

**Materialien für die Tagung
vom 4. Dezember 2008 in Ol-
ten**

**Themenschwerpunkt: Individualisierung und altersgemischtes Ler-
nen am Beispiel der Basisstufe**

Inhalt:

	<i>Seite</i>
1. Leitideen und Fragestellungen für die Diskussion im Workshop	2
2. Planungsprämissen für die Primarstufe im Bildungsraum Nordwestschweiz	8
3. Umgang mit Heterogenität - Individualisierung - Binnendifferenzierung - Integration	12
4. Binnendifferenzierung des Unterrichts	16
5. Altersgemischtes Lernen - Befunde aus Forschung und Praxis	22

1. Leitideen und Fragestellungen für die Diskussion im Workshop

In Absprache mit Frau D. Tuggener und Herrn A. Schifferle, die in den Themenschwerpunkt einführen werden, schlagen wir vor, im Workshop neben weiteren Fragestellungen drei Leitideen zu begutachten. Die drei Leitideen sind dem Arbeitspapier der Projektkommission 4bis8 der EDK-Ost und Partnerkantone „Leitideen zum Rahmenkonzept Grundstufe und Basisstufe, Dezember 2007, entnommen.¹

(a) Die Basisstufe sagt ja zu Heterogenität und Integration.

Die Basisstufe nimmt diese Forderung auf, indem die Kinder mit ihren verschiedenen Lerngeschichten, ihren unterschiedlichen familiären wie auch kulturellen Hintergründen gemeinsam den Unterricht in altersgemischten Gruppen besuchen.

Lern- und Entwicklungsverläufe variieren nicht nur zwischen Kindern, sondern zeigen auch sehr unterschiedliche Ausprägungen innerhalb der verschiedenen Bereiche im Entwicklungsprofil eines Kindes (Largo 2002). Die Basisstufe anerkennt diese Unterschiede und gewährt dennoch allen Kindern gleiche Chancen. Eine proaktive, optimistische Haltung der Lehrpersonen, verbunden mit einer fördernden und fordernden Unterrichtsgestaltung, ist dafür eine Grundlage und leistet einen wichtigen Beitrag zum Schulerfolg aller Kinder.

Kinder in vermeintlich homogenen Leistungsgruppen einzuteilen, war mit der Absicht verbunden, sie möglichst optimal zu fördern. Dies hat in der Realität in den letzten Jahrzehnten nicht zur Erhöhung von Bildungschancen geführt. Es konnte immer wieder gezeigt werden, dass eine Grenzziehung mittels Noten bzw. die Zuteilung in Sonderklassen die Ungerechtigkeit von Bildungschancen verstärkt (Kronig, Haeberlin & Eckhart 2000). Für die in Sonderklassen geförderten Kinder hat das häufig geringere Lernfortschritte und gesellschaftliche Sanktionen zur Folge (Bless 1995). Dies hat letztendlich negative Auswirkungen, die bis in die Phase der Berufsfindung ausstrahlen (Riedo 2000).

Durch die Integration aller Kinder in der Basisstufe wird das Führen von separaten Einführungs-/Einschulungsklassen und anderen Sonderklassen hinfällig. So können alle Kinder in ihrem vertrauten sozialen Umfeld zur Schule gehen (Häusler 2006). Der Unterricht wird durch die Vielfalt der Kinder bereichert und Integration in sozial heterogene Gruppen als wichtiges Bildungsziel wird tagtäglich erlebt (OECD 2003). Die Kinder lernen sich im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern als Individuen mit Eigenheiten kennen (Siraj-Blatchford 2004). Sie werden herausgefordert, dem Ideal, dass jede Person gleichwertig ist, nachzuleben (Graumann 2002).

Das Wohl aller Kinder muss auch bei dieser klar integrativen Haltung im Auge behalten werden. Kinder mit besonderen Bedürfnissen, welche ohne starke Unterstützung nicht am Unterricht teilnehmen können, müssen gemäss kantonalen Bestimmungen zusätzlich betreut werden. Das schliesst auch den Entscheid über eine Zuweisung in eine Sonderschule nicht aus. Solche Entscheidungen basieren jedoch auf dem Grundsatz, dass Separation besonders begründet werden muss und Integration die Normalität darstellt. Die Frage der Grenzziehung bleibt auch hier als Problemfeld bestehen und sollte im Rahmen gesamtschweizerischer Richtlinien grundsätzlich geregelt werden. Im Zusammenhang mit der Neugestaltung des

¹ Es handelt sich um die Leitideen 2, 10 und 13.

Finanzausgleichs (NFA) und mit der interkantonalen Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik bestehen bereits solche Bestrebungen.

(b) Der Unterricht auf der Basisstufe orientiert sich am Entwicklungs- und Lernstand der Kinder (und nicht an ihrem Alter)

Die Lehrpersonen sind gefordert, auf die Alters-, Entwicklungs- und Leistungsunterschiede in einer Basisstufenklasse so zu reagieren, dass alle Kinder möglichst intensiv gefördert werden können. Da die Unterschiede im Entwicklungs- und Lernstand gleichaltriger Kinder gross sind (vgl. Stamm 2004), rückt das Alter als hauptsächliches Kriterium für die Zuteilung zu Lernangeboten und als Bezugsgrösse für die Bestimmung des Übertrittszeitpunkts in den Hintergrund.

