw. zwei Jahren eine Altersübergangsregelung an. Die anderen Lehrer bildeten ein Durchschnittsalter von 36 Jahren. Die erweiterte Schulleitung bestand aus Schulleiterin, stellvertretende Schulleiterin, Beratungslehrerin. Der einzige männliche Kollege war Fachberater Sport. Das Kollegium verzeichnete zwei Neuzugänge



für den Aufbau des Schulversuches: eine Kollegin mit der Lehrbefähigung für das Intensive Sprachenlernen Französisch und eine Fachberaterin Deutsch.

Alle Unterrichtsfächer mit Ausnahme von Religion konnten von den Lehrern im eigenen Haus abgedeckt werden. Es waren keine zusätzlichen Abordnungen notwendig.

Stand der Professionalisierung

In der Konzeption für den Schulversuch wurde von einer »begonnenen Neuorientierung der Unterrichtsgestaltung in der 16. Grundschule« geschrieben. Zu diesem Zeitpunkt lagen Erfahrungen mit dem Ritual Morgenkreis, in der Freiarbeit, im Werkstattlernen und im Stationenlernen vor.

Die Lehrer besuchten fachspezifische Fortbildungen. Fachzirkelarbeit und fächerübergreifende schulinterne Fortbildung fand bis dahin unregelmäßig statt. Fachlich-inhaltliche Diskussionen, vor allem zum neuen sächsischen Lehrplanwerk, wurden in Dienstberatungen, Lehrerkonferenzen oder an Pädagogischen Tagen mit dem gesamten Kollegium geführt. Die Zusammenarbeit auf der Klassenstufe diente dem persönlichen Austausch und einer Effektivierung der Vor- und Nachbereitung von Unterricht.

Stand der individuellen Förderung von Schülern

Zu Beginn des Schulversuches war die individuelle Förderung der Schüler noch stark abhängig vom Selbstverständnis der Lehrer, von der Empathie der Lehrer und ihren Ideen bzw. Materialfundus für »Extra-Aufgaben«. Ein strukturiertes Herangehen zur Umsetzung einer Schulphilosophie zur individuellen Förderung im Unterricht war nicht erkennbar. Tradition hatten die Teilnahme einzelner begabter Schüler an sportlichen Wettkämpfen und musischen Wettbewerben.

Beispielhaft war die individuelle Förderung durch unterrichtsergänzende Angebote und den Kinderclub am Nachmittag:

- Junge Entdecker,
- Sportförderunterricht (Klassenstufen 2 – 4),
- English for Kids (Klassenstufen 2),
- Deutsch für Migranten,
- Mathe mit Pfiff,
- Leichtathletik,
- Schülerzeitung »Jotizen«,
- Computer,
- Internetkurs für Klassenstufe 4,
- Keyboard,
- Puppenspiel,
- Junge Designer,
- Schach,
- Aquarellmalerei

Stand der Kooperation mit dem Hort

In der Vergangenheit verstand sich der Hort mehr oder weniger als »Anhängsel« der Grundschule. Bereits zu Beginn des Schulversuches maß der Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen Dresden der ganztägigen individuellen Förderung der Schüler große Bedeutung zu. Es kam zur Besetzung mit einer innovativen Leiterin für Kindergarten und Hort sowie zur Ausschreibung für Erzieher, die sich mit den Zielen der Begabtenförderung identifizieren konnten.

2.3 Auszüge Rahmenbedingungen aus der Konzeption für den Schulversuch

Schulaufnahme

Im Rahmen des Schulversuches wird die Einschulung besonders begabter Kinder, die nicht im aktuellen Schulbezirk wohnen, in einer Anzahl geplant, die eine Aufnahme aller Kinder des Schulbezirks weiterhin gewährleistet. Eine Klassenbildung mit ausschließlich besonders begabten Kindern ist nicht vorgesehen. Letzteres trägt dem Anspruch der sächsischen Grundschule Rechnung, Schule für alle Schüler zu sein.

Zur Kennenlernwoche können sich grundsätzlich alle Kinder sowie deren Eltern anmelden. Dies kann durch Empfehlung aus Kindertagesstätten, Grundschulen, des Jugendärztlichen Dienstes oder anderen Institutionen oder Informationen in den Medien erfolgen. In dieser Woche werden die Kinder in der Art und Weise der Erledigung verschiedener Aufgaben im sprachlichen, mathematisch-logischen, musischen und motorischen Bereich an mehreren Tagen von Lehrern und Erziehern gezielt in Kleingruppen beobachtet. Außerdem finden ein Elternforum und eine individuelle Beratung für Eltern statt.

Zusätzlich können Schüler in die Klassenstufen 2 und 3 Aufnahme finden, die nicht in die 16. Grundschule eingeschult wurden und den besonderen Anforderungen der Schule entsprechen. Voraussetzung dafür ist ein mehrwöchiger Probeunterricht.



Aufgrund des integrativen Förderansatzes und der Einschulung aller Kinder des Schulbezirkes sind leistungsbedingte Umschulungen ausgeschlossen.

Unterricht – Fördern und Fordern

Die Unterrichtsorganisation und -gestaltung basiert auf der Grundlage des Schulprogramms der 16. Grundschule Dresden. Die prozessbegleitende Analyse der Lern- und Entwicklungsstände ist Grundlage der Förderung und Basis zur Erarbeitung von differenzierten und individuellen Förderplänen mit entsprechenden Förderschwerpunkten und -maßnahmen sowie der Auswahl von Lernmaterialien.

Dabei werden wichtige Aspekte eines begabungsgerechten und begabungsentwickelnden Unterrichts berücksichtigt, wie z. B.:

- Fundamentum und Additum
- eine anregende, offene Fragekultur
- Flexibilität in der Methodenwahl
- eine prozessorientierte Leistungsbewertung
- ein neues Rollenverständnis des Lehrers als Lernbegleiter und -berater

Außerdem werden besondere Stärken durch Zusatzangebote gefördert. Dazu gehören Intensivkurse in Kleingruppen und ab dem 1. Schuljahr Französisch zu lernen. Eine ständige und projektbezogene Kooperation mit Institutionen vor Ort sowie mit Künstlern und Wissenschaftlern gewährleistet, dass dem Leistungspotenzial der Schüler entsprochen werden kann.

Die Lehrer werden bei der Entwicklung von Förderangeboten von den Erziehern und der Psychologischen Beratung für Fragen von besonderer Begabung (Beratungsstelle) unterstützt.

Fortsetzung der Bildungs- und Erziehungsangebote am Nachmittag

Die Fortsetzung des Bildungs- und Erziehungsangebotes am Nachmittag wird durch eine vernetzte Zusammenarbeit mit dem Schulhort gewährleistet. Dafür schuf der Eigenbetrieb Kindertagesstätten in Dresden sowohl die personellen als auch die räumlichen Voraussetzungen. Fördermaßnahmen und die Beratung der Eltern erfolgen nach gezielten Absprachen von Lehrern und Erziehern. In regelmäßigen Abständen finden dazu Teambesprechungen statt bzw. arbeiten Lehrer und Erzieher gemeinsam in Projektgruppen.

Personalentwicklung

Die Lehrer, die sich diesem Schulversuch stellen, müssen in der Lage und bereit sein, die hohen Anforderungen an die Gestaltung des Unterrichts und darüber hinaus zu realisieren.

Dies gelingt einerseits durch die konsequente Fortsetzung der seit einigen Jahren begonnenen Neuorientierung der Unterrichtsgestaltung in der 16. Grundschule sowie durch Reflexion, externe und interne Evaluation. Andererseits muss ein Lehrerwechsel von der Schule bzw. an die Schule möglich sein. Um geeignete Lehrer zu finden, kann eine interne Stellenausschreibung durchgeführt werden.

Die Sächsische Akademie für Lehrerfortbildung (jetzt SBI) wird speziell auf den Schulversuch zugeschnittene Fortbildungen anbieten und als Podium der Zusammenarbeit mit Partnereinrichtungen fungieren. Zur Teamentwicklung kommt eine externe Prozessmoderatorin zum Einsatz.

Außerdem leistet die KARG-Stiftung für Hochbegabtenförderung mit ihrem Projekt »Integrative Förderung Hochbegabter in der Grundschule – durch Impulsschulen und Lehrerfortbildung« einen wesentlichen Beitrag.

Unterstützer

Im Schulversuch arbeiten mit der 16. Grundschule Dresden folgende Einrichtungen und Institutionen bzw. Behörden zusammen bzw. beraten diese:

- Sächsisches Staatsministerium für Kultus
- Sächsische Bildungsagentur, Regionalstelle Dresden
- Schulverwaltungsamt Dresden
- KARG-Stiftung für Hochbegabtenförderung
- Psychologische Beratung für Fragen besonderer Begabungen

Wissenschaftliche Begleitung

Der Schulversuch soll über einen Zeitraum von 4 1/2 Jahren begleitend evaluiert werden.

Hauptziel der Evaluation ist die Klärung begünstigender und hemmender Bedingungen für die Förderung von Kindern mit besonderer Begabung. Dabei werden Sichtweisen von Kindern, Lehrern, Eltern und externen Experten berücksichtigt.

Die wissenschaftliche Begleitung umfasst zwei Bereiche: Die Untersuchung und Bewertung der Wirksamkeit der Fördermaßnahmen und die Untersuchung von Kindern in Bezug auf Schulzufriedenheit und Motivation.



Dabei wird der erste Jahrgang im Schuljahr 2003/2004 über die gesamte Grundschulzeit bis zum Übergang in die fünfte Klasse begleitet. Von allen Kindern des Jahrgangs werden mehrfach quantitative Daten erhoben sowie Einzel- und Gruppengespräche, Interviews, Befragungen und die Analyse der Arbeitsergebnisse der Kinder einbezogen.

Die Sichtweisen der Eltern geben einen wesentlichen Beitrag zur Evaluation des Schulversuches. Im Rahmen des Vorhabens werden zwei Fragebögen eingesetzt, die die Erwartungen der Eltern, ihre Einschätzung der Entwicklung ihrer Kinder und ihre Zufriedenheit mit dem schulischen Angebot erheben.

Elternberatung

Das Gelingen des Schulversuches hängt wesentlich von der Beratung und Mitwirkung der Eltern ab. Die Zusammenarbeit mit den Eltern bedarf der besonderen Aufmerksamkeit. Sie muss von gegenseitiger Akzeptanz und vertrauensvoller Offenheit getragen werden.

Die Beratung erfolgt in zwei Phasen mit unterschiedlichen Zielen:

- 1. Beratung vor der Einschulung und nach Beendigung der Grundschulzeit bei:
 - der ganzheitlichen Beurteilung des Kindes zur Erkennung von besonderen Begabungen bzw. Begabungsschwerpunkten
 - der Entscheidung zur Einschulung in die 16. Grundschule
 - der weiterführenden Schullaufbahnentscheidung

- 2. Beratung während des Schulbesuches bei:
 - der Unterstützung und Begleitung von Fördermaßnahmen
 - der Koordinierung der Zusammenarbeit mit Lehrern und Erziehern und Eltern
 - Lernstörungen und Verhaltensauffälligkeiten im Zusammenhang mit besonderen Begabungen

Die Beratung der Eltern kann von folgenden Einrichtungen geleistet werden:

- Psychologische Beratung für Fragen besonderer Begabung
- Schulpsychologischer Dienst
- Kindertagesstätte – Hauptstraße 18 a (vor der Einschulung)
- 16. Grundschule »Josephine« Dresden

3. Erkennen besonderer Begabungen

3.1 Besondere Begabungen im Grundschulbereich

Die Verwirklichung der Ziele des sächsischen Schulgesetzes erfordert von den Lehrern die Kenntnis der individuellen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen der einzelnen Schüler und damit auch ihrer besonderen Begabungen. Die erste Notwendigkeit des Erkennens besonderer Begabungen resultiert bereits beim Schuleintritt aus dem Anspruch von Schule, jedes Kind individuell nach seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten und in seinen Kompetenzen zu fördern. Das setzt die Kenntnis seiner Begabungen, Stärken und Schwächen voraus.

Werden besonders begabte Kinder erkannt und individuell gefördert, so besteht die Chance, daraus Nutzen für die gesamte Lerngemeinschaft zu gewinnen. Rohrmann, Rohrmann schreiben hierzu:

»Wir sind der Ansicht, dass eine Förderung von begabten Kindern und Jugendlichen kein Spezialprogramm für kleine, »sonderbare« Minderheiten sein sollte, sondern eine Chance und Herausforderung für das gesamte Bildungssystem ist. In den letzten Jahren ist es gelungen, Begabtenförderung in Deutschland auf breiter Ebene zu etablieren. Jetzt besteht die Herausforderung darin, gute Ideen und positive Erfahrungen der Begabtenförderung zu nutzen, um Kindergärten und Schulen insgesamt zu verändern und zu verbessern.« (Rohrmann, Rohrmann 2005, 15)

Das Team der 16. Grundschule »Josephine« war seit der Konzeptionsphase in doppelter Verpflichtung besonders begabte Schüler zu erkennen. Zum einen stand fest, dass die häufig beschriebene Schulunlust bereits zu Beginn der Schullaufbahn bei besonders intelligenten Schülern verhindert werden soll und Fördermöglichkeiten den individuellen besonderen Begabungen entsprechend entwickelt werden müssen. Zum anderen schrieb allein schon das Programm des Schulversuchs »Grundschule mit erweitertem Angebot für Schüler mit besonderer Begabung« vor, dass diese gesucht und erkannt werden mussten. Da aber alle Kollegen einen eher geringen Erfahrungshintergrund mit der Problematik »Hochbegabung« hatten, war man besonders auf die Bewerbung zum ersten Kennenlertag im April 2002 gespannt. Welche Eltern mit ihren Kindern würden der Einladung folgen? Was motivierte sie

auf die Meldungen in Presse und Internet zu reagieren? Hatten sie nur die Vermutung, ihr Kind sei hochbegabt oder verfügten sie bereits über eindeutige Indizien, eventuell sogar psychologische Gutachten? Welche Erwartungen im Erkennen besonderer Begabungen hatten sie an die Schule?

3.2 Psychologische Testungen zum Erkennen besonderer Begabungen

Das erste Auswahlverfahren im Anschluss an die Kennenlertage bereitete keine größeren Probleme, da die Anzahl der Bewerbungen mit den Kapazitäten der »Josephine« übereinstimmte.

So wurde verzeichnet:

- Die Bewerber heißen den Inhalt des Schulversuches willkommen.
- Kinder und Eltern freuen sich auf eine Grundschule, die sich auf den Weg macht, integrative Begabtenförderung zu erproben.
- Die in der Auseinandersetzung mit den Angeboten der Kennenlertage in den Bereichen Sprache, Logik und Kreativität beobachteten Kinder wiesen in einem oder mehreren Bereichen Entwicklungsvorsprünge auf.

Deshalb wurden alle Bewerber gemeinsam mit den Schulanfängern des Schulbezirks der 16. Grundschule »Josephine« in die beiden ersten Klassen aufgenommen.

Bewiesen werden konnte zu diesem Zeitpunkt nicht, dass

- alle beobachteten Entwicklungsvorsprünge auf besondere Begabungen zurückzuführen sind,
- alle »Projektkinder« (Bewerber für den Schulversuch über den Schulbezirk der »Josephine« hinaus) besonders begabt sind,
- unter den Kindern des Schulbezirks ebenfalls Kinder mit Entwicklungsvorsprüngen sind,
- unter den Kindern des Schulbezirks Kinder mit besonderer Begabung sind.

Zu Beginn des Schuljahres stand auch noch keine psychologische Beratung zur Verfügung. Erst während des ersten Schuljahres konnte dem Bedarf der Klassen- und Schulleitung, pädagogische Diagnostik mit psychologischer Testung zu verbinden, entspro-



chen werden. In den Folgejahren wurden das Auswahlverfahren mit einer Testdiagnostik durch die Psychologin ergänzt.

Dazu führten folgende Argumente bzw. Umstände:

- Die Bewerbungen dieser drei Jahrgänge überschritten bei weitem die Kapazitäten der zu bildenden ersten Klassen.
- Die Unterstützung durch die Psychologische Beratung für Fragen besonderer Begabungen (Beratungsstelle) war gegeben.
- Den zum größten Teil neu in den Schulversuch startenden Klassenleitungen sollten eindeutige Hinweise für die pädagogische Diagnostik und Förderansätze gegeben werden.

Da der isolierte Einsatz des CFT 1 2002 und des KFT 2003 zu einer Schwerpunktsetzung in der Auswahl der Bewerber führte, wurden 2004/2005 beide Testverfahren angewandt.

War die jeweils aktuelle Diagnostik- und Testsituation für den Erkenntnisprozess der betroffenen Pädagogen wichtig, so schienen die Ergebnisse für die Eltern eher schwierig handhabbar.

Es kam zu Irritationen, wie:

- Bei einem hohen Testwert etikettierten einige, wenige Eltern ihr Kind als hochbegabt. Dieser Begriff wurde weder von der Psychologin, noch von den Pädagogen verwendet.
- Manche Eltern waren über die hohen Testwerte erstaunt. Sie hatten ihr Kind als normal intelligent eingeschätzt.
- Letztere unterschieden sich in zwei Gruppen. Die einen waren erfreut darüber und leiteten keine weiteren Konsequenzen für sich ab. Sie vertrauten den Kollegen der »Josephine« und ihrer Förderung. Bei anderen hingegen löste diese Information Ängste aus. Sie forderten sich und dem Team schnelle Lösungen ab.

Am wenigsten irritiert waren die Schüler. Die Testergebnisse wurden mit ihnen auch nicht klassifizierend besprochen. Ihr natürlicher Umgang mit den eigenen besonderen Begabungen oder denen der Mitschüler und unsere wachsenden Fähigkeiten in der pädagogischen Diagnostik ließen uns die weitere Notwendigkeit psychologischer Testungen in Frage stellen. Außerdem wurde ab 2003/04 der Schulversuch wissenschaftlich begleitet. Dieser Jahrgang zeigte bei regelmäßigen Testungen über mehrere Jahre auf, dass IQ-Werte im Grundschulalter nicht als stabil bezeichnet werden können.

»Im Überblick stellt sich heraus, dass kein einziges der 45 Kinder, die an allen Intelligenztestuntersuchungen teilnahmen, in jedem der vier Verfahren einen t-Wert ≥ 70 erzielt hat (dies entspräche einem Prozentrang von 98 und damit der klassischen Definition von Hochbegabung). Immerhin acht Kinder haben aber ein solches Ergebnis in drei, weitere elf Kinder in zwei Verfahren erzielt. Fasst man das Kriterium weiter und bezieht alle Ergebnisse $t \geq 65$ mit ein, dann gibt es immerhin sechs Kinder, die in allen vier Verfahren ein weit überdurchschnittliches Ergebnis erzielt haben, und 14 weitere, denen dies zumindest in dreien gelungen ist.

Auf der anderen Seite haben etliche Kinder in einem oder zwei Intelligenztest weit überdurchschnittliche Ergebnisse erzielt.

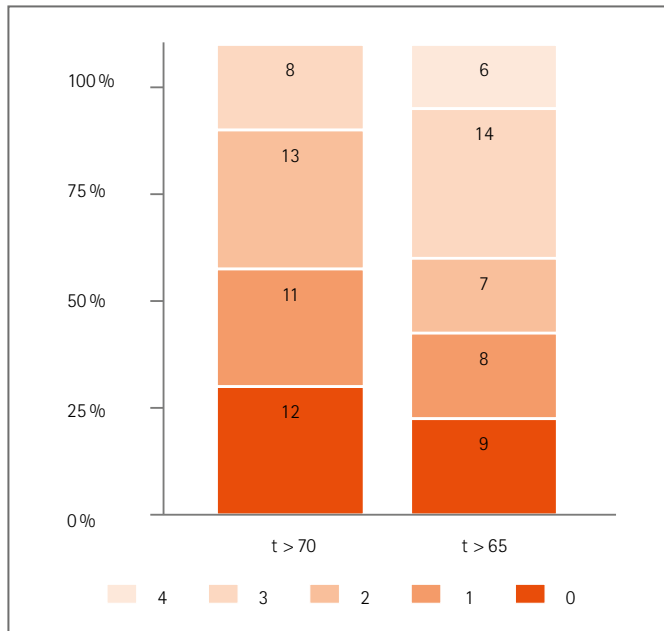
Die große Mehrheit der Kinder hat mindestens einmal ein Ergebnis im Bereich der Hochbegabung erzielt – und das gilt auch für die Gruppen der Stadtteilkinder sowie für die Projektkinder, die im Aufnahmeverfahren zunächst als »nicht begabt« eingestuft worden waren.«

Anteil von überdurchschnittlichen Testwerten in der Intelligenzdiagnostik

Die Gruppen stellen die Anzahl der Testverfahren dar, in denen die Schüler überdurchschnittliche Werte erzielten; die Zahlen im Säulendiagramm geben die Anzahl der Schüler in der jeweiligen Gruppe wieder. Insgesamt liegen für $N = 44$ Kinder Werte aus allen vier durchgeführten Testverfahren vor. (Rohrmann, Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung, 2007)

N = 44	Verfahren				
	0	1	2	3	4
t ≥ 70					
Stadtteil	6	3	2	1	0
Projekt	6	8	11	7	0
t ≥ 65					
Stadtteil	5	4	1	2	1
Projekt	4	4	6	12	5

Anzahl von Schüler mit überdurchschnittlichen Werten:
Einmal hochbegabt – immer hochbegabt?



Aus diesem Grund und um den enormen Aufwand der Vorbereitung und Durchführung von Kennenlern- bzw. Begegnungstagen zu vermeiden, beschloss die Schulkonferenz auf Anraten der wissenschaftlichen Begleitung, Zugangskriterien für die Genehmigung des Antrags auf Schulbezirkswechsel – an die 16. Grundschule »Josephine«.

Diese waren:

- 1. Geschwisterkinder
- 2. Soziale Gründe
- 3. Pädagogische Gründe
- 4. Kinder aus kooperierenden Kindertagesstätten
- 5. Wohnortnähe/Verkehrsanbindung

3.3 Besondere Begabungen im Unterricht erkennen

In Fortbildungen fragen interessierte Lehrer immer wieder:

Woran erkennt man Hochbegabung oder besondere Begabungen?

In der Literatur gibt es verschiedene Merkmalslisten. Diese sind meist untergliedert in Begabungsbereiche oder in Merkmale des Lernens und Denkens, in Arbeitshaltung und Interessen sowie in Merkmale sozialen Verhaltens. Diese Listen resultieren aus langjährigen Erfahrungen, sind aber wissenschaftlich nicht überprüft. Neuerdings wurden sie zu Diagnostiktabellen weiterentwickelt (Horsch, Müller, Spischer, 2006, 273-275), mit deren Hilfe qualitative und quantitative Aussagen möglich sind. Auch wenn gilt, dass manche Einschätzungen nicht nur besonders begabten Schülern zugesprochen werden können und nicht alle Eigenschaften auf jeden besonders begabten Schüler zutreffen, so können diese Tabellen doch Anhaltspunkte für die Einschätzung des betroffenen Schülers liefern.

Merkmale des Lernens und Denkens	--	-	o	+	++
Der Schüler hat in einzelnen Bereichen ein sehr hohes Detailwissen.					
Der Wortschatz des Schülers ist für sein Alter ungewöhnlich hoch.					
Die Sprache des Schülers ist ausdrucksvoll, ausgearbeitet und flüssig.					
Der Schüler kann sich Fakten schnell merken.					
Der Schüler durchschaut sehr genau Ursache-Wirkung-Beziehungen.					
Der Schüler sucht nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden.					
Der Schüler erkennt bei schwierigen Aufgaben die zugrunde liegenden Prinzipien.					
Der Schüler kann leicht gültige Verallgemeinerungen herstellen.					
Der Schüler kann außergewöhnlich gut beobachten.					
Der Schüler liest sehr viel von sich aus und bevorzugt Bücher, die über seine Altersstufe deutlich hinausgehen.					
Der Schüler gibt in seinen Ausführungen zu erkennen, dass er kritisch, unabhängig und wertend denkt.					

Arbeitshaltung und Interessen	--	-	o	+	++
Der Schüler geht in bestimmten Themen völlig auf.					
Der Schüler ist bemüht, Aufgaben stets vollständig zu lösen.					
Der Schüler ist bei Routine-Aufgaben leicht gelangweilt.					
Der Schüler strebt nach Perfektion.					
Der Schüler ist selbstkritisch.					
Der Schüler gibt sich mit seinem Arbeitstempo oder -ergebnis nicht schnell zufrieden.					
Der Schüler arbeitet gern unabhängig, um hinreichend Zeit für das Durchdenken eines Problems zu haben.					
Der Schüler setzt sich hohe Leistungsziele und löst (selbst) gestellte Aufgaben mit einem Minimum an Anleitung und Hilfe durch Erwachsene.					
Der Schüler kann außergewöhnlich gut beobachten.					
Der Schüler interessiert sich für »Erwachsenen-Themen« wie Religion, Philosophie, Politik, Umweltfragen, Sexualität, Gerechtigkeit in der Welt usw.					

Merkmale des sozialen Verhaltens	--	-	o	+	++
Der Schüler beschäftigt sich viel mit Begriffen wie Recht/Unrecht oder Gut/Böse – und ist bereit sich gegen »Autoritäten« zu engagieren.					
Der Schüler geht nicht um jeden Preis mit der Mehrheit. Er ist individualistisch.					
Der Schüler akzeptiert keine Meinung von Autoritäten, ohne sie kritisch zu prüfen.					
Der Schüler kann gut Verantwortung übernehmen und erweist sich in Planung und Durchführung als zuverlässig.					
Der Schüler sucht seine Freunde bevorzugt unter Gleichbefähigten, häufig Älteren.					
Der Schüler neigt schnell dazu, über Situationen zu bestimmen.					
Der Schüler arbeitet gern unabhängig, um hinreichend Zeit für das Durchdenken eines Problems zu haben.					
Der Schüler kann sich gut in andere einfühlen und ist daher für soziale Probleme aufgeschlossen.					

Die Symbole bedeuten: -- Die Aussage trifft überhaupt nicht zu - Die Aussage trifft eher nicht zu o Die Aussage trifft mehr oder weniger zu
+ Die Aussage trifft mit geringen Abstrichen zu ++ Die Aussage trifft voll zu

Mit diesen Tabellen allein ist eine eindeutige Charakterisierung der »besonderen Begabung« nicht möglich. Sie unterstützen aber die weitere Entwicklungsplanarbeit und dienen der Formulierung künftiger Entwicklungsschwerpunkte.

Nicht alle Merkmale trafen auf alle Schüler mit besonderen Begabungen an der »Josephine« zu. Einige Merkmale erfüllen auch die Mitschüler mit »normaler« Intelligenz. Manche Beobachtungen kamen in Kombination und Häufungen vor.

Fallbeispiel 1: Jana (Name geändert)

Jana wurde als »Stadtteilkind« eingeschult. Schon im Anfangsunterricht fiel sie durch eine schnelle Auffassungsgabe, sehr gute entwickelte kognitive Fähigkeiten und die exakte Umsetzung aller Lernaufträge auf. Ansonsten verfolgte sie das Unterrichtsgeschehen eher ruhig und zurückhaltend. Erste Hinweise, dass Jana möglicherweise über besondere Begabungen verfügt, nahmen die Lehrer in Gesprächskreisen, Lernkonferenzen und mündlichen Arbeitsphasen wahr. Sie konnte ihre Gedanken zusammenhängend und sprachlich treffend formulieren sowie stets partner- und themenbezogen ausrichten. Dabei nutzte sie

geschickt ihren umfangreichen Wortschatz und setzte sprachliche Gestaltungsmittel bewusst und zielgerichtet ein. Mit hoher rechtschreiblicher Sicherheit fertigte sie bereits im ersten Schuljahr alle schriftlichen Aufgaben. Die harmonische Lernumgebung in der Klasse, das Ausprobieren dürfen und das Zulassen von Fehlern sowie der offene Unterricht stärkten Janas Selbstvertrauen zunehmend. Mehr und mehr zeigte sie auch ihre ausgezeichneten Fähigkeiten und Fertigkeiten auf mathematisch-logischem und musisch-kreativem Gebiet.

Fallbeispiel 2: Dirk (Name geändert)

Dirk wurde im ersten Jahr des Schulversuches in Klassenstufe 1 als »Projektkind« eingeschult.

Da er sich bereits im Kindergartenalter das Lesen und Schreiben am PC selbst beibrachte und auch bereits rechnete, verwies ein Schulpsychologe auf die »Josephine«. Unabhängig vom Etikett »Projektkind« fiel Dirk durch sein breites Allgemeinwissen im naturwissenschaftlichen Bereich und durch seine schnelle Auffassungsgabe auf. Ausdauernd über den gesamten Grundschulzeitraum war seine Arbeitsweise geprägt durch rasche Erfassung

der Aufgabenstellung, Nutzung kreativer Gestaltungsspielräume, Sozialkompetenz und Organisationstalent in der Ausführung sowie einzigartige Arbeitsergebnisse. Dies betraf sowohl den sprachlichen, mathematisch-logischen, naturwissenschaftlichen, als auch musisch-kreativen Bereich. Dirks bevorzugte Organisationsform waren Freie Planarbeit und Lernverträge. Die Präsentationen seiner Lernverträge wurden zu besonderen Erlebnissen für Klasse und Schule.

3.4 Besondere Begabungen bei Mädchen und/oder bei Jungen

In den bisherigen Ausführungen wurde nicht zwischen Mädchen und Jungen unterschieden. In der pädagogischen Praxis sieht das anders aus. Entwicklungsvorsprünge der Mädchen bei Schuleintritt werden häufig mit dem ohnehin neuronalen Reifungsunterschied von ca. einem Jahr im Vergleich zu Jungen erklärt. Deshalb scheint ein Junge, der im Vorschulalter bereits lesen, schreiben oder rechnen kann eher auf sich aufmerksam zu machen. Auf Grund des Reifungsrückstandes im Vergleich zu Mädchen fällt er innerhalb seines Geschlechts auch stärker auf, als das begabte Mädchen neben ihm. Hinzu kommt, dass die geschlechterspezifische Erziehung in den Familien im Vorschulalter für Jungs begabungsfördernder im mathematisch-logischen bzw. technischen Bereich ist. Bau- und Experimentierkästen sogar erste PC-Lernspiele scheinen nur für Jungen gemacht. Im Alltag wird durch den gezielten Spielzeugkauf bei Mädchen eher die sprachliche oder sozial-emotionale Begabung gefördert. Die mit der 16. Grundschule »Josephine« kooperierenden Kindergärten »Josephine« und »Am Goldenen Reiter« leisten diesen Klischees keinen Vorschub. Unabhängig vom Geschlecht können die Kinder ihren Interessen nachgehen und werden so auch in ihren Begabungen gefördert.

Ob die vorhandenen Begabungen bei Mädchen und Jungen auch gleichermaßen erkannt wurden oder nicht, hing von folgenden Faktoren ab, wie Auswertungen zeigten:

- diagnostische Ergebnisse im Vorschulalter (Eltern, Erzieher, Psychologen)
- Sensibilität und diagnostisches Können der Lehrer
- geschickter Einsatz geeigneter diagnostischer Instrumente
- Zusammensetzung der jeweiligen Klasse

Auf die Frage »Gibt es Unterschiede in den besonderen Begabungen bei Mädchen und Jungen?« kamen die Lehrer zu differenzierten Antworten.

Vierzehn Kollegen beteiligten sich an der Befragung. Zwei davon trafen zu dieser Frage keine Aussage, drei Kollegen konnten in ihren Klassen keine Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen feststellen. Kreativität und sprachliche Begabungen zeigen sowohl Mädchen als auch Jungen.

Die Antworten der anderen Lehrer sind in folgender Übersicht zusammengefasst:



Beobachtete Unterschiede von besonderen Begabungen: Mädchen

- sind scheinbar häufiger im sprachlichen und künstlerischen Bereich zu finden
- zeigen ihr Können eher zurückhaltender
- im sprachlichen Bereich sehr selbstbewusst
- zeigen soziale Begabungen stärker
- zeigen mehr Interesse an Fremdsprachen
- sind kommunikativer
- sind seltener im mathematischen Bereich zu finden
- sind angepasster, notieren z.B. aus lauter Fleiß den langen Rechenweg
- fallen aber im mathematischen Bereich mündlich auf, daher ist Kommunizieren über Mathematik sehr wichtig

Jungen

- sind scheinbar häufiger im naturwissenschaftlichen Bereich zu finden
- selbstbewusstes Darstellen naturwissenschaftlicher Fähigkeiten vor der Klasse
- zeigen mathematisch-logische Denkweisen und Begabungen stärker auf
- eventuell im mathematischen Bereich ausgeprägter
- eher bzw. öfter Begabungen im technischen Bereich
- offensiverer und direkterer Umgang mit ihrer musischen Begabung, präsentieren eigene Stücke mit Hingabe und Selbstverständnis
- stärker im sportlichen Bereich
- können bei sportlichen Begabungen eine höhere Leistungsfähigkeit nachweisen
- fallen mit ihren Begabungen eher auf, zeigen schneller, was sie können

3.5 Versteckte Begabungen, Instrumente und Methoden

Häufig wurde während des Schulversuchs von »versteckten« Begabungen gesprochen. Besser müsste es wohl heißen: »bisher nicht entdeckte« Begabungen. Das ist der Fall, wenn dem Kind sein Begabungspotenzial selbst nicht bewusst ist und im bisherigen Erziehungs- und Bildungsprozess auch noch nicht »geöffnet« wurde. Oder wenn das Kind der Umwelt zwar »Signale« seiner Begabungen gesendet hat, diese aber bisher von ihr nicht wahrgenommen wurden. Für Schule heißt das, Unterricht so weit zu öffnen, dass sich jedes Kind mit seinen Begabungen wiederfinden kann.

Die Lehrer der 16. Grundschule »Josephine« haben auf der Suche nach geeigneten Unterrichtsformen zum Erkennen und Fördern von Begabungen einen Prozess durchlaufen, der von verschiedenen pädagogischen Angeboten bis hin zu einem hohen Maß von Selbstorganisation der Schüler führte (siehe Gestaltungstage und Freie Planarbeit).

Auf die Frage an die Lehrer, welche diagnostischen Möglichkeiten für das Erkennen von Begabungen genutzt wurden, gab es sehr unterschiedliche Antworten. Es entstand eine ungeordnete Sammlung, die man in folgende drei Rubriken sortieren kann:

1. Pädagogische Methoden

- gezielte Beobachtungen beim praktischen Tun
- Zeit für Kinder, ihre Fragen, Interessen und Probleme
- Schaffen von Handlungssituationen, die die Kinder herausfordern, damit sie ihre Potenziale aufzeigen können
- Stärken aufdecken
- freie Schreibaufträge, die Kreativität fordern (verschiedene Gedichtformen, Comics, Geschichten)
- Portfolios
- Wettbewerbe, Olympiaden
- Intensiv-Kurse mit erweiterten Anforderungen
- problemstellende und provokante Fragen
- freie und gelenkte Befragungen von Schülern, Eltern, Fachlehrern, Erziehern
- Produkte und Arbeitsprozesse von Kindern erklären oder kommentieren lassen
- Auswahl von Aufgaben, bei denen die Kinder ihre »fachlichen Grenzen« austesten können
- Möglichkeiten schaffen zur Auswahl oder Bearbeitung eigener Aufgaben, die den Begabungen und Interessen entsprechen
- differenzierte Aufgabenstellungen
- Schaffen vielfältiger Präsentationsmöglichkeiten
- mögliche Lösungswege erst nach Anfrage/Bedarf der Schüler zusammentragen
→ Freiraum zum Erproben

2. Test und Kontrolle

- Lerneinstandskontrollen
- Lernstandskontrollen
- Lesekompetenztests

- Überforderungstests als Differenzierungsmöglichkeit für zu erweiternde Anforderungen
- Allgemeiner sportmotorischer Test (AST, Bös/Wohlmann 1987)
- Koordinationstest (Hirtz 1985)

3. Gespräche

- Lernstandsgespräche
- persönliche Gespräche mit Kindern
- Gesprächskreise
- Gespräche mit Kindern und Eltern
- Gespräche mit Eltern
- Gespräche mit Experten (Fachlehrer, Ergotherapeuten, Psychologen)
- Gesprächssituationen initiieren oder zulassen, in denen die Kinder ihre Gedanken zu Inhalten und Zusammenhängen äußern und diskutieren können

In jedem Fall waren die diagnostischen Leistungen der Kollegen im Schulversuch geprägt von ihrem Wissen und Können in der aktuellen Situation. Das häufig zitierte pädagogische Finger-spitzengefühl spielte auch hier eine wichtige Rolle.

Es führte über die Laborsituation im Schulversuch zu einer täglich motivierenden Arbeit des Dazulernens im pädagogischen Prozess sowie des Erkennens und Begreifens im Umgang mit Begabungen. Folgende Fallbeispiele sollen aufzeigen, wie »versteckte« Begabungen entdeckt wurden. (Anmerkung: Fallbeispiele sind im Abschlussbericht dokumentiert.)

Fallbeispiel 3 : Mario (Name geändert)

Mario hatte vor Aufnahme in die »Josephine« zahlreiche familiäre Veränderungen erlebt. Aufgrund des Umzuges aus einem anderen Bundesland besuchte er nach den Oktoberferien eine der beiden 3. Klassen. Er lebte sich schnell in den bestehenden Klassenverband ein und wurde von seinen Mitschülern in der Partner- und Gruppenarbeit sehr unterstützt. Auffällig war, dass er beim Rechnen im vorgegebenen Zahlenraum bis 1000, später auch bis eine Million, Schwierigkeiten hatte. Im Laufe der verbleibenden Grundschulzeit stellte sich aber heraus, dass er besonders gern und mit wachsendem Erfolg Logik- bzw. Kombinatorikaufgaben löste. Dies zeigte sich in differenzierten Kontrollen und Klassenarbeiten. Er fand stets den richtigen Ansatz und erreichte sehr oft die volle Punktzahl im erweiterten Anforderungsbereich.

In der Freien Planarbeit wählte er sich sehr gezielt Knobelaufgaben, um ein breites Spektrum kennen zu lernen und vielfältig zu probieren.

Fallbeispiel 4: Jochen (Name geändert)

Jochen war im Unterricht eher unauffällig, lernte in Deutsch und Mathematik gut, zählte aber in der insgesamt leistungsstarken Klasse nicht zur Spitze. In den anderen Fächern war zu beobachten, dass Jochen sehr interessengebunden arbeitete und mitun-



ter auch gegen vereinbarte Regeln verstieß. Die Lehrerinnen der Klasse entdeckten vorerst keine besonderen Begabungen bei Jochen. Erst als entsprechende Themen im Mittelpunkt des Unterrichts standen, wurden sie aufmerksam. Auffällig war, dass Jochen plötzlich zügiger, intensiver und exakter arbeitete. Außerdem ging er sehr sicher mit entsprechenden Werkzeugen um.

Solche Themen und Inhalte, die seine versteckte Begabung offenbarten, waren:

- Zeichnen mit Zeichengeräten der Geometrie,
- Würfelbauten,
- Flächen und Körper – Vom Bild zur Karte – Grundriss, Nachbauen von Modellen (Plan Klassenzimmer, Schulgrundstück),
- Arbeiten mit der Karte,
- Orientierungsübungen,
- Jugendherberge Hormersdorf Kl. 1 – Bauen im Wald mit Naturmaterialien.

Bei freier Themenwahl entschied sich Jochen immer wieder für »Architektur«. Schon Ende Klassenstufe 1 hieß sein Bereich in der Kinderwerkstatt »New York«.

Seine Aufträge an die Klasse waren:

- Lies »Joe und der Wolkenkratzer«
- Nenne weitere Hochhäuser
- Untersuche das Material zum Empire State Building (Pläne, Bilder, Bauanleitung)
- Male ein Hochhaus, wie es dir gefällt

Zur Anschauung hatte Jochen das Empire State Building mit Lego-Bausteinen nachgebaut. In der Schulprojektwoche »Lernen unterm Sternenzelt« entschied er sich für die Gruppe »Welt-

raumforschung – Vom Sputnik bis zur ISS« und baute ein Space-Shuttle aus Lego-Bausteinen. In einem Mathematikprojekt stand das Thema »Brücken« zur Wahl. Jochen baute in Gruppenarbeit eine Bogenbrücke. Seine Mitschüler lernten von ihm, wie die Haltbarkeit der Konstruktion aus Streichholzschachteln durch das Einsetzen kleiner Keile gewährleistet wurde. Beim Expertenforum erläuterte er Bauweisen und Besonderheiten verschiedener Gebäude New Yorks. Um das Thema zu bearbeiten nutzte er Architektur-Literatur aus dem Erwachsenen-Bereich. Für sein Geometrie-Portfolio in Klassenstufe 4 hatte er jederzeit Gelegenheit entsprechende Themen zu bearbeiten.

Zusammenfassend:

Wenn die Grundschule ihrem Erziehungs- und Bildungsauftrag gerecht wird, die Pädagogen kind- und leistungsorientiert unterrichten und ihre diagnostischen Möglichkeiten für die individuelle Förderung nutzen, dann könnte man der zunehmenden Anzahl von Tests begegnen. Der übereilte Gang zum Psychologen oder fragliche Tests in diversen Medien blieben manchem Schüler erspart.

Wenn sich das Kind in der Schule wohl fühlt und gute Freunde hat, gibt es erst einmal keinen Anlass, etwas zu tun. (Rost, 2007)

3.6 Besondere Begabungen bei »Quereinsteigern«

Es gibt Schüler oder Eltern, die sich in der Schule nicht wohl fühlen. Bereits ab dem ersten Jahr des Schulversuches gab es immer wieder Nachfragen von Eltern oder anderen Dresdner Grundschulen, die eine Beratung für ein Kind mit vermutlicher besonderer Begabung oder nachgewiesenem guten psychologischen Testergebnis suchten. Häufig war der Anlass wachsende Schulunlust des Schülers, beobachtete psychische oder physische Probleme oder auch Kommunikationsprobleme zwischen Eltern und Schule bzw. Ratlosigkeit der Lehrer im Umgang mit dem betroffenen Schüler. Mitunter folgte der Beratung durch die Pädagogen der 16. Grundschule »Josephine« der Wunsch der Eltern oder/und des Kindes nach einem Schulwechsel an die »Josephine«. Diesem konnte nicht immer und vor allem nicht immer sofort entsprochen werden. Dies hing ab von den jeweils aktuellen Kapazitäten in der entsprechenden Klassenstufe und der terminlichen Möglichkeit zur Durchführung von Schnuppertagen für »Quereinsteiger«.

Ziele dieser Schnuppertage waren das Erkennen von besonderen Begabungen sowie die verantwortungsvolle Beratung der Eltern und Lehrer.

Dafür wurden folgende diagnostische Möglichkeiten entwickelt und genutzt:

■ **A) Einstiegsrunde zum Kennenlernen:**

- Auftrag 1: Partnerbefragung zur Person
- Auftrag 2: So viele Angaben, wie möglich, einprägen
- Auftrag 3: Vorstellen des Partners, Wiedergabe der gemerkten Angaben, bei Unsicherheit Nachfrage

■ Beobachtungsschwerpunkte im Bereich Sprache/Kommunikation:

- Fragetechnik
- Zusammenhängendes Darstellen, eventuell Beschreiben
- Umfang des Wortschatzes
- Flexibilität im Einsatz von Sprache

■ Beobachtungsschwerpunkt Merkfähigkeit/Konzentration:

- Nachfrage beim Partner, ob gemachte Angaben vergessen wurden

■ **B) Praktisches, produktorientiertes Arbeiten**

- Auftrag 1: Erstellung eines Spieles (mitunter themenbezogen, z. B.: Winter)
- Auftrag 2: Entscheidung, ob Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit
- Auftrag 3: Erstellen einer Spielanleitung dazu
- Hinweis: Es können alle Materialien und Arbeitsgeräte im Raum genutzt werden.

■ Beobachtungsschwerpunkte im Lern- und Arbeitsverhalten:

- Zielgerichtete Materialbeschaffung, Materialeinsatz, Arbeitsplatzorganisation
- Planmäßiges Vorgehen, Umsetzen
- Verwerfen und Neuentwickeln
- Herauslösen aus dem Arbeitsprozess und wieder Hineinfinden durch die Zeit des Schülerinterviews
- Arbeitsfreude/Arbeitseifer/Stolz

■ Beobachtungsschwerpunkte im sozial-emotionalen Bereich:

- Auswahl der Lernpartner
- Rolle im Team
- Kritikfähigkeit
- Verantwortungsgefühl
- Empathie
- Umgang mit Erfolg und Misserfolg

■ Beobachtungsschwerpunkte im Bereich Sprache/Kommunikation:

- Kommunikationsbereitschaft, -anteil im Team
- Art der Sprachwahl, Wortschatz, Stimmführung
- Funktion des Spracheinsatzes (spontane Meinungsäußerung, Kommentieren von Arbeitshandlungen, Beschreiben von Vorgängen, Erzählen oder Berichten von Erfahrungen)

■ Beobachtungsschwerpunkte im mathematisch-logischen Bereich:

- Einsatz von Zahlen, Funktion der Zahlen im Spiel, in der Spielregel
- Logische Planung des Produktionsablaufes
- Logische Zusammenhänge zwischen den Produkten Spiel und Spielanleitung
- Komplexität
- Kombinatorik
- Elemente des Knobelns

■ **C) Durchführung eines Schülerinterviews**

- Hierbei beantwortete der Schüler folgende Fragen:
- 1. Was gefällt dir an deiner Schule?
- 2. Was würdest du an Schule verändern wollen, wenn du Zauberer oder Politiker oder Schulleiter wärst?
- 3. Wer ist dein(e) Lieblingslehrer(in) und warum?
- 4. Macht dir Schule Spaß?
- 5. Hast du Freunde?

■ **D) Präsentation**

- Auswertungsschwerpunkte:
- Fühlt sich der Schüler an seiner Schule wohl?
- Ist ein festes soziales Gefüge (Lieblingslehrer, Freunde) gegeben?
- Überwiegen trotz ausschließlich positiver Fragestellungen negative kritische Antworten?
- Decken sich die Antworten des Kindes mit den Beschreibungen der Eltern (Lehrer)?
- Wurden besondere Begabungen erkannt?
- Besteht Handlungsbedarf und wird eine Aufnahme an die »Josephine« befürwortet?

Fallbeispiel 5: Hans (Name geändert)

Hans besuchte eine Dresdner Schule in einem sozialen Brennpunktgebiet. Er konnte bereits bei Schuleintritt lesen, schreiben und rechnen. Da besonders die Mathematiklehrerin Grenzen für sich in der individuellen Förderung für Hans sah, wurde mit der Schulleitung das Überspringen der Klassenstufe 1 beraten. In seiner Freizeit spielte Hans organisiert Fußball und Schach. Auf Wunsch der Mutter erfolgte ein psychologisches Gutachten bei der Gesellschaft für das hochbegabte Kind (GfhK) und Hans wurde ein überdurchschnittlicher IQ bescheinigt. Hans besuchte probeweise die Klassenstufe 2. Da er Ende der Klassenstufe 2 nur eine Beurteilung erhielt und nicht wie seine Mitschüler Noten in Deutsch und Mathematik, verfestigte sich bei ihm die Wahrnehmung des »Andersseins«.

Zu Beginn der 3. Klasse resignierte er oft, weinte oder bekam Wutanfälle. Die Mutter vermutete Probleme mit der plötzlichen Benotung und Angst vor Versagen. Hans wurde stiller und sprach kaum noch von Schule. Schließlich musste er nach einem Anfall mit dem Krankenwagen aus dem Hort der Schule geholt werden. Es folgte stationäre medizinische Betreuung und psy-



chologische Einzeltherapie mit der Diagnose: gesplante Persönlichkeit. Ein viertel Jahr besuchte Hans nicht die Schule bis die Mutter auf die »Josephine« aufmerksam wurde. Nach der Teilnahme am Schnuppertag für Quereinsteiger und einem Gespräch mit der Schulleitung kürzte die Mutter das Aufnahmeverfahren ab, indem sie in den Regelschulbezirk der 16. Grundschule »Josephine« umzog. Hans wurde in seinen Jahrgang in die 2. Klasse aufgenommen und spürte Erfolg und wieder Spaß am Lernen. Soziale Auffälligkeiten konnten durch Maßnahmen, wie Bildungsvereinbarungen mit Mutter und Kind, ständige Kommunikation (u. a. mit Ergotherapeuten und Psychologen) und konsequentes Sozialtraining abgebaut werden.

Hans' Antworten im Schülerinterview zum Schnuppertag an der »Josephine«:

■ Was gefällt dir an deiner Schule?

Nur noch Sport. Mathe mache ich lieber in meiner Freizeit.

■ Was würdest du in Schule verändern wollen?

Ich möchte in die 2. Klasse zurück. Ich verstehe nichts mehr. Von mir aus könnte es in Schule immer nur Sport und Mathe geben.

■ Wer ist dein(e) Lieblingslehrer(in)?

Meine alte Klassenlehrerin, die war lieb.

■ Macht dir Schule Spaß?

Nein, am liebsten spiele ich.

■ Hast du Freunde?

Hatte, in der alten Klasse, jetzt nicht mehr. Nur einen Freund bei der Oma.

Hans beendete im Sommer 2007 stolz mit seinen Freunden seine Grundschulzeit an der »Josephine« mit einer Bildungsempfehlung für das Gymnasium.

Ca. 80 Schüler, deren Eltern oder Lehrer suchten die Beratung der erweiterten Schulleitung. Viele von ihnen wurden seit 2004 zu Schnuppertagen für »Quereinsteiger« angemeldet.

In fünf Jahren wurden in den Klassenstufen »Quereinsteiger« wie folgt aufgenommen:

Schuljahr	Klassenstufe			
	1	2	3	4
2002/2003	2	5	7	
2003/2004	1	2	3	
2004/2005	3	5	3	1
2005/2006	1		2	
2006/2007	3	5	2	

Wichtig ist, dass zum Erkennen besonderer Begabungen Aufgabenstellungen so offen wie möglich erfolgen müssen. Nur so haben die Schüler den Raum, ihre Potenziale einzubringen. Der Beobachter übernimmt eine zurückhaltende Beraterrolle. Es kann behauptet werden, dass auf diese Weise viele besondere Begabungen erkannt wurden. Es kann aber nicht behauptet werden, dass alle aufgenommenen »Quereinsteiger« besonders begabt waren. Nach eingehender Prüfung jedes Einzelfalles traf die Schulleitung verantwortungsvoll die Entscheidung über die Schulaufnahme. Dem voraus gingen Beratungsgespräche mit allen Eltern der »Quereinsteiger«. Selbst bei Absage war die Reaktion stets dankbar. Bei allen aufgenommenen »Quereinsteigern« stieg die Schulzufriedenheit an der 16. Grundschule »Josephine« merklich an.

4. Pädagogische Förderung von Schülern mit besonderer Begabung – geeignete Unterrichtsformen und -methoden

4.1 Förderung der Gesamtpersönlichkeit

Richtungsweisend für das Anliegen des gesamten Schulversuches sind auf dem Deckblatt der Konzeption zwei Zitate wiedergegeben von Altbundespräsident Roman Herzog:

»Die Förderung besonders begabter und motivierter junger Menschen gehört zu den wichtigsten Aufgaben unseres Bildungssystems. Für die immer komplexeren Herausforderungen unserer Welt brauchen wir Menschen, die mit hoher Kompetenz, wacher Intelligenz und sozialer Verantwortung zu denken und zu arbeiten gelernt haben.«

und von Joseph Chilton Pearce:

»Man braucht dem Kind nur die angemessene Umgebung zu besorgen, eine Umgebung aus Annahme, Liebe, Schutz und geeigneten Stimuli, und das Lernen des Gehirns lässt sich nicht aufhalten. Denn es wurde zum Lernen geschaffen.«

Aus diesen Zitaten ergaben sich zwei grundlegende Fragen:

- Wie fördert man besonders begabte Schüler in der Grundschule?
- Welches sind die geeigneten Stimuli für besonders begabte Schüler?

Für die erste der beiden Fragen gibt die Konzeption des Schulversuchs selbst mit der Teilüberschrift »Unterricht – Fördern und Fordern durch Enrichment« den Lösungsansatz vor. Dass das Hauptaugenmerk in einem Schulversuch auf der Entwicklung von Unterricht liegt, versteht sich von selbst. Fördern und Fordern hingegen bedürfen einer näheren Interpretation und Ausgestaltung in der modernen Schule.

Unter der Überschrift »Die Förder-Forder-Formel« schreibt Otto Seydel zu den Definitionen des etymologischen Dudens:

- »fördern« (mhd. Vürdern, ahd. furdiren) bedeutet eigentlich jemanden oder etwas »weiter nach vorn bringen«

- »fordern« (mhd. vo(r)dern, ahd. fordaron) bedeutet eigentlich »verlangen, dass etwas oder jemand hervorkommt«

Zumindest unter etymologischen Gesichtspunkten bleiben wir also mit der Formel »Fördern und Fordern« auf dem naiven Niveau einer Stopfgans-Pädagogik. In beiden Fällen bleibt die leitende Perspektive: Der Lehrer ist aktiv, das Kind ist passiv. Der Lehrer bringt nach vorn, das Kind wird gebracht. Der Lehrer verlangt, das Kind gibt. (Seydel, 2005, 9)

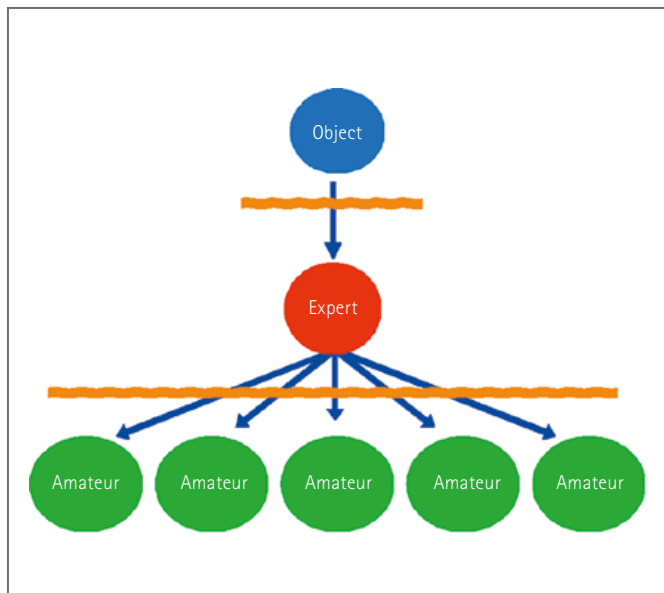
Diese Auffassung entspricht der folgenden Darstellung, die eine alte, leider noch immer vorkommende Auffassung von Pädagogik abbildet. Nicht nur, dass der Lehrer sich zumutet, immer der Experte im Unterricht zu sein, er bringt somit die Schüler auch zwangsläufig in die Rolle der Amateure. Das kann J. C. Pearce nicht unter Annahme, Liebe, Schutz und geeigneter Stimuli verstanden haben. Zudem verstellt der vermeintliche Experte den Schülern die Sicht. Sie haben das Objekt der Begierde, das zu erobernde Wissen nicht einmal im Blick oder wie Elsbeth Stern in »Treibhäuser der Zukunft« sagt: Der Lehrer betreibt »Osterhasenpädagogik«. (Stern zitiert bei Kahl, 2004, 29)

Für eine moderne, begabungsfördernde Schule gilt, dass der Schüler vom Objekt der Belehrung zum handelnden Subjekt seines Lernprozesses wird, so wie es schon in Maria Montessoris pädagogischem Leitsatz zum Ausdruck kommt: »Hilf mir, es selbst zu tun.«

Wann ist diese Hilfe fördernd? Die folgende Abbildung zeigt, dass das Selbstverständnis des Lehrers Ausgangspunkt für den richtigen Förderansatz ist.

Erst wenn der Pädagoge begreift, dass er lediglich einer der Wissenden im Lernprozess eines Schülers ist, kann er entlastet und souverän zum Gestalter der angemessenen Umgebung aus Annahme, Liebe, Schutz und geeigneter Stimuli werden.

Auch in der Konzeption für den Schulversuch ist das neue Rollenverständnis des Lehrers als Lernbegleiter und -berater vorgegeben. Die Kollegen der »Josephine« haben die Heterogenität der Klassen als Chance verstanden. Die ungeheure Herausforderung, allen Kindern, denen mit Lernschwierigkeiten, denen im »Mittelfeld« (die gern bei der Festschreibung von Förderkonzepten vergessen werden) und denen mit besonderen Begabungen, in verschiedenen Bereichen gleichermaßen gerecht zu werden, schien am Anfang eine Belastung bei der Erarbeitung von Differenzie-



(Palmer, 1998, 100)

rungskonzepten. Mit wachsender Erfahrung und Qualifizierung der Entwicklungsplanarbeit wurde jedoch immer deutlicher, dass das Selbstverständnis des Lehrers als zurückhaltender Lernberater die Schlüsselrolle für erfolgreich fördernden Unterricht darstellt.

Die fordernde und fördernde Haltung muss immer in einer beweglichen Balance bleiben.

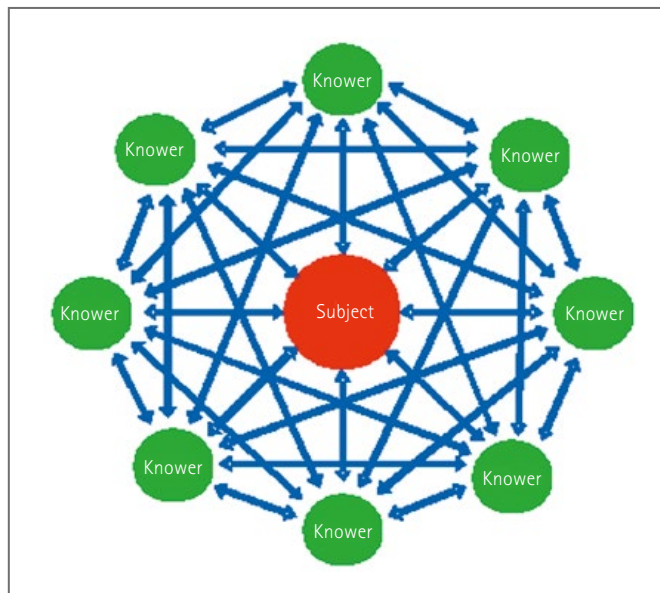
■ Was macht ein Lehrer, der wirksam »fördert«?

Zum Beispiel: wahrnehmen, vormachen, vorangehen, individuelle Stärken erkennen, erste Erfolge loben, Angst nehmen, Wertschätzung sichern auch dann, wenn ein Fehler auftaucht, zu einem neuen Versuch ermutigen, Sicherheit geben, ...

■ Was macht ein Lehrer, der wirksam »fordert«?

Zum Beispiel: Fragen stellen, Unterstützung zur selbständigen Orientierung geben, Schwächen nicht verheimlichen, Irrwege zulassen, Wertschätzung sichern auch dann, wenn eine Sackgasse begangen wurde, Fehler erklären, Mut machen, auch Unbekanntes zu wagen, loslassen, ... (Seydel, O. 2005,9)

Das sind geeignete Stimuli, auch für Schüler mit besonderer Begabung. Als Fördermodell für sie sollte im Schulversuch Enrichment favorisiert werden. Die bisher am meisten praktizierte Form an sächsischen Grundschulen ist aber immer noch Akzeleration. Leider gibt es dazu noch keine Langzeitstudien. Außerdem ist der Hintergrund der Anwendung dieser Methode häufig, dass manche Lehrer an ihre Grenzen kommen. Sie begreifen die individuelle Herausforderung, die ein Kind mit Entwicklungsvorsprüngen für sie bedeutet, nicht als Chance für die Entwicklung der gesamten heterogenen Klasse, für die Entwicklung von Unterricht gemeinhin und letztlich auch für ihre eigene berufliche Entwicklung. Enrichment schließt all das aber ein.



(Palmer, 1998, 102)

Enrichment-Programme beinhalten Lerninhalte, die Themen oder Fächer des Lehrplans vertiefen oder verbreitern (vertikales Enrichment) oder im normalen Unterrichtsprogramm gar nicht vorgesehen sind (horizontales Enrichment). Enrichment ersetzt nicht das übliche Unterrichtsangebot, sondern ergänzt es. (bmb+f, 1999, 49)

Hierzu galt es im Schulversuch zu erproben, zu entwickeln und zu evaluieren. Entsprechend der aktuellen Situation (z. B. Kenntnisstand der Pädagogen, Art der Beratung) und der individuellen Bedarfslage (z. B. Entwicklungsvorsprünge des Schülers, Erwartungen der Eltern) wurden verschiedene Formen individueller Förderung an der 16. Grundschule »Josephine« erprobt.

Bei allen erprobten Fördermodellen stand von Anfang an der Anspruch, die Förderung der Gesamtpersönlichkeit im Blick zu haben, sozusagen die Stärken zu stärken und die Schwächen zu schwächen. Deshalb kam der Arbeit mit Förderplänen, später Entwicklungsplänen eine besondere Bedeutung zu.

4.2 Von Förderplänen zur Arbeit mit Entwicklungsplänen

Eine praktikable Form Förderpläne zu finden, stellte eine besondere Herausforderung dar. Beispiele in der Literatur waren nicht selten defizitorientiert, weil sie für Schüler mit Lernschwierigkeiten oder Verhaltensauffälligkeiten entwickelt wurden. Wie aber mussten Förderpläne für Schüler mit besonderen Begabungen aussehen? Hier waren die Kollegen in der Bringepflicht. Aber wenn sich diese Förderpläne also an den Begabungen der »Projektkinder« orientierten, also an ihren Stärken, müsste dann



Akzeleration (Beschleunigtes Lernen)

Vorzeitige Einschulung Überspringen von Klassen

Teil-Unterricht in höheren Klassen

Enrichment (vertieftes Lernen)

Individualisierung

Arbeitsgemeinschaften

Wettbewerbe

Schüleraustauschprogramme

Schulen mit ISL Französisch

Mischformen aus Akzeleration und Enrichment

Intensivkurse

D-Zug-Klassen

Montessori-Schulen

Spezialschulen und Schulen mit Hochbegabtenklassen

Spezialistenlager

(bmb+f 1999, 6)

nicht jeder Schüler so einen Förderplan bekommen? War das überhaupt leistbar? Zu Beginn des Schulversuches war dies nicht möglich. Das Kollegium beschloss, vorerst für die Kinder mit Entwicklungsvorsprüngen A3-Bögen zu führen, die entsprechende Förderschwerpunkte für die Begabungsbereiche und Auffälligkeiten in Erweiterung zu den Lehrplanzielen festhielten.

Es muss eingeschätzt werden, dass die Aufzeichnungen mehr einer Ist-Stand-Analyse glichen als einem Arbeitspapier zur individuellen Förderung. Die Ursachen lagen u.a. in der nicht konsequenten Arbeit mit den Förderplänen und in der laufenden Suche nach geeigneten Fördermaßnahmen. Nach Erstevaluation wurden die A3-Bögen im Frühjahr 2003 abgelöst durch eine

Hängeregistratur, nun für alle Schüler einer Klasse, bestehend aus Schülerkartei, Testunterlagen, pädagogischem Tagebuch und Portfolio. Zu diesen »Entwicklungsplänen« hatten alle Lehrer und Erzieher Zugriff. Sie dienten u.a. auch der Fundierung von Elterngesprächen. Bei diesen Gesprächen wurden weitere Fördermaßnahmen besprochen und vorbereitet. Die Befragung der Kollegen in einer Zwischenevaluation ergab aber keine Zufriedenheit in der praktikablen Anwendung dieser Form der Entwicklungspläne.

Dieser unbefriedigende Zustand führte dazu, nach praktikabel anwendbaren Entwicklungsplänen in anderen Bundesländern zu suchen.

In mehreren von der KARG-Stiftung geförderten Impulsschulen wurde dieses Thema auf die Tagesordnung gesetzt. Es zeigte sich aber, dass nirgendwo aussagefähige, gut handhabbare Entwicklungspläne existierten, sondern alle anderen interessierten Schulen sich gleichfalls noch im Experimentierstadium befanden. Deshalb wurde die Entwicklungsarbeit an unserer Schule forciert fortgesetzt.

Mit Beginn des Schuljahres 2005/2006 erprobte die damalige Klassenstufe 4 der »Josephine« ein Entwicklungsplanmodell, das eine Kombination aus individuellen Maßnahmen mit Ergebnissfeststellung und Klassenübersicht der Entwicklungsziele bildete. Dieses Modell war die Grundlage für die mit Erziehern in der Vorbereitungswoche des Schuljahres 2006/2007 erarbeiteten klassenstufenspezifischen Entwicklungspläne. Sie fanden nach den ersten Anwendungen allgemein Anerkennung.

Entscheidend für die Einschätzung »gut praktikabel« ist hier nicht nur das sich an den Lehrplanzielen orientierende Raster, sondern der kindorientierte Umgang mit den Bögen. Die Schüler trainieren von Klassenstufe 1 an ihre eigene Stärken- und Schwächenanalyse. Diese bildet den Ausgangspunkt für die eigene Wahl des nächsten Förderschwerpunktes (mitunter auch mehrerer). So ist die intrinsische Motivation für die kommende

**Fähigkeiten
Fertigkeiten
Kenntnisse**
Ausgangs-diagnostik
Begabungsbereiche
KOGNITIVE BEGABUNGEN

→ Sprachliche Begabung
- Leseleistung
- Schriftenwerb
- Wortschatz
- Ausdruck
- Fremdsprache

→ Mathematisch-logische Begabung
- Zählen bis ...
- Mengenvergleich bis ...
- GA der Addition bis ...
- GA der Subtraktion bis ...
- Rechnen mit Geldbeträgen
- Messen von Strecken

→ Räumlich-visuelle Begabung
- Bildvergleiche
- Konstruktionen

MUSISCH-KREATIVE BAGABUNG
- Singen
- Musizieren
- Rhythmusgefühl, Tanzen
- Bildnerisches Gestalten
- Kreativität

**Fähigkeiten
Fertigkeiten
Kenntnisse**
Ausgangs-diagnostik
SPORTLICH-MOTORISCHE BEGABUNG
- Körperliche Gewandtheit
- Koordination
- Ausdauer
- Feinmotorik

SOZIALE BEGABUNG
- Selbstwertgefühl
- Sozialverhalten
- Kritikfähigkeit
- Empathiefähigkeit

INTERESSEN UND NEIGUNGEN

HINWEISE ZUR ELTERNARBEIT

FÖRDERMAßNAHMEN
- Unterricht
- Kurs
- Hort
- Kinderklub
- Sonstige

Förderplan für
_____ geb.: _____
Anschrift: _____
Schuljahr Klasse Klassenlehrerin Horterzieherin

Erste Ansätze Arbeit mit Förderplänen, 16. Grundschule »Josephine«

Entwicklung gesichert. Im anschließenden Elterngespräch, positiv als »Erfolgsgespräch« bezeichnet, ist der Schüler Hauptakteur und erläutert den Eltern seine anvisierten Erfolge. Auch hier ist der Lehrer nur Berater. Der Schüler ist der Experte in seinem eigenen Lern- und Entwicklungsprozess und die Eltern erleben ihn von Anfang an als kompetent. Ein Phänomen ist, dass die meisten besonders begabten Schüler Entwicklungsschwerpunkte in ihren Defizitbereichen wählten. Die beratende Rolle des Lehrers bestand vor allem bei der Festlegung von Maßnahmen. Er unterbreitete Angebote zum Interessen- oder Begabungsbereich, um über die Stärken die Schwächen zu schwächen und so wiederum stärker zu werden.

Ein Ergebnis des Schulversuches ist es, mit jedem Schüler seinen Entwicklungsplan gemeinsam zu erstellen.

4.3 Differenzierung im Unterricht durch Arbeit mit Leistungsgruppen

Als Schwerpunkt der Zielstellungen wurde die Förderung von besonders begabten Schülern (intellektuelle Begabung), die integrativ mit Schülern unterschiedlicher Leistungspotentiale in einer Klasse lernen, formuliert. Die Möglichkeiten der inneren Differenzierung und Individualisierung im Unterricht werden dabei ausgeschöpft. Um diese Zielstellung zu erreichen wurden am Anfang des Schulversuches die in der folgenden Übersicht zusammengefassten Maßnahmen realisiert:

Für die Gestaltung der äußeren Formen der inneren Differenzierung brachten die Lehrer unterschiedliche aber ausreichende Erfahrungen mit, die ein großes Potential für weitere Entwicklungen boten. Die Gestaltung der inhaltlichen Formen im Zusammenhang mit der differenzierten Leistungsbewertung stellte

bei der Förderung der Schüler mit besonderer Begabung die größte Herausforderung dar.

Die Antwort auf die Frage, welche Lernangebote, Lernumfänge und Schwierigkeitsgrade begabungsfördernd im jeweiligen Fach sind, musste gefunden werden. Ein erster Lösungsansatz schien die Leistungsdifferenzierung in Form von Setting zu sein.

Leistungsdifferenzierung als Form äußerer Differenzierung tritt als Setting (=fachspezifische Differenzierung) und Streaming (=fächerübergreifende Differenzierung) auf. Das kennzeichnende Auswahlkriterium bei der Leistungsdifferenzierung für die Gruppenzugehörigkeit der Schüler ist einzig und allein die nachgewiesene Leistung.