Nur durch einen am Lernstand statt am Alter der Kinder ausgerichteten Basisstufenunterricht können die Kinder an denjenigen Angeboten teilnehmen, die sie aktuell am besten fördern. Durch diese die Altersorientierung aufhebende Durchlässigkeit soll auch ermöglicht werden, dass einzelne Kinder die Basisstufe schneller oder langsamer (plus ein Jahr / minus ein Jahr) durchlaufen können als vorgesehen.

Welche Differenzierungs- und Organisationsformen sind geeignet, diesen Anspruch so einzulösen, dass Kinder, Lehrpersonen und Eltern den Überblick behalten und trotzdem jedes Kind möglichst viel profitiert?

Gemäss Ergebnissen aus der empirischen Forschung zur Wirksamkeit differenzierender Massnahmen im Unterricht empfiehlt sich die Bildung *flexibler homogener Entwicklungs- und Leistungsgruppen* als ein zentrales Grundprinzip der Differenzierung. Dabei arbeiten Kinder, welche in bestimmten Inhalts- und Zielbereichen über ähnliche Entwicklungs- und Lernvoraussetzungen verfügen, gemeinsam an einer ihnen entsprechenden, herausfordernden Aufgabe. Dies entwicklungs- und leistungshomogenen Gruppen müssen flexibel zusammengesetzt sein. Flexibilität meint hier zweierlei:

- Die Zusammensetzung dieser entwicklungs- bzw. leistungshomogenen Gruppen wird regelmässig daraufhin überprüft, ob alle Kinder durch die angebotenen Aufgaben genügend herausgefordert bzw. nicht überfordert sind.
- Diese entwicklungs- bzw. leistungshomogenen Gruppen sind nicht in jedem Inhalts- und Zielbereich gleich zusammengesetzt. Je nach Inhalt, Ziel und Aufgabe variiert die Zusammensetzung dieser entwicklungs- bzw. leistungshomogenen Gruppe: So gehört ein Kind im Bereich Mathematik z.B. an einem Tag einer Gruppe an, welche sich zielgerichtet mit dem strukturierten Zählen beschäftigt. Am nächsten Tag aber arbeitet es im gleichen Fachbereich in einer Gruppe, welche in einem entwicklungsunterstützenden, beiläufiges Lernen ermöglichenden Lernarrangement dreidimensionale Türme baut.

Für die Basisstufe wird oft auch ein Unterricht gefordert, der für „jedes Kind ein eigenes Programm“ vorsieht. Eine solch *radikale Differenzierung* hat jedoch schwerwiegende Nachteile: Kinder lernen in einem mehrheitlich individualisierten Unterricht oft weniger, da

- solch dezentriertes Lernen schnell in leere Betriebsamkeit ausartet, die ihren didaktischen Wert nicht entfalten kann. Die Kinder bewegen sich beispielsweise über weite Strecken solitär von Auftrag zu Auftrag, ohne gemeinsame Reflexion und dialogischen

Austausch. Dies führt zu bruchstückhaftem Wissen und Können und zu Vereinzelung (Hess 2003).

- der anspornende Vergleich und Austausch mit Kindern gleichen oder ähnlichen Könnens und Wissens fehlt (Bless 1995).
- sich die aktive Lernzeit gerade lernschwächerer Kinder durch den grösseren Zeitbedarf beim selbständigen Auswählen und Planen von Aufgaben rapide reduziert (Lipowsky 2002).
- auch lernstarke Kinder in offenen Lernsituationen wie Planarbeit durch die meist routineorientierten und oft wenig herausfordernden Arbeiten weniger profitieren als in geführteren anspruchsvollen Settings (Lipowsky 2002 / Niggli & Kersten 1999).
- die Lehrpersonen schneller den Überblick über den Lern- und Entwicklungsstand der einzelnen Kinder verlieren.

Der Basisstufenunterricht balanciert individuelles und gemeinschaftliches, lernstandshomogenes Lernen aus. Die ausschliessliche Arbeit in flexiblen entwicklungs- und leistungshomogenen Gruppen würde der integrativen und anregungsreichen Grundlage der Basisstufe zuwiderlaufen. Wesentliche Chancen der Basisstufe gingen verloren. Zudem kann auch auf spezifischen Lernbedarf und die Interessen einzelner Kinder zu wenig flexibel reagiert werden.

Der Basisstufenunterricht wird von vier zentralen Unterrichtsarrangements bestimmt. Diese ermöglichen den Kindern unterschiedliches Lernen in unterschiedliche stark geführten Arrangements:

- *Offene Erfahrungs- und Lernfelder:* Offene Lernformen wie Spiel und Freie Tätigkeit sind wichtige Organisationsformen auf der Basisstufe. Sie erlauben es, parallel verlaufende individuelle, interessenorientierte Lernaktivitäten sinnvoll zu organisieren. Dazu wird den Kindern Verantwortung für die Bestimmung von Inhalten und Arbeitsweisen übertragen. Die Lernqualität in diesen offenen Arbeitsformen in- und ausserhalb des Schulzimmers ist aber nicht einfach gegeben: Sie hängt vom Anspruchsniveau der Angebote, von der Qualität der beim Kind ausgelösten Prozesse und Handlungsformen sowie von der Qualität der Interaktion zwischen den Beteiligten ab. Der Umfang der Wahlmöglichkeiten spielt dabei eine untergeordnete Rolle.
- *Klassenprojekte:* Regelmässig wird auch alters- und lernstandsübergreifend an einem gleichen Gegenstand gearbeitet. So befassen sich alle Kinder z.B. mit der Frage, welche Vorgehensweisen („Tricks“) in einem bestimmten Regelspiel gewinnversprechend sind. Ein Rahmenthema wie z.B. „Räuber Knatter-Ratter“ bietet verschiedenste Anlässe für alle Kinder, sich mit Angst, Freiheit, Anderssein, Briefe schreiben, Bauen sowie weiteren musischen Aspekten innerhalb des Themenbereiches auseinanderzusetzen. Für solche gemeinsamen Aktivitäten am gleichen Gegenstand eignen sich folgende Inszenierungsformen:
 - a) Die Lehrpersonen sehen zum gemeinsamen Gegenstand mehrere unterschiedliche, zentrale Entwicklungs- und Lernstände berücksichtigende Aufgaben vor (Niveauaufgaben) und teilen den Kindern je nach Entwicklungs- und Lernstand unterschiedlich komplexe Aufgaben zu oder lassen die Kinder die Aufgabe selber wählen.
 - b) Die Lehrpersonen stellen zum gemeinsamen Gegenstand eine geeignete, problemhaltige Aufgabe, welche in bewusst entwicklungs- und lernstandheterogen zusammengesetzten Gruppen bearbeitet wird.
- *Lernsequenzen:* In entwicklungs- bzw. leistungshomogenen Gruppen erwerben die Kinder systematisch und zielgerichtet neues Wissen und Können und üben es ein. Angelei-

tet durch die Lehrperson werden Einsichten in Regeln und Abläufe ermöglicht und Verstandenes eingeübt, angewendet und überprüft.

- *Programme*: Fertigkeiten, über die ein Kind geläufig verfügen können muss, werden in Trainingssettings regelmässig trainiert und automatisiert. Diese Programme sind weitgehend selbsterklärend. Die Lehrperson überwacht das trainierende Kind und reagiert bei auftauchenden Fehlern, indem diese gemeinsam analysiert werden und allfällige Misskonzepte angesprochen und bearbeitet werden.

Basisstufentaugliche Lehr- und Lernmaterialien fokussieren Grundeinsichten eines Fachbereichs und sind Orientierungshilfen und Werkzeug zur Gestaltung eines differenzierenden Unterrichts. Sie

- stellen klar, welches die zentralen Einsichten und Fertigkeiten sind, welche die Kinder beherrschen müssen, damit sie den Fachinhalt erfolgreich erlernen können.
- machen auch Angaben zur Gestaltung von Lernarrangements, in denen wichtige Vorläuferfertigkeiten im jeweiligen Fachbereich beiläufig oder systematisch erworben werden können.
- unterscheiden zwischen Grundeinsichten und Übungs- und Vertiefungsmaterial.
- sind spiralcurricular (und nicht lehrgangsorientiert) aufgebaut und ermöglichen somit eine mehrmalige Bearbeitung der zentralen Lernfelder. So können die Kinder auf einfache Art und Weise dasselbe Lernfeld auf unterschiedlich komplexem Niveau bearbeiten. Interessierte Kinder können so auch mehrmals pro Jahr ins systematische Lernen in diesem Fachbereich eingeführt werden.
- sind „Tool- Boxes“, in denen die Lehrpersonen „Werkzeuge“ finden, um das Lernen der Kinder zu unterstützen.
- enthalten aber auch „Werkzeuge“ für die Kinder: Basisstufentaugliche Lehrmittel beschränken sich auf einige wenige Lern- und Handlungsmaterialien, welche von den Kindern als nützliche Werkzeuge eingesetzt werden können, um zu zentralen Lerninhalten neue Erfahrungen zu sammeln und neue Erkenntnisse zu

(c) In der Basisstufe wird der Unterricht gemeinsam verantwortet und gestaltet

Der Unterricht in der Basisstufe wird vom Team einer Basisstufenklasse gemeinsam verantwortet. Dazu gehört Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht für die ganze Klasse, unterschiedliche Lerngruppen und die einzelnen Kinder.

Die Gestaltung des Unterrichts orientiert sich an einem sozial- konstruktivistischen Lernverständnis, unterstützt die Eigenaktivität und Selbstbestimmung der Kinder und ermöglicht deren Partizipation.

Gemeinsam verantworteter Unterricht basiert auf der Annahme, dass sich das Team als professionelle Lerngemeinschaft versteht. Diese baut auf geteilten Werten und Normen und Kooperation auf und richtet den Fokus auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler (Bonson & von der Gathen 2006, Kunz Heim 2006). Die eigene und gemeinsamen Unterrichtspraxis steht im Zentrum der Reflexion - Unterricht ist nicht mehr ein privates Ereignis einer einzelnen Lehrperson. Dies erleichtert auch das Gespräch über Abläufe und Prozesse und führt verstärkt dazu, dass solche Gespräche nicht mehr als persönliche Bedrohung, sondern als gemeinsame, situationsbezogenen Auseinandersetzung wahrgenommen werden.

Die gemeinsame Verantwortung für den Unterricht bezieht sich sowohl auf Phasen des Teamteachings wie auch auf diejenigen Zeiten, in denen eine Lehrperson allein den Unterricht führt.

Es zeigt sich, dass die gemeinsam getragene Verantwortung Entlastung für die einzelne Lehrperson bringt und dies als grosse Chance beurteilt wird. Solche Entwicklungs- und Umstellungsprozesse sind für die individuelle Lehrperson teilweise nicht einfach und allenfalls auch mit der Erfahrung von Verlust an individueller Freiheit sowie Verunsicherung verbunden (Seitz & Capaul 2005). Hier spielt eine professionelle Begleitung und Weiterbildung im Team sicher eine unterstützende Rolle.