Setting bedeutet als Form der Leistungsdifferenzierung die gruppenmäßige Zusammenfassung von Lernenden nach ihren verschiedenen fachspezifischen Leistungen. Dabei können die Schüler ihrer jeweiligen Leistung entsprechend von Fach zu Fach verschiedenen Niveaugruppen angehören. Die heute vor allem geläufigen Formen des Setting sind die Differenzierung nach Fachleistungskursen und die flexible Differenzierung. (Köck, Ott, 2002)

Einen Fragebogen zur Evaluation der Arbeit mit Leistungsgruppen bearbeiteten wiederum 14 Kollegen. Die Frage nach den genutzten diagnostischen Möglichkeiten wurde wie folgt beantwortet:

Diagnostik durch Lernproduktauswertung
mit Hilfe von
Lernstandskontrollen (14)
Testbogen, z. B. HSP (4)
Lernstandsgesprächen mit Schülern (10)
Werkstattblätter (10)
Leistungskontrollen mit Benotung (11)
Lernstandsgesprächen mit Eltern (11)
außerdem freie Antwort
Hausaufgaben (1)
Protokolle (1)
Diagnostik durch Lernprozessbeurteilung
mit Hilfe von
Prozessbeobachtung mit Notizen (9)
Prozessbeobachtung mit Bewertungsbogen (10)
Prozessdokumentation mit Portfolio (3)
Lerntagebücher (2)
Fragebögen an Schüler (10)
Fragebögen an Eltern (4)
keine freien Antworten

Differenzierung im Unterricht	
äußere Formen	inhaltliche Formen
Einzelarbeit	differenzierte Lernangebote
Gruppen- und Partnerarbeit Tages- und Wochenplan	differenzierte Lernumfänge
Freiarbeit	differenzierte Schwierigkeitsgrade
Werkstattunterricht	unterschiedliche Zugänge zu Lerninhalten
Projektunterricht	individuelle Lern- und lösungsstrategien
Variable Klassenraumgestaltung	Selbsteinschätzung
	Selbstkontrollen
■ Konsequenz ■ Differenzierte Leistungsbewertung (grundlegende und erweiterte Leistungsanforderungen)	

Zum Zeitpunkt der Befragung hatten erst wenige Lehrer Erfahrungen im Umgang mit Lerntagebüchern und Portfolio. Auf die Frage, in welchen Unterrichtsformen Setting angewandt wurde, gab es die folgenden Antworten:

- im lehrerzentrierten Unterricht (6)
- bei Tagesplänen (8)
- bei Wochenplänen (10)
- in der Werkstattarbeit (9)
- beim Stationenlernen (2)
- in der Projektarbeit (4)
- in Wettbewerben (3)
- in I-Kursen (8)
- an anderen Lernorten (3)
- freie Antwort: bei Hausaufgaben (1)

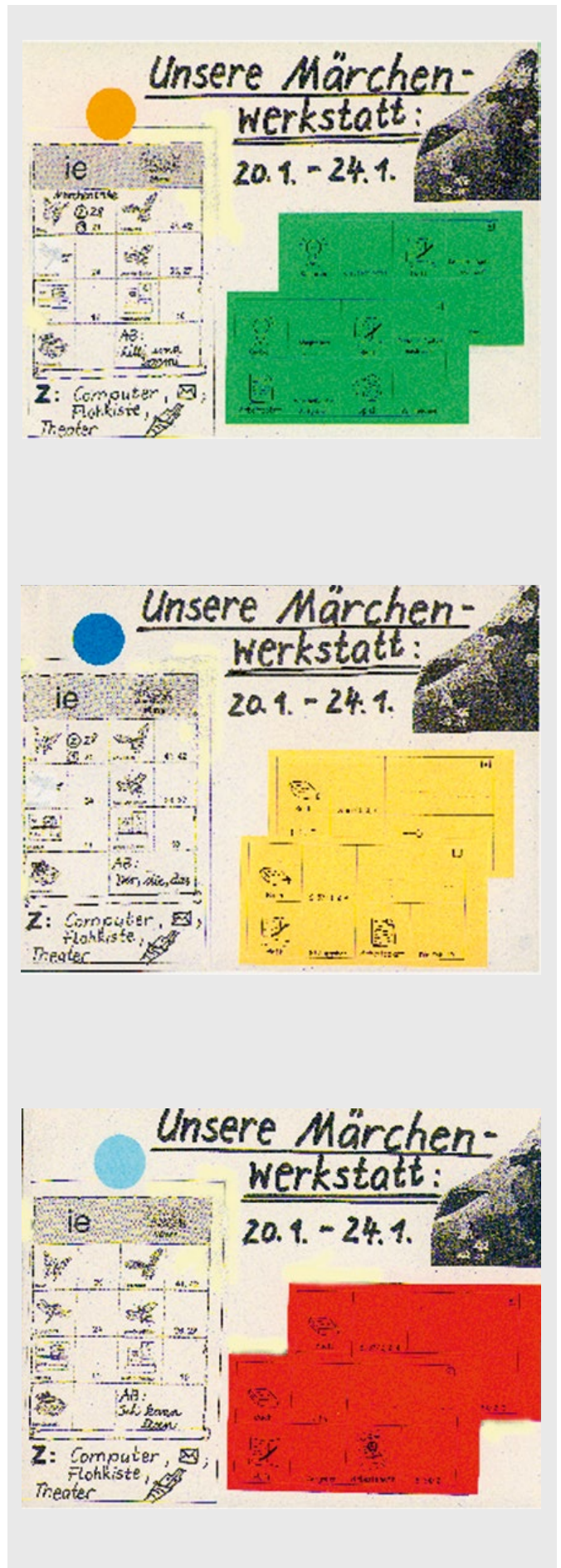
Bei der Erstellung des Fragebogens wurde die Rubrik Hausaufgaben vergessen. Wenn diese Frage Bestandteil des Fragenspektrums gewesen wäre, könnte man sicher von einer größeren Anzahl Nennungen ausgehen. Ansonsten beweist die hohe Anzahl der Mehrfachkreuzungen den Willen der Kollegen zum Erproben, auch wenn aus heutiger Sicht Setting in einigen Unterrichtsformen nicht als sinnvoll erachtet werden kann und ohnehin einige Probleme aufwirft. U. a. nannten die Lehrer:

- zu großer Zeit- und Arbeitsaufwand bei Materialauswahl,
- Probleme in Elternarbeit (Eltern üben Druck auf ihr Kind aus zum Erreichen höherer Leistungsgruppen),
- ständiges »Umschalten« des Lehrers als Lernberater,
- Probleme einiger Schüler bei der Wahl der Leistungsgruppen (Über- bzw. Unterforderung),
- Probleme bei der Auswahl der Aufgaben für den Lehrer (nicht alle Aufgaben sind für alle Schüler einer Leistungsgruppe fördernd),
- Probleme, wenn Schüler in der falschen Leistungsgruppe arbeiten,

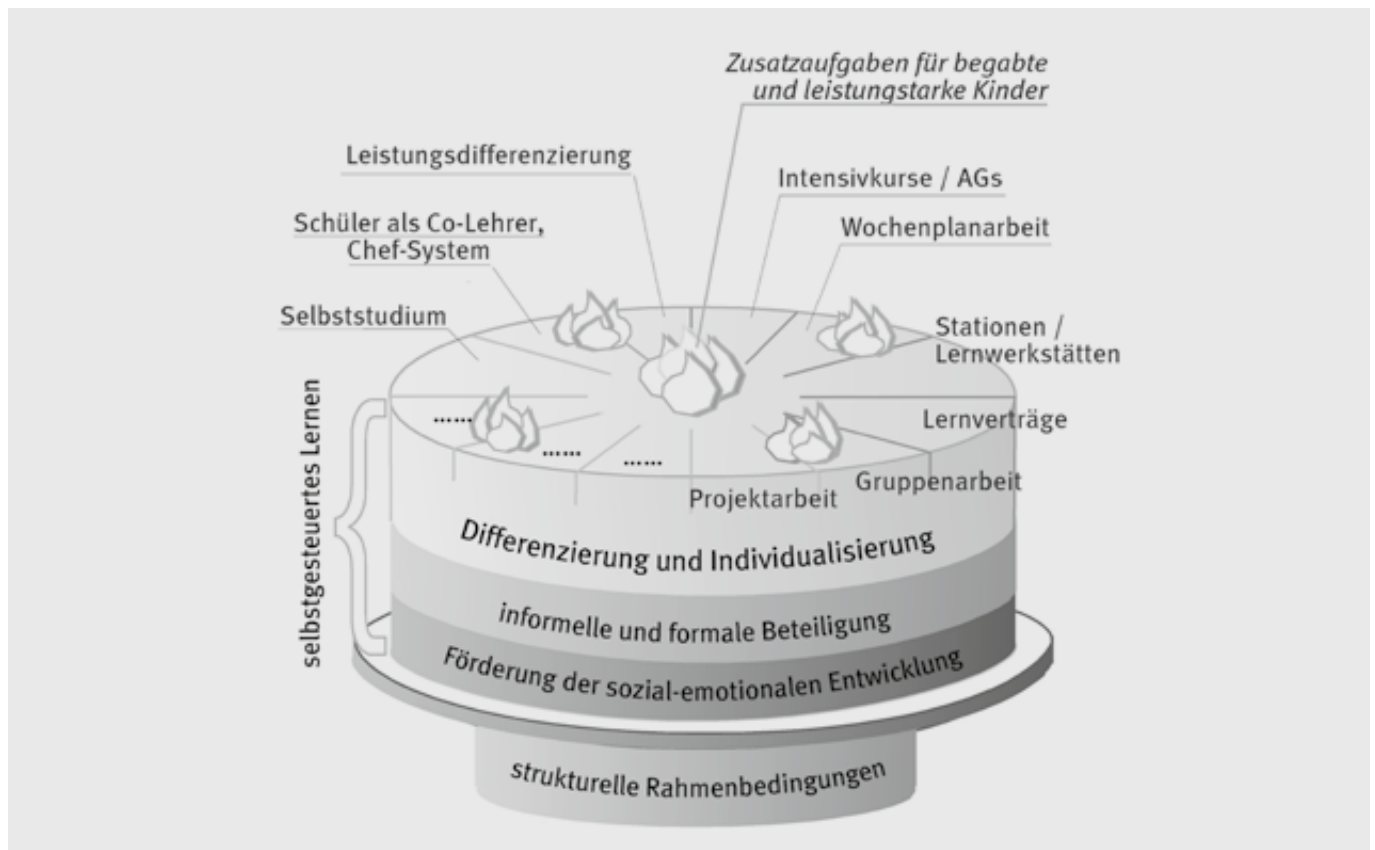
- Entscheidung des Schülers für eine Leistungsgruppe hängt von vielen Faktoren ab (Lernpartner, Material) nicht nur von seiner Leistungseinschätzung,
- Stressfaktor für Schüler, die die gewählte Quantität nicht bewältigen,
- auftretendes Konkurrenzdenken oder Hierarchiedenken,
- Leistungsgruppen müssen durchlässig sein,
- innerhalb der Leistungsgruppen muss wiederum differenziert werden,
- Probleme bei der Leistungseinschätzung,
- Flexibilität im Lernprozess ist schwierig,
- Aufwand-Nutzen-Verhältnis (Aufwand des Lehrers im Verhältnis zum Nutzen für den Schüler) ist nicht stimmig,
- soziale Konflikte, besonders begabte Schüler profilierten sich zum Teil über ihre Leistungsgruppe im Fach,
- innerer Konflikt des Lehrers, Unsicherheit, ob richtige Aufgabenauswahl getroffen wurde, die der Förderung vor allem der besonders begabten Schüler auch gerecht wird.

Obwohl Setting an der 16. Grundschule »Josephine« zum Ende des Schulversuches weitgehend der Individualisierung im Unterricht gewichen ist, war es zum Zeitpunkt der Erprobung vor allem für die Kollegen wichtig, um diagnostische und didaktisch-methodische Einsichten in der Begabtenförderung zu gewinnen. So antworteten die Kollegen auf die Frage, welche Erfolge sie durch die Anwendung von Setting erzielen konnten:

- Einsichten bei Schülern, Eltern und beim Lehrer zu grundlegenden und erweiterten Anforderungen und zur differenzierten Leistungsbewertung,
- offensiver Umgang der Schüler mit Stärken und Schwächen, Kennen der Experten, Wahl dieser als Lernpartner oder Tutoren,
- Leistungsmotivation vor allem bei Schülern mit besonderer Begabung,
- offensivere, eigenverantwortliche Auseinandersetzung der Schüler mit Aufgabentypen und -anforderungen,
- verbesserte, trainierte Selbsteinschätzung der Schüler,
- Stolz der Schüler beim Erreichen einer höheren Leistungsgruppe,
- Sozialtraining: Toleranz und Hilfe für Leistungsgruppen mit geringeren Anforderungen,
- Schüler fühlen sich mitunter in einer Leistungsgruppe auch »zu Hause«,
- für Lehrer ist Setting ein kontrolliertes Herantasten an Individualisierung,
- ständiges Diagnostiktraining für Lehrer,
- intensivere Beratung der Kleingruppen,
- gezieltere Förderung besonders begabter Schüler möglich,
- intensivere Kommunikation mit Eltern über Leistungsverständnis,
- Akzeptanz, dass Schüler unterschiedlich lernen und leisten,
- sichtbarere Lernerfolge, Mitfreude der Mitstreiter.



Leistungsgruppen in Deutsch (Orange, Dunkelblau, Hellblau), Leistungsgruppen in Mathematik (Grün, Gelb, Rot); 16. Grundschule »Josephine«



Die »Differenzierungs-Torte« – Ebenen und Methoden von Individualisierung und Differenzierung (Rohrmann, Rohrmann, 2005, 157)

4.4 Öffnung des Unterrichts, der Weg zur Individualisierung

Über den gesamten Zeitraum des Schulversuches waren die Lehrer auf der Suche nach den am meisten geeigneten Formen der Unterrichtsorganisation für die integrative Begabtenförderung. Lehrerzentrierter und offener Unterricht werden nicht als konkurrierend, sondern als einander ergänzende Unterrichtsformen betrachtet.

Es bleibt aber die Frage, wo liegt nun der Königsweg zur optimalen Förderung eines jeden Schülers und somit auch der Schüler mit besonderer Begabung? Das Rezept, man nehme von jedem 25%, geht nicht auf. Hier liegen die besondere Herausforderung an die Lehrerkraft und die Potenzen für die Nutzung ihres Gestaltungsspielraumes. Die Schüler mit besonderen Begabungen haben die Kollegen der »Josephine« gelehrt, dass sie in der Regel nur wenig Lehrerinstruktionen und standardisiertes Üben benötigen.

Für sie sind der handlungsbedingte Lerntransfer und der laterale Lerntransfer maßgebend für Lernzuwachs und Leistungsentwicklung entsprechend ihrer individuellen Voraussetzungen. Deshalb waren die weitere Öffnung des Unterrichtes und die Arbeit mit Regeln und Ritualen sowie die veränderte Rolle des Lehrers Schwerpunkte der Qualitätsentwicklung im Schulversuch. Dabei erprobten die Kollegen die gesamte »Differenzierungs-

Torte«. Dabei stellte sich heraus, dass nicht alle »Tortenstücke« im gleichen Maße empfohlen werden können. Zusätzlich wurde durch eigene Entwicklungen die Torte noch weiter vervollständigt. Empfohlen werden als »Meilensteine« auf dem Weg der Individualisierung in der integrativen Begabtenförderung: Wochenplanarbeit, Werkstattlernen, Stationenlernen und Freiarbeit, alle mit Leistungsdifferenzierung.

Zwei Fragen und die Antworten der Lehrer im Rahmen der Evaluation zu Wochenplanarbeit, Werkstattlernen, Stationenlernen und Freiarbeit in der Zusammenfassung:

- **Weshalb sind die genannten Formen der individuellen Förderung für Schüler mit besonderer Begabung geeignet? Die Schüler können selbständig eine Auswahl der zu bearbeitenden Aufgaben treffen.**
 - Den unterschiedlichen Lerntypen wird bei entsprechendem Angebot entsprochen.
 - Jeder kann sich auf verschiedenen Wegen Lerninhalte aneignen.
 - Kreative Ideen der Schüler können eingebracht werden.
 - Schüler haben Gelegenheit, ihre Lernprozesse selbst zu steuern.
 - Begabungen und Defizite zeigen sich.
 - Schüler können ihre Stärken stärken und ihre Schwächen schwächen.

- Förderung der Eigenverantwortung zum Lernen
 - Förderung der Selbstorganisation
 - aktive Einbeziehung der Schüler in die Vorbereitung, Durchführung, Auswertung
 - Soziale Prozesse entwickeln sich.
 - Soziale Lernformen sind möglich.
 - Möglichkeit der Selbstkontrolle
 - Schüler mit besonderer Begabung motivieren sich gegenseitig.
 - Schüler mit besonderer Begabung können eigene Aufgaben einbringen.
 - Auswahl der Aufgaben durch Kinder nach individuellen Interessen und Bedürfnissen
- **Welche Schwierigkeiten und Risiken wurden in der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der genannten Formen festgestellt?**
- Stets allen Schülern ein geeignetes individuelles Materialangebot zur Verfügung zu stellen.
 - Erfordert von den Pädagogen eine hohe diagnostische Kompetenz.
 - Werkstattarbeit kann schnell zum formalen Abarbeiten werden.
 - Anstrengungsvermeider müssen erkannt werden.
 - Interessen können Vorrang haben.
 - Schüler werden von der Thematik eingegrenzt.
 - Schüler werden von der zeitlichen Vorgabe eingegrenzt.
 - Schüler, die leicht ablenkbar sind und/oder klare Strukturen benötigen, wie z. B. Schüler mit ADS, verlieren manchmal den Überblick.
 - blinder Materialaktionismus
 - Druck für Lehrer, genügend differenziert zu haben.
 - Druck, ob gute Kontrollmöglichkeiten gegeben sind.
 - Risiko, ob entsprechende Unterrichtsform für jeweiliges Thema und Materialpool geeignet sind.
 - enormer Vorbereitungsaufwand
 - zu großer Zeitaufwand für Reflexion von Prozess und Ergebnis mit den Schülern
 - zu aufwändige Kontrolle für Lehrer

Insgesamt kann eingeschätzt werden, dass Wochenplanarbeit, Werkstattlernen, Stationenlernen und Freiarbeit geeignete Formen der individuellen Förderung sind, wenn der Lehrer diagnostisch kompetent ist, über einen großen Materialpool verfügt und viel Zeit in Vorbereitung und Nachbereitung von Unterricht investiert. Bei der Durchführung muss er flexibler Berater sein, der den Schülern trotz Materialangebotes Spielräume für eigene Ideen und selbstgesteuertes Lernen lässt.

Das Gelingen integrativer Begabtenförderung ist zusätzlich zu den genannten Faktoren abhängig von der Aufgaben- und Materialauswahl entsprechend den besonderen Begabungen und Interessen der Schüler.



4.5 Separierende Formen in der integrativen Begabtenförderung

Grundsätzlich gilt: Je besser Differenzierung und Individualisierung in der Klasse realisiert werden, umso weniger sind besondere Zusatzangebote für Begabte erforderlich. Über die beschriebenen Ansätze hinaus sind aber auch spezielle Angebote für begabte und leistungsstarke Schüler Bestandteil integrativer Begabtenförderung. Das können individuelle Zusatzaufgaben sein, kleine oder größere (Gruppen-)Projekte oder auch umfangreiche Vorhaben, die von den Begabten eigenständig entworfen und durchgeführt werden. Möglich ist, die Ergebnisse wieder in die Klasse einzubringen.« (Rohrmann, Rohrmann, 2005, 161)

In diesem Verständnis erprobten die Kollegen der 16. Grundschule »Josephine« Dresden Intensivkurse, Lernverträge, individuelle Tagespläne und Wettbewerbe.

Intensivkurse

Aufmerksam geworden durch die guten Erfahrungen der KARG-Impulsschule »Beuthener StraÙe« in Hannover wurden im ersten Jahr des Schulversuches Intensivkurse nach den thematischen Wünschen der Schüler und Eltern eingerichtet. Sie fanden parallel oder gleich im Anschluss zum Unterricht statt. Die Lehrer entschieden nach Fachdiagnostik über die Teilnahme der Schüler mit besonderer Begabung. Voraussetzung für das Separieren vom regulären Unterricht war die mühelose Bewältigung des Lehrplanstoffes.



Im Angebot waren:

- Parallel zum Unterricht:
 - Intensivkurse in Mathematik, Französisch, Computer und Kreativem Gestalten unter Leitung von Lehrern der »Josephine«
- im Anschluss an Unterricht:
 - Intensivkurse »Mathematik mit Pfiff«, »Astronomie«, »Natur und Technik« und »Kleine Experimente« unter Leitung von externen Experten

Im zweiten Jahr des Schulversuches wurde aus organisatorischen Gründen die Zahl der Intensivkurse parallel zum Unterricht verringert (Ausnahme: Ergänzung »Kreatives Schreiben«) und die im Nachmittagsbereich ergänzt, durch »Mathezentrum«, »Künstlerkiste«, »Kreatives Schreiben« und »English for Kids«.

Die Reflexion und Selbstevaluation warfen einige kritische Fragen auf:

- Wird die Separation in Intensivkursen integrativer Begabtenförderung gerecht?
- Werden die Ergebnisse der Arbeit in den Intensivkursen, wie geplant allen Schülern zur Verfügung gestellt?
- Ist für die Förderung von Schülern mit besonderer Begabung ein Zusatzangebot durch Intensivkurse in begabungshomogenen Kleingruppen notwendig?
- Ist der Kosten- und Organisationsaufwand überhaupt transferfähig für andere Grundschulen ohne den Status Schulversuch?



- Behindern die Intensivkursangebote nicht die Erholung der Schüler am Nachmittag und den Hortaufbau oder die Teilnahme an anderen Veranstaltungen, z. B. Arbeitsgemeinschaften des Kinderclubs?
- Ist es gerechtfertigt, dass nur Schüler mit diagnostizierten Entwicklungsvorsprüngen in ihren Begabungsbereichen an den Intensivkursen teilnehmen können? Was ist mit interessierten Schülern »normaler« Begabung?
- Welche Außenwirkung haben Intensivkurse?

Die letzte Frage konnte im 3. Jahresbericht zum Schulversuch positiv beantwortet werden:

- »Die kritisierte mangelhafte Außenwirkung der Intensiv-Kurse konnte im genannten Zeitraum verbessert werden. Hervorzuheben sind vor allem die Intensiv-Kurse »Natur und Technik«, die gemeinsam mit dem Industriat des BVMW den Kindern des Kurses eine Unternehmensbesichtigung ermöglichten und ein Workshop-Projekt mit einer Kommunikationsagentur realisierten. Die Intensiv-Kurse »Künstlerkiste« sorgten für dauerhafte Objekte zur Schulhausausgestaltung, nahmen an öffentlichen Wettbewerben (z.B. im Dezember in der Porzellanmanufaktur Meißen) teil und organisierten erstmalig ein Spezialistenlager für Junge Künstler im März 2005 in Markersbach. Des weiteren sei stellvertretend noch der Intensiv-Kurs »Kreatives Schreiben« genannt, der regelmäßig die Schülerzeitung »Jotizen« veröffentlichte.«

Alle anderen Problemfragen mussten eher negativ beantwortet werden. Zudem gab es Definitionsprobleme in der Kommunikation mit Eltern zur Abgrenzung von Arbeitsgemeinschaften des Kinderclubs und der »I-Kurse«, was schließlich zur Neudefinition von Ergänzungskursen (»E-Kursen«) führte.

Diese Unterscheidung konnte in einem integrativen Förderansatz nicht dauerhaft aufrechterhalten werden. Eine Lösung brachte die Möglichkeit, im Rahmen von Ganztagsangeboten einen Förderantrag beim SMK zu stellen. Er beinhaltete Kursangebote am Nachmittag in Kooperation mit dem Hort und externen Experten. Das Ganztagsangebot steht allen Schülern der »Josephine« zur Verfügung und ist für alle Grundschulen in Sachsen transferfähig. Der separierten Begabtenförderung in Intensiv-Kursen folgte eine integrative Begabtenförderung in den Kursen des Ganztagsangebotes.

Tagespläne

Der Einsatz von Tagesplanarbeit in Anlehnung an die Prinzipien der Wochenplanarbeit erfolgte aus zwei Gründen:

- 1. Zur Strukturierung eines Tages fachspezifisch oder fächerübergreifend bzw. fächerverbindend für die gesamte Klasse.
- 2. Als Strukturierungshilfe für einzelne Schüler während der Wochenplanarbeit, Werkstattarbeit oder Freien Planarbeit der anderen Schüler der Klasse.

Tagesplan: 15.11. bis 25.11. Anton

Datum	Aufgaben	geschafft	begonnen	Unterschrift
15.11.	<u>Für zu Hause:</u> Arbeit Nr. 1 nach! In unserem Zimmer hängen dazu auch Plakate. Nr. 11 Nr. 9			
17.11.	<u>Freizeit:</u> Nr. 12 Teil 2 Nr. 2 Nr. 3 Nr. 7			
18.11.	Nr. 12 Teil 1 Nr. 6 Nr. 4 beginnen			
21.11.	Nr. 4 beenden			
22.11.	Nr. 8 Nr. 10			
23.11.	Nr. 4 falls nötig			
24.11.	Nr. 5			
25.11.	Arbeit an der Wahlaufgabe „Eisenbahn“			

Lieber Anton, ich habe versucht, dir deinen Tagesplan so zusammenzustellen, dass du deine Nachmittage wieder frei hast. Da du am Dienstag fehlst, ist es notwendig, dass du zu Hause etwas nacharbeitest. Für die entsprechenden Aufgaben hast du bis Freitag Zeit. Die Aufgabe 4 ist eine sehr schwierige Aufgabe. Ich freue mich, dass du dir diese Aufgabe ausgewählt hast. Ich habe die Aufgabe so geplant, dass du dir zu Hause über das Wochenende noch Hilfe holen kannst und erst am Montag bzw. am Mittwoch damit fertig werden musst. Ich hoffe, du arbeitest wieder so schön wie in der Sonnenwerkstatt. Es hat mir gut gefallen, wie du deine Aufgaben geschafft hast.

Viel Spaß bei unserer Werkstatt
Frau Helmrich

Individueller Tagesplan, 16. Grundschule »Josephine«

Im zweiten Fall wirkte die Tagesplanarbeit separierend trotz thematischer, materieller und räumlicher Integration. Häufig gab diese Form nur Hilfestellung, um über Teilerfolge zu selbstgesteuertem Lernen zu finden.

Lernverträge

Lernverträge als Form individueller Förderung zu erproben, war die Entscheidung des Kollegiums der »Josephine«. Langjährige Erfahrungen gibt es mit Lehr-/Lernverträgen an berufsbildenden Schulen, Hochschulen und Universitäten. Auch an weiterführenden Schulen kommen sie teilweise zum Einsatz. Die Erfahrungen mit Lernverträgen im Grundschulbereich sind vergleichsweise gering. Mitunter wird auch als Synonym für Lernvertrag der Begriff »Lernkontrakt« verwendet.

»Ein Lernkontrakt ist eine schriftlich festgehaltene Vereinbarung zwischen einem Lehrer und einem Schüler oder auch einer Gruppe von Schülern. Unter Umständen können auch andere Personen in die Vereinbarung einbezogen sein – z. B. Eltern oder andere schulexterne Personen. Bislang werden Lernkontrakte in Deutschland noch wenig genutzt, sie bieten aber gute Ansätze zur Förderung des Lernens. In der Schweiz sind z. B. für besonders begabte Kinder in einigen Kantonen Möglichkeiten geschaffen worden, sich im Rahmen eines Lernkontraktes phasenweise vom Unterricht der Klasse zu entfernen und einer eigenen Frage nachzugehen.« (Winter, F., 2004, 119)

<u>Lernvertrag</u> Name: _____ Zeitspanne: _____ Thema: _____ Abrechnung am: _____ 1. Ideensammlung  _____ 2. Materialsammlung  _____ 3. Ausführung  _____ 4. Darstellung  _____ <u>Unterschrift Lehrer/Schüler/Eltern/Erzieher:</u> _____	<u>Auswertung</u> Eltern: _____  _____ Schüler: _____  _____ Lehrer u. Erzieher:  _____ <u>Hinweise für den nächsten Lernvertrag</u> _____ _____ _____
--	---

Vorlage eines Lernvertrages, 16. Grundschule »Josephine«

Auf der Suche nach Formen individueller Förderung, die laut Zielstellung des Schulversuches Lehrplaninhalte vertiefen, verbreitern oder ergänzen lassen, schienen Lernverträge, neben Intensiv-Kursen für das Kollegium der 16. Grundschule zu Beginn die geeigneten Lösungen. Während im ersten Jahr des Schulversuches Lernverträge innerhalb der Intensivkurse in den Klassenstufen 1 bis 3 eher vom Lehrer erteilt wurden, also ihrem Anliegen nicht voll gerecht wurden, kam es im Folgejahr zum Abschluss von Lernverträgen in allen Klassenstufen.

In den beiden ersten Jahren der Erprobung gewannen die Lehrer unterschiedliche Erkenntnisse. Den Empfehlungen einer Dokumentation nach beschränkter Recherche und Einzelfazit im dritten Jahr des Schulversuches konnte das Kollegium nicht folgen.

Nach vierjähriger Erfahrung im Umgang mit Lernverträgen können folgende Aussagen getroffen werden:

- Lernverträge wurden nicht planmäßig, sondern eher spontan, entsprechend diagnostischer Erkenntnisse oder nach Wunsch, entsprechend der Interessen der Schüler abgeschlossen.
- Lernverträge wurden überwiegend und zuerst nur mit besonders begabten Schülern abgeschlossen, später aber auch mit anderen, interessierten Schülern.
- Es wurden nur in Einzelfällen Lehrplanthemen, in überwiegender Anzahl lehrplanvertiefende und lehrplanergänzende Themen, aber auch Themen ohne jeglichen Lehrplanbezug bearbeitet.

- Der Lernvertrag wurde in allen Klassenstufen eingesetzt.
- Die Schüler arbeiteten bei der Erfüllung der Lernverträge sowohl fachspezifisch, als auch fächerübergreifend und fächerverbindend sowie klassen- und klassenstufenübergreifend.
- Als Organisationsform wählten die Schüler selbständig oder nach Beratung mit dem Lehrer vorwiegend Einzel- und Partnerarbeit.

Im Gegensatz zu parallel zum Unterricht organisierten Intensiv-Kursen kann das Team der »Josephine« die Arbeit mit Lernverträgen für die integrative Begabtenförderung empfehlen. F. Winter benennt als Vorteile:

»Lernkontrakte helfen, die Ziele der Lernvorhaben zu klären und günstige Bedingungen für das eigenständige Lernen der Schüler zu schaffen. Beim Aushandeln eines Lernkontraktes wird das Wissen der Lehrer wie auch der Schüler über die Lernvoraussetzungen und über günstige Lernbedingungen aktiviert. Es wird intensiv darüber nachgedacht, welche Bedingungen die Arbeit der Schüler braucht und welche Unterstützung organisiert werden kann. Es kann nach »Zonen der nächsten Entwicklung« (Wygotski) gesucht werden. Lernorte innerhalb und außerhalb der Schule können beim kontraktierten Lernen sinnvoll miteinander verknüpft werden. Lernkontrakte helfen die Leistung differenziert zu kontrollieren und zu bewerten.« (Winter, F., 2004, 121)

Die Kollegen der 16. Grundschule »Josphine« ergänzen:

- Lernverträge helfen Lehrern Stärken, Schwächen und Interessen der Schüler schnell zu erkennen.
- Lernverträge basieren auf intrinsischer Motivation und sichern somit Lernerfolg.
- Lernverträge stärken Eigenverantwortung und Selbstwertgefühl.
- Die Potenzen des Lernvertrages liegen in der Prozessbegleitung und -reflexion. Die Präsentation sollte also nicht nur ein Themenprodukt vorstellen, sondern auch den Arbeits- und Erkenntnisprozess verdeutlichen.

Der Abschluss nur einiger weniger Lernverträge wird in einer Klasse und einem Schuljahr als separierend von den Schülern und Eltern empfunden. Deshalb bedarf es großer Transparenz in Vorbereitung, evtl. auch bei der Durchführung und in der Nachbereitung von Lernverträgen, um die Potenzen für die individuelle Förderung und die soziale Lerngemeinschaft zu verdeutlichen.

»Es muss überlegt werden, wie das Arbeitsvorhaben wieder in den Unterricht eingebunden werden kann, was schließlich vor der Kursgruppe davon berichtet wird. Arbeit mit Lernkontrakten soll nicht zu einem Auseinanderlaufen des Unterrichts führen.« (Winkler, F., 2004, 121)

Fallbeispiel 6: Josi (Name geändert)

Josis besondere Begabung liegt im sprachlichen Bereich. Deshalb bot es sich auch an, ihre ausgezeichneten Fähigkeiten für den Deutschunterricht zu nutzen.

Josi schloss den Lernvertrag zum Thema »Was ist ein Geschichtenkoffer und wie kann man ihn nutzen?« ab. Der Lernvertrag war so angelegt, dass sie weitgehend allein an dem Vertrag arbeiten sollte.

- Erster Arbeitsschritt: Josi führte mit Deutschlehrern der Schule Interviews, um zu erfahren, was ein Geschichtenkoffer ist, welche Möglichkeiten er bietet und wie er im Unterricht genutzt werden kann.
- Zweiter Arbeitsschritt: Josi wählte eine Möglichkeit aus – die Fühlsäckchen gefüllt mit jeweils fünf Gegenständen zum Schreiben einer Geschichte. Die Organisation lag in ihren Händen.
- Dritter Arbeitsschritt – Präsentation: Josi übernahm eigenständig einen Unterrichtsblock. In der Mitte des Stuhlkreises lag ein Koffer, gefüllt mit den verschiedenen Möglichkeiten, die er bietet. Josi erläuterte ihr Vorgehen und den Inhalt des Koffers. Im Anschluss arbeitete sie mit der Klasse an dem von ihr vorbereiteten Beispiel. Sie ließ Gruppen bilden, wies



noch einmal auf den Aufbau einer Geschichte hin und entließ die Klasse in ihre Arbeit.

- Auswertung durch die Klasse: Die Klasse war begeistert, es waren lustige Geschichten entstanden. Das größte Lob erhielt Josi von Kurt (Name geändert): »Es war schöner als bei der Lehrerin.«

In folgenden Freiarbeitszeiten aber auch in der Freizeit griffen die Kinder gern auf die Fühlsäckchen zurück und schrieben Geschichten.

Wettbewerbe

Werden Kinder im vorschulischen Bereich oder Grundschüler beim Spielen beobachtet, erkennt man dass einige gezielt Spiele des Leistungsvergleiches wählen. Es geht um das sich gegenseitig Messen und Vergleichen, um Gewinnen oder Verlieren. Beides will gelernt sein. Den Kindern sind bereits Bezeichnungen wie »ehrlicher Sieger« und »fairer Verlierer« ein Begriff. Auch gibt es bei Schuleintritt schon Schüler, die ständig nach Noten fragen. Sie möchten ihre Leistungen bewertet und zensiert wissen. Die Noten 1 bis 6 sind ihnen bekannt. Häufig erhoffen sich leistungsstarke Schüler eine erfolgreiche Bewertung.

Da Misserfolg oder Verlieren auch wehtun können, wurden Wettbewerbe im Kollegium der 16. Grundschule »Josephine« häufig diskutiert. Keine Diskussionen gab es im Fachbereich Sport. Dort gelten Wettkämpfe als etabliert. In jahrelanger Tradition wird so z.B. unter Federführung der »Josephine« der Olympiacross für Dresdner Schulen durchgeführt. Auch der jährliche Familiensporttag in Spaßdisziplinen ist letztlich ein Wettkampf mit Siegern, selbst wenn für viele das Motto zählt: »Dabei sein ist alles.« Nicht alle »Verlierer« tröstete das. Doch bei manchem wuchs der Ehrgeiz für das nächste Jahr.

Neben dem Fachbereich Sport wurden Wettbewerbe in den Fachzirkeln Deutsch und Mathematik sowie mit den Kollegen im musischen Bereich konzipiert. Argumente dafür waren die Leistungsmotivation durch besondere Herausforderungen und Leistungs-



vergleiche und das Trainieren von Wettbewerbssituationen. Um der integrativen Begabtenförderung auch hier gerecht zu werden, entwickelte der Fachzirkel Deutsch ein Vier-Stufen-System, dass sich über die fünf Jahre des Schulversuches bewährt hat.

- Stufe 1: Leistungsvergleich in den Klassen, alle Kinder bewerten, Delegierung der drei Sieger zur Stufe 2
- Stufe 2: Leistungsvergleich auf Klassenstufenbasis, Kinderjury bewertet Delegierte, Nominierung der drei Sieger für Stufe 3
- Stufe 3: Leistungsvergleich im Schulmaßstab unabhängig von der Klassenstufe, Kürung der Sieger
- Stufe 4: Leistungsvergleich mit Delegierten anderer Grundschulen aus dem Regionalstellenbereich Dresden

Dabei wechselten jedes Jahr die Schwerpunkte für die Lernbereiche im Fach Deutsch vom Lese- und Vorlesewettbewerb über den Wettbewerb »Bücherwürmer« bis hin zum Erzählwettbewerb »Sprachartisten gesucht«. Ebenso wechselten die Verantwortlichkeiten der Fachkollegen für die einzelnen Stufen. Die Partner in der Stufe 4 waren für zwei Jahre die Grundschule Radeburg und später die Grundschulen Reichenberg und Oberottendorf.

Die Fachschaft Mathematik kann auf ähnliche Erfahrungen verweisen. Seit dem Schuljahr 2002/03 wird eine jährlich stattfindende Mathematikolympiade in zwei Stufen durchgeführt. Stufe 1: schulintern, die Schüler entscheiden über die Teilnahme, Vorbereitung und Auswertung erfolgen im Fachzirkel Mathematik, Ermittlung der drei besten Teilnehmer pro Klassenstufe

- Stufe 2: bisher in Kooperation mit der 68. Grundschule Dresden, Vorbereitung erfolgt wechselseitig bzw. gemeinsam, Durchführung und Auswertung erfolgen wechselseitig mit anschließender Auszeichnung der Bestplatzierten

Zudem nahmen die interessierten Schüler der 3. und 4. Klassen am europaweit stattfindenden Känguru-Wettbewerb teil. Im Schuljahr 2006/07 waren das immerhin 56 Interessierte der 16. Grundschule »Josephine« Dresden.

Von beiden Fachschaften kann in Auswertung der mehrjährigen Erfahrungen mit Wettbewerben eingeschätzt werden.

Wettbewerbe

- bringen besondere Leistungen hervor,
- schulen die Teilnehmer in Fairness und Leistungsanspruch,
- schulen alle Beteiligten (Schüler, Lehrer und Eltern) im leistungsbezogenen Umgang mit Kriterien,
- stärken Schülerpersönlichkeiten,
- fördern fachliche Kompetenzen,
- fördern soziale Kompetenzen,
- bilden Höhepunkte im Schuljahr.

Im musischen Bereich wurde der anfängliche Wettbewerbscharakter des Talentefestes in den letzten Jahren des Schulversuches auf Anraten der Fachlehrer abgeschafft. Die Teilnahme am traditionellen Frühlingsfest beruht auf Freiwilligkeit. Da im ersten Jahr dieser Modus die Teilnehmerzahl den Rahmen des Festes sehr erweiterte, trafen in den letzten beiden Jahren die Klassen eine Vorauswahl ihrer Delegierten. Dabei geht es weniger um Höchstleistungen, sondern vielmehr um die Freude am Musizieren und Gestalten und die Vielfarbigkeit der Darbietungen. Trotzdem können alle genannten Merkmale für Wettbewerbe auch für die Vorbereitung und Durchführung des Frühlingsfestes gelten.

»Weniger zu empfehlen sind Wettbewerbe als Maßnahme der Begabtenförderung, wenn es um extreme Hochleister und Perfektionisten geht. Hier besteht das Risiko einer zu einseitigen Orientierung auf Leistung, die auf Kosten der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit geht. Inhaltlich sollte bedacht werden, ob in einem Wettbewerb eine reine Leistungsprüfung im Vordergrund steht oder ob die Aufgabenstellung auch Kreativität und Experimentierfreudigkeit erfordern und anregen.« (Rohrmann, Rohrmann, 2005, 176)

Wenn diese den Wettbewerbsgedanken einschränkenden Hinweise an der »Josephine« voll geteilt werden, so schätzt das Team der »Josephine« doch ein, erfolgreiche Formen von Wettbewerben und Leistungsvergleichen in den vorgestellten Fachbereichen auch für die Begabtenförderung gefunden zu haben. Wettbewerbe werden als eine Form des Enrichments betrachtet. Auch wenn durch Wettbewerbe Schüler mit besonderen Begabungen separiert gefördert werden, so lässt doch das Berichten von den Erfahrungen die Lerngemeinschaft teilhaben. Neugier, Empathie und Eigenmotivation können in der Kommunikation zum kind- und leistungsorientierten Thema entstehen.

4.6 Weitere Öffnung des Unterrichtes, Individualisierung durch neue Formen individueller Förderung

Es gab mehrere Gründe dafür, warum einige Lehrer der »Josephine« nach erprobter Leistungs differenzierung in Wochenplanarbeit, Werkstattlernen, Stationenlernen und Freiarbeit ihren Unterricht weiter öffnen wollten. Die beiden zwingendsten Gründe waren das unbefriedigende Aufwand-Nutzen-Verhältnis und die Erkenntnis, dass man mit noch so guter diagnostischer Arbeit und entsprechender Aufgaben- und Materialauswahl den Leistungsbedürfnissen der Schüler nicht optimal gerecht werden kann. Vor allem die Schüler mit besonderen Begabungen konnten nach manch aufwändiger Vorbereitung einer Werkstatt dem Lehrer ganz klar sagen, dass sie zu diesem Thema eigentlich lieber etwas anderes bearbeitet hätten. Mitunter blieben einige Materialien trotz Zusatzmotivation unberührt. Zudem gab es durch die Entstehung von fachspezifischen Leistungsgruppen immer wieder soziale Probleme, die Konkurrenzverhalten in einer Leistungsgruppe oder Demotivation für leistungsschwächere Schüler signalisierten. Das entsprach nicht den Auffassungen der Kollegen zum sozialen Anspruch integrativer Begabtenförderung. Richtungsweisend für die Entwicklung neuer Formen individueller Förderung waren die sehr guten Erfahrungen in der Projektarbeit.

Projektarbeit

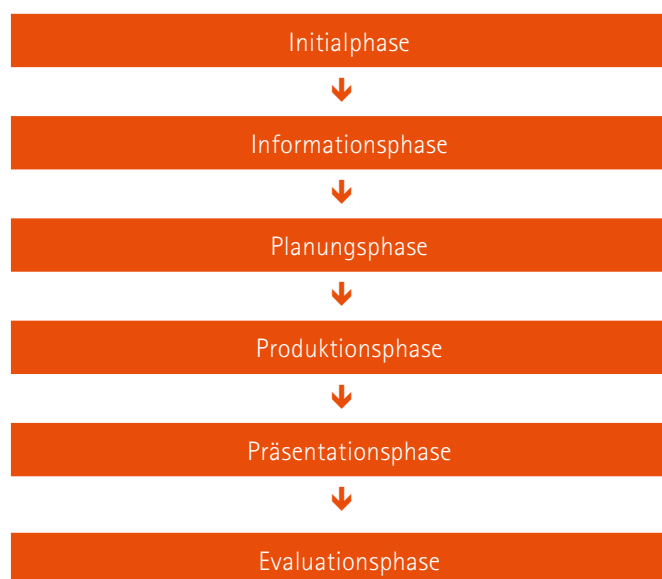
Neben dem von den einzelnen Lehrern individuell in ihren Fachklassen geplanten Projektunterricht führte die gesamte 16. Grundschule »Josephine« in jedem Jahr des Schulversuches zwei



thematisch verschiedene Projektwochen durch. Das waren in den Schuljahren diese Projektwochen:

- 2002/2003 »Herbststimmungen«, »Josephine im Festkleid«
- 2003/2004 »Hexen, Zauberer und andere Geister«, »Lernen unterm Sternenhimmel«
- 2004/2005 »Stadterfahrung« Theaterprojekt mit dem TJG, »Wir sind in unserem Element und kommen in die Gänge«
- 2005/2006 »Radio Josephine fragt: Ist es klug sich einzuliegen?«
- »800 Jahre Dresden, 40 Jahre 16. Grundschule«
- 2006/2007 »Die Welt zu Gast in der Josephine«, »Berühmte Erfindungen«

Entsprechend der schuleigenen Konzeption lief die Projektarbeit jeweils in sechs Phasen nach Peterßen, 2001, 23, ab:



Eigenverantwortlich handeln und lernen die Schüler in den einzelnen Phasen

	Tätigkeiten der Schüler	Kompetenzentwicklung beim Schüler
Initialphase	Die Schüler sammeln im Klassenverband via Brainstorming, Clustering oder MindMapping Ideen und Inhalte zum Rahmenthema.	■ Lernkompetenz ■ Ideenfindung und -entwicklung ■ Methodenkompetenz ■ Ideensammlung ■ Vergleichen ■ Ordnen ■ Systematisieren ■ Sozialkompetenz ■ Toleranz und Akzeptanz
Informationsphase	Die Schüler informieren (sich) eigenständig. ■ a) über alle entstandenen Ideen und Inhalte der Schule ■ b) über ihr Wahlthema ■ Informationsbeschaffung ■ Materialbeschaffung ■ c) ihre Eltern mit Hilfe des Elternbriefes	■ Lernkompetenz ■ Informieren ■ Methodenkompetenz ■ Mediensuche und -erschließung ■ Sozialkompetenz ■ Kommunikation, z. B. mit Experten
Planungsphase	Die Schüler formieren sich zu Interessengruppen. Diese jahrgangsübergreifenden Projektgruppen treffen sich zur Absprache und Planung der Projektwoche. Es werden Ziele (Erstellung von Produkten, Besuch von Einrichtungen, Einladen von Experten ...) und Verantwortlichkeiten geplant. Der Plan wird für den Transfer aufbereitet. (Plakat, Brief, Konzeption)	■ Lernkompetenz ■ Planen ■ Strukturieren ■ Zielsetzung ■ Methodenkompetenz ■ Ordnen ■ Auswerten ■ Argumentieren ■ Diskutieren ■ Beurteilen ■ Konzipieren ■ Sozialkompetenz ■ Kommunikation ■ Verantwortungsbewusstsein ■ Empathie ■ Anpassung
Produktionsphase	Die Schüler verfolgen die geplanten Ziele, wobei der in Phase drei entwickelte Plan kein starres Dogma darstellt. Sie arbeiten auch in Untergruppen oder Partnerarbeit. Vorbereitung und Planung von Phase fünf.	■ Lernkompetenz ■ Produzieren ■ Variieren ■ Reflektieren ■ Korrigieren ■ Methodenkompetenz
Präsentationsphase	Die Schüler präsentieren ihre Ergebnisse während der Abschlussveranstaltung der gesamten Schule am Ende der Projektwoche oder im Schulhaus, z. B. zum Tag der offenen Tür.	■ Lernkompetenz ■ Reflektieren ■ Kontrollieren ■ Präsentieren ■ Methodenkompetenz ■ Präsentationsformen ■ Kommentieren von Prozess und Produkt ■ Sozialkompetenz ■ Interaktion ■ Integration ■ Teamfähigkeit ■ Kooperieren
Evaluationsphase	Die Schüler bewerten mittels Fragebogen oder Punktesystem Verlauf und Ergebnis ihrer Projektarbeit und geben Hinweise (Fragebogen, Postkasten) für kommende Schulprojekte.	■ Lernkompetenz ■ Reflektieren ■ Methodenkompetenz ■ Evaluieren ■ Sozialkompetenz ■ Kritikfähigkeit ■ Verantwortungsbewusstsein

Die Arbeit in den Schulprojekten wird deshalb von allen Beteiligten (Schülern, Pädagogen der Schule und des Hortes, Eltern und Experten) als so erfolgreich bewertet, weil durch die Lehrerkonferenz lediglich das Rahmenthema beschlossen wird und die jeweils beiden Projektleiter gewählt werden. Alles Weitere wird durch die Schüler jahrgangsübergreifend selbst bestimmt und geleistet. Die Pädagogen, Eltern und Experten sind beratende Begleiter.

Für die Schüler mit besonderer Begabung an der »Josephine« kann eingeschätzt werden, dass sie das Projektleben der Schule durch ihre Begabungen und Interessen, die zu herausfordernden Problemen und Ideen führten, bereicherten. Häufig war zur Problemlösung die Kooperation mit wissenschaftlichen Einrichtungen, mit der Industrie, mit Museen oder Künstlern erforderlich. Dadurch entstanden Projektpräsentationen auf sehr hohem

Niveau. So lernten nicht nur Schüler von Schülern. Die Projektwochen wurden zu Höhepunkten sozialen Lernens im Schulversuch und gaben gleichzeitig Impulse für die weitere Öffnung des täglichen Unterrichts.

Neue Formen individueller Förderung

Bei einem Impulsschultreffen der KARG-Stiftung lernte die Impulsgruppe der 16. Grundschule »Josephine« den Lehrer und Dozenten Falko Peschel kennen. In seinen Vorträgen berichtete er über »Offenen Unterricht«, den er selbst praktiziert. Deshalb lud das Kollegium ihn zu zwei Fortbildungen ein. Er zeigt in seinen Veröffentlichungen den Weg von offenen Unterrichtsformen zum Offenen Unterricht auf (vgl. Peschel, 2003, 65). Sein tabellarisch verdeutlichter Vergleich ist verknüpft dargestellt und ergänzt mit den im Schulversuch neu entwickelten Formen individueller Förderung.

Vergleich von Formen individueller Förderung

	Konzeptschwerpunkt	Voraussetzung / Material	Schüler- / Lehrerrolle	Kontrolle
Wochenplanunterricht	Selbstbestimmung bzgl. der zeitlichen Organisation der Aufgabenbearbeitung	Wochenplan und entsprechende Bearbeitungsmaterialien + themenbezogene Bearbeitungsmaterialien	Der Lehrer führt die Kinder mittels differenzierter Vorgaben zum gemeinsamen Ziel.	Erfolgt in der Regel durch den Lehrer, evtl. auch durch Material oder Partner
Werkstattunterricht	Selbstgesteuertes Lernen durch (unsystematisches) Bedienen aus einem systematischen Lernangebot	Werkstattangebote, »Chefbetreuung«, begrenztes, systematisch strukturiertes Überangebot an anregenden, handlungsorientierten, mehrere Fächer und Sozialformen berücksichtigenden Angeboten	Der Lehrer organisiert das selbstgesteuerte Lernen der Schüler durch ein »Überangebot« an Lernmöglichkeiten sowie Kompetenzdelegation (Chefs).	Kontrolle durch Material, Partner oder den zuständigen »Chef«
Stationenlernen	Mehrkanaliges, zielgleiches Lernen an vorgegebenen Angeboten zu einem Thema	An verschiedenen festen Stationen zum Lernthema zugewiesene Materialien	Der Lehrer bereitet mehrkanalige, ganzheitliche Lernangebote für den Schüler vor, die dieser dann selbstständig »durchläuft«.	Kontrolle durch Material, Partner oder Lehrer
Freiarbeit	Selbständiges, vorwiegend individuelles Lernen in einer vorbereiteten Umgebung	Vorbereitete Lernumgebung mit Arbeitsmaterialien + meist Einteilung in Pflicht und Wahlaufgaben	Das Kind soll mittels der vom Lehrer ausgewählten Arbeitsmittel Hilfe zur individuellen Selbsthilfe bekommen.	Kontrolle durch Arbeitsmittel, in Abhängigkeit davon evtl. durch Partner oder Lehrer
Projektunterricht	Kooperatives, demokratisches Erfahrungslernen	Für alle bedeutendes Projektthema, Materialorganisation (Informationsträger, Alltagsmaterial) erfolgt durch die Projektgruppe, bei projektorientiertem Unterricht evtl. zusätzliche Bereitstellung durch den Lehrer, Materialbeschaffung durch alle Beteiligten	Der Lehrer versucht das Erfahrungslernen der Schüler durch Beratung zu sichern	Erfolgt durch Reflexion
freie Planarbeit	Selbstbestimmung bezüglich der Wahl der Aufgaben, Materialien, Lernorte, -partner und Bearbeitungszeit, planvolles Vorgehen	Materialangebot als »Grundstock«, durch Schüler beliebig zu erweitern, Themenvorgabe und mögliche Zeitspanne, intrinsische Motivation der Kinder	Die Schüler ermitteln themenbezogen ihre Interessen, Stärken und Schwächen und planen eigenverantwortlich ihr individuelles Lernen in der Gemeinschaft. Der Lehrer ist beratender und koordinierender Lernbegleiter.	Selbstkontrolle, Partnerkontrolle
Gestaltungstag / Expertenforum	Individuelles selbstregulierendes Lernen in einer Gemeinschaft im derzeitigen Interessengebiet (Begabungsbereich)	Intrinsischer Motivation der Kinder, Selbstbeschaffung der Materialien, Schaffen räumlicher Bedingungen und eines Zeitrahmens durch den Lehrer, Kriterien für Präsentation, weitgehender Verzicht auf didaktisierte Arbeitsmittel, das »weiße Blatt« als offene Arbeitsanregung, Einbezug selbstorganisierter Materialien der Kinder	Der Lehrer hält das ganz selbstgesteuerte Lernen des Schülers im Auge, gibt evtl. Impulse und hilft, die unterschiedlichen Schülerergebnisse zu strukturieren und zu integrieren.	Durch Präsentation am Ende des Gestaltungstages/des Expertenforums
offener Unterricht	Individuelles, selbstregulierendes Lernen in einer Gemeinschaft	Offene Strukturen, intrinsische Motivation der Kinder	Der Lehrer hält das ganz selbstgesteuerte Lernen des Schülers im Auge, gibt evtl. Impulse und hilft, die unterschiedlichen Schülerergebnisse zu strukturieren und zu integrieren.	Angestrebt ist eine echte Selbstkontrolle durch eigene Fehlerüberprüfung mittels Probeaufgaben, Wörterbuch, Austausch ...

(Peschel, 2003, 38 und 16. Grundschule »Josephine«)



Gestaltungstag, Freie Planarbeit und Expertenforum entsprechen noch nicht wirklich »Offenem Unterricht« (vgl. »Didaktik des weißen Blatts«, Peschel, 2003, 111) erfüllen aber die Dimensionen »Offenen Unterrichts« auf sehr hohen Stufen. Gestaltungstag, Freie Planarbeit und Expertenforum kommen der Didaktik des weißen Blattes dieser aber schon sehr nahe, sichern individualisierendes Lernen und somit auch integrative Begabtenförderung.

Gestaltungstag

(Idee und Ersterprobung: Renate Dittmar und die Klasse 1a, 2002/2003)

Zu Beginn des Schulversuches diskutierten die Lehrer der beiden ersten Klassen sehr oft mit den neuen Erziehern über Gemeinsamkeiten und mögliche Unterschiede im Bildungsverständnis. Kritik des Hortes war, dass Begabungen nicht ausreichend gefördert werden können, wenn die Interessen der Schüler bei der Themenabarbeitung des Lehrplans keine Beachtung finden. So entstand die Idee, einen Tag zu organisieren, an dem die Schüler Gelegenheit bekommen, Themen ihrer Interessengebiete frei zu wählen und zu bearbeiten. Die Idee wurde den Kindern der Klasse 1a vorgestellt und gemeinsam der Name »Gestaltungstag« gefunden.

Definition:

Der Gestaltungstag ist eine Form individueller Förderung, die Enrichment sichert.

Zum Gestaltungstag haben die Schüler die Möglichkeit ein frei gewähltes Thema zu bearbeiten, so dass ein gestaltetes Produkt entsteht. Dieses wird der Lerngemeinschaft präsentiert.

Voraussetzungen:

intrinsische Motivation der Schüler, rechtzeitige Themenwahl der Schüler, Elterninformation durch Lehrer und Schüler, Materialbeschaffung durch Schüler, festgelegter Vorbereitungs- und Arbeitszeitraum

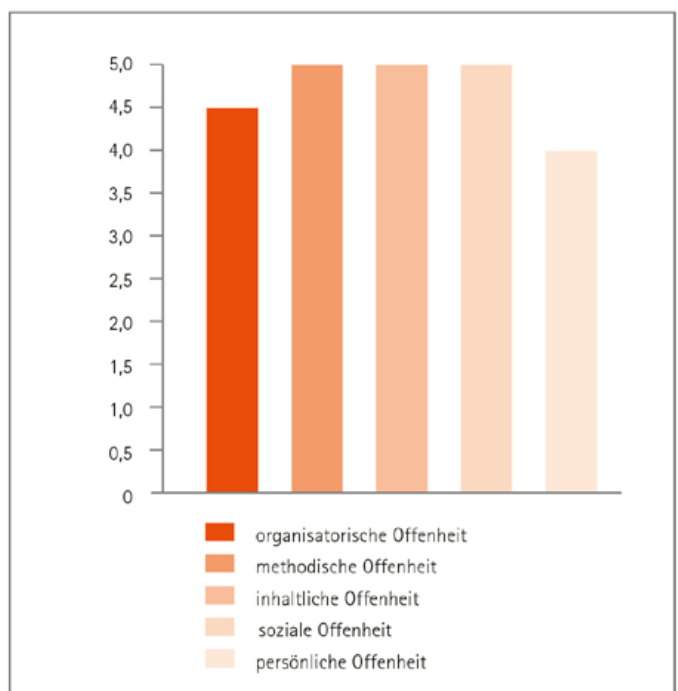
Vorteile:

- selbstgesteuertes, selbstbestimmtes Lernen
- fächerverbindendes Lernen
- lebenspraktische Aspekte
- Wecken von Neugier
- Entwicklung von Interessen
- Vertiefung von Interessen
- Entwicklung von Lernkompetenz, Methodenkompetenz, Medienkompetenz (z. B. verschiedene Präsentationsformen)
- soziales Lernen (Einzelarbeit, Partnerarbeit oder Gruppenarbeit)
- Entdecken von Begabungen,
- Erfahren von Begabungen

Schülermeinungen:

- So macht Schule Spaß.
- Man konnte der Phantasie freien Lauf lassen.
- Ist nicht so anstrengend wie Schreiben.
- Da kann man sich selbst Themen aussuchen.
- Es kann keiner abgucken.
- Ich wünsche mir mehr Gestaltungstage.
- Mehr Gestaltungstage, aber nicht zu häufig, denn sonst sind Gestaltungstage nichts Besonderes mehr.
- Wir konnten richtig gut das Arbeiten in einer Gruppe üben.

Der Gestaltungstag beurteilt nach den Dimensionen »Offenen Unterrichts«



0 = nicht vorhanden bis 5 = vollständig; nach Falko Peschel



Schüler	Klassenstufe	Gestaltungsthema	Begabung(en) / Interessen im Bereich
Nadja	2	Wintergedichte	Sprache
Benjamin	1	Wale – Tierschutz	bildnerische Kreativität
Laura	3	Kulturelle Verschiedenheit	sozial-emotional
Philip	3	Mein Theaterstück	musische Kreativität
Gerrit	1	Unser Sonnensystem	Naturwissenschaft

Freie Planarbeit

(Idee und Ersterprobung: Kathrin Jäger und die Klasse 3b, 2004/2005)

Diese Form individueller Förderung entstand in der Arbeit mit den Schülern eher spontan, aber ähnlich wie der Gestaltungstag durch eine Problemsituation für den Lehrer. Das Problem bestand in der viel zu aufwändigen Vorbereitung differenzierter Wochenpläne und Werkstätten und im Wissen darum, den individuellen Bedürfnissen der Lernenden bei allem diagnostischen Aufwand nicht zu entsprechen.

Zu Beginn der 3. Klasse fand ein thematischer Gesprächskreis zum Lernbereich des Faches Sachunterricht »Begegnungen mit Pflanzen und Tieren« statt. Es ging um das Thema Getreide und die Lehrerin hatte die Bäckermappe des Hagemann-Verlages in die Mitte gelegt. Diese Mappe enthält didaktische und methodische Hinweise, Arbeitsblätter, Folien und Spiele. Die Frage an die Schüler lautete: Was können wir damit machen?

Die Mappe wanderte von Schüler zu Schüler und nebenbei entstand ein MindMap zur Beantwortung der Frage. Die Schüler diskutierten, was möglich, was wichtig und was nicht mehr notwendig war, weil man es schon konnte. Neben einer gelungenen Reflexion wurde ein Klassenplan in MindMap-Form entwickelt. Da aber nicht jeder Schüler alle vorgeschlagenen Aufgaben bearbeiten wollte, stellte im Anschluss jeder Schüler seinen individuellen Plan zur Themenbearbeitung zusammen. Die gesteigerte

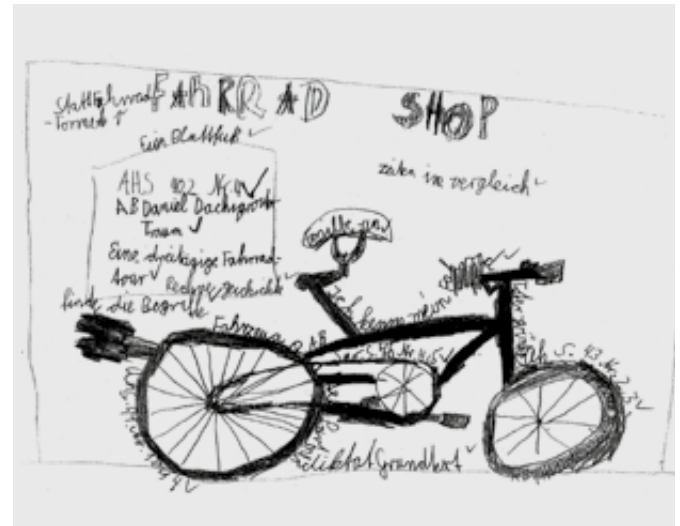
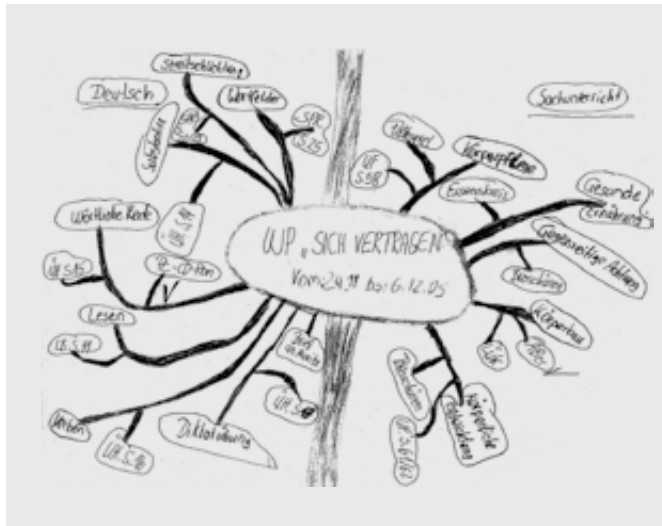
Leistungsmotivation in der Planungs- und Arbeitsphase führte zu beeindruckenden, ganz individuellen Ergebnissen. Die Schüler begannen den Lehrplan zu lesen, um den Lernzielen gerecht zu werden. Obwohl in der Klasse auch in der Vergangenheit eine sehr gute Lernatmosphäre vorherrschte, war ein plötzlicher Schub spürbar. Für alle Beteiligten stand fest: So wollen wir ab jetzt weiterarbeiten. Gemeinsam wurde ein Name für die Unterrichtsform gefunden: »Freie Planarbeit«

Definition:

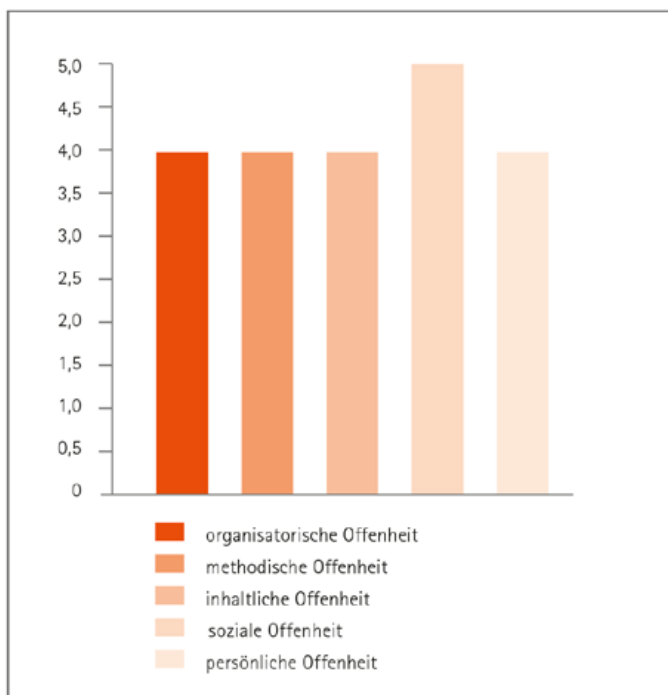
Die Freie Planarbeit ist eine Form individueller Förderung, die Enrichment sichert. Sie fördert individuelle Lernprozesse beim Schüler und fordert die Lehrkraft als flexiblen Lernberater. Freie Planarbeit ist themenzentriert sowie lehrplan-, kind- und materialorientiert. Der Schüler wählt frei die Form des Planens, die Art der Aufgaben, die Anzahl der Aufgaben, die Art der Aufgabenerfüllung, sein Arbeitsmaterial, seine Lernpartner, seine Lernräume und im vorgegebenen Arbeitszeitraum.

Voraussetzungen:

- intrinsische Motivation der Schüler
- Themenvorgabe und Angabe der Lernziele
- Basismaterial zur Sicherung der Lernziele des Lehrplans
- ergänzende Materialbeschaffung durch Schüler
- festgelegter Arbeitszeitraum



Die Freie Planarbeit beurteilt nach den Dimensionen »Offenen Unterrichts«



0 = nicht vorhanden bis 5 = vollständig; nach Falko Peschel

Regeln:

- Die vorgegebene Arbeitszeit wird lernorientiert ausgenutzt.
- Lernziele zum Thema, die ich noch nicht beherrsche, muss ich bearbeiten.
- Beim Planen beachte ich meine Stärken und Schwächen.
- Die Schüler trainieren selbstständig planmäßiges Arbeiten.
- Die Form des Planes wird vom Schüler frei gewählt (MindMap, eigene kreative Bildlösung zum Thema oder bewährte Planform, z. B. Tabelle).

Vorteile:

- Die Schüler befassen sich bewusst mit den zu erreichenden Lernzielen.
- Aufgrund von Selbstreflexion im Abgleich mit den Lernzielen entscheiden sie über Inhalt, Umfang, Methoden und Material ihrer Arbeit.
- Sie analysieren während der gesamten Arbeit ihre Stärken und Schwächen.
- Sie trainieren Selbstkontrolle.
- Sie trainieren verschiedene Sozialformen.

Expertenforum / Expertenthemen

(Idee: Ute Hölzel, Ersterprobung: die Klassen 3a, 3b, 3c, 2005/2006)
In der Auswertung mehrerer Gestaltungstage trat sowohl für die Schüler der Klasse 3a, als auch für die Lehrerin der Wunsch auf, über längere Zeiträume als nur einen Tag in den Interessengebieten arbeiten zu können. Auch die Frage vom wissenschaftlichen Begleiter Dr. T. Rohrmann an die Schüler »Welche Themen möchtet ihr gern im Unterricht besprechen und bearbeiten?« sowie die vielfältigen Antworten der Schüler darauf waren Anlass, das Expertenforum ins Leben zu rufen.

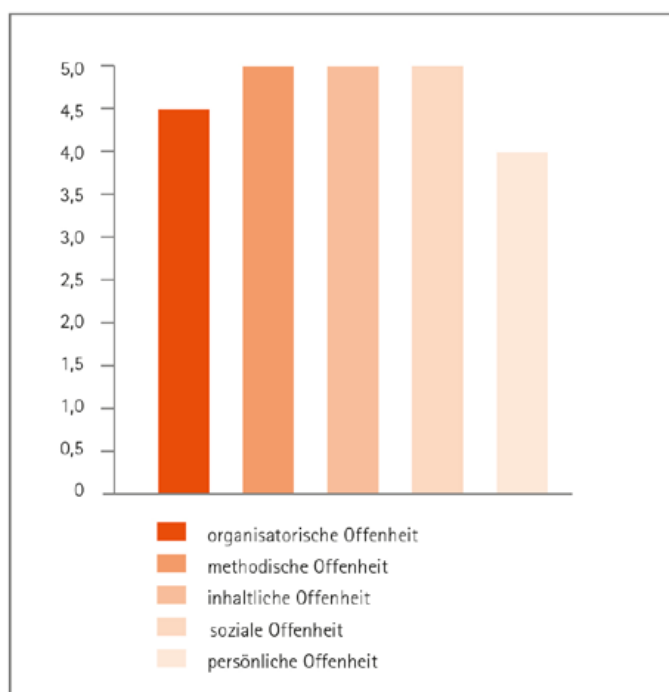
Definition:

Das Expertenforum ist eine Weiterentwicklung des Gestaltungstages. Es ist eine Form individueller Förderung, die Enrichment über einen längeren, jedoch festgelegten Zeitraum sichert. Die Schüler wählen ein sie besonders interessierendes Thema aus und bearbeiten dieses.

Sie entscheiden selbst, ob sie ein Thema wählen: worüber sie bereits sehr viele Kenntnisse besitzen und ihr Wissen vertiefen wollen, also in dem sie bereits Experten sind oder mit dem sie Neuland betreten und sich auf den Weg begeben, ihr Wissen in einem Spezialgebiet (Natur, Technik, Gesellschaft) zu erweitern und zu strukturieren, also ein Gebiet in dem sie Experte werden wollen.



Das Expertenforum beurteilt nach den Dimensionen
»Offenen Unterrichts«



0 = nicht vorhanden bis 5 = vollständig; nach Falko Peschel

■ Ziele des Expertenforums sind:

- Gestaltung einer Ausstellung in der Schule
- Lern- und Arbeitstechniken zielgerichtet anzuwenden und zu festigen
- Methodenkompetenzen zu erweitern
- verschieden Formen der Präsentation zu erproben

■ Voraussetzungen:

- intrinsische Motivation der Schüler
- rechtzeitige Themenwahl durch die Schüler
- rechtzeitige Elterninformation durch Lehrer und Schüler
- Materialbeschaffung durch Schüler

- festgelegter Vorbereitungs- und Arbeitszeitraum
- Planungshilfen schaffen, um einen längeren Arbeitszeitraum zu strukturieren
- jederzeit Zugriff auf Arbeitsmaterialien ermöglichen
- Regeln vereinbaren

■ Regeln:

- Die Unterstützung von Experten, Eltern in der Vorbereitungszeit ist erwünscht.
- Informationen aus dem Internet und aus anderen Medien müssen bearbeitet werden.
- Die vorgegebene Arbeitszeit wird lernorientiert genutzt.

■ Vorteile:

- selbstgesteuertes, selbstbestimmtes Lernen
- fächerverbindendes Lernen
- beinhaltet lebenspraktische Aspekte
- bedient alle Lerntypen
- Wecken von Neugier
- Entwicklung und Vertiefung von Interessen
- dient dem Erwerb von umfassenderem Spezialwissen
- Entwicklung von Lern-, Methoden- und Medienkompetenzen
- ermöglicht verschiedene Formen des sozialen Lernens
- Entdecken von Begabungen
- bietet ausreichend Zeit, Irrtümern und Fehlern auf den Grund zu gehen
- eignet sich sehr gut zur Erfassung von komplexen Leistungen

Ausgewählte Themen der Schüler im Schuljahr 2005/2006:

■ Mädchen

- Schmetterlinge
- Pferde
- Kinderrechte
- Wale – Riesen der Meere
- Ägypten
- »Sophies Welt«
- Der Delfin (2x)

■ Jungen

- Eisenbahnen und Modellbahnen
- Im Legoland
- Alles über Fußball
- Architektur in New York
- Die Quallen
- Die Luftfahrt
- Elektrizität
- Die Schweiz
- Der Gecko
- Das Wasser
- Der Krieg zwischen Römern und Germanen



		GT	FP	EF
1.	Hochbegabte / leistungsstarke Schüler setzen ihr Vorwissen ein.	x	x	x
2.	Hochbegabte / leistungsstarke Schüler verfolgen zielstrebig eigene Lerninteressen.	x	x	x
3.	Hochbegabte / leistungsstarke Schüler arbeiten selbstständig.	x	x	x
4.	Hochbegabte / leistungsstarke Schüler erweitern ihr Wissen.	x	x	x
5.	Hochbegabte / leistungsstarke Schüler treiben den Unterricht voran.	x	x	x
6.	Die anderen Schüler profitieren von Kompetenz, Ideen und Hilfe der hochbegabten/leistungsstarken Schüler.	x	x	x
7.	Die Lehrkräfte ermöglichen dies durch differenzierte Lernangebote, sie wirken unterstützend und/oder korrigierend auf die Lernprozesse ein.	x	x	x

(Rohrmann, Rohrmann, 2005, 158)

Als Ergebnis der Evaluation Schulversuchs in der Grundschule Beuthener Straße zur integrativen Begabtenförderung an der Grundschule beschreiben Henze et al. (2005, 195) sieben »Kriterien lernförderlicher Situationen«. Da die Forscher bei Verhaltensbeobachtungen keine Unterschiede zwischen hochbegabten und leistungsstarken Schülern feststellen konnten, verwenden sie in diesem Zusammenhang beide Begriffe parallel:

Werden die drei neuen Formen individueller Förderung nach den sieben »Kriterien lernförderlicher Situationen« für besonders begabte Schüler beurteilt, so können die Entwicklungen von Gestaltungstag (GT), Freier Planarbeit (FP) und Expertenforum (EF) als Erfolge des Schulversuches bezeichnet werden.