Dabei schliesst sich ein weiteres Problem an: Die Beurteilung der Unterrichtstätigkeit und Arbeit in der Basisstufe ist nicht mehr nur von der persönlichen Leistung einer Person abhängig. Gängige Verfahren der Mitarbeitendenbeurteilung müssen daher für die Basisstufe überdacht und insbesondere um die Dimensionen des gemeinsam verantworteten Unterrichts und der Zusammenarbeit erweitert werden.

Bezüglich der Gestaltung der Arbeitszeit der Lehrpersonen wird ein solches Verständnis einige Änderungen mit sich bringen. So werden Basisstufenlehrpersonen mehr in der Schule präsent sein müssen, um den Unterricht zu planen und zu reflektieren. Erfahrungen aus der Projektphase haben gezeigt, dass bei den Lehrpersonen der Eindruck entsteht, mehr zu arbeiten als im herkömmlichen Setting. bei einer genaueren Analyse stellt sich das „Mehr an Arbeit“ aber - nach der Pionierphase - meist als „eine andere zeitliche Strukturierung“ in der Woche heraus. Einige Rückmeldungen deuten darauf hin, dass diese neue Art der Arbeitsverteilung einzelnen Lehrpersonen bei der Trennung von Beruf und Freizeit eine Hilfe ist - Berufarbeit findet mehr in der Schule statt und wird weniger nach Hause genommen. Zusätzliche Unterstützung erfährt dies, wenn es Teams gelingt, gemeinsame und individuelle Arbeit zeitlich gut zu planen, so dass Beginn und Ende von Arbeitstagen definiert werden und auch die Zusammenarbeit in der unterrichtsfreien Zeit über das Schuljahr hinweg verbindlich festgelegt und geregelt wird. Solche - für den Lehrberuf eher neue - Arbeitszeitmodelle sollten auch in die Zusammenarbeit der ganzen Schuleinheit integriert werden und abgestimmt werden. Im Zusammenhang mit Blockzeiten und der Gestaltung von schulischen Tagesstrukturen werden sich in diesem Bereich in der nächsten Zeit vermutlich auch noch zusätzliche Entwicklungen ergeben, die in die gleiche Richtung deuten.

(d) Mögliche ergänzende Diskussionspunkte:

Einstellungen zu den bisherigen Erfahrungen mit dem neuen Schulmodell:

- Wie erleben die Kinder die Basisstufe?
- Sind die Eltern zufrieden? Was gibt allenfalls Anlass zu Unzufriedenheit oder Kritik?
- Wie stehen die Lehrpersonen, die an den Schulversuchen mitgewirkt haben, heute zum neuen Schulmodell? Womit sind sie zufrieden, womit allenfalls nicht? Was belastet sie, was entlastet sie?

Vorläufige Bilanz:

- Wie gut werden die Ziele des neuen Schulmodells erreicht: Integration, Individualisierung, Förderung der Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz, Lernzielerreichung in den verschiedenen Bildungsbereichen, speziell auch in Lesen, Schreiben und Mathematik (für Kinder aus unterschiedlichen Milieus)?
- Wird die Möglichkeit des verlangsamten und beschleunigten Durchlaufens genutzt?

- Gibt es auch Erwartungen, die zurzeit als zu hochgeschraubt bzw. unrealistisch bezeichnet werden müssen? Welche dieser Erwartungen können möglicherweise durch die mittel- und längerfristige Schul- und Unterrichtsentwicklung des Modells selber erfüllt werden, wofür braucht es allenfalls aber auch Massnahmen, die ergänzend ergriffen werden müssten (z.B. Frühförderung, Tagesstrukturen)?

Auswirkungen auf die Folgestufe:

- Welche (pädagogischen) Auswirkungen haben die Schulversuche an der Grund- und Basisstufe für die daran anschliessende Primarschulmittelstufe? Zeichnen sich hier bestimmte Tendenzen ab, z.B. dass das neue Schulmodell in der einen oder anderen Weise auf die Anschlussstufe „abfärbt“? Falls ja, in Bezug auf welche Merkmale in ausgeprägter Weise?

Gelingensbedingungen:

- Lassen sich aus den bisherigen Erfahrungen bereits wichtige Gelingensbedingungen für eine gute Einführung und Umsetzung des neuen Schulmodells ableiten und, falls ja, welche?

2. Planungsprämissen für die Primarstufe im Bildungsraum Nordwestschweiz

Im Hinblick auf die Ausarbeitung der parlamentarischen Vorlagen für die Genehmigung des Staatsvertrags Bildungsraum Nordwestschweiz hat der Regierungsratsausschuss gemeinsame Planungsprämissen für die Primarstufe beraten und verabschiedet. Im Folgenden werden diese Prämissen zusammenfassend dargestellt. Die Offenlegung der Planungsprämissen soll den Teilnehmenden an der Mitwirkungsveranstaltung vom 4. Dezember 2008 als Hintergrundinformation dienen. Die Planungsprämissen selber sollen jedoch nicht an der Mitwirkungsveranstaltung, sondern in der ihrer adaptierten Form im Rahmen der kantonalen Vernehmlassungen zum Staatsvertrag Bildungsraum Nordwestschweiz begutachtet werden.

Entwicklungsziel für die Primarstufe im Bildungsraum Nordwestschweiz

Bei der vierkantonalen und kantonalen Planung und Umsetzung des HarmoS- und Sonderpädagogik-Konkordats EDK ist die Aufnahme möglichst aller Kinder in den Regelschulbereich der achtjährigen Primarschule, das soziale Lernen und die stärken- und ressourcenorientierte Individualisierung des Unterrichts („Umgang mit Heterogenität“) wegleitend. Die Verwirklichung dieses Ziels verläuft entlang eines vielfach bereits begonnenen und gezielt weiter zu führenden Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesses, der sich perspektivisch auf drei zentrale Dimensionen bezieht: auf die Schaffung integrativer Kulturen, auf die Etablierung integrativer Strukturen und auf die Entwicklung integrativer und individualisierender best practices.

- Kulturell geht es darum, an der achtjährigen Primarschule die Gleichheit der Kinder bei all ihrer Verschiedenheit in Bezug z. B. auf Begabung, Geschlecht, Herkunft, Religion und Alter anzuerkennen sowie eine schulische Gemeinschaft aufzubauen, in der jedes Kind geschätzt wird, so dass es zusammen mit allen anderen Kindern seine Persönlichkeit entwickeln und bilden und seine bestmöglichen Leistungen erzielen kann. 97%² aller Kinder sollen die Primarschule besuchen können.
- Strukturell geht es darum, die achtjährige Primarschule zu befähigen und darin zu unterstützen, auf die Vielfalt der Kinder - möglichst ohne Massnahmen der Ausgrenzung und Separierung - einzugehen und jedes Kind gleichberechtigt entsprechend dem aktuellen Stand seiner persönlichen Entwicklung zu fördern und zu einem solidarischen und demokratischen Zusammenleben zu befähigen.
- Praktisch geht es darum, im Unterricht der achtjährigen Primarschule die Partizipation und das eigenaktive Handeln der Kinder anzuregen, ihre Stärken und Talente, ihr Wissen und ihre Lebenserfahrungen einzubeziehen und die Lehr- und Lernprozesse so zu arrangieren, dass allen Kindern kooperatives und individuelles Lernen an gemeinsamen Lerngegenständen sowie dem allergrössten Teil (xx %, Anteil noch offen³) zumindest das Erreichen grundlegender Kompetenzen (HarmoS-Bildungsstandards) ermöglicht wird.

² Die 97% bezeichnen eine anzustrebende Zielgrösse. Ihr liegt die Annahme zugrunde, dass die heutigen Sonderklassen mittelfristig aufgehoben werden. Ebenso sollen Kinder mit einer Behinderung, sofern möglich und von den Erziehungsberechtigten erwünscht, in die Primarschule integriert werden.

³ Nicht alle Kinder werden an der Primarschule die minimalen Kompetenzen, die von den HarmoS-Bildungsstandards und vom D-CH-Lehrplan vorgegeben werden, erreichen können. Es ist also zwischen der Zielgrösse der Kinder, welche die Primarschule besuchen, und dem Anteil, der die grundlegenden Lernziele erreicht, zu unterscheiden. Zurzeit kann noch keine Aussage darüber gemacht werden, wie viele Kinder es sein werden, die in den Regelklassen mit einem besonderen Lehrplan unterrichtet werden.

Ein wichtiges Merkmal für das angestrebte Schulmodell ist, dass möglichst viele Kinder in die Regelabteilungen der Primarstufe integriert werden und von ihrer Zuteilung in Einführungs- bzw. Kleinklassen sowie in Spezialeinrichtungen der Sonderschulung abgesehen werden kann. Es sei an dieser Stelle daher kurz dargelegt, wie die vier Bildungsdirektionen dieses integrative Prinzip auf gesetzlicher Ebene zu regeln beabsichtigen oder bereits geregelt haben:

- AG: Aufhebung der Einführungs- und Kleinklassen, bei Bedarf kann der Regierungsrat Spezialklassen für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten oder mit disziplinarisch bzw. sozial auffälligem Verhalten bewilligen. Der Besuch einer Spezialklasse stellt eine vorübergehende Massnahme dar und ist zeitlich maximal auf zwei Schuljahre befristet. Kinder mit einer Behinderung werden, sofern dies möglich ist und von den Erziehungsberechtigten erwünscht ist, in den Regelabteilungen geschult.
- BL: Grundsätzlich erfolgt die Schulung der Kinder mit einer Behinderung oder mit einem Bedarf an spezieller Förderung integrativ. An der Basisstufe (1. bis 4. Schuljahr) sollen die Einführungsklassen aufgehoben werden, an der Aufbaustufe (5. bis 8. Schuljahr) entscheiden die Schulträger darüber, ob sie neben der integrativen Schulungsform auch Kleinklassen führen wollen. Ziel der Bildungsdirektion ist es, den Anteil der Kleinklassen im Aufbaustufenbereich deutlich zu verringern.
- BS: Die Klassenzusammensetzung und Unterrichtsführung soll den Grundsätzen der Integration und Individualisierung folgen. Einführungs- und Kleinklassen im heutigen Sinne werden dadurch aufgehoben. Im Bezug auf die Integration von Kindern mit besonderen Förderbedürfnissen kennt Basel-Stadt die so genannten Integrationsklassen: In einer Regelklasse werden mindestens vier behinderte Kinder integriert. Diese Klasse wird im flächendeckenden Team-Teaching zwischen einer Regellehrperson und einer heilpädagogischen Lehrperson betreut. Diese Form wird ausgebaut. In speziell zu begründeten Ausnahmefällen werden Kinder speziellen Klassen oder Institutionen zugewiesen.
- SO: Die Aufhebung der Einführungs- und Kleinklassen ist bereits gesetzlich geregelt.