5. Soziale Aspekte integrativer Begabtenförderung

5.1 Ängste und Möglichkeiten oder Vorurteile und Chancen

In der Entwicklung der Begabtenförderung gab es immer wieder Argumente gegen eine besondere Förderung hochbegabter Kinder.

Dabei wurden vor allem zwei Gesichtspunkte genannt:

- Förderung der Bildung von Eliten und
 - die Verletzung der Chancengleichheit.
- (Horsch, Müller, Spicher, 2006, 102)

Der Begriff »Elite« ist im deutschen Sprachgebrauch meist negativ belastet. Er wird oft synonym mit Gruppenbildung, Abkapselung, Heraushebung und Absonderung verwendet. Es existieren Ängste, dass Mitglieder einer Elite ihre Anstrengungen lediglich zum Selbstzweck, zum Erhalt der Elite unternehmen und damit wenig zum Allgemeinwohl beitragen. Es besteht doch aber gerade die Möglichkeit kognitiv begabte Kinder zu Mitgliedern der sozialen Elite reifen zu lassen und sie damit zu bewegen, zukünftige Führungsfunktionen in der Gesellschaft wahrzunehmen und damit der Allgemeinheit in ganz besonderem Maße dienen zu können. Diesen Entwicklungsweg zu beginnen und zu fördern, das ist eine vorrangige Aufgabe für die integrative Begabtenförderung in der Grundschule.

In der integrativen Begabtenförderung wird der Begriff »Chancengleichheit« häufig verwendet, um Hochbegabtenförderung zu rechtfertigen, aber auch um ihr zu widersprechen.

Es geht aber um ein erweitertes Verständnis von Chancengleichheit, besser Chancengerechtigkeit. Dieses betrifft besonders sozial benachteiligte begabte Schüler und Mädchen.

Da zu Beginn des Schulversuches die Möglichkeit der Anmeldung zu den Kennenlertagen vorrangig über die Medien und das Internet publiziert wurde, meldeten sich vor allem Interessenten mit bildungsnahem Hintergrund aus den mittleren und gehobenen sozialen Schichten. Dieser Fakt führte u. a. zur Aufnahme des Zugangskriteriums »Soziale Gründe« an der 16. Grundschule »Josephine«.

»Im Rahmen der Begleitforschung an der 16. Grundschule wurden im ersten Jahr des Schulversuchs Daten zum Bildungsstand und zur Beschäftigungssituation aller Eltern erhoben. Über 80 % der Eltern von Projektkindern, aber nur gut 40 % der Väter und Mütter von Stadtteilkindern verfügte über Hochschulreife. Knapp drei Viertel der Väter und über zwei Drittel der Mütter der ProjektKinder hatten darüber hinaus ein Hochschul- oder zumindest Fachhochschulstudium abgeschlossen, aber nur etwa ein Drittel der Väter und knapp ein Viertel der Mütter der Stadtteilkinder. Doppelt so viele Projekt- wie Stadtteilkinder wachsen daher zumindest mit einem Elternteil mit Hochschulabschluss auf. Kein Stadtteilkind, aber jedes fünfte Projektkind hat zumindest ein promoviertes Elternteil. In Bezug auf die Beschäftigungssituation zeigte sich, dass die Väter der ProjektKinder zum Erhebungszeitpunkt zum allergrößten Teil Vollzeit beschäftigt waren, keiner dagegen arbeitslos. Bei den Vätern der Stadtteilkinder lag der Anteil der Vollbeschäftigten dagegen bei unter 40 %, der Anteil der Arbeitslosen mit knapp einem Viertel leicht über dem Landesdurchschnitt. Bei den Müttern war dieser Kontrast nicht so deutlich ausgeprägt, obwohl auch hier der Anteil der Beschäftigten bei den Projektkindern größer war.« (Rohrmann, T. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung, 2007)

Eine weitere Möglichkeit Chancengerechtigkeit anzustreben besteht darin, die kognitiven Stärken besonders begabter Schüler im sozialen Lernprozess für alle nutzbar zu machen. Davon gehen offensichtlich auch manche Eltern aus, wenn Sie sich für Begabtenförderung interessieren, obgleich ihr Kind selbst gar nicht hochbegabt ist. Sie möchten sicher erreichen, dass es im gemeinsamen Lernprozess von den kognitiven Stärken der begabten Mitschüler profitiert.

Das Team der 16. Grundschule »Josephine« positionierte sich in der täglichen Arbeit und in schulinternen Fortbildungen wie folgt dazu:

- Ja zur Chancengerechtigkeit heißt, individuelle Förderung
 - aller Schüler über die Nutzung der Potenzen integrativer Begabtenförderung,
 - auch besonders begabter Mädchen,
 - von sozial benachteiligten Schülern mit besonderer Begabung oder Schülern mit Migrationshintergrund,

- von Schülern mit besonderer Begabung und Teilleistungsschwächen oder AD(H)S.
- mit sozialem Anspruch.

5.2 Soziale Strukturen

Für alle Klassen im Schulversuch kann festgestellt werden, dass keine Separation von »Projektkindern« und »Stadtteilkindern« stattgefunden hat. Gruppenbildungen entstanden nach Interessen, Charakteren und vor allem geschlechterspezifisch.

Fallbeispiel 7

Die 2. Klassen des Schuljahres 2003/2004 verbrachten ihren Schullandheimaufenthalt in der Sächsischen Schweiz. Eine der beiden Klassen besichtigte auf einer Wanderung eine Höhle. Vom Lehrer-Erzieher-Team wurde die Sage von der »Freundschaftshöhle« erzählt. Jeder Freund, der seinen Freund stumm zwei Minuten an der Hand hält, wird sich seiner lebenslangen Freundschaft gewiss sein. Das Betreuerteam war beeindruckt von dem, was dann geschah. Ausnahmslos alle Jungen fassten sich im Kreis an den Händen. Die Mädchen bildeten zwei verschiedene Kreise. War das zufällig so oder doch typisch für die beiden Geschlechter?

Rohrman hat sich dieser Frage, der gegenseitigen Anziehungskraft der Schüler und deren Ursachen in seinen soziometrischen Untersuchungen in der Klassenstufe mit wissenschaftlicher Begleitung besonders zugewandt.

»Im Rahmen der Evaluation des Schulversuchs wurden in der zweiten und in der dritten Klassenstufe des untersuchten Jahrgangs soziometrische Befragungen durchgeführt sowie im Rahmen eines Fragebogens zum sozialen und emotionalen Schulerleben (FEES) eine Selbsteinschätzung der sozialen Integration erhoben.

In den soziometrischen Erhebungen wurde jeweils danach gefragt, welche Kinder als mögliche Spiel- sowie als ArbeitspartnerInnen bevorzugt oder aber abgelehnt würden. Die Ergebnisse zeigten zunächst – wie viele andere Untersuchungen im Grundschulalter – eine deutliche Tendenz zur Trennung der Geschlechter. Abhängig von der konkreten Formulierung der Fragestellung bezogen sich im zweiten Schuljahr im Durchschnitt 75 bis 90 Prozent der Sympathiewahlen auf gleichgeschlechtliche Kinder. Weit mehr als die Hälfte der Kinder nannten überhaupt keine andersgeschlechtlichen Kinder. Eher waren es noch Mädchen, die einen Jungen nannten, wobei berücksichtigt werden muss, dass in allen Klassen ein deutlicher Jungenüberschuss vorlag (insgesamt knapp 60 Prozent Jungen).

Im dritten Schuljahr war die Tendenz zur Geschlechtertrennung trotz einiger gegenläufiger Tendenzen noch etwas stärker ausgeprägt.

Innerhalb der Geschlechtsgruppen gab es dagegen einen engen Zusammenhalt, was sich in einem großen Anteil gegenseitiger

Wahlen ausdrückt. Insbesondere bei Mädchen ist dies allerdings aufgrund der geringen Zahl der Mädchen in den einzelnen Klassen wenig überraschend.

Ablehnungen betrafen insgesamt häufiger Kinder des anderen Geschlechts. Wie in anderen Studien zeigte sich, dass Mädchen nur selten andere Mädchen ablehnten. Ihre Ablehnungen galten insbesondere bei der Frage nach Arbeitspartnern wesentlich häufiger Jungen. Auch Jungen nannten bei dieser Frage mehr Ablehnungen von Jungen, bei der Frage nach Spielpartnern war es umgekehrt. Andererseits gaben viele Jungen bei der Frage nach Kindern, mit denen sie nicht arbeiten bzw. spielen wollten, pauschal »alle Mädchen« an.

Insgesamt ergab sich ein überdurchschnittlicher Jungenanteil bei den als Arbeitspartnern abgelehnten Kindern.

Eine Tendenz zur Aufspaltung der Klasse in »Projektkinder« und »Stadtteilkinder« war dagegen nicht festzustellen. Die von den Kindern genannten Spiel- und ArbeitspartnerInnen stammten etwa zu Hälfte aus der entsprechenden Gruppe (d.h. Projektkinder wählten Projektkinder, Stadtteilkinder wählten Stadtteilkinder), zu anderen Hälfte aus der anderen (d.h. Projektkinder wählten Stadtteilkinder und umgekehrt). Während im zweiten Schuljahr noch festgestellt worden war, dass Stadtteilkinder im Durchschnitt etwas weniger positive Wahlen erhielten als Projektkinder, war dies im dritten Schuljahr nicht mehr der Fall. Auch bei den Ablehnungen gab es keine systematischen Unterschiede zwischen Projekt und Stadtteil: Kinder, die besonders viele Ablehnungen erhalten hatten, waren sowohl in der Gruppe der Projektkinder als auch in der Gruppe der Stadtteilkinder zu finden.

Neben dem Vergleich von Stadtteil- und Projektkindern wurden statistische Analysen des Zusammenhangs von Intelligenz mit der Beliebtheit bzw. Ablehnung durchgeführt. In Bezug auf Hochbegabung sind zwei gegensätzliche Annahmen verbreitet. Auf der einen Seite ist die Annahme verbreitet, dass Hochbegabte aufgrund ihres »Anders-Seins« von anderen Kindern abgelehnt werden und nur schwer Freunde finden. Auf der anderen Seite wird festgestellt, dass hochbegabte Kinder sozial besonders kompetent und daher auch überdurchschnittlich beliebt sind. So formulieren Rost & Czeschlik (1994) das Ergebnis einer großen Studie mit 6 500 Grundschulkindern mit der pointierten Frage: »Beliebt und intelligent – abgelehnt und dumm?«. Im Durchschnitt sind den AutorInnen zufolge intelligente Kinder signifikant beliebter, wogegen weniger intelligente Kinder signifikant häufiger abgelehnt werden. Von der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs können beide Extreme in dieser Form nicht bestätigt werden. Zwar ergab sich, dass bei der Auswahl von SpielpartnerInnen intelligentere Kinder leicht bevorzugt wurden und weniger intelligente Kinder tendenziell etwas häufiger abgelehnt werden. Diese Zusammenhänge waren aber sehr gering und statistisch nicht signifikant.

Die Auswertungen von Selbstaussagen zu »Sozialer Integration« im Fragebogen FEES ergab insgesamt sehr durchschnittliche Ergebnisse. Die Kinder des untersuchten Jahrgangs erlebten sich



im Vergleich mit der Normstichprobe des Verfahrens als durchschnittlich sozial integriert, wobei es deutliche Unterschiede zwischen den drei untersuchten Klassen gab. Systematische Unterschiede zwischen Stadtteil- und Projektkindern wurden dagegen nicht gefunden. Zwar gab es Kinder, die im Bereich soziale Integration sehr niedrige Werte zeigten. Darunter waren aber sowohl Kinder aus dem Stadtteil als auch Projektkinder und nur in Einzelfällen Kinder, deren Selbstkonzept der schulischen Leistungsfähigkeit ebenfalls besonders niedrig war.

Im dritten Schuljahr wurden auch keine Zusammenhänge zwischen sozialer Integration und Intelligenz gefunden. Bemerkenswert ist allerdings, dass sich intelligentere Kinder am Ende des vierten Schuljahres im Gegensatz zum Vorjahr signifikant als besser sozial integriert einschätzten. Hier können Auswirkungen des bevorstehenden Wechsels auf die unterschiedlichen weiterführenden Schulen eine Rolle gespielt haben.

Die Analyse der Einzelfälle ergab große individuelle Unterschiede. Viele, aber durchaus nicht alle begabten Kinder waren gut sozial integriert. Manche Kinder wurden sowohl als Arbeits- als auch als Spielpartner besonders bevorzugt oder abgelehnt, bei anderen war dies nicht so. Einzelne Kinder erhielten sowohl viele positive als auch viele negative Wahlen, oder sie waren in einem Bereich beliebt, im anderen überhaupt nicht. Ausdrückliche Außenseiter gab es im untersuchten Jahrgang nur sehr wenige, wobei auch diese in der Regel AnsprechpartnerInnen in ihrer Klasse fanden. Insgesamt kann zusammengefasst werden, dass zumindest in den untersuchten Klassen nicht Intelligenz oder Begabung entscheidend dafür waren, ob ein Kind beliebt oder unbeliebt war, sondern dass Faktoren der individuellen Persönlichkeit eine deutlich größere Bedeutung hatten.« (Rohrmann, T., Abschlussbericht wissenschaftliche Begleitforschung, 2007)

5.3 Soziale Folgen integrativer Begabtenförderung

Will man die sozialen Folgen des Schulversuches an der »Josephine« bewerten, so kann man das unter verschiedenen Aspekten tun. Zum einen ist es möglich die sozialen Prozesse und Erscheinungen mit zuvor gemachten Beobachtungen unter anderen, »normalen« Umständen zu vergleichen.

Die befragten Lehrer benannten im Vergleich mit ihren bisherigen Erfahrungen selbst als Schüler, Eltern- oder Großeltern- teil bzw. aus Studium und Beruf folgende Beobachtungen von sozialen Folgen integrativer Begabtenförderung:

- Entwicklung großer sozialer Kompetenzen durch Sozialtraining in Schule und Hort,
- Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten,
- Ausprägung des Zusammengehörigkeitsgefühls, Gemeinschaftsgefühls,
- Individualität beim Lernen und im Sozialverhalten wird als Bereicherung für die Gemeinschaft wertgeschätzt,
- Leistungswille, Lernlust und gute Noten gelten nicht als »Strebertum«, sondern wirkten motivierend auf die Lerngemeinschaft,
- Ausgeprägtes Kritikverhalten durch kompetente Stärken – Schwächen – Analyse
- Wissen um die Stärken der Mitschüler, gezielte Nachfrage um Hilfe bzw. Lernpartner- oder Gruppenwahl.

Eine weitere Möglichkeit zur Beurteilung der sozialen Folgen ist die Auswertung der verschiedenen Formen individueller Förderung bzw. Unterrichtsformen.



»Für einen Schulversuch zur integrativen Begabtenförderung ist nicht nur entscheidend, inwieweit es gelingt, unterschiedlich begabte Kinder gleichermaßen kognitiv zu fördern. Es muss auch bedacht werden, wie sich Fördermaßnahmen auf das Selbstkonzept und auf das soziale Miteinander der Kinder auswirken können. Konkret sind unter anderem zwei Fragen zu thematisieren:

- Wie wirken sich leistungsorientierte Maßnahmen der Begabtenförderung (z. B. Leistungsdifferenzierung in der Klasse, Wettbewerbe) auf das Selbstwertgefühl einzelner Kinder und die sozialen Beziehungen der Kinder untereinander aus?
- Wie wirkt sich die Übernahme von Helferfunktionen auf das Selbstwertgefühl und die sozialen Beziehungen der Kinder untereinander aus (z. B. »Chef« bei der Wochenplanarbeit, »Co-Lehrer/in«, »Kinderlehrer/in«)?

Forschungsergebnisse aus der Sekundarstufe zeigen, dass positive Effekte der internen Differenzierung in erster Linie bei leistungsstarken SchülerInnen zu beobachten sind (vgl. Trautwein, Köller & Kämmerer, 2002). Die psychologischen Untersuchungen im Rahmen der Begleitforschung ergaben Unterschiede im Fähigkeitenselbstkonzept zwischen Projekt- und Stadtteilkindern, die möglicherweise mit der Leistungsdifferenzierung zusammenhängen könnten.

Die Frage, ob sich Leistungsdifferenzierung negativ auf das Selbstkonzept von leistungsschwächeren Schülern auswirken kann, bedeutet für Ansätze der Leistungsdifferenzierung daher eine besondere Herausforderung.

In der Praxis des Schulversuchs zeigte sich, dass es hier auf »Kleinigkeiten« ankommen kann. So ist es für Kinder in der Regel schwerwiegender, »in eine andere Gruppe eingeteilt zu werden«, als »andere Aufgaben zu erhalten«. Gruppen haben immer etwas mit »Zugehörigkeit« zu tun. Mit einer Einteilung von Menschen in Gruppen ist daher immer die Gefahr von Kategorisierungen, Ausgrenzung sowie möglicherweise problematische Selbstzuschreibungen verbunden, die sich über eine konkrete Situation hinaus auswirken können. Ein Beispiel dafür schildert die folgende Anekdote aus dem ersten Jahr der Begleitforschung: In einer Klasse arbeitete die Gruppe der leistungsstärksten SchülerInnen mit dem Mathematikbuch der Klasse 2. Dieses hatte eine andere Farbe als das der ersten Klasse; daraufhin wurden die Farben zur Markierung der jeweiligen Gruppe benutzt. In der Folgezeit wurde dann berichtet, dass ein Kind gesagt haben solle, es wolle nur Kinder »aus der grünen Gruppe« zu seinem Geburtstag einladen.

Derartige Situationen ergaben sich im weiteren Verlauf nicht mehr.

Kontrovers wurden auch »Chef-Systeme« diskutiert. Als Vorteil wurde zum einen benannt, dass das System für die Lehrkraft eine Entlastung sei – »ideal, um sich den Rücken frei zu halten«, um mit einzelnen Kindern intensiver arbeiten zu können. Zum anderen übernehmen Schüler Verantwortung für die Klasse, was ihr Selbstvertrauen stärkt und ihnen Anerkennung einbringt. Die Kinder helfen sich gegenseitig beim Lernen. Wichtig ist dabei, dass jedes Kind im Rahmen seiner Möglichkeiten die Chance hat, auch einmal »Chef« zu werden.

Kritisiert wurde, dass die »Chefs« beim Lernen gestört würden und nicht mit ihrer Arbeit vorankämen.

Zudem seien die Anforderungen, die die Rolle des Co-Lehrers insbesondere an hochbegabte Kinder stellt, oft zu niedrig und würden ihnen »nichts bringen«. Dies wurde auch von Kindern in Gruppendiskussionen bestätigt: »Ich find das eigentlich blöd, wenn man Chef ist; da kommen immer Kinder zu einem und wollen etwas kontrollieren lassen, da kann man sich gar nicht mehr richtig auf die eigene Arbeit konzentrieren« (Junge, 2. Klasse). Trotz dieser Kritik zeigte sich in der Praxis, dass viele Kinder »Chefaufgaben« freiwillig und – von einigen Ausnahmen abgesehen – gern übernehmen.« (Rohrmann, T., Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitforschung, 2007)

Es lässt sich zusammenfassen, dass Co-Lehrer bzw. Chefeinsatz positive Folgen zeigen können, wenn:

- eine intrinsische Motivation für die Tätigkeit vorhanden ist,
- damit eine echte Herausforderung gegeben ist,
- direkte oder auch indirekte Erfolge durch die Tätigkeit erlebbar oder vermittelbar sind,
- eine überwiegend positive Resonanz durch andere Schüler gesichert sein kann,
- der Einsatz Entwicklung für beide »Seiten« verspricht.



Je offener Unterricht gestaltet wird um so besser ist Individualisierung als Enrichment möglich. Als nachweislich soziale Folgen der integrativen Begabtenförderung nannten die Lehrer der »Josephine« auf einem Fragebogen:

- toleranter, wertschätzender Umgang der Schüler miteinander unabhängig vom Begabungsprofil
- besonders begabte Schüler fühlten sich nicht als »Außenseiter«, wurden sich ihrer »besonderen Rolle« im Schulversuch oft nicht bewusst
- leistungsschwächere Schüler profitierten von der Kreativität und Methodenkompetenz der Schüler mit besonderer Begabung
- je offener der Unterricht, umso mehr Sozialtraining war möglich
- das Bewusstsein, dass jeder Stärken und Schwächen hat und im Unterricht gezielt daran gearbeitet wird, stärkte alle in ihrem Selbstvertrauen
- keine Ausgrenzung von Schülern
- respektvoller Umgang
- kaum Konkurrenzdenken
- Förderung der Kreativität
- Soziale Prozesse verliefen mit Eigendynamik über Unterricht hinaus

Die langjährige Elternratsvorsitzende der Schule schätzte dazu ein, dass durch den offenen Unterricht in der integrativen Begabtenförderung »alle Kinder stark werden«.

6. Die Schule als lernende Organisation

6.1 Charakterisierung der lernenden Organisation

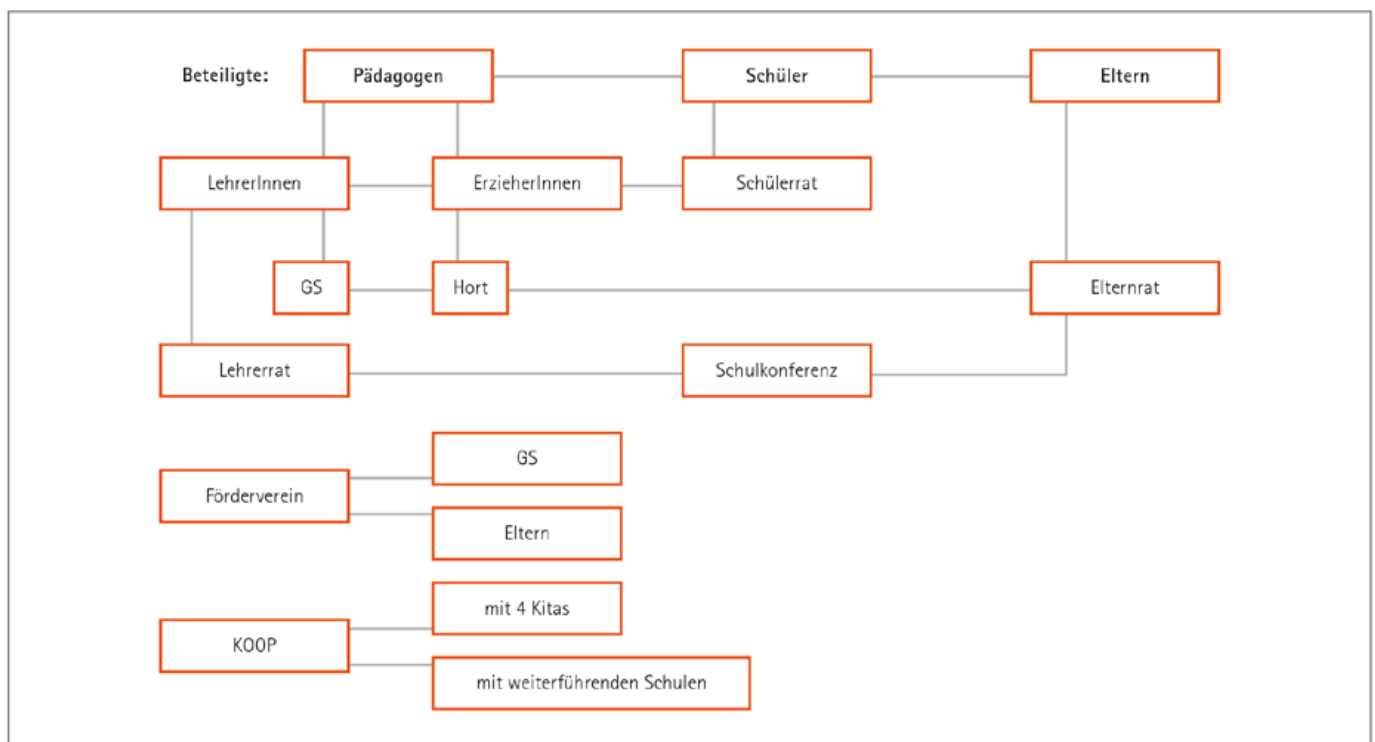
Im Mittelpunkt der lernenden Organisation stehen die Schüler. Pädagogen und Eltern sind ihre Begleiter mit unterschiedlichem Ausgangspunkt und unterschiedlichem Selbstverständnis. Sie treffen sich aber in ihren Bemühungen um den Schüler in der inhaltlichen Ausgestaltung der Lern- und Entwicklungsprozesse (Prozessorganisation). Aus dem integrativen Zusammenwirken der einzelnen Elemente des Lernprozesses, dem Austausch ihrer Erkenntnisse und Erfahrungen und der Beseitigung von Fehlern und Hemmnissen resultieren positive Lerneffekte, die zur Weiterentwicklung der gesamten Prozessorganisation führen. Die Organisationsstrukturen (Strukturorganisation) ergeben wie selbstverständlich ein schützendes Haus, die Schule. Dieses Haus hat weitere Potenzen des Zusammenwirkens. So könnten noch Querverbindungen zwischen den Gremien Schülerrat, Lehrerrat, Elternrat entstehen. Das Fundament für die Weiterentwicklung der Organisation bilden der Förderverein als eine materielle Basis und die Kooperation mit den vorausgehenden und fortführenden Bildungseinrichtungen als deren ideelle Basis.

6.2 Schüler im Mittelpunkt der lernenden Organisation

An der »Josephine« wird Heterogenität als Chance begriffen. Diese Chance beginnt in der Diagnostik der Vielschichtigkeit einer Schülerpersönlichkeit, führt zur Didaktik der heterogenen Lerngruppe und mündet im Genuss der Bereicherung des Lernalltags durch das mehrfache Anderssein und im Doch-sich-treffen im Gemeinsamen.

Zur Vielschichtigkeit einer Schülerpersönlichkeit gehören z.B. Nationalität, Religion, Familie, Kultur, Geschlecht, Intelligenzen, Leistungen, Begabungen, Kompetenzen, Interessen, Erwartungen, Lernvoraussetzungen, Lernhaltungen oder Lerntyp.

Auch mit Hilfe der Reflexionsgruppe zur wissenschaftlichen Begleitung hat das Team der »Josephine« gelernt, dass Ergebnisse der Diagnostik nie zur völlig eindeutigen Identifikation einer Schülerpersönlichkeit führen, da zukünftige Entwicklungen nicht vorhersehbar sind. Was wird unter der Didaktik der heterogenen Lerngruppe verstanden?



Identifikations der Beteiligten mit dem Schulversuch als Voraussetzung für die Entwicklung einer lernenden Organisation



■ »Die aktuellen internationalen Vergleichsstudien wie PISA und zuletzt IGLU fordern die in deutschen Schulen verbreitete, an der Idee der homogenen Lerngruppe orientierte Didaktik heraus, weil sie belegen, dass auch in heterogenen Lerngruppen alle Schüler sehr erfolgreich lernen können (Vieluf 2003). Folgende Aspekte sind für die Didaktik für heterogene Lerngruppen relevant:

- Eine Atmosphäre der Anerkennung
- Schulleben und offene Ordnungen
- Didaktische Formen«

(Prenzel, 2004, 45)

Unter didaktischen Formen individueller Förderung werden im nachfolgenden Text innere Differenzierung, Freiarbeit, Wochen- oder Tagespläne, Projekte, Unterrichtssituationen, die Kreativität herausfordern und solche, die der Sprachenvielfalt der Lerngruppe Raum geben sowie mehrperspektivische Leistungsreflexion und -bewertung aufgezählt und beschrieben.

Der Aspekt Schulleben und offene Ordnungen wird in der 16. Grundschule »Josephine« so definiert:

- Die Josephine ist ein offenes Haus der Schüler mit Regeln, kein Regelhaus für Schüler. Das heißt, dass die Schüler weitestgehend selbständig und Formen der Basisdemokratie erprobend ihre Lernentwicklung und die Entwicklung des Schullebens an der »Josephine« mitbestimmen.
- Durch das erfolgreiche Erleben der eigenen Wirksamkeit verstärkt sich das positive Selbstbild der Schüler und ihre Selbständigkeit und Gestaltungskraft entwickeln sich.

6.3 Die neue Rolle des Pädagogen in der lernenden Organisation

In der aktuellen Bildungsdiskussion ist immer wieder von der neuen Rolle des Lehrers die Rede. Gemeint ist die Wandlung vom Hauptakteur im Unterricht zum beratenden Begleiter im individuellen Lernprozess. Der Lehrer als Hauptakteur bereitet Wissen auf, bietet es den Schülern über verschiedene technische Hilfsmittel an und hofft, dass diese es in der richtigen Beziehung und vollständig abspeichern. In der neuen Rolle ermutigt er den Schüler zum individuellen Lernprozess und ermöglicht es der gesamten Lerngemeinschaft durch geschickte Vernetzung die bestehenden Ressourcen gewinnbringend auszunutzen. Darum waren die Lehrer der »Josephine« bemüht.

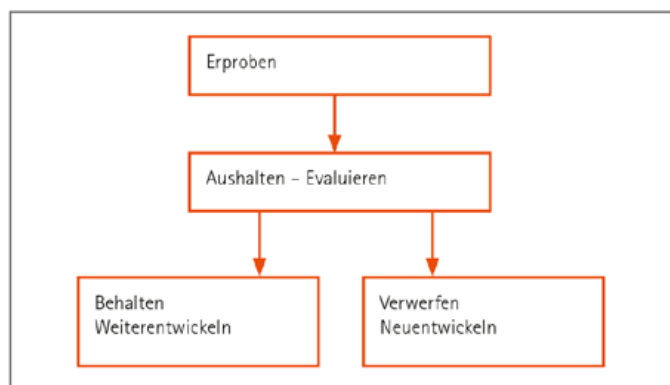
Die Pädagogen, in diesem Fall Lehrer und Erzieher, haben in der lernenden Organisation Schule weitere neue Rollenverständnisse erworben. Aus der Identifikation mit dem Schulversuch erwuchs nicht nur die Mitverantwortung für integrative Begabtenförderung im Unterricht, sondern gleichzeitig die Mitverantwortung für das gesamte System Schule.

Dies beinhaltet folgende Aspekte:

- Akzeptanz der eigenen Rolle als Lernender im Prozess
- Positiver Umgang mit der Heterogenität im Pädagogenteam
- Aktive Nutzung von Gestaltungsspielräumen im Sinne des Schulversuchs
- Mitverantwortung für die Entwicklung und Sicherung der fünf Elemente schulischer Qualität

Zum **Aspekt A** gehört das Lernen an der eigenen Person. Sind mir meine Stärken und Schwächen bewusst? Welche Interessen habe ich im Schulversuch? Welches sind meine nächsten Schritte zur Professionalisierung? Wo will ich mich verantwortlich im Schulversuch einbringen? – Das sind Fragen, die sich jeder einzelne im Mitarbeiter – Vorgesetzten – Gespräch, in den Team- und Arbeitsgruppenberatungen sowie Fachzirkeln immer wieder erneut stellte. Dazu gehört aber auch das gemeinschaftliche Lernen.

Die Struktur eines gemeinsamen Lernprozesses zeigt folgende Darstellung.



Beispiele:

- Lernverträge
- Intensiv-Kurse
- Gestaltungstage
- Kennenlern- bzw. Begegnungstage
- Formen des offenen Unterrichts

»Wer als Lehrer lebendiges Lehren und Lernen mit seinen Schülern anstrebt, muss lernen, sich selbst als Persönlichkeit mit seinen Erfahrungen, Erwartungen, Gefühlen und sozialen Bedürfnissen innerhalb seiner Berufsgruppe einzubringen. Damit schafft sich ein Lehrerkollegium selbst die Voraussetzungen, um die Diskrepanz zwischen pädagogischem Anspruch und der Wirklichkeit zu überwinden. [...]

Der Erfahrungsaustausch geschieht nicht durch gezieltes Geben und Nehmen, beispielsweise von Arbeitsmaterial, sondern vielmehr durch den Lernprozess, miteinander Probleme zu lösen. Die Professionalität des Lehrers wird davon abhängen, ob es ihm gelingt, sachliche Kompetenz mit sozialer Verantwortung in Einklang zu bringen. Nur über die eigene Erfahrung der Zusammenarbeit in der Gruppe auf der Basis teamfreundlicher Prinzipien gewinnt der Lehrer die Voraussetzungen für kooperative Unterrichtsformen. Nur wenn Lehrer selbst die Verantwortung für eine »Kultur der Kooperation« in der eigenen Gruppe übernehmen, werden sie schrittweise eine Verbesserung der Klassensituation und damit eine positive Darstellung der Schule nach innen und außen erreichen.« (Lumbeck, 1994, 6)



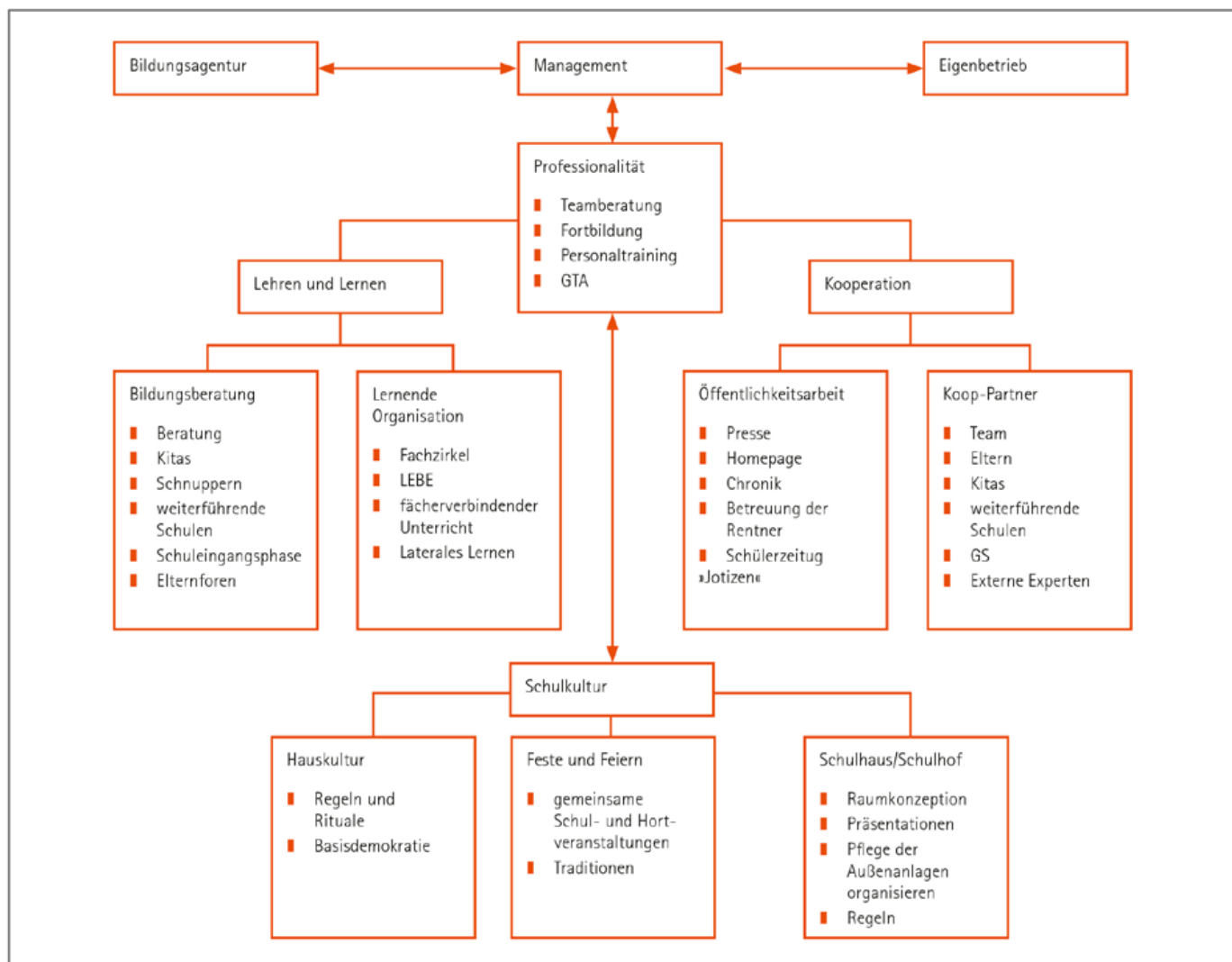
Aspekt B Positiver Umgang mit der Heterogenität im Pädagogen-Team – ist ein Trainingsprozess, der mit wiederholenden und neuen Trainingseinheiten Kultur gewinnt. Dies bedarf eines guten Managements. Toleranz und Akzeptanz dürfen keine Appellwörter sein, sondern müssen im Schulalltag gelebt werden, nur dann sind Pädagogen in ihrem Tun auch für Schüler authentisch.