Planungsprämisse 1: Altersgemischtes Lernen und integrative Bildung

Neben den vier Schuljahre umfassenden altersgemischten Basisstufenabteilungen hat jeder Schulträger die freie Wahl, an der Aufbaustufe Jahrgangsstufen- oder altersgemischte Abteilungen zu führen.

An Schulen in Kleinstgemeinden können bei Bedarf eine mehrstufige Abteilung in Verbindung mit einer Jahrgangsstufenabteilung oder eine vierjährige altersgemischte Abteilung eingerichtet werden.

Ansonsten werden beim altersgemischtem Lernen an der Aufbaustufe zweijährige Abteilungen (5/6 und 7/8) oder vierjährige Abteilungen (5 bis 8) geführt.

Planungsprämisse 2: Abteilungsgrösse

Für die Basis- und Aufbaustufe gelten folgende Werte für die Abteilungsgrösse:

- Höchstzahl: 25
- Abteilungsbestand: 16 bis 25

Bei 16 bis 25 Schülerinnen und Schülern wird die normierte Mittelzuteilung für die Führung einer Abteilung eingehalten.

Planungsprämisse 3: Unterrichtsverpflichtung

Das Vollzeitpensum für die Lehrpersonen an der neu achtjährigen Primarschule wird jeweils kantonal geregelt. Lohnmässig werden die Basisstufen- und Aufbaustufenlehrpersonen gleich eingereiht.

Die Höhe des Lohnes der Regellehrpersonen legt jeder Kanton selber fest. Ebenso regelt jeder Kanton für sich die Löhne der heilpädagogischen und der übrigen kantonal anerkannten Fach- und Förderlehrpersonen.

Planungsprämisse 4: Zusammenarbeit und Arbeitszeitgestaltung für die Lehrpersonen

Die dem Unterricht vorbehaltene sowie die unterrichtsfreie Arbeitszeit sollen während der Schulwochen so aufeinander abgestimmt werden können, dass es für die Lehrpersonen genügend gemeinsame Zeitfenster am Arbeitsplatz Schule gibt für

- gemeinsame Anteile der Vor- und Nachbereitung des Unterrichts im Team,
- die Gremienarbeit,
- die Schul- und Unterrichtsentwicklung und schulinterne Weiterbildungsanlässe und
- teilweise auch für die Beratung von Eltern und Schülern ausserhalb der Unterrichtszeit

Für Lehrpersonen mit einem Vollpensum soll die erforderliche Zusammenarbeit im Unterrichtsteam und im Kollegium im Rahmen einer 42-Stunden-Woche organisierbar sein.

Planungsprämisse 5: Wöchentliche Unterrichtszeit der Kinder

Die wöchentliche Unterrichtszeit der Schülerinnen und Schüler beträgt - bei einer angenommenen Lektionsdauer von 45 Minuten - im Minimum in

- der altersgemischten Basisstufenabteilung 1 bis 4: 24 Lektionen bzw. 18 Stunden;
- der Jahrgangsstufenabteilung 5 und 6: 28 Lektionen bzw. 21 Stunden;
- der Jahrgangsstufenabteilung 7 und 8: 30 Lektionen bzw. 22,5 Stunden;
- der altersgemischten Aufbaustufenabteilung 5 bis 6: 28 Lektionen bzw. 21 Stunden;
- der altersgemischten Aufbaustufenabteilung 7 bis 8: 30 Lektionen bzw. 22,5 Stunden;
- der altersgemischten Aufbaustufenabteilung 5 bis 8: 30 Lektionen bzw. 22,5 Stunden.

Der Unterricht erfolgt im Rahmen von Blockzeiten.

Planungsprämisse 6: Personalressourcen pro Abteilung

Bei einem Bestand von 16 bis 25 Schülerinnen und Schülern sind

- für eine Basisstufenabteilung (ohne die Fördermittel für Kinder mit besonderem Bildungsbedarf) 42 Lektionen und
- für eine Aufbaustufenabteilung, falls sie altersgemischt geführt wird, zusätzliche Lektionen für eine zweite Regellehrperson

vorgesehen.

Planungsprämisse 7: Schulraum

Die Hauptnutzfläche für eine Basisstufenabteilung (Haupt- und Gruppenraum) beträgt ca. 1½ Schulraumeinheiten ohne Verkehrs- und Betriebsfläche (Garderobe, Materialraum, Arbeitsplatz Lehrperson).

Bei Umbauten und Neubauten soll darauf geachtet werden, dass jeweils für zwei Aufbaustufenabteilungen, sei es für altersgleiche oder für altersgemischte Abteilungen, ein zusätzlicher Gruppenraum zur Verfügung steht.

Der Aussenraum für Basis- und Aufbaustufenabteilungen animiert die Kinder zum Spielen und bietet herausfordernde Bewegungsmöglichkeiten.