In der »Josephine« lernten die Lehrer des sich neu gebildeten Kollegiums ihre Stärken erstmalig und wiederholt schätzen in der Vorbereitung und Durchführung der Kennenlern- bzw. Begegnungstage. Hier einte alle das gemeinsame Ziel, die »richtigen« Schüler zu diagnostizieren und entsprechende Diagnostikinstrumente in den Begabungsbereichen zu entwickeln und anzuwenden.

Während einige Kollegen entsprechend ihrer Fachausbildung sich für diese Aufgabe entschieden, übernahmen die anderen Lehrer und Erzieher die Betreuung und Beobachtung der Kindergruppen. In dieser Zeit stieg die gegenseitige Wertschätzung der Kollegen und ihrer Stärken untereinander. Ein weiteres Beispiel ist das jeweils in den Winterferien durchgeführte Teamtraining meistens im Fortbildungs- und Tagungszentrum Meißen. An wechselnden bedarfsorientierten Inhalten brachten sich die Kollegen von Schule und Hort in den dreitägigen Veranstaltungen mit ihren individuellen Möglichkeiten ein.

Themen waren:

- 2003: Kinder für besondere Aufgaben begeistern – Motivation und konkreter Arbeitsprozess der Lehrer im Schulversuch
- 2004: Unsere Identität leben, Enrichment in Hort und Schule
- 2005: Professionelle Kommunikation mit allen am Schulversuch Beteiligten
- 2006: Wir schreiben unser Josephinenprogramm
- 2007: Wir leben unser Josephinenprogramm



Organigramm der 16. Grundschule »Josephine«

Diese Maßnahmen zur Schulentwicklung stärkten trotz bestehender unterschiedlicher Ansätze in den einzelnen Fächern und individuellen Besonderheiten der Kollegen die Identifikation aller Beteiligten mit der »Josephine« und den Inhalten des Schulversuches. Konkurrierende Momente wurden wahrgenommen und im Bemühen um das Gelingen in der Sache immer besser akzeptiert.

Vor allem der Trainingsbaustein zur Kommunikation half auch im täglichen Miteinander besser zwischen Sach- und Beziehungsebene zu unterscheiden. Für das Gelingen von Akzeptanz und Toleranz spielte die Vorbildwirkung der Schul- und Projektleitung eine entscheidende Rolle. Dienstberatungen, Lehrerkonferenzen, schulinterne Fortbildungen und Mitarbeiter-Vorgesetzten-Gespräche waren wiederkehrende Trainingsfelder zum Umgang mit der Heterogenität im Team als Chance.

»Nicht nur Schulklassen, auch Lehrerkollegien sind heterogen. In jedem größeren Kollegium findet man Gleichgesinnte, muss aber auch mit sehr »anders tickenden« Menschen zurechtkommen. Das wird besonders schwierig, wenn man gemeinsam Schulentwicklung betreiben will. Wie kann man mit Unterschieden im Kollegium produktiv umgehen?« (Altrichter, Messner, 2004, 66)

An der »Josephine« ist dies durch offene, wertschätzende Kommunikation gelungen. Die Stärken des Einzelnen wurden begrüßt und ihm Verantwortungsspielraum zugetraut. Ständig erwachsen Partner oder Mentoren in der konkreten Sache. Nur ein Beispiel dafür ist die Projektleitertätigkeit in den Schulprojektwochen zu spezifischen Themen. Ein anderes Beispiel ist das Rotationsprinzip in der Fachzirkelleitertätigkeit. Beides ist auch für den **Aspekt C** – Die aktive Nutzung von Gestaltungsspielräumen im Sinne des Schulversuches – von Bedeutung. Dieser

Aspekt wurde darüber hinaus insbesondere durch die aktive Mitarbeit jedes einzelnen Pädagogen, ob Lehrer oder Erzieher in mindestens einer Arbeitsgruppe erfüllt.

Zum Aspekt D. Die Pädagogen der 16. Grundschule »Josephine«, erarbeiteten gemeinsam das »Josephineprogramm« – ein Schulprogramm, das zugleich Arbeitspapier des Hortes ist und einen Kooperationsvertrag überflüssig macht. Gemeinsam einigten sich die Vertreter – beider Einrichtungen unter einem Dach, mit den gleichen Kindern auf fünf Elemente zur Beschreibung der Entwicklung und Sicherung schulischer Qualität im »Josephinenprogramm« (aktuelle Fassung unter www.josephine-dresden.de).

6.4 Eltern – begrüßte Partner in der lernenden Organisation

Häufig wird in Publikationen die Zusammenarbeit von Eltern und Schule als problematisch dargestellt. Vor allem Eltern besonders begabter Schüler gehen sehr kritisch an die Bildungs- und Erziehungsprozesse der Schule heran. Die Formen der Zusammenarbeit mit den Eltern und die dabei gewonnenen Erkenntnisse sind wie folgt in zusammengefasster Form dargestellt.

Die Mitwirkung der Eltern war abhängig von ihren ideellen und materiellen Ressourcen und von den von der Schule eröffneten Gestaltungsspielräumen. Die gegenseitige Akzeptanz und vertrauensvolle Offenheit wuchsen in der mannigfaltigen Zusammenarbeit und durch verschiedene Informationsinstrumente. Bei der Zusammenfassung der gefundenen Instrumente für die Arbeit mit Eltern im Schulversuch entstand eine Folie in Mind-Map-Form. Diese Folie brachten Lehrer zum ersten Fortbildungsbaustein für 13 Schulen des Anschluss-Projektes »Förderung von besonders begabten Schülern durch individualisierende Lernangebote – Impuls für Schul- und Unterrichtsentwicklung in der Grundschule« zum Einsatz.

Anhand der Folie konnte von den Erfahrungen und Entwicklungen in der Arbeit mit Eltern berichtet werden. Auffällig ist, dass die Grafik keine duale Beziehung zwischen Eltern und Schule abbildet, sondern der Schüler als aktives Subjekt in den Prozess eingebunden ist. So bildet auch diese Folie die lernende Organisation in Schule ab.

Zusammenfassend kann festgestellt werden: »Schulalltag: Manchmal ohne Eltern, manchmal mit ihnen, aber nie gegen sie!« (Miller, R. 2004, 137)

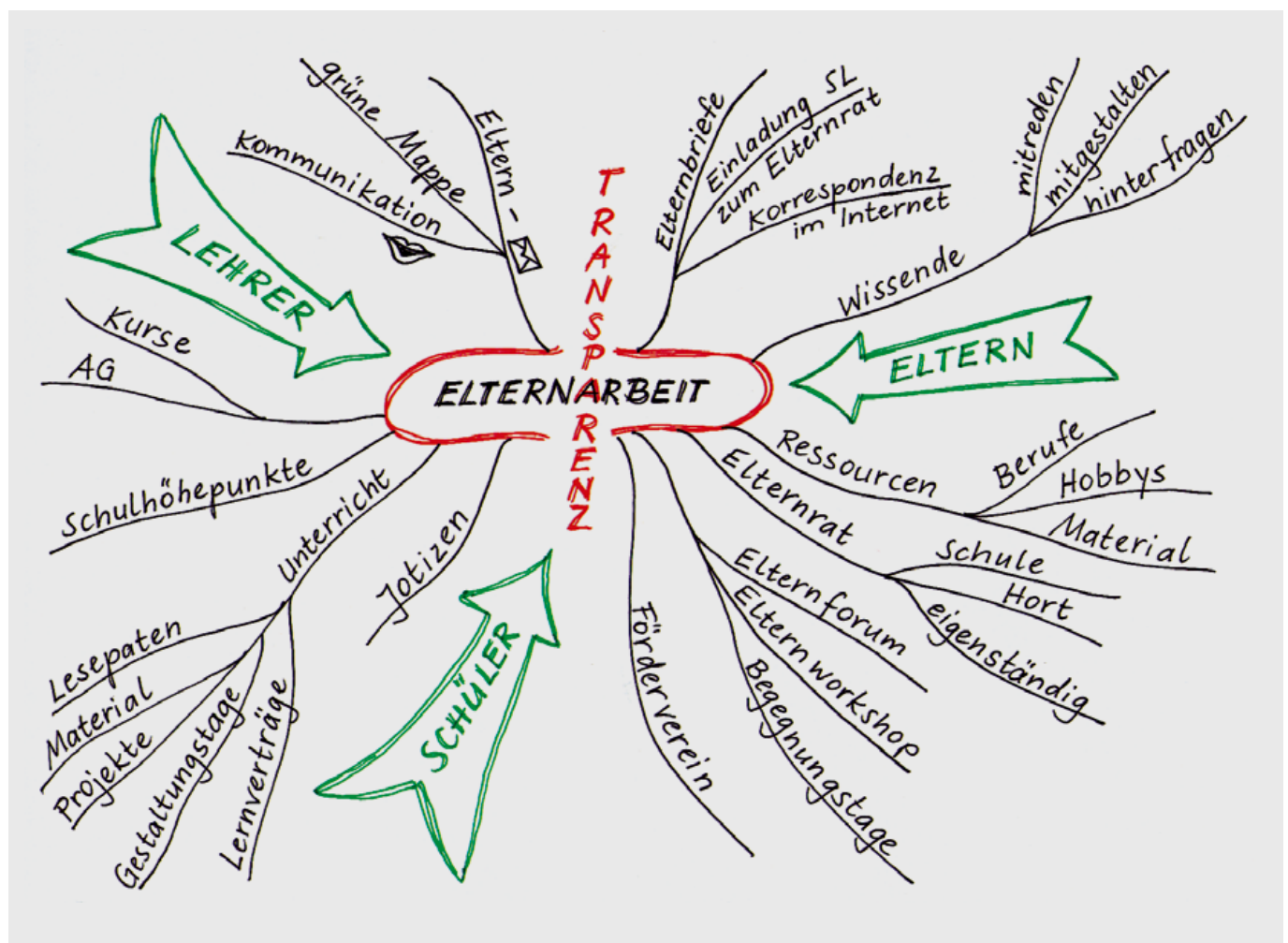


Abbildung 16. Grundschule »Josephine«

7. Die Rolle der Schüler im Schulversuch

7.1 Von der Zielgruppe zur (Mit-)Wirkungsgruppe

Zu Beginn des Schulversuches standen die »Projektkinder« im Fokus der pädagogischen Diskussion. Fragen, wie:

- Haben wir wirklich besonders begabte Schüler als »Projektkinder« diagnostiziert?
 - Welche Unterrichtsorganisation ist die förderlichste für besonders begabte Schüler?
 - Gibt es spezielle Methoden der Begabtenförderung in der Grundschule?
 - Gibt es spezielle Materialien zur Begabtenförderung?
- sollten die Kollegen der »Josephine« beantworten.

Dies war verständlich, da die Erfahrungen im Umgang mit besonders begabten Schülern vergleichsweise gering waren. In der täglichen Schul- und Unterrichtspraxis und durch die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung erweiterte sich die Zielgruppe und damit der Fragenkatalog um z. B. folgende Fragen:

- Gibt es auch unter den »Stadtteilkindern« Schüler mit besonderer Begabung?
- Wie wirkt sich die besondere Förderung der besonders Begabten auf die anderen Schüler einer Klasse aus?
- Wie viel besondere Förderung ist in der Integration notwendig?
- Welche Potenzen der heterogenen Lerngemeinschaft sind für den Einzelnen, ob »besonders« begabt oder »normal« begabt zu nutzen?
- Gibt es Formen individueller Förderung, die allen Schülern gleichermaßen gerecht werden?

Eine grundsätzliche Förderung der Schülerpersönlichkeiten ist seine veränderte Rolle vom Objekt des Belehrens hin zum Subjekt des Lernenden. Dies geschieht aber nicht nur zur Stärkung der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern mit Wirkung auf alle im Prozess Beteiligten. So ist nicht nur der einzelne Schüler verantwortlicher Mitgestalter unter seinesgleichen, sondern die gesamte Schülergruppe auch Wirkungsgruppe in der Unterrichts- und Schulentwicklung.



7.2 Zusammenhänge zwischen der Wahrnehmung von Gestaltungsräumen und der Wirkung auf die Qualitätsentwicklung im Unterricht

Im Verlauf der Erprobung von Formen individueller Förderung gelang es den Lehrern und Erziehern der »Josephine« immer mehr von der Verantwortung der Erwachsenen in die Verantwortung der Schüler zu geben.

Dafür gab es mehrere Gründe:

- das Wissen um das veränderte Rollenverständnis von Pädagogen und Schülern,
- der Wille neue Wege zu gehen
- die durch die Erprobung geöffneter Gestaltungsspielräume für Kinder gemachten positiven Erfahrungen,
- der Wunsch nach Entlastung der eigenen Zuständigkeiten zur Wahrnehmung einer veränderten Verantwortung und
- der motivierende Austausch von Erfahrungen im Team.

Diese fünf Gründe stehen in unmittelbaren Zusammenhängen. Grund 1 schließt die Überzeugung des Pädagogen mit ein. Grund 2 setzt die Identifikation voraus und das Aushalten von Erprobungsprozessen mit positiver Zielausrichtung. Die Gründe 3 bis

Datum: 19.03.07 **2. Erfolgsgespräch**

Wo?	Kommunikation/ Sprache
Was?	Lesen
Wie?	Geschichte schreiben und vor Lesen Lesezeit
Wann?	

Datum: 19.3.07 **2. Erfolgsgespräch**

Wo?	Denken / Gedächtnis Lern- und Arbeitsverhalten
Was?	Rechnen bis 100 Arbeits tempo
Wie?	Die Eltern kann helfen und Rechnen maschine und hundertter Grade Zeit der freien Planarbeit besser ausnutzen
Wann?	

5 spiegeln Lehrernuss, Evaluations- und Kommunikationsprozesse im Team wider. So resultieren die Möglichkeiten für die weitere Eröffnung von Gestaltungsräumen für Schüleraktivitäten auch aus den Wirkungen vorangegangener Maßnahmen zur Erhöhung der Eigenverantwortung der Schüler. Diese Entwicklung bedeutet aber keinesfalls eine Verringerung der Lehrerverantwortung im Lern- und Erziehungsprozess, sondern sie erfordert im Gegenteil eine vermehrte, auf höherem Niveau existierende Lehrerverantwortung für die Anleitung, Führung und Befähigung der Schüler zur Wahrnehmung gestiegener Eigenverantwortung.

7.3 Beispiele der Qualitätsentwicklung durch Schüler im Unterricht und außerunterrichtlichen Bereich

Wenn im Folgenden die Aktivitäten der Schüler zur Entwicklungsförderung von pädagogischen Prozessen beschrieben werden, so sind diese nicht losgelöst von den Aktivitäten der Lehrer und Erzieher zu betrachten. Diese nehmen ihre Aufgaben wahr bei der

- Konzeption des Gestaltungsraumes,
- Festlegung der Rahmenbedingungen,

- Erarbeitung der Regeln,
- Strukturierung,
- Beratung im Prozess,
- Diagnostik,
- Durchführung der Evaluation.

Da die Schüler bereits aus der Vorschulzeit Erfahrungen mit Selbstbildungsprozessen haben und diese meist intrinsisch motiviert verlaufen, ergreifen sie spontan Besitz von Gestaltungsräumen.

Hinzu kommt das Gefühl: Mir wird etwas zugetraut, der Lehrer hat Vertrauen in mich und mein Tun. Auch dieses Gefühl wirkt motivierend, ebenso wie das eigenverantwortliche Arbeiten der Mitschüler.

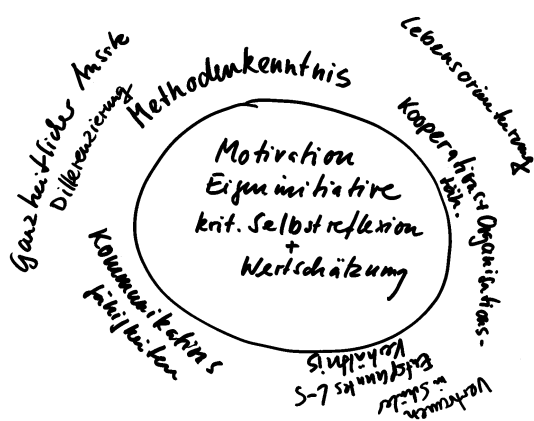
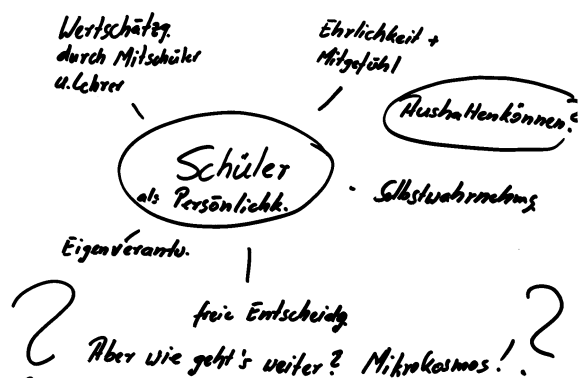
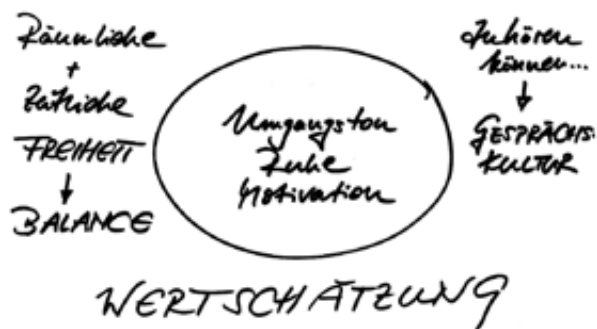
Die Qualität des Unterrichts und des außerunterrichtlichen Bereichs an der »Josephine« wurde maßgeblich durch die wachsenden Kompetenzen der Schüler entwickelt.

So kann für die Schüler der Klassenstufen 1 bis 4 festgestellt werden:

- Auch Grundschüler können
 - Lernprozesse selbständig planen,
 - Lern- und Arbeitsmittel zielgerichtet aus einem Angebot auswählen und für die Lerngruppe aus dem persönlichen Bildungshintergrund (z. B. Eltern, Bibliothek) ergänzen,
 - soziale Verantwortung übernehmen als Lernpartner, Co-Lehrer, Chef oder Ämterdienst, Gruppenleiter, Kreisleiter oder Klassensprecher,
 - ihre eigenen Regeln erarbeiten und deren Einhaltung reflektieren bzw. durchsetzen,
 - ihre Arbeitsergebnisse selbständig dokumentieren (Ordner, Portfolio, Lernverträge, Präsentationen),
 - Lehr- und Lernprozesse sachgerecht evaluieren. (Gespräche, Soziogramme, Interviews, Fragebögen),
 - ihre eigenen Freizeitbetätigung durch die gezielte Wahrnehmung von Hort- und Ganztagsangeboten planen und organisieren,
 - ihre Stärken und Schwächen analysieren und diese in Entwicklungsgesprächen mit Eltern und Pädagogen kompetent kommunizieren.

Die durch die Öffnung von Unterricht und Schule und die so erzielte Könnensentwicklung der Schüler veränderte Qualität wurde der »Josephine« von Besuchern anderer Grundschulen, Gymnasien, Universitäten und ausländischen Gästen immer wieder gespiegelt.

Als Beispiel seien hier zwei Wertemodelle abgebildet.



Entwickelt von Lehrern des Carl-Maria von Weber-Gymnasiums anlässlich eines Pädagogischen Tages in der »Josephine«

Entwickelt von Lehramtsanwärtern anlässlich einer Hospitation in der »Josephine«

8. Der Hort im Schulversuch

8.1 Die Entwicklung der Zusammenarbeit zwischen den Pädagogen beider Einrichtungen aus der Sicht des Hortes

Die Grundlagen der Kommunikation zwischen Hort und Schule sind die gleichen Grundannahmen zum Menschenbild und zum Lernen. Hort und Schule orientieren sich am systemisch-konstruktivistischen Menschenbild. Hort und Schule vertreten die Auffassungen:

- Es gibt verschiedene Wirklichkeitskonstruktionen.
- Wir leben in einer Lern- und Kommunikationsgesellschaft.
- Das Lernen funktioniert selbstgesteuert.
- Entwicklungsförderung setzt Zulassen von Fehlern und Irrtümern voraus.
- Beim Erkennen finden individuelle Konstruktionsprozesse statt.
- Erzieher und Lehrer sind Begleiter beim Lernen, sollen zum Fragen anregen, nicht Antworten vermitteln.
- Differenz und Vielfalt statt Konsens und Einheit sollten vorherrschen.

Zur Festigung dieser Annahmen war Kommunikation zwischen Hort und Schule unbedingt erforderlich. Beide Bereiche zeigten ihre Spezifik auf und erarbeiteten Schnittstellen. In der Praxis schlug sich das in der Schaffung einer gemeinsamen Hauskultur nieder. Hort und Schule vertraten nach innen und außen die gleichen Positionen zum Aufbau einer Schule, die ganztagig

für alle Kinder zum »Wohlfühlort« gestaltet wird. Dies drückt sich auch sehr in der Gestaltung eines Konzepts aus, welches Experimente zulässt sowie in der Gestaltung eines lernanregenden, entwicklungsfördernden Umfelds.

Aus dem Wissen heraus, dass Schüler und Eltern kaum einen Unterschied zwischen Schule und Hort machen, werden Räume teilweise ganztägig genutzt, ein ständiger Austausch über gemeinsame Standards und Regeln im Haus gepflegt sowie ein schneller Informationsfluss angestrebt.

Eine gemeinsame »Wohlfühlschule« für Schüler zu schaffen und dadurch jedem Schüler einen Ort für erfolgreiches Lernen zu geben, setzt eine gemeinsame Hauskultur voraus. Diese zu entwickeln und zu gestalten war nur durch den gegenseitigen wertschätzenden Umgang beider Bereiche möglich.

Um die »Josephine« als ganztätigen Lern- und Lebensort zu entwickeln, wurden Formen der Zusammenarbeit erforderlich, die ein Miteinander unterstützten. Solche Formen der Zusammenarbeit sind:

- Projektwoche,
- gemeinsame Exkursionen,
- gemeinsame Feste und Projekte,
- gemeinsame Fortbildung,
- Klassenelternabende,
- Elternbrief,
- Teamstunden,
- gemeinsamer Elternrat,
- Organigramm Schule – Hort mit gemeinsamen Arbeitsgruppen.

Alle genannten Formen der Zusammenarbeit wurden bis heute erhalten und angewandt. Dadurch wird gewährleistet, dass die Arbeit der beiden Bereiche vernetzt und transparent wird.

Der Elternrat von Schule und Hort sowie die gemeinsamen Elternabende haben sich als sehr effektive Formen bewährt. Eine einheitliche Außenwirkung erreichten wir durch gemeinsam organisierte und durchgeführte Projekte und Veranstaltungen. Eine wichtige Voraussetzung solch starker Vernetzung war die Erarbeitung einer einheitlichen Position aller Teammitglieder dazu sowie eine Annäherung und Akzeptanz auf Leitungsebene.

UNTERRICHTSZEITEN AB 4. JANUAR 2005			
07:30 Uhr – 08:00 Uhr	gleitender Beginn		
08:00 Uhr – 09:45 Uhr	1. Block einschließlich 15 min Frühstückspause		
09:45 Uhr – 10:05 Uhr	Hofpause		
10:05 Uhr – 11:40 Uhr	2. Block einschließlich 5 min Pause		
Klasse 1 / 2		Klasse 3 / 4	
11:40 Uhr – 11:50 Uhr	Pause	11:40 Uhr – 12:25 Uhr	Mittagspause
11:50 Uhr – 12:35 Uhr	5. Stunde	12:25 Uhr – 14:00 Uhr	3. Block einschließlich 5 min Pause
ab 12:35 Uhr	Mittag im Hort		



Die Vernetzung von Schule und Hort sowie die Entwicklung einer lernfördernden Hauskultur sind die Verdienste aller Beteiligten. Dies ist zum Standard der »Josephine« geworden. Gemeinsam sollten weitere Ressourcen aufgetan werden, wie z. B. Anschaffung von Material, Nutzung von Räumen, Entwicklung von Kursen und Angeboten. Es gilt den Grundsatz »miteinander eine Schule gestalten« einzufordern und umzusetzen.

8.2 Die Entwicklung der Zusammenarbeit zwischen den Pädagogen beider Einrichtungen aus der Sicht der Schule

Zu Beginn des Schulversuches startete nur der erste Jahrgang ganztätig mit Hortbetreuung im Schulgebäude. Die Hortkinder der Klassenstufen 2 bis 4 besuchten die Kindertageseinrichtung zwei Minuten entfernt auf der gleichen Straße. Die »Projektkinder«, also Quereinsteiger der Klassenstufen 2 bis 4, wurden in einer altersgemischten Gruppe in der »Josephine« betreut. Die Separation dieser Schüler am Nachmittag hatte Potenzen für die inhaltliche und methodische Erprobung von Fördermaßnahmen im Hort, brachte aber zugleich Nachteile für das ganztägige Training in der sozialen Lerngemeinschaft der Klassen. Für die Betreuung der entwicklungsschnellen Quereinsteiger der Klassenstufen 2 bis 4 und die Schüler des ersten Jahrgangs wurden entsprechend dem Inhalt des Schulversuches qualifizierte Erzieher per Ausschreibung gesucht. An den Bewerbungsgesprächen im Eigenbetrieb Kindertagesstätten durfte

eine Lehrerin der »Josephine« beratend teilnehmen. Die so gewonnenen Erzieher waren von Beginn an der Qualifizierung der ganztägigen Bildungs- und Erziehungsarbeit interessiert. Dies spiegelte nicht nur ihr offener Betreuungsansatz (mehr als bisher in der Einrichtung gewohnt) wider, sondern wesentlich auch ihr Bemühen um die Klärung der Annahmen zum Bildungsbegriff in gemeinsamen Teambesprechungen der Klasse bzw. der Klassenstufe 1.

Schwerpunkte der Diskussionen waren:

- Schüler als aktive Lerner,
- Individuelles Lernen, individuelle Förderung,
- Förderung von Interessen über die Lehrplanthemen hinaus,
- Lernen in sozialen Bezügen,
- Schülern darf es nicht zu leicht gemacht werden,
- Leistungsbewertung und Dokumentation,
- Arbeitsorganisation: Schnittstellen von Schule und Hort, separate Verantwortung.

Die beengten räumlichen Bedingungen, Unterricht und Hortbetreuung fanden für die beiden ersten Klassen jeweils vorrangig im gleichen Raum statt, begünstigten eine enge Zusammenarbeit der Teampartner. Die Übergabe erfolgte direkt, Tagesabsprachen waren die Regel und wie selbstverständlich kamen die Erzieher eher in die Klassen und nahmen am Unterricht teil oder blieben die Lehrer noch zu Beginn des Hortbetriebes. Auch gegenseitige Vertretungen im Früh- und Nachmittagsbereich führten zur wachsenden Empathie und engeren Zusammenarbeit. Mit dem zweiten Jahr des Schulversuches bewarben sich neue Pädagogen für Schule und Hort. Die gleiche Ausgangslage des

Form der Zusammenarbeit	Effektivität/Nutzbarkeit
Gemeinsame Erarbeitung des »Josephinenprogramms« als Arbeitsprogramm beider Einrichtungen 2006 im Teamtraining in Niederbobritzsch und Evaluation der Arbeit mit dem »Josephinenprogramm« 2007 im gemeinsamen Team	■ Festschreibung gemeinsamer Arbeitsschwerpunkte ■ Sachorientiertes Kommunikationstraining ■ erübrigt zwei separate Arbeitsprogramme und einen Kooperationsvertrag ■ Sicherung des ganztägigen Bildungs- und Erziehungsprozesses
Interessen- und stärkenspezifische Zusammenarbeit der Pädagogen beider Einrichtungen in den Verantwortungsbereichen des Organigramms	■ individuelle Annäherung und Wertschätzung durch gemeinsame Verantwortung für Aufgaben, die durch persönliche Interessen, Begabungen und somit mit intrinsischer Motivation stets mit dem Ziel der Qualitätsentwicklung verfolgt wurden. ■ Sicherung der Relevanz für beide Einrichtungen und der Kontinuität vom Vormittags- in den Nachmittagsbereich hinein
Gemeinsame Entwicklung neuer Hauskonzepte Bsp.: Modul 1 des Programms der KARG-Stiftung, Teamtraining zur Veränderung des Hauskonzeptes anlässlich des neuen Hortkonzeptes und der Einschulung von vier ersten Klassen	■ Wertschätzung der Ideen des Teampartners als Herausforderung zur Qualitätsentwicklung für beide Seiten ■ gemeinsame Entwicklung organisatorischer und inhaltlicher Lösungsansätze und damit gemeinsame ideelle Bereicherung à Folge: Teamentwicklung ■ beschleunigte materielle, personelle und soziale Entwicklung
Gemeinsame Elterngespräche, -abende, -foren	■ direkte und schnelle Kommunikation zwischen den drei Erziehungsträgern ■ Schüler im Mittelpunkt aller Bemühungen als ideelle Bezugsnorm ■ bedarfs- und ressourcenorientierte Zusammenarbeit als sachliche Bezugsnorm ■ Identifikation aller Beteiligten mit den Inhalten des Schulversuches und der eigenen spezifischen Rolle im Entwicklungsprozess
Absprache der Ganztagsangebote am Nachmittag	■ ergänzende, nicht konkurrierende Angebote zur individuellen Förderung der Kinder ■ Bedarfs- und Ressourcenerfassung beider Einrichtungen zur Sicherung der Ganztagsangebote (Beachtung zeitlicher, personeller und materieller Ressourcen)

Neustarts in den Schulversuch erleichterte dem zweiten Jahrgang ebenso die Zusammenarbeit wie die Mentorentätigkeit des vorangegangenen Teams.

Durch den Auszug der Außenstelle des Berufsschulzentrums aus dem Gebäude der »Josephine« wurde zudem ein neues Raumkonzept möglich, das allen Hortgruppen im Schulhaus Platz bot. Bei der gemeinsamen Entwicklung der Raumkonzeption standen die individuelle Förderung und das Lernen in sozialen Bezügen im Vordergrund. So konnten die 1. und 2. Klassen jeweils einen Klassenraum und ein gegenüberliegendes Hortzimmer sowie den dazwischenliegenden Gang und die Garderobe als ihren offenen und doch geschützten Bereich sowohl am Vormittag als auch am Nachmittag nutzen. Neben den vielfältigen Möglichkeiten der Nutzung dieser Räumlichkeiten in den Arbeitsphasen war der beschriebene Bereich gleichzeitig der Präsentationsraum der jeweiligen Klasse. So fanden die Eltern nicht nur am Vormittag und Nachmittag die Ansprechpartner aus Schule und Hort für ihr Kind, sondern auch dessen Materialien und den Transfer über die Lernleistungen durch die aktuell ausgestellten Exponate der Schüler der Klasse.

Außer dem Klassenbereich wurden am Vor- und Nachmittag von den Schülern aller Jahrgangsstufen Fachräume genutzt wie Musik, Mathika, Kreative 1 (Werkstatt) und Kreative 2 (Kunstraum), Natura, Bibliothek, Stillerraum und Computerkabinett. Über das Förderprogramm »Medios« standen in den Klassenräumen zudem jeder Klasse ganztägig zwei PC zur Verfügung, davon ein vernetzter mit Internetanschluss. Die Kollegen von Schule und Hort bezogen ein gemeinsames Teamzimmer.

In diesem wurden vorerst klassenstufenweise Teamtische gestellt in deren Nähe die Karteischränke mit den Entwicklungsbögen der Schüler der Klassenstufe standen. So sollte die kindorientierte Beratungstätigkeit effizienter gestaltet werden. Die Teamarbeit auf der Klassenstufe bekam sehr schnell eine verlässliche Qualität, auf der aufgebaut werden konnte. Zudem musste auf Grund der steigenden Schülerzahlen und innovativer Ideen für Unterrichtsorganisation nach neuen Organisationsformen gesucht werden. So entstand mit Unterstützung des Hortes ein neues Rhythmisierungsmodell, das nach Erprobung und Evaluation im Januar 2005 durch Beschluss der Schulkonferenz in Kraft trat.

Weitere Formen der klassenstufenübergreifenden Zusammenarbeit fanden innerhalb der Kennenlern- bzw. Begegnungstage sowie in den beiden Projektwochen der Schule statt. Erzieher des Hortes unterstützten durch Beobachter, Betreuer oder Projektbegleiter die Arbeit der Lehrer. Zur Annäherung, zum gegenseitigen Verständnis und Verzahnung der Bemühungen trugen außerdem die alljährlichen Teamtrainings in den Februarferien bei.

Auch Schulhöhepunkte wie die Schulaufnahmefeier, das Schulfest, das Sportfest oder das Adventssingen in der Annenkirche fanden unter Mitwirkung von Erziehern des Hortes statt, ebenso wie Lehrer zum Gelingen des Weihnachtsmarktes des Hortes beitrugen.

Dies verhalf zu positiven Erlebnissen in der Zusammenarbeit beim Gestalten gemeinsamer Erlebnisse der sozialen Gemeinschaft der »Josephine« und diente gleichzeitig einer gemein-



samen erfolgreichen Elternarbeit. Eltern konnten die Entwicklung der gemeinsamen Sprache von Hort und Schule mitverfolgen. Dazu trugen auch die gemeinsamen Elternabende, Elterngespräche und Elternforen bzw. Elternworkshops bei, die immer mehr zu einem festen Bestandteil der Kultur der »Josephine« wurden. Schließlich wurde 2005 erstmals ein Elternrat der Schule gewählt, der auch als Elternrat im Hort fungierte.