Planungsprämisse 8: Zusammensetzung und Grundausbildung des Lehrpersonals

Gemeinsames Ziel der vier Kantone ist es, die Unterrichtsaufgaben an der Primarschule im Bildungsraum Nordwestschweiz folgenden Lehrpersonen-kategorien zu übertragen:

- EDK-anerkannte Primarschullehrperson mit Lehrbefähigung für die Basisstufe 1 bis 4 (z.B. Allroundlehrperson gemäss Portfolio PH fhnw);
- EDK-anerkannte Primarschullehrperson mit Lehrbefähigung für die Aufbaustufe 5 bis 8 (z.B. als Fächergruppenlehrperson 3 bis 8 oder 5 bis 8 bzw. - entsprechend dem lokalem Bedarf mittels berufsbegleitender Zusatzqualifikation - als Allroundlehrperson 5 bis 8 gemäss Portfolio PH fhnw; jede Lehrperson kann entweder Französisch- oder Englischunterricht erteilen);
- EDK-anerkannte Heilpädagogische Lehrperson 1 bis 11 (Zusatzqualifikation im Anschluss an die Grundausbildung als Primarschul- und Sekundarstufe-Lehrperson gemäss Portfolio PH fhnw);
- EDK-anerkannte Fachperson für Logopädie;
- EDK-anerkannte Fachperson für Psychomotorik.

Die Regellehrpersonen qualifizieren sich im Rahmen der Weiterbildung zusätzlich für spezielle Aufgaben (z.B. Deutsch als Zweitsprache, schulinterne Begabungsförderung). In Kantonen mit einem in die Studentafel der Primarstufe integrierten musikalischen Grundkurs wird der entsprechende Unterricht von speziell dafür ausgebildeten Lehrpersonen erteilt.

Planungsprämisse 9: Weiterbildungsangebote und -massnahmen

Vierkantonal wird eine funktionsspezifische Weiterbildung für Basisstufenabteilungsteams im Umfang von 15 Tagen entwickelt und angeboten.

Für die funktionsspezifische Weiterbildung von Aufbaustufenabteilungsteams bei der Einführung und Umsetzung des altersgemischten Lernens und deren Organisation ist jeder der vier Kantone selber zuständig.

Jeder Kanton legt selber fest, ob die funktionsspezifische Weiterbildung für die Lehrpersonen obligatorisch oder fakultativ ist.

Quelle:

- Teilprojektgruppe Primarstufe Bildungsraum Nordwestschweiz: Primarstufe; Schulmodell; vierkantonale Planungsprämisse als Grundlage für die kantonale Umsetzungsplanung; vierkantonaies pädagogisches Arbeitsprogramm, Bericht zuhanden des Regierungsratsausschusses, Aarau, Basel, Liestal und Solothurn, 22. August 2008

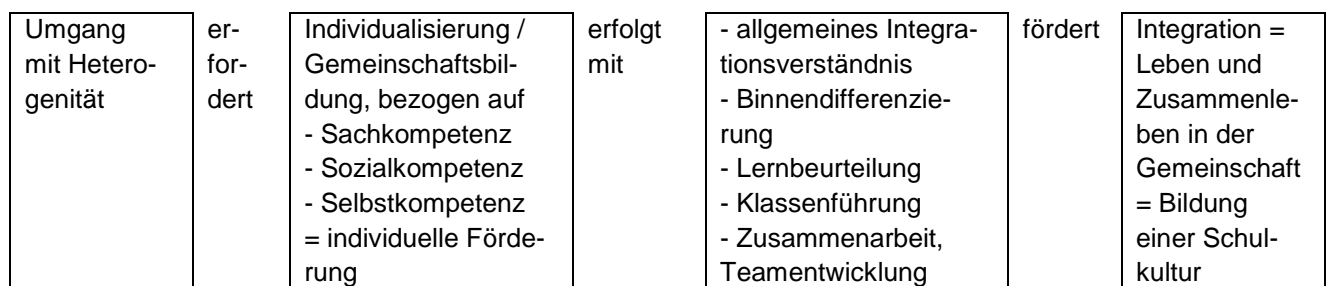
3. Umgang mit Heterogenität – Individualisierung – Binnendifferenzierung – Integration

(a) Begriffsdarstellung: Zusammenhänge

Langfristiges Ziel der Schule ist die Integration bzw. das Leben und Lernen in der Gemeinschaft und in einer Demokratie. Grundsätzlich soll die Bildung der Kinder und Jugendlichen so weit wie möglich integrativ erfolgen. Die Heterogenität in der Schule – verstanden als Verschiedenheit von Schülerinnen und Schülern in Bezug auf Sprache, soziale und kulturelle Herkunft, Geschlecht, Alter, Behinderung, Begabung, Leistungsvermögen usw. – ist eine Tatsache und eine Chance. Ausgehend davon sollen Lehrpersonen mit Heterogenität potenzialorientiert umgehen können.

Ein potenzialorientierter Umgang mit Heterogenität erfordert einen individualisierenden und gemeinschaftsbildenden Unterricht. Individualisierung und Gemeinschaftsbildung bilden zusammen ein pädagogisches Grundprinzip: Alle Schülerinnen und Schüler werden in ihren Fähigkeiten, Interessen und Lernbedürfnissen innerhalb ihrer Klasse oder Lerngruppe in kooperativen Lehr- und Lernkontexten individuell gefördert. Individuelle Förderung bezieht sich immer auf den ganzen Bildungsauftrag, d.h., sie ist auf Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz ausgerichtet. Das Lern- und Leistungsverständnis ist somit umfassend; es bezieht sich auf alle drei Kompetenzbereiche.