Als besonders effektive Formen der Zusammenarbeit können aus Sicht der Schule folgende Aktivitäten eingeschätzt werden:

Leistungsbewertung und Dokumentation,

- Arbeitsorganisation: Schnittstellen von Schule und Hort, separate Verantwortung.

Als weitere Herausforderungen der Zusammenarbeit von Schule und Hort können folgende Aufgaben bezeichnet werden:

- konsequente Arbeit mit dem »Josephinenprogramm« als Arbeitspapier mit regelmäßiger Evaluation,
- effektive Nutzung gewonnener Instrumente zur Entlastung aller Beteiligten,
- Fortsetzung wertschätzender Kommunikation, Offenheit und Weiterentwicklung der Empathiefähigkeit,
- sachorientiertes Kritikverhalten zum Nutzen beider Partner,
- Bedarfs- und ressourcenorientierte schwerpunktgerichtete Entwicklungsarbeit als Teamaufgabe.

8.3 Schlussfolgerung beider Einrichtungen

Die Herausforderungen des Schulversuches waren der Motor für die Annäherung und Vernetzung der Arbeit von Schule und Hort. Den Treibstoff lieferten die beteiligten Akteure und bestimmten so Antrieb und Fahrgeschwindigkeit. Das gemeinsame Ziel hatten alle im Auge. Sand im Getriebe wurde gesucht, als Herausforderung und Hemmnis erkannt und mit der Hilfe von internen und externen Experten beseitigt und im Nachgang mitunter sogar als reinigend empfunden. Jeder Halt galt als Start zum nächsten Zwischenziel. Dabei wurde Bewährtes beibehalten und Anregungen aufgenommen um Neues zu entwickeln. So wurde die gemeinsame »Fahrt« für die Schüler, Eltern und Pädagogen zu einer Bildungsreise mit Gewinn, die weitergeführt wird.

9. Arbeit mit Eltern im Schulversuch

9.1 Vom Dialog zur aktiven Partnerschaft

Unter der Überschrift »Von der stillen Partnerschaft zum aktiven Dialog« wurden in der Zeitschrift »Pädagogik – Wege zur Elternarbeit in der Schule« aufgezeigt. Diese Überschrift ist nicht mehr treffend für die Arbeit mit Eltern im Schulversuch der 16. Grundschule »Josephine«. Von Beginn an wurde der Dialog von beiden Seiten gesucht und als ein helfender Weg zur Zielerreichung betrachtet. Sowohl Eltern als auch Lehrer waren auf der Suche. Eltern suchten die optimale ganz individuelle Förderung für ihr Kind und die Lehrer suchten nach geeigneten Fördermöglichkeiten. Dabei trafen ganz unterschiedliche Erwartungshaltungen und Erwartungswerte aufeinander. Es gab Eltern, die sprachen von einem Vertrauensvorschuss durch die Anmeldung ihres Kindes an der »Josephine« und wollten schnelle Lösungen für die erklärten Ziele sehen. Es gab Eltern, die vor allem ihre eigenen Schulerfahrungen aufarbeiteten und somit ganz klare Vorstellungen für die Grundschulzeit ihres Kindes hatten. Es gab und gibt Eltern, die die tägliche Schulzufriedenheit ihres Kindes als Ausgangspunkt für Elternarbeit betrachten und es gab und gibt Eltern, die den Schulversuch und die Qualitätsentwicklung von Schule als Prozess betrachten, der nur in vertrauensvoller Zusammenarbeit gelingen kann. Zudem gab und gibt es Lehrer an der »Josephine«, deren Erwartung es ist, dass alle Eltern ihr großes Engagement würdigen und auftretende Probleme in vertrauensvoller Kommunikation und Zusammenarbeit bewältigen. Diese hohe Erwartungshaltung konnte nicht immer erfüllt werden. Es setzte ein Trainingsprozess der zunehmend wertschätzenden Kommunikation und des partnerschaftlichen Handelns ein.

»Schulentwicklung hat auch Elternarbeit in der Schule verändert. Es geht nicht mehr nur um formale Mitwirkung oder Ämter, sondern um gemeinsame Gestaltung. Eltern und Schule erkennen heute, dass sie ihre Aufgaben gegenüber den Kindern nur erfüllen können, wenn sie zusammenarbeiten. Diese Einsicht bedeutet noch nicht, dass damit die Zusammenarbeit von selbst gelänge oder gar einfacher wäre als klassische Formen der Elternbeteiligung in der Schule.« (Eikenbusch, 2006,6)



9.2 Reflexion der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule aus Sicht der Elternratsvorsitzenden

»Meine Tätigkeit als Elternsprecherin und dann als Elternratsvorsitzende war geprägt durch eine sehr offene und vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Lehrern. Ich habe diese als ein hochmotiviertes Team, das einheitlich nach festgelegten Kriterien arbeitet, kennen gelernt. Diese Kriterien unterlagen der permanenten Überprüfung und wurden auch, wenn die Realisierung nicht den entsprechenden Erfolg mit sich brachte, kritisch überprüft, gegebenenfalls auch verworfen bzw. verändert. Das Team zeichnete sich vor allem durch eine ausgeprägte Wertschätzung der ihnen anvertrauten Kinder aus. Die Lehrer haben Schulentwicklung gelebt. Ich habe in den vier Jahren, in denen mein Sohn die Grundschule durchlaufen hat, die verschiedensten Ansätze der Begabtenförderung erlebt. Sie reichten über die differenzierte Wochenplanarbeit, die Lernverträge bis hin zur Freien Planarbeit. Selbständigkeit war oberstes Ziel, wobei die eigenverantwortliche Wahl des Arbeitsplatzes bis hin zur Wahl der geeigneten Lernpartner eine nicht zu unterschätzende Rolle gespielt haben. Die Entwicklung der Sozialkompetenz, die daraus resultiert, spielt eine erhebliche Rolle im Ablauf des Lernens.

Ich habe bei meinem Sohn festgestellt, dass durch diese Art des Unterrichts die Lerninhalte spielerisch tiefer und auf hohem intellektuellen Niveau vermittelt werden. Ich habe erlebt, wie Kinder,

die nicht die gymnasiale Laufbahn einschlagen werden, eine höhere Rechtschreib- und Mathematikkompetenz bewiesen als so mancher Mittelschüler bei seinen Bewerbungsunterlagen- und das in der 4. Klasse.

Der Unterricht erreicht alle Kinder, die Schwächeren partizipieren von den Stärkeren.

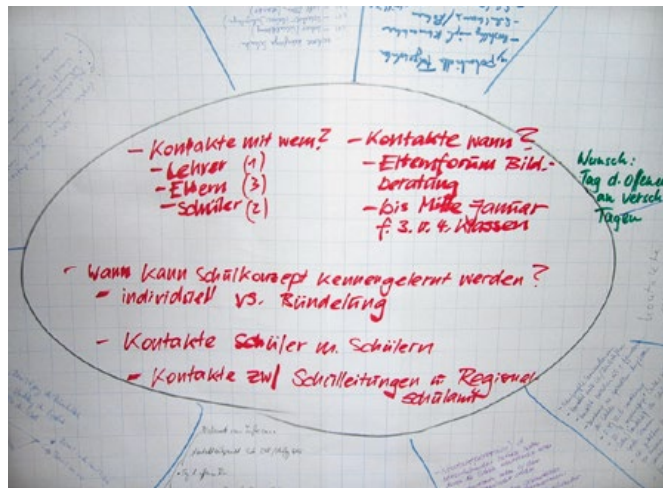
Ich erlebe jetzt im Gegenzug nachfolgende Schulen- hier konkret Gymnasien- die als Unterrichtskonzept den Frontalunterricht praktizieren und höre wie Kinder die Stoffvermittlung als öde und langweilig darstellen. Ich erlebe, wie Elternengagement in Gymnasien als absolut lästig empfunden wird, selbst der Hinweis sich doch mal mit der 16. Grundschule in Verbindung zu setzen, um das Erfahrungspotential zu nutzen, wird als Kinderkram abgetan. Schade, hier werden Bildungsressourcen vergeu-

det. Und nach meiner Empfindung sind die Verlierer die Jungen. Schade! Hier sollte der Freistaat Sachsen federführend ansetzen und Schulentwicklung auch von fortführenden Schulen fordern. Der Schulversuch in der Grundschule hat die positiven Resultate gezeigt, darauf sollte man aufsatteln.

Ich bin unendlich dankbar für die vier Grundschuljahre, die spielerisch und doch kompetent auf gymnasialem Niveau, stattgefunden haben.

Für mich und uns als Familie stand die ganze Zeit fest, dass auch unsere Tochter die 16. Grundschule »Josephine« Dresden besuchen wird. Sie lernt mittlerweile in der 2. Klasse in einer wertschätzenden Umgebung im toleranten sozialen Miteinander unter der Beratung kompetenter Lehrer meines Erachtens auf einem sehr hohen intellektuellen Niveau. Vielen Dank an das Team der Josephine.«

Konservative Ansichten (vgl. Hengreaves, 1999 aus »Pädagogik 9/06,6)	Praktizierte Form im Schulversuch an der »Josephine« => Entwicklung
Eltern sehen immer nur ihr Kind, während Lehrer sich immer um alle Kinder der Klasse kümmern müssen.	In allen Klassen gab und gibt es Eltern, die sowohl für Gruppen von Schülern, die ganze Klasse oder Schule aktiv werden. Neben anderen Formen der Elternarbeit führen die Lehrer mit den Schülern und Eltern in der Regel zweimal jährlich individuelle Entwicklungsgespräche durch.
Für Eltern ist der Lehrerberuf nichts Ungewöhnliches oder Besonderes, sie haben selbst meist über zehntausend Unterrichtsstunden erlebt und meinen zu wissen, was da los ist, und vor allem, wie man es besser machen könnte. Das macht es ihnen schwer, Lehrer als Profis ernst zu nehmen und zu achten.	Durch die neuen und neu entwickelten Formen der Unterrichtsarbeit wissen die Eltern vom Besonderen an der »Josephine« Die offene Schule mit ihrem Transfer und die Lehrer als aktive Macher lassen sie die Eltern als Profis anerkennen.
Eltern begegnen den Lehrern häufig auch mit Angst, weil sie sich Sorgen machen um Zukunft und Beruf der Kinder, weil sie fürchten, die Leistungen ihres Kindes könnten nicht ausreichen – und weil sie sich immer dessen bewusst sind, dass es die Lehrer sind, die am Ende die Zensuren geben. Hoffentlich habe ich nicht zu viel gesagt, ist einer der Standardsätze von Eltern nach Elternsprechtagen.	Die Ängste der Eltern liegen nicht auf der Beziehungs-, sondern auf der Sachebene. Der Umgang mit Bewertung und Zensurierung sind komplexe Herausforderungen an Elternhaus und Schule, die ständiger Evaluation und Kommunikation bedürfen. Bsp.: ■ 0. Elternabend Klasse 1: Formen individueller Förderung, Vereinbarung eines Kontraktes ■ 1. Elternabend Klasse 2: Leistungsermittlung und Bewertung (LEBE) ■ Elternforen zur Bewertung ■ Elternforen zur Bildungsberatung, ■ bedarfsorientierte Elternworkshops ■ individuelle Entwicklungsgespräche
Eltern erleben mit der Schulzeit ihrer Kinder auch ihre eigene Schulzeit wieder, in der Elternarbeit bearbeiten sie in der Folge oft auch die Erlebnisse und Konflikte aus ihrer eigenen Schulzeit und kündigen das in Gesprächen sogar deutlich an: »Ich möchte nicht, dass wie früher bei mir ... Bei mir früher war das ...«	Die Argumente der Eltern werden ernst genommen. Die Lehrer empfinden (auch) in diesem Punkt Empathie, weil sie mit ihrer Beteiligung am Schulversuch Schule verändern und zum Positiven entwickeln wollen.
Eltern und Lehrer haben nicht gelernt, effektiv zusammenzuarbeiten, Lehrern fehlt es an Ausbildung, wie sie mit Protesten, Beschwerden und Konflikten mit Eltern umgehen können.	Effektive Zusammenarbeit erfolgt durch große Transparenz und Ressourcenerfassung am jeweils 1. Elternabend eines Schuljahres bzw. durch begrüßte Ressourcennutzung. Für doch auftretende Kommunikationsprobleme fand ein mehrtätiges Teamtraining statt und gibt es ständige interne Beratungen bzw. Hilfe durch die gewählten Elternvertreter.
Lehrer verhalten sich distanziert zu Eltern und lassen deren Probleme nicht an sich heran, das gilt als »professionell« und hilft emotionale Verstrickungen zu vermeiden, aus denen doch nur wieder neue Ansprüche erwachsen.	Lehrer sind auch (werdende) Eltern und Großeltern. Es ist professionell mit Reflexionen kritisch umzugehen sowie Entscheidungs- und Verantwortungsbereiche klar abzusteckern.
Lehrer haben oft »keinen Draht« zu ihren Schülern, kennen deren Lebensverhältnisse nicht (mehr) – vor allem, wenn sie selbst aus anderen Schichten kommen, Lebensstile und Milieus ihrer Schüler ihnen fremd sind.	Durch die individuelle Förderung in den offenen Unterrichtsformen lernen die Lehrer ihre Schüler mit ihren Stärken, Schwächen, Interessen und Problemen intensiver kennen. Die vertrauensvolle Schüler-Lehrer-Beziehung lässt auch das Vertrauen der Eltern in die Arbeit der Lehrer wachsen.
Lehrer sind letztlich einsam und unsicher, sie wissen nicht genau, ob und in welchem Maße sie etwas bei den Schülern erreichen. Deshalb werden Fragen oder Kritik der Eltern vermieden, die diese Unsicherheit aufdecken können.	Teamarbeit ist gelebte Praxis an der »Josephine«. Der tolerante Umgang mit der Heterogenität im Lehrerteam ist maßgebend für den Umgang mit der Heterogenität in den Klassen und bei den Eltern. Einzelkämpfer gibt es nicht. Alle empfinden sich als Teil einer lernenden Organisation.



9.3 Reflexion der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule aus Sicht der Lehrer

Die Meinung der Lehrer zur Entwicklung und zum Stand der Arbeit mit Eltern an der Schule sowie der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern wurde in einer Befragung erkundet. Die Auswertung der Erhebung wies eine neue Qualität der Arbeit mit Eltern in der »Josephine« nach, die in folgender Gegenüberstellung besonders deutlich wird.

Mit der veränderten Rolle des Lehrers, wandelt sich die Rolle von Eltern in Schule. Ressourcen, die von Eltern bereitgestellt und von Lehrern dankbar begrüßt sowie als bereichernd und entlastend empfunden wurden, waren:

■ im Unterricht

- Lesemuttis, -vatis, (-omas, -opas)
- Geschichtenerzähler
- Planer, Unterstützer, Durchführer bei speziellen Sachunterrichtsthemen
- Exkursionen
- Stadtralley
- Besuch von Museen und Kulturstätten
- Experimente
- Interviewpartner
- Betreuer/Berater bei Gestaltungstagen
- Begleitung bei Konzert- und Theaterbesuchen
- Projektleiter oder Projektbegleiter bei Schulprojekten
- Stationsleiter bei Sportfesten
- Film- und Fotoaufnahmen bei Präsentationen
- Teilnahme an Schülerpräsentationen
- Teilnahme und Durchführung eines Expertenlagers »Kunst«
- Organisation von fachübergreifenden Projekten
- Organisation von Führungen und Veranstaltungskarten

■ Ergänzend zum Unterricht

- Experten für Ganztagsangebote, Kursleiter
- Begleitung bei Wandertagen
- Organisatoren von Weihnachtsfeiern
- Betreuer bei Lesenacht
- Herstellen von gesunden Schulfrühstücken für die ganz Klasse
- Herstellen von Weihnachtskalendern
- Aktive bei Schulhöhepunkten
- Standbetreuung bei Schulfest,
- Kindertag, Weihnachtsmarkt
- Mütterchor zum Adventssingen
- Kopierleistungen
- Herstellen von Lehrmitteln
- Arbeitseinsätze im Schulgarten, auf dem Schulgelände, in den Klassenräumen
- Betreuung bei Wettkämpfen und Leistungsvergleichen
- Unterstützung von Hortvorhaben
- Beschaffung von Computertechnik

Weitere Aktivitäten:

- Moderation von Elternveranstaltungen
- Teilnahme an Präsentation von Schülerleistungen in öffentlichen Einrichtungen und Ergebnissen des Schulversuches
- Mitwirkung bei Veranstaltungen zur Kooperation mit Kindergärten und weiterführenden Schulen oder Einrichtungen der Stadt bzw. der kooperierenden Unternehmen

10. Kooperation – Grundlage für die Öffnung der Schule

Im Verlauf des Schulversuches entwickelten sich je nach Bedarf oder Ressource bzw. Angebot verschieden Formen und Zielrichtungen von Kooperationen.

10.1 Kooperation zur Professionalisierung der Lehrer

Kooperationen mit der KARG-Stiftung für Hochbegabtenförderung

Die 16. Grundschule »Josephine« arbeitete seit Beginn 2002 im Impulsschulenprojekt der KARG-Stiftung mit. Dies ist eine vertragsgebundene Kooperation, deren Ziel u. a. die Professionalisierung von Lehrern in der integrativen Hochbegabtenförderung durch hochwertige Fortbildungen, Transferberatungen, Erfahrungsaustausch und Vernetzung der Impulsschulen ist. Der Einfluss dieser Kooperation war maßgebend für den Verlauf und das Gelingen des Schulversuches.

Kooperation mit den in »mentor« organisierten Einrichtungen der Begabtenförderung in Sachsen

Zur Initiative »mentor« – Begabtenförderung in Sachsen gehören der Kindergarten »Am Goldenen Reiter« Dresden, die Kindergärten »Josephinenstraße«, die 16. Grundschule »Josephine« und Schulhort sowie das Sächsische Landesgymnasium St. Afra Meißen. Diese Einrichtungen kooperieren seit 2002 mit dem Ziel, Fortbildungen für Pädagogen, Eltern und Interessenten im Bereich der Begabtenförderung in Sachsen zu organisieren. Darüber hinaus dienen die regelmäßigen Treffen der Vertreter der Einrichtungen dem Erfahrungsaustausch.

Kooperation mit weiteren Grundschulen Sachsens

Seit 2005 arbeitet die 16. Grundschule »Josephine« im Projekt des SMK »Förderung von besonders begabten Schülern durch individualisierte Lernangebote – Impuls für Schul- und Unterrichtsentwicklung in der Grundschule« impulsgebend mit. Die 13 Grundschulen Sachsens erhielten zum Teil mehrfach die Möglichkeit von Schul- und Unterrichtsbesuchen. Lehrer der »Josephine« führten Fortbildungsveranstaltungen nach Bedarf bzw. im Rahmen des Fortbildungsprogramms des SBI für die Steuergruppen der Projektschulen durch.



Kooperation mit KARG – Impulsschulen

Über die Treffen der Impulsschulen und die Teilnahme an Foren (z. B. 2005 in Dresden »Josephine« selbst Mitorganisator und Ausrichter) hinaus gab es die Zusammenarbeit mit der Schule Altonaer Straße Hamburg und der Ottfried-Preußler-Schule Rauenthal. Bei beiden fanden Schul- und Unterrichtsbesuche statt, die Teilnahme an Schulveranstaltungen und der intensive Austausch über Fördermöglichkeiten. Lehrer der 16. Grundschule »Josephine« und der Schule Altonaer Straße führten zudem Fortbildungsveranstaltungen in der Kooperationsschule durch.



Unterzeichnung des Kooperationsvertrages mit BVMW

10.2 Kooperation zur individuellen Förderung der Schüler

Kooperationen mit Experten als Leiter für I-Kurse, Arbeitsgemeinschaften des Kinderclubs bzw. Kurse des Ganztagsangebotes

Anlässe für diese Kooperationen waren:

- nach Bedarfserfassung bei den Schülern,
- Nachfrage oder Angebot von Eltern,
- Empfehlungen von Kollegen,
- Angebot von oder Nachfrage bei weiterführenden Schulen oder Instituten,
- vielfältiges Angebot auf hohem Niveau zur individuellen Förderung gewährleisten.

So wurden folgende Kurse durch Externe in der Regel mehrere Jahre geleitet: Schach, Natur und Technik, Mathe mit Pfiff, Theater, Schülerradio, Schnitzen, Plastisches Gestalten, Architektur, Klassischer Tanz, Violine, Gitarre, Flöte.

Kooperation mit Experten oder Institutionen zur Qualitätssicherung und -entwicklung von Projekten

Die meisten der Kooperationen entstanden in Schulprojektwochen, so z. B. mehrfach mit der TU Dresden, Fakultäten Physik und Chemie sowie der Kustodie. Ebenfalls in mehreren Schulprojekten wurde mit Schauspielern, Theaterpädagogen und künstlerischen sowie technischen Mitarbeitern des Theaters Junge Generation kooperiert. In einer Projektwoche studierten Schüler gemeinsam mit der Hochschule für Musik ein Musical ein.

Außerdem lernten die Schüler der »Josephine« innerhalb einer Projektwoche ihre Unternehmen durch Betriebsbesichtigungen und Interviews besser kennen. Neben vielfachen Aktivitäten in Dresdens Kunstsammlungen und Museen sind zwei Projekte besonders nennenswert. In Kooperation mit den Museen für die Ausstellung »Weihnachtsgaben aus vergangener Zeit« durch Spielzeug, Geschenke der Schüler der damaligen beiden dritten Klassen bereichert. Die Schüler führten im Sachunterricht, in Kunst und im Museum dazu ein Projekt durch, das den direkten Vergleich zwischen ihrem und dem Weihnachtsspielzeug vergangener Generationen ermöglichte. In Kooperation mit dem Deutschen Hygienemuseum wurden Schüler der »Josephine« als Museumsführer ausgebildet und führen nun regelmäßig unter dem Motto »Kinder führen Kinder« durch Ausstellungen. Eine langjährige Kooperation wurde von den Lehrern der »Josephine« mit den Fachfrauen für Kinderernährung gepflegt. Sie unterstützten sowohl Projekte zur gesunden Ernährung im Unterricht, als auch am Nachmittag. Bedeutsam waren außerdem zwei Projekte mit der Dresdner Grafikerin und Bildhauerin Ursula Güttsches. Kreative Schüler gestalteten unter ihrer Anleitung einen Innenhof der »Josephine« als Skulpturenpark.

Die Tierskulpturen fertigten sie durch Bearbeiten selbstgewählten Sandsteines aus der Sächsischen Schweiz. Im zweiten Projekt fertigten die Schüler des Kurses »Künstlerkiste« unter der Anlei-



Schüler der »Josephine« auf der Messe »Karrierestart«



Entstehung des Skulpturenparks in der »Josephine«

16. Grundschule »Josephine«	Arbeitskreis Industrierat des BVMW
■ Dokumentation der Zusammenarbeit durch Fotografie und Präsentationen	■ Betriebsführungen u. a. im Remiraum des MPD Dresden (Speicherchip-Produktion), im MBM Metallbau Dresden, in der Dresdner Gardinen- und Spitzenmanufaktur, in der Handhabungs-, Automatisierungs- und Präzisionstechnik GmbH, in der Formguss Dresden GmbH
■ Einladungen zu Schulhöhenpunkten	■ Stadtteilführung durch einen Mitarbeiter der Metallbau Dresden GmbH (Gebäudebesichtigung)
■ Gestaltung von Ausstellungen und Aufführungen für Betriebe des Arbeitskreises Industrierat des BVMW	■ Übergabe einer Digitalkamera für die Dokumentation der Kooperation, Bereitstellung einer Wandvitrine für Präsentationen
■ Transfer der Kooperation über verschiedene Medien und Veranstaltungen in der Region	■ Sponsoring von Materialien für den Kunst- und Werken-Unterricht
■ Teilnahme an der Messe Karriere-Start, Beitrag der Schüler in der Podiumsdiskussion und Gestaltung des Messestandes des BVMW mit Schülerarbeiten	■ Sponsoring und Mitarbeit bei der Entwicklung des Schüllerradios
■ Teilnahme am Dresdner Industrietag	■ Teilnahme an Schulhöhenpunkten, z. B. Abschlusspräsentation der Schulprojektwoche
■ Interviewaufzeichnungen innerhalb der Schulprojektwoche bei Betriebsbesichtigungen	

tung der Künstlerin Wandmalereien und Reliefs zur Gestaltung des Trinkbrunnenbereiches.

Kooperation mit Unternehmen

Im Januar 2005 schloss die 16. Grundschule »Josephine« einen Vertrag mit dem Arbeitskreis Industrierat im Bundesverband mittelständischer Wirtschaft (BVMW) ab. Eigentlich hatte dieser in der Zeitung annonciert, um Schulabgängern in der Berufsorientierung Pate zu sein. Durch den Kontakt mit den Schülern der »Josephine« wurde klar, Berufsorientierung kann schon früher einsetzen. Diese Kooperation bereicherte die Erfahrungswelt der Schüler und erstaunte die Paten in zweierlei Hinsicht. Zum einen, was 5 – 10 jährige bereits leisten können und wissen wollen, zum anderen wie Grundschule heute organisiert ist. Leistungen der Kooperationspartner waren:

10.3 Kooperation zu gelingenden Übergängen

Vertragsgebundene Kooperationen mit Kindergärten

Die 16. Grundschule »Josephine« kooperiert mit vier Kindergärten.

Von den Erfahrungen in der Kooperation mit den vier Kindergärten konnte die 16. Grundschule »Josephine« in mehreren Fortbildungsveranstaltungen Sachsens berichten, z. B. vor Erziehern, Eltern und Lehrern des ehe. Regierungsbezirk Chemnitz in einer Vorlesung an der TU Chemnitz im Oktober 2007.

Kooperierende Einrichtung / Träger / Kapazität	Besonderheiten	Kooperationsvertrag	Schwerpunkte der Zusammenarbeit in der Schule	Schulanfänger / Schulaufnahme 2007/08
Integrations-Kindergarten »Annenstraße« ■ 108 Plätze ■ 6 Integrationsplätze ■ 9 Krippenplätze	■ im Schulbezirk ■ Integration ausländischer und behinderter Kinder ■ sportliches Profil (Schwimmen, Eislaufen)	■ Seit 2004 BUKA-Vertrag ■ (nach dem ABC des guten Lernens)	■ Elternabend ■ Hospitationen ■ Schnuppern ■ Bestimmen des Lernstands ■ Teilnahme am Sportfest	■ 38 Schulanfänger ■ 13 Kinder Schulaufnahme an der »Josephine«
Kindergarten »Am Goldenen Reiter« ■ 56 Plätze ■ 10 Integrationsplätze	■ Integration entwicklungsschneller Kinder ■ Förderung durch die KARG-Stiftung	■ Seit 2005 Perspektiven der Zusammenarbeit ■ 1. Kind ■ 2. Erzieherinnen und Lehrer ■ 3. Eltern	■ Elternabend ■ Hospitationen ■ Schnuppern ■ Bestimmen des Lernstands	■ 14 Schulanfänger ■ 5 Kinder Schulaufnahme an der »Josephine«
Kindergarten »Josephinenstraße« ■ 72 Plätze ■ 34 Integrationsplätze (210 Hortplätze an der 16. GS »Josephine«)	■ im Schulbezirk ■ Integration entwicklungsschneller Kinder ■ Förderung durch die KARG-Stiftung ■ Seit 2005 ■ Perspektiven der Zusammenarbeit:	■ seit 2005 PID-Vertrag (Partner im Dialog)	■ Elternabend ■ Hospitationen ■ Schnuppern ■ Bestimmen der Lernstands ■ Schulbesuche mit Experimentieren ■ Teilnahme am Sportfest	■ 21 Schulanfänger ■ 2 Kinder Schulaufnahme an der »Josephine«
Kindertagesstätte »Spatzenvilla« ■ 62 Plätze ■ 6 Krippenplätze	■ Kinder ab 2 Jahre ■ Vorschulclub ■ Englisch ab 4 Jahre ■ eigene Hauszeitung seit 2000	■ seit 2005 PID-Vertrag (Partner im Dialog)	■ Elternabend ■ Hospitationen ■ Schnuppern ■ Bestimmen der Lernstands ■ Schulbesuche mit Experimentieren ■ Teilnahme am Sportfest	■ 1 Schulanfänger ■ 2 Kinder Schulaufnahme an der »Josephine«



Kooperation mit weiterführenden Schulen

Die Kooperation mit Mittelschulen und Gymnasien Dresdens ist traditionell gewachsen. Folgende Maßnahmen wurden durchgeführt: Teilnahme an den Elternforen zur Bildungsberatung im Herbst jedes Schuljahres an der »Josephine« mit Lerntheken, Präsentationen durch Schüler und Lehrer der folgenden Schulen:

- 6. Mittelschule »J. A. Comenius«, 35. Mittelschule, 46. Mittelschule, 55. Mittelschule »Heinz Steyer«, Marie-Curie-Gymnasium, Martin-Andersen-Nexö-Gymnasium, Romain-Rolland-Gymnasium, Vitzthum-Gymnasium, Carl-Maria-von-Weber-Gymnasium, Gymnasium Dresden Plauen, Weißeritzgymnasium Freital
- Unterstützung der 16. Grundschule »Josephine« bei der Durchführung von Schulprojektwochen durch Lehrer oder Schüler des Marie Curie-Gymnasiums und der Palucca-Schule
- Kursleitung im Ganztagsangebot der 16. Grundschule »Josephine« durch Lehrer des Marie-Curie-Gymnasiums, des Martin-Andersen-Nexö-Gymnasiums und der Palucca-Schule
- Schulbesuche der Schüler der 4. Klassen in 35. Mittelschule, 46. Mittelschule, 55. Mittelschule »Heinz Steyer«, Marie-Curie-Gymnasium, Romain-Rolland-Gymnasium

- Freistellung ehemaliger Schüler der 16. Grundschule für Interviews und Präsentationen in den 4. Klassen der »Josephine« in 35. Mittelschule, 46. Mittelschule, 55. Mittelschule »Heinz Steyer«, Carl-Maria-von-Weber-Gymnasium, Marie-Curie-Gymnasium, Martin-Andersen-Nexö-Gymnasium, Evangelisches Kreuzgymnasium, Gymnasium Dresden Plauen, Weißeritzgymnasium Freital, Romain-Rolland-Gymnasium, St.-Benno-Gymnasium
- Durchführung eines Pädagogischen Tages an der 16. Grundschule »Josephine« mit Unterrichtsbesuchen und Workshop mit dem Carl-Maria-von-Weber-Gymnasium

Zur Weiterentwicklung von Kooperationen mit weiterführenden Schulen unter Beachtung des Schwerpunktes integrative Begabtenförderung können die weitere wissenschaftliche Begleitung einiger ehemaliger »Josephine-Schüler« von Dr. T. Rohrmann am Marie-Curie-Gymnasium und am Martin-Andersen-Nexö-Gymnasium sowie die Beratungsstelle zur Begabtenförderung (BZB) mit ihrer Netzwerkarbeit behilflich sein.

11. Professionalisierung

11.1 Der Weg zur Professionalität

Zur Steigerung der Professionalität der Lehrer waren die verschiedenen Kooperationen ein wichtiger Beitrag. Darüber hinaus gab es Methoden, Formen und Wege zur Steigerung der Professionalität an der »Josephine«. Zunächst ist zu klären, was unter Professionalisierung überhaupt verstanden werden soll. In Anlehnung an Schaub/Zenke (1997, 275) und Köck, Ott (2002, 557) heißt das, jemanden dazu zu befähigen, seinen Beruf, seine Tätigkeit optimal ausüben zu können. Durch die ständige Kommunikation mit gleichberuflichen Erfahrungsträgern, die Wissensaufnahme, Wissensanwendung und -weitergabe in der Berufsausübung kann die Professionalität fortlaufend verbessert werden.

Für die Lehrer im Schulversuch hieß das konkret:

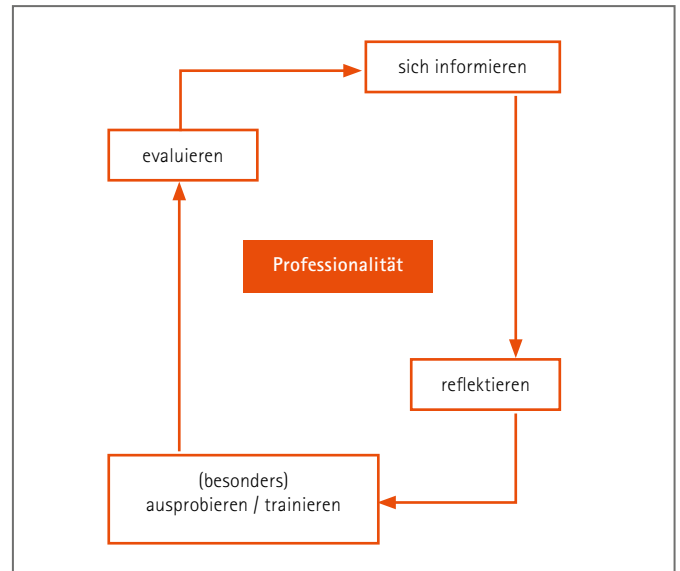
■ sich informieren

- über Stand der Begabtenförderung im In- und Ausland
- über praktizierte Fördermodelle im Primarbereich, aber auch im Elementar- und Sekundarbereich
- über die Rahmenbedingungen und jeweilige Ausgangslage an der 16. Grundschule »Josephine«
- über die Ressourcen der Beteiligten
- über die Ressourcen von möglichen Unterstützern
- über Gestaltungsspielräume
- über Förder- und Entwicklungsinstrumente
- über die individuellen Besonderheiten der anvertrauten Kinder

■ reflektieren

- sich selbst kritisch und möglichst distanziert
- realistisch die eigenen Kräfte und Kompetenzen
- in der Wahrnehmung der Kräfte und Kompetenzen der Beteiligten (Team, Schüler, Eltern), sich entlasten können somit Reflexion der eigenen Rolle in der lernenden Organisation
- theoretisches Wissen und praktische Erfahrungen reflexiv
- von Prozess und Ergebnis gemeinsamer Versuche
- von sozialen Entwicklungen
- von Grenzen

(Gudjons, 2007, 10)



Miller, 2004, 7

■ ausprobieren, trainieren

- eigener kreativer Förderansätze
- erprobter Förderansätze im eigenen Bereich
- mit Schwerpunktsetzung
- und aushalten des Versuchsstadiums ohne korrigierend einzugreifen
- nicht zum Selbstzweck, sondern Kommunikation von Prozess und Ergebnis
- der eigenen Belastbarkeit
- als Etappe vor anschließender Evaluation

■ evaluieren

- Voraussetzung: Reflexion bzw. Dokumentation von Prozessen und Ergebnissen
- Finden, nutzen und entwickeln geeigneter Instrumente
- Verstärkte bzw. veränderte Kommunikation (zunehmend fach- und sachkompetenter)

11.2 Rolle der Impulsgruppe

Durch die Mitarbeit im KARG – Impulsschulenprojekt wurde die Impulsgruppe gebildet und zu Beginn des Schulversuchs von der Lehrerkonferenz gewählt. Neben der Schulleitung arbeiteten weitere vier Lehrer mit. Die Mitglieder der Impulsgruppe hatten die Aufgabe, an den zweimal jährlich von der KARG – Stiftung organisierten Impulsgruppentreffen teilzunehmen. Bei den dort zu leistenden Aufträgen sollten sie ihre Schule vertreten sowie die so bzw. in Workshops und Fortbildungen gewonnenen Erfahrungen in die eigene Schule einbringen. Die Impulsgruppe wirkte informierend, reflektierend, beratend, entwickelnd und evaluierend in allen Qualitätsbereichen von Schule.

Positiven Einfluss auf den gesamten Entwicklungsprozess hatten die Akzeptanz der gewählten Vertreter und deren Engagement, Offenheit, Kreativität sowie Begeisterungsfähigkeit. Kritisch ist zu bemerken, dass eben diese für den Gesamtprozess so wichtigen Faktoren im Konkreten beim einzelnen Lehrer auch Erwartungshaltungen transportierten, die Ängste schürten, nicht genügend zu können oder Schritt halten zu können.

Die vier Lehrer der Impulsgruppe wirkten weiter als verlässliche Konstante, auch als es etwa zur Halbzeit des Schulversuches zur personellen Veränderung der Schulleitung kam. Diese Lehrer bildeten den Kern des Kollegiums, der den Schulversuch von Beginn bis zum erfolgreichen Abschluss begleitete. Wird diese Impulsgruppe mit einer Steuergruppe verglichen, so können die Begriffe identisch verwendet werden.

11.3 Teamtraining als wichtigstes Mittel der Professionalisierung

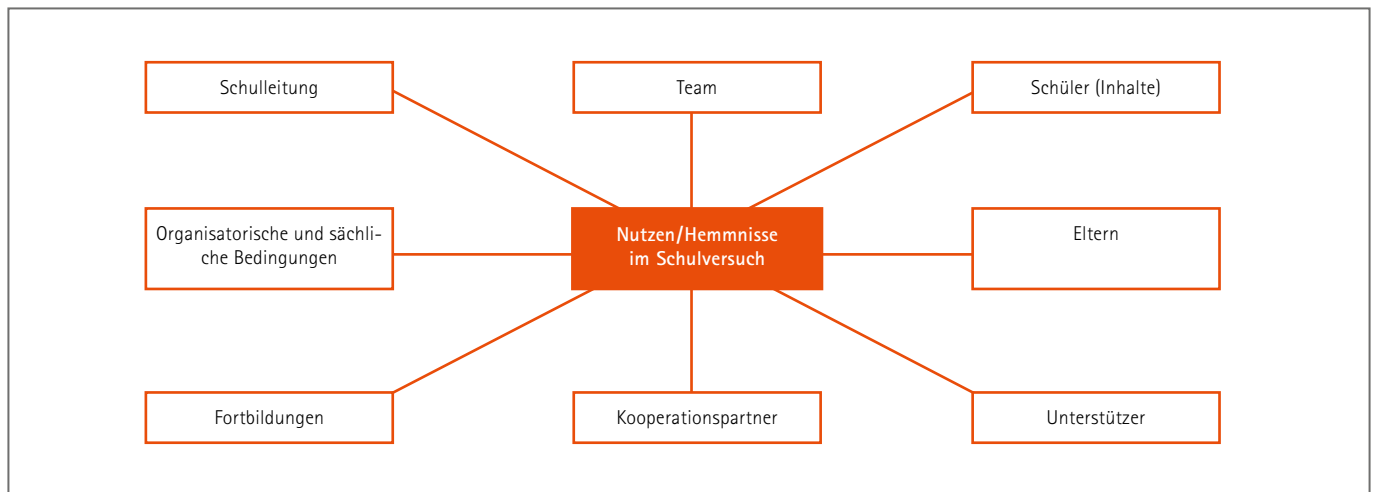
Natürlich sind Selbstreflexion, Selbststudium und der persönlichen- und fachspezifische Bezug von zentralen Fortbildungen wichtig für die Professionalisierung des einzelnen Lehrers. Nur woher gewinnt man neue Impulse für diese Aktivitäten? Dafür benötigt man Fremdreflexion, Literaturempfehlungen oder Anregungen für Fortbildungsveranstaltungen und Erfahrungsberichte kompetenter Kollegen. Auch hier hat das Team eine tragende Rolle. Für Schulentwicklung allgemein und die Herausforderung im Schulversuch insbesondere ist eine sich entwickelnde Kultur des Teamtrainings förderlich. Dazu gehörten an der 16. Grundschule »Josephine«:

- Offenheit, Ehrlichkeit und Akzeptanz als Grundvoraussetzungen von Selbst- und Fremdreflexion,
- Sach- und Fachgespräche als Kultur im Alltag und Voraussetzung für Evaluation,
- Neugier, Informationsdurst und Fortbildungswille als Voraussetzung für Erproben und Entwickeln,
- Gesundes Kritikverhalten und tolerante Fehlerkultur als Chance für alle.



Um diese Kultur des Teamtrainings zu entwickeln, reichen aber die Herausforderungen im Alltag und die monatliche Dienstberatung nach unserer Erfahrung nicht aus. Es bedarf gemeinsamer besonderer Ereignisse, die bedarfsorientiert geplant werden. Diese verlangen gezielte Vorbereitung in Thema, Zeit und Raum. So ist weitgehend auszuschließen, dass es zu Überlastungen kommt und es kann zuverlässig gesichert werden, dass es für das gesamte Team gewinnbringend wird, so wie:

- Fortbildungen in der »Josephine« durch
 - Projektreferentinnen der KARG-Stiftung,
 - Fortbildner für Unterrichts- und Schulentwicklung sowie Begabtenförderung, auf die Steuergruppe u. a. bei den Impulsseminaren der KARG-Stiftung aufmerksam wurde,
 - Referenten bei »mentor«-Veranstaltungen,
 - die eigenen Kollegen, die inzwischen als Fortbildner oder Fachberater tätig sind
- jährliches Teamtraining mit den Erziehern des Hortes
 - Vorbereitung und Durchführung durch Carola Arnold sowie
 - durch Schul-, Projekt- und Hortleitung sowie die Impulsgruppe
- Fachaustausch in Fachzirkeln und auf Klassenstufenbasis
 - Rotationsprinzip bei Fachzirkelleitung,
 - Terminplanung über das gesamte Schuljahr,
 - Ressourcen- und bedarfsorientierter Austausch
- Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Schulhöhepunkten, wie
 - Kennenlern- bzw. Begegnungstage,
 - Projektwochen,
 - Schuleinführungsfeier,
 - Schulaufnahme,
 - Adventssingen,
 - Sportfest und Familiensporttag,



Bereiche interner Evaluation an der 16. Grundschule »Josephine«

- Frühlingsfest bzw. Kinderfest,
- Schuljahresabschluss
- Ermöglichung von regionalen und überregionalen Unterrichts- und Hortbesuchen durch alle Teammitglieder, z. B. von
 - Eltern,
 - Lehrer anderer Grundschulen,
 - weiterführenden Schulen,
 - Studenten und Lehramtsanwärtern,
 - Mitarbeitern der Ministerien und nachgeordneten Einrichtungen,
 - Mitarbeitern der KARG-Stiftung und Lehrern der KARG-Impulsschulen,
 - Vertretern aus Wissenschaft und Wirtschaft,
 - Vertretern der Medien,
 - japanischen Gästen
- Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen für
 - Grundschulen der Region,
 - das KARG-Impulsschulenprojekt,
 - das Projekt »Förderung von besonders begabten Schülern durch individualisierte Lernangebote – Impuls für Schul- und Unterrichtsentwicklung in der Grundschule des SMK,
 - die Initiative »mentor«,
 - Schulbuchverlage,
 - Schulen in freier Trägerschaft,
 - die SBA, Regionalstelle Zwickau,
 - den Verband für Sonderpädagogik,
 - Mitarbeiter der Prävention im Polizei-Präsidium Dresden
- Vorbereitung, Durchführung, Auswertung gemeinsamer Arbeit mit Eltern
 - Elternforen und Elternworkshops,
 - Elternabende mindestens durch Team der Klasse (Klassenleiter, Stellvertreter und Horterzieher),

- Gegenseitiger Besuch bei Elternabenden mit fachbezogenen oder kompetenzorientierten Beiträgen bzw. für Feedback,
- Eltern-, Entwicklungs- bzw. Erfolgsgespräche mindestens durch Team der Klasse,
- Konfliktgespräche durch Unterstützung der Schulleitung, Beratungslehrerin, Projektleitung, Elternratsmitglieder

Alle diese Formen wurden von den Lehrern bzw. Erziehern als Herausforderungen des individuellen und gemeinsamen Lernens begriffen. Fortschritte im Team wurden gewürdigt und gefeiert, aber auch Hemmnisse konsequent benannt bzw. zielgerichtet Ursachenforschung und Qualitätsentwicklung betrieben. Innere, als auch äußere Kräfte (Experten) halfen dabei.

Bereits zur Halbzeit des Schulversuches wurde in einer Lehrerbefragung eindeutig das Team als wichtigste Quelle für die Professionalisierung der Arbeit genannt.

Die Personaltrainerin der »Josephine« Carola Arnold, die das Team in den fünf Jahren des Schulversuches kontinuierlich begleitete, schätzt ein:

»Mir bleibt nur, meine Bewunderung für so viel Begeisterung, persönliches Engagement sowie damit einhergehende Lern- und Streitbereitschaft bei allen Mitstreitern aus Schule und Hort auszudrücken. Ich wünsche dem Projekt, dass es gelingt, mit diesen Qualitäten recht viele Kolleginnen und Kollegen anderer Grundschulen im Interesse der Förderung und Forderung für alle Kinder zu »infizieren.«

11.4 Empfehlungen zur Professionalisierung im Bereich integrativer Begabtenförderung

Die Literatur- und Fortbildnerempfehlungen sollen Anregungen für die Steigerung der Professionalität sein.

Literaturempfehlungen

- **»Hochbegabte Kinder und Jugendliche«** (2005)
Sabine Rohrmann, Tim Rohrmann
(Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag)
ISBN 10: 3-497-01786-8
- **»99 Schritte zum professionellen Lehrer«** (2004)
Reinhold Miller (Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung GmbH) ISBN 3-7800-4938-4
- **»Aus schlauen Kindern werden Schüler ...«** (2004)
John Holt (Beltz-Verlag)
ISBN 3-407-22132-0
- **»Offener Unterricht«** Teil 1 und Teil 2 (2003)
Falko Peschel (Schneider Verlag Hohengehren)
ISBN 3-89676759-3
- **»Kleines Methodenlexikon«**
(2001) Wilhelm H. Peterßen (Oldenbourg-Schulverlag),
ISBN 3-486-03443-x
- **»Mehr intelligente Kopf-Spiele«** (2004)
Vera F. Birkenbihl (GABAL Verlag GmbH)
ISBN 3-897-49-410-5
- **»Forscher, Künstler, Konstrukteure«**
(2002) Hans-Joachim Loewen, Beate Andres
(Hermann Luchterhand GmbH)
ISBN 3-472-05113-2
- **»Hochbegabt – und trotzdem glücklich«** (2005)
Herbert Horsch, Götz Müller, Hermann-Joseph Spicher
(Oberstebrink-Verlag-GmbH) ISBN 3-934333-16-8
- **»Wie redest du denn mit mir? – Kommunikation im Grundschulbereich«**
(1997) Thomas Trautmann (Schneider Verlag Hohengehren GmbH) ISBN 3-87116-897-1

Fortbildner aus dem Team der 16. Grundschule »Josephine« zu Erfahrungen im Schulversuch

Name	Schwerpunktt Themen		Kooperations von Kindergarten und Grundschule	Besonderes
	Individualisierung im offenen Unterricht	Leistungsermittlung und -bewertung		
Renate Dittmar	x	x		Gestaltungstag
Michael Gröscho	x	x		Sport in der Grundschule
Birgit Hartwig				Rhythmisierung des Schulablaufes
Ute Hölzel	x	x		Bildungsberatung Expertenforum Elternarbeit
Ulrike Irmeler	x		x	Anfangsunterricht Französisch in der Grundschule
Kathrin Jäger	x	x	x	Unterrichts- und Schulentwicklung, Freie Planarbeit, Methodentraining
Peter Jeschke			x	
Stefanie Lischen	x			
Ina Luft	x			Methodentraining
Andrea Noack			x	Die Rolle des Hortes im Schulversuch
Sylke Täubrich	x			Lebendiger Musikunterricht mit Elementen aus Rhythmik und Tanz
Annett Urbitsch	x	x	x	Schuleingangsphase Elternarbeit
Lydia Wagner	x	x		

Kontakt: Josephine-16.GS-Dresden@t-online.de

Fortbildnerempfehlungen

- **Grundschulpädagogik und -didaktik**
Prof. Dr. Angelika Speck-Hamdan
A.Speck-Hamdan@lmu.de
- **Hirnforschung**
Prof. Dr. Elsbeth Stern
stern@mpib-berlin.mpg.de
- **Training für Kinder, Eltern und Lehrer**
Sigrid Lutz, mail@lernbar.de
- **Personaltraining**
Carola Arnold, ca@arnold-training.de
- **Individualisierung im offenen Unterricht, Methodentraining**
Martina Postelt, mapostelt@web.de
- **Hochbegabung, ADS**
Götz Müller, dpamueller@aol.com
- **Diagnostik, Förderung und Beratung**
Tim Rohrmann
rohrmann@wechselspiel-online.de
- **Offener Unterricht**
Falko Peschel, falko.peschel@kt.nrw.de
- **Mathe für kleine Asse**
Prof. Dr. Friedhelm Käpnick
kaepni@math.uni-muenster.de

11.5 Argumentation zur Professionalisierung bei Lehrern

Professionell argumentieren heißt in jedem Fall auf der Grundlage einer umfangreichen und sachgerechten Recherche zu argumentieren und das mit positiver Ausrichtung im Sinne des Realistischen und Realisierbaren. Die gesamte Dokumentation über wurde bewusst vermieden, Entwicklungskiller oder Hemmnisse zu thematisieren. Sie treten in der sozialen Entwicklung überall auf und sind kein spezifisches Merkmal von Schulversuchen. Die Frage ist, wie wird mit ihnen umgegangen. Werden sie als Prüfsteine betrachtet, als Anlass zur Kommunikation und Reflexion, um nach neuen Wegen zu suchen, so kann man das Ziel fest im Auge behalten.

Veröffentlichungen wie »Wenn die Schule versagt – vom Leidensweg hochbegabter Kinder« (Spalm, 1997) oder »Das Drama der Hochbegabten – zwischen Genie und Leistungsverweigerung« (Scheidt, 2004) versprechen schon im Titel lediglich die Sensibilisierung für das Thema, aber weniger eine positive Zielausrichtung. Wie viel mehr lädt da der Buchtitel ein »Hoch begabt – und trotzdem glücklich« (Horsch, Miller, Spicher, 2005). Zudem hält das Buch das, was es verspricht. Sachorientierter ist der Einstieg von J. Bastian in der »Pädagogik« 09/07 zum Thema: »Beruf: LehrerIn«, wenn er schreibt:



Es soll Berufe geben, die so unmöglich sind, dass keiner sie richtig ausüben kann, soll Sigmund Freud einmal scherzhaft gesagt haben. Dabei soll er neben dem Beruf des Psychoanalytikers und des Politikers auch den Lehrerberuf genannt haben. Ernst ist, dass kaum ein Beruf so sensibel auf gesellschaftliche Wandlungen reagieren muss wie der Lehrerberuf – dass dieser Beruf zuallererst die Widersprüche und Ungereimtheiten der Gesellschaft erfährt und verarbeiten muss.

Trotzdem ist das Interesse an diesem Beruf nach wie vor ungebrochen. Aber ahnen die Studierenden, welche Anforderungen auf sie zukommen? Erfahren sie von den Widersprüchen zwischen Erziehungsansprüchen und fachlichen Ansprüchen, zwischen Individualisierungsanspruch und Output-Orientierung, zwischen der Notwendigkeit und dem Interesse an Schulentwicklung und dem Mangel an Ressourcen und Unterstützung?« (Bastian, 2007, 3)

Und dennoch fehlt es an der positiven Zielausrichtung im Sinne des Realisierbaren.

Der Schulversuch an der 16. Grundschule »Josephine« hat gezeigt, dass:

- Erziehungsansprüche und fachliche Ansprüche nicht im Widerspruch stehen müssen,
- der Individualisierungsanspruch trotz Output-Orientierung realisierbar ist,
- man Ressourcen und Unterstützung im Interesse von Schulentwicklung vor allem durch Öffnung von Schule freisetzen kann,
- Schule einen wichtigen Beitrag für die Lehrerbildung leisten kann, wenn sie als ständiger Ansprechpartner für Universität und Ausbildungsstätte für den Vorbereitungsdienst Lehramt Grundschulen der Sächsischen Bildungsagentur sowie für Praktikanten und Lehramtsanwärter zur Verfügung steht.

12. Ergebnisse und Ausblick

12.1 Ergebnisse gemessen an den Zielstellungen des Schulversuches

Schwerpunkt

Es ist gelungen, besonders begabte Schüler, die integrativ mit Schülern unterschiedlicher Leistungspotentiale in einer Klasse lernen, individuell zu fördern. Dafür wurden neue Formen der inneren Differenzierung und Individualisierung im Unterricht entwickelt. Dass alle Möglichkeiten dabei ausgeschöpft wurden, soll nicht behauptet werden. Es kann jedoch behauptet werden, dass das Bestmögliche versucht wurde.

Wissenserwerb

Sowohl über Zusatzangebote, als auch über veränderte Formen offenen Unterrichts wurden Schüler mit besonderer Begabung durch einen über die Leistungsanforderungen hinausgehenden Wissenserwerb gefördert. Dabei wurden verschiedene Formen von Entwicklungsplänen und der Arbeit mit ihnen erprobt.

Sozialkompetenz und emotionale Intelligenz

Die Arbeit im Schulversuch förderte die Persönlichkeitsentwicklung und die Sozialkompetenz aller Schüler.

Werte- und zielorientiertes Handeln

Durch das Erleben der eigenen Wirksamkeit in der sozialen Gemeinschaft, durch das Entwickeln gemeinsamer Regeln, durch basisdemokratische Prozesse und Entscheidungen sowie durch vielfältige Kooperationen wurde eine Aufgeschlossenheit für gesellschaftliche Entwicklung erzielt.

Chancengerechtigkeit

Durch individuelle Förderungen auf der Grundlage einer Stärken-Schwächen-Analyse, die in Kommunikation mit den Kindern entstanden ist, wurden die Entwicklungschancen für besonders begabte Schüler deutlich erhöht. Sie sind selbst zu kompetenten Wissensvermittlern gereift.

Leistungs- und kindorientierte Grundschule

Die Herausforderungen bei der integrativen Begabtenförderung im Schulversuch waren impulsgebend für die Weiterentwicklung der Lehr- und Lernkultur in der leistungs- und kindorientierten Grundschule.

Wirkung auf andere Grundschulen in Sachsen

Die Beteiligten am Schulversuch haben Prozesse und Ergebnisse der Entwicklungsarbeit im Bereich Begabtenförderung, Unterrichts- und Schulentwicklung auf verschiedene Weise Grundschulen in Sachsen zu Verfügung gestellt.

12.2 Bedeutsame Ergebnisse für die Beteiligten der lernenden Organisation Schule

■ Bedeutsame Ergebnisse für die Schüler:

- förderndes Lernklima, hohe Lernmotivation mit Ausstrahlung auf alle
- selbstbestimmtes Lernen und hohe Eigenverantwortung ganztätig in Schule und Hort
- anregende Vielfalt durch Öffnung der Schule im Vor- und Nachmittagsbereich

■ für die Eltern:

- hohe Schulzufriedenheit durch zufriedene Kinder
- begrüßte Partner in der Schule
- Mitbestimmung bei Schul- und Unterrichtsentwicklung

■ für die Lehrer und Erzieher:

- Teamtraining ist die wichtigste Grundlage für erfolgreiche Entwicklungsprozesse
- Offenheit, Vertrauen sowie Loslassen und Aushalten sind Voraussetzungen für Entlastung
- Integrative Begabtenförderung bedeutet individuelle Förderung. Sie ist für jeden Schüler obligat.

12.3 Leitbildarbeit – Prozess und Ergebnis

Bezeichnend für die gesamte Entwicklungsarbeit im Schulversuch »Grundschule mit erweitertem Angebot für Schüler mit besonderer Begabung« ist die Arbeit mit und am Leitbild der Schule.

Zu Beginn des Schulversuches, u.a. durch Anregungen des KARG-Impulsschulenprojektes, definierten sich die Lehrer der 16. Grundschule »Josephine« über folgende Leitsätze:



J a
kind O rientiert
rhythmi S ierung
offen E r Unterricht
P rofessionalität
enric H ment
binnend I fferenzierung
begabu N gsförderung
t E amarbeit

Gehe Wege, die noch niemand ging, damit du Spuren hinterlässt. (A. de Saint-Exupéry)

Menschenwürdig ist es aber, Kräfte, die wir besitzen, zu entwickeln, zu gebrauchen, nicht nur um unseretwillen. (H. Goldschmidt)

Sie wurden aus mehreren Vorschlägen des Kollegiums als tref-
fend empfunden für das gemeinsame Vorhaben Schulversuch.
Außerdem fand sich in ihnen jeder auch mit seinen individuellen
Zielen und Ambitionen wieder. Im zweiten Jahr des Schulversu-
ches wurde von der Impulsgruppe die Form eines illustrierenden
Akrostichons erstellt, das den momentanen Stand der Entwick-
lungen und Erkenntnisse abbildete sowie die Identifikation von
Schülern, Eltern und Lehrern im Blick hatte.

Im vierten Jahr des Schulversuches wurde das Leitbild in einer
gemeinsamen Teamveranstaltung mit den Erziehern des Hortes
erneuert. Die beiden Leitsätze wurden nach kontroverser Diskus-
sion wie folgt ergänzt:

»Gehe Wege, die noch niemand ging, damit du Spuren hinter-
lässt – Wir gehen gemeinsam, fördern individuelle Wege und
lassen Umwege zu. Unsere Spuren zeigen in viele Richtungen
und in die Zukunft«

»Menschenwürdig ist es aber, Kräfte, die wir besitzen, zu
entwickeln, zu gebrauchen, nicht nur um unseretwillen.
Wir sind eine Schule, die alle Schüler befähigen will, ihre
Stärken und Schwächen zu erkennen, anzunehmen und an
ihnen zu arbeiten. Diese besondere Atmosphäre schafft Raum
für Akzeptanz und Toleranz. Davon lebt die »Josephine«.

12.4 Ausblick

Zu Beginn des Schuljahres 2007/2008 konnten an der »Josephine«
101 Schüler in vier ersten Klassen aufgenommen werden. Das
große Interesse der Kinder und ihrer Eltern ist das Ergebnis der
Unterrichts- und Schulentwicklung in den letzten fünf Jahren. Die
16. Grundschule »Josephine« bekommt den Status einer Projekt-
schule im Projekt »Förderung von besonders begabten Schülern
durch individualisierte Lernangebote – Impuls für Schul- und
Unterrichtsentwicklung in der Grundschule«. Sie hat also nicht
mehr vorrangig wie zu Beginn des Projektes die Funktion des
Impulsgebers für die anderen 13 Projektschulen, sondern wird
gleichberechtigt mit ihnen den fachlichen Austausch vollziehen.
Hierfür kann sie auf die Erfahrungen im Impulsschulenprojekt der
KARG-Stiftung für Hochbegabtenförderung zurückgreifen.

**Um die Ängste mancher Eltern oder Nachfragen Interes-
sierter zu beantworten, was nach dem Schulversuch wird,
ist anzumerken:**

- Bei den am Schulversuch in den vergangenen fünf Jahren
teilnehmenden Schülern wurden wichtige Grundlagen für
eine weiterführende Begabtenförderung und -entwicklung
in den höheren Klassenstufen geschaffen.
- Das erarbeitete Wissen und die Fähigkeiten und Fertigkeiten
in der Begabtenförderung kann den Lehrern und Erziehern
der »Josephine« keiner mehr nehmen.
- Der Schulversuch hat deutlich gezeigt, dass Unterrichts-
und Schulentwicklung nicht in erster Linie von materiellen
Zuwendungen abhängig ist, sondern vielmehr vom Engage-
ment der beteiligten Personen, dazu gehören Schüler, Eltern
und Pädagogen.
- Wichtig ist die Öffnung von Unterricht und Schule. Die 16.
Grundschule »Josephine« ist eine offene Schule mit offenen
Unterrichtsangeboten. Ihre Kultur ist bestimmt durch Ko-
operation, Kommunikation und Reflexion mit dem Ziel der
Evaluation und Weiterentwicklung.

Deshalb muss das »Josephinenprogramm« ständiges Arbeitspa-
pier sein. Dafür sind alle Beteiligten in Verantwortung. Einer der
Schwerpunkte im derzeitigen Entwicklungsprozess sind die
Übergänge. So wird z. B. gemeinsam mit dem Management der
Kooperationskindergärten über fortführende Diagnostikinstru-
mente nachgedacht.

Nachwort

Der Schulversuch wurde mit einem Symposium im Februar 2008 offiziell beendet. Der Schulversuch war dank aller beteiligter Lehrer, Erzieher, Eltern, Schüler und Unterstützer ein großer Erfolg. Dieses Nachwort soll dem Zweck einer Reflexion dienen.

Schüler

Ein Anschlussprojekt am Marie-Curie-Gymnasium und am Martin-Andersen-Nexö-Gymnasium in Dresden belegt z. B., dass die Schüler der »Josephine« den Übergang in das Gymnasium sehr gut bewältigt haben. Damit wird das Konzept des Schulversuchs sowie der zielführende Charakter der Öffnung des Schulbezirks bestätigt. Es muss aber auch bedacht werden, dass während des Schulversuchs neben der sehr hohen Anzahl von Interessenten auch Schüler in andere Grundschulen eingeschult oder umgeschult wurden. Daher kann nicht uneingeschränkt davon ausgegangen werden, dass alle Eltern und Schüler das Konzept des Schulversuchs per se annehmen.

Lehrer

Im Kollegium der »Josephine« war ein relativ hoher Wechsel von Lehrern zu verzeichnen. Dies hatte unterschiedliche Ursachen, wie z. B. persönliche Gründe, die Übernahme von Referententätigkeiten im Sächsischen Bildungsinstitut, aber auch Ansprüche des Schulversuchs an die Lehrer. Während der Dauer des Schulversuchs wechselte die Schulleitung. Bei der Gewinnung von neuen Lehrern setzte die Schule Maßstäbe. Das Interesse bei Lehramtsanwärtern war nicht nur sehr hoch, sondern es blieben auch alle nach der Einstellung in den Schuldienst an der »Josephine«.

Eltern

Die Eltern haben den pädagogischen Grundsatz der »Josephine«, auf die Stärken und weniger auf die Defizite zu setzen, sehr stark angenommen. Dies und das Konzept des Schulversuchs führten dazu, dass die Schule von sehr vielen ambitionierten Eltern angefragt wurde. Von Anfang an waren hohe Erwartungen an den Schulversuch geknüpft. Das führte gelegentlich dazu, dass einige Eltern überzogene Forderungen an die Schulleitung und Lehrer stellten, die zu Konflikten führten, welche es zu lösen galt.

Schulaufsicht

Die zusätzlich für den Schulversuch bereitgestellten Ressourcen durch die Sächsische Bildungsagentur trugen dazu bei, dass vielfältige Maßnahmen erprobt, evaluiert und weiterentwickelt werden konnten. Der häufige Wechsel der zuständigen Schulreferenten mit Blick auf Beratung und Begleitung hat die Beständigkeit der Arbeit an Zielen und Inhalten erschwert.

Schulträger

Der Schulträger ermöglichte mit einem erheblichen finanziellen Aufwand die Sanierung der Schule und gezielte Modernisierung der Ausstattung.

Wirkung auf andere Grundschulen

Auffällig ist, dass der Schulversuch sachsenweit stark nachgefragt wurde, sich aber nur wenige Dresdner Grundschulen für die Ergebnisse interessierten. Mit der Einbindung der »Josephine« in das weiterführende Projekt mit derzeit 37 sächsischen Grundschulen werden Impulse für die Schul- und Unterrichtsentwicklung gegeben. Die Veröffentlichung dieser Dokumentation soll den Zugang zu den Ergebnissen erleichtern. Bei der Begleitung dieses Prozesses hat die Schulaufsicht eine besondere Verantwortung.

Literaturverzeichnis

- **Bastian, J.**
(2007) Beruf: LehrerIn. Pädagogik Heft 9/07
Hamburg: Beltz
- **Birkenbihl, V. F.**
(2004) Mehr intelligente Kopf-Spiele
Offenbach: Gabal
- **Bundesministerium für Bildung und Forschung**
(1999, 2001) Begabte Kinder finden und fördern.
Ein Ratgeber für Eltern und Lehrer. Bonn: BMBF
- **Eikenbusch, G.**
(2006) von der stillen Partnerschaft zum aktiven Dialog –
Wege zur Elternarbeit in Schule. Pädagogik Heft 9/06.
Hamburg: Beltz
- **Esser, W.**
(2001). Das Landesgymnasium St. Afra. Ein neuer Weg
der Förderung von Begabungen in Sachsen. Artikel in
SchulVerwaltung MO Nr. 5
Kronach: Carl Link
- **Gudjons, H.**
(2007) Beruf: LehrerIn – Wandlungen – Widersprüche –
Wunschbilder. Pädagogik Heft 9/07
Hamburg: Beltz
- **Holt, J.**
(2004) Aus schlaun Kindern werden Schüler. ... Von dem,
was in der Schule verlernt wird. Weinheim, Basel: Beltz
- **Horsch, H., Müller, G., Spicher, H.-J.**
(2006) Hoch begabt – und trotzdem glücklich.
Ratingen: Oberstebrink
- **Josephine, 16. Grundschule Dresden**
(2002) Konzeption für den Schulversuch »Grundschule mit
erweitertem Angebot besonders begabte Schüler«.
Dresden: 16. Grundschule »Josephine«
- **Josephine, 16. Grundschule Dresden**
(2002) Flyer »Die größten Talente liegen oft im Verborgenen«.
Dresden: 16. Grundschule »Josephine«
- **Köck, P., Ott, H.**
(2002) Wörterbuch für Erziehung und Unterricht.
Donauwörth: Auer
- **Konrad, K., Traub, S.**
(1999) Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis.
München: Oldenbourg
- **Krafft, T., Semke, E**
(2004) Talente entdecken und fördern.
München: Gräfe und Unzer
- **Loewen, H.-J., Andres, B.**
(2002) Forscher, Künstler, Konstrukteure.
Berlin: Luchterhand
- **Miller, R.**
(2004) 99 Schritte zum professionellen Lehrer –
Erfahrungen – Impulse – Empfehlungen.
Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- **Müller, T.**
(2002) Ist unser Kind hochbegabt?
Berlin: Urania – Ravensburg
- **Niedersächsisches Kulturmünisterium**
(2004) Hochbegabung erkennen und fördern.
Hannover: Pressestelle MKN
- **Palmer, P. J.**
(1998) The Courage to Teach,
Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life.
San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- **Peschel, F.**
(2003) Offener Unterricht – Teil 1 und Teil 2.
Hohengehren: Schneider
- **Peschel, F.**
(2003) Offener Unterricht in der Evaluation –
Teil 1 und Teil 2. Hohengehren: Schneider
- **Peterßen, W. H.**
(2001) Kleines Methodenlexikon
München: Oldenbourg
- **Peterßen, W. H.**
(1999) Wissenschaftliche(s) Arbeiten.
München: Oldenbourg
- **Rohrmann, S., Rohrmann, T.**
(2005) Hochbegabte Kinder und Jugendliche.
Diagnostik – Förderung – Beratung.
München: Oldenbourg
- **Rohrmann, T.**
(2007) Evaluation des Schulversuches »Grundschule
mit erweitertem Angebot für Schüler mit besonderer
Hochbegabung« an der
16. Grundschule »Josephine« in Dresden. Abschlussbericht
Denkte: Wechselspiel – Institut für Pädagogik und
Psychologie

- **Rost, D. H.**
(2007) Der Liebe Herrgott ist gerecht. – Auch Hochbegabte sind nur Menschen. Hamburg: Die Zeit 31. 5. 2007, 98
- **Roth, L.**
(2001) Pädagogik – Handbuch für Studium und Praxis. München: Oldenbourg
- **Schaub, H., Zenke, K. G.**
(1997) Wörterbuch Pädagogik. München: Deutscher Taschenbuchverlag
- **Scheidt, J. v.**
(2004) Das Drama der Hochbegabten – zwischen Genie und Leistungsverweigerung. München: Kösel
- **Seydel, O.**
(2005) Die »Förder-Forder-Formel«. Artikel in Lernende Schule, Heft 29, 2005. Leipzig: Friedrich Verlag
- **Spahn, Ch.**
(1997) Wenn die Schule versagt – vom Leidensweg hochbegabter Kinder. Asendorf: Mut
- **Theisen, M. R.**
(1990). Wissenschaftliches Arbeiten. Technik – Methodik – Form. München: Vahlen
- **Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrerplanentwicklung und Medien**
(2004) Veränderte Schuleingangsphase an Thüringer Grundschulen. Ergebnisse und Erfahrungen eines Schulversuches. Heft 43. Bad Berka: Thillm
- **Trautmann, Th.**
(1997). Wie redest Du denn mit mir? Hohengehren: Schneider
- **Webb, J. T., Meckstroth, E. A., Tolan, S. S.**
(2002) Hochbegabte Kinder, ihre Eltern, ihre Lehrer – Ein Ratgeber. Bern: Huber
- **Westermann**
(2007) Übergänge gestalten. Grundschule Heft 3/07. Braunschweig: Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers
- **Westermann**
(2007) Begabte Kinder fördern. Grundschule Heft 4/07. Braunschweig: Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers
- **Winter, F.**
(2004) Lernkontrakte. Friedrich Jahresheft. Seeltze: Friedrich

Herausgeber:

Sächsisches Staatsministerium für Kultus
Carolaplatz 1, 01097 Dresden
Bürgertelefon: + 49 351 5642526
E-Mail: info@smk.sachsen.de
www.bildung.sachsen.de

Verfasser

16. Grundschule Dresden »Josephine«
www.josephine-dresden.de, Josephine-16.GS-Dresden@t-online.de
Kathrin Jäger, 16. Grundschule Dresden, Projektleiterin Schulversuch
unter Mitarbeit von Petra Dietz, Renate Dittmar, Ute Hölzel, Susanne Hertzschuch,
Sophie Jäger, Andrea Noack, Annett Urbitsch, Dr. Tim Rohrmann

Foto:

16. Grundschule »Josephine« (Titel, S. 7, 19, 21, 27, 30, 39 – 41, 46, 53, 62 – 64, 66);
Frank Grätz (S. 14, 21, 29, 38, 42, 47, 49, 57, 68, 71);
www.shutterstock.de (S. 4, 10 – 12, 15, 17, 24, 33 – 35, 45, 50);
www.fotolia.de (S. 59); www.thinkstock.de (S. 60)

Gestaltung und Satz:

Sandstein Kommunikation GmbH

Druck:

Lausitzer Druckhaus GmbH

Redaktionsschluss:

November 2008, veränderter Nachdruck 2014

Auflagenhöhe:

3.000 Exemplare

Bezug:

Diese Druckschrift kann kostenfrei bezogen werden bei:
Zentraler Broschürenversand der Sächsischen Staatsregierung
Hammerweg 30, 01127 Dresden
Telefon: + 49 351 2103672
www.publikationen.sachsen.de

Verteilerhinweis

Diese Informationsschrift wird von der Sächsischen Staatsregierung im Rahmen ihrer verfassungsmäßigen Verpflichtung zur Information der Öffentlichkeit herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von deren Kandidaten oder Helfern zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für alle Wahlen.

Copyright

Diese Veröffentlichung ist urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, auch die des Nachdruckes von Auszügen und der fotomechanischen Wiedergabe, sind dem Herausgeber vorbehalten.