Die individuelle Förderung der Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz erfolgt im Unterricht zu einem wichtigen Teil durch die *Binnendifferenzierung*. Andere ebenso wichtige Handlungsbereiche sind die Heranbildung des Integrationsverständnisses, die Lernbeurteilung, die Klassenführung und die Zusammenarbeit unter Lehrpersonen. Binnendifferenzierung ist ein auf Didaktik und Unterrichtsorganisation ausgerichtetes Unterrichtsprinzip. Sie ist ein Mittel, mit dem die Lehrpersonen die individuelle Förderung realisieren und zum Ziel der Integration gelangen können. Zusammenfassend hängen die Begriffe und ihre Funktion wie folgt zusammen (wobei die Reihenfolge austauschbar ist. Integration könnte auch am Anfang stehen):



Bezogen auf die Schülerinnen und Schüler können vier Wirkungen genannt werden, die mit der Individualisierung beabsichtigt werden. Die Lernenden

- werden in ihrer Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz umfassend und optimal gefördert,
- üben sich im selbständigen Lernen und in der Selbsteinschätzung,
- können besser Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen,
- sind stärker intrinsisch motiviert.

(b) Vorgehensweise im Bildungsraum Nordwestschweiz

Auf der Basis von Erfolgsfaktoren und Gelingensbedingungen wird für den Bildungsraum Nordwestschweiz folgendes Vorgehen vorgeschlagen:

- (1) An erster Stelle braucht es eine willentliche strategische Entscheidung durch die vier Bildungsdirektoren zugunsten der Integration. *Maxime: Die integrative Ausrichtung der Schulen in den Kantonen Aargau, Basel-Landschaft, Basel-Stadt und Solothurn wird konsequent vorangetrieben.* Für die Umsetzung dieses Paradigmenwechsels müssen entsprechende Ressourcen gesprochen werden.
- (2) Von Vorteil ist, wenn die vier Kantone Strukturen und Handlungsbedingungen schaffen, die den Umgang mit (Leistungs-)Heterogenität erfordern. D.h., die Schulen führen individualisierende Lehr- und Lernformen, Methoden und eine dazu passende Zeitorganisation ein. An der Primarstufe werden altersgemischte Basisstufenabteilungen eingerichtet, an der Aufbaustufe wird die Bildung und Führung von altersgemischten Abteilungen ermöglicht. Ferner werden die Einschulungs- und Kleinklassen aufgehoben.
- (3) Es braucht einen Strauss von Massnahmen, um diese Grundsatzentscheide umzusetzen, sowie eine Detailplanung, die aufzeigt, welche rechtlichen Grundlagen anzupassen sind und welche Ressourcen benötigt werden. Zudem ist zu entscheiden, welche der nachfolgenden Punkte kantonale und welche vierkantonal geplant werden sollen:
 - a. Umfassende Weiterbildung und Beratung der Schulleitungen und Lehrpersonen.
 - b. Neukonzeption der Grundausbildung von Lehrpersonen.
 - c. Instrumente für die Selbstevaluation und Schul- und Unterrichtsentwicklung.
 - d. Lehr- und Lernmaterialien: Bildungsstandards/Kompetenzmodelle und Aufgabenpool/Datenbank, Lehrmittel.
 - e. Differenziertes Beurteilungssystem (Instrumente zum Messen, Beurteilen und Ausweisen von Leistungen, Bestimmungen zu Laufbahnentscheidungen).
 - f. Aufbau und Nutzung eines freiwilligen Netzwerks "Innovative Schulen".
 - g. Lehrplan und Stundentafel dürfen den Vorgaben zumindest nicht widersprechen. Wünschenswert sind neue, innovative Modelle der Lern- und Zeitorganisation.
 - h. Information und Weiterbildung für Erziehungsberechtigte: Dies soll Teil einer profunden Kommunikationsstrategie sein. Individualisierung muss der Öffentlichkeit gut erklärt werden.

(c) Gelingensbedingungen und Erfolgsfaktoren

Damit ein förderlicher Umgang mit Heterogenität realisiert werden kann, müssen Voraussetzungen auf verschiedenen Ebenen erfüllt sein:

Grundsätzlich:

- Zentral sind die Grundhaltung und Kompetenzen von Lehrpersonen: Heterogenität akzeptieren, als Bereicherung erfahren und mit ihr umgehen können.
- Zentral sind die Grundhaltung und Kompetenzen von Schüler/innen: Verantwortung fürs eigene Lernen übernehmen und sich auch coachen lassen.

Schulkultur:

- Schule mit Leitbild, gemeinsamem Verständnis und Konzept für Umgang mit Heterogenität,
- Schulleitung mit klarer Haltung und Führung,
- Externe Schulevaluation: Förderorientierung und Integration,
- Soziales Lernen als integraler Bestandteil.

Lehrpersonen:

- Integrationsverständnis, das Vielfalt anerkennt,
- Ressourcenorientierte und nicht defizitorientierte Haltung,

- Akzeptanz, dass jede Lerngruppe heterogen und Individualisierung immer nötig ist,
- Methodisch und didaktische Kompetenzen,
- Kompetenzen in Diagnostik und Förderplanung, in der Lernbeurteilung und in der Klassenführung
- Aus- und Weiterbildung mit Schwerpunkt individuelles und soziales Lernen,
- Arbeitszeit-/Präsenzmodelle für fachliche und pädagogische Absprachen zwischen verschiedenen Lehrpersonen und für Arbeit im Team,
- Elternarbeit mit Grundhaltung „Eltern sind Partner“, Transparenz über Anforderungen, Gesprächskompetenz, Standortgespräch, Beurteilung.

Schüler/innen:

- Bereitschaft, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen,
- Toleranz gegenüber Mitschüler/innen,
- die Lehrperson auch als Coach annehmen.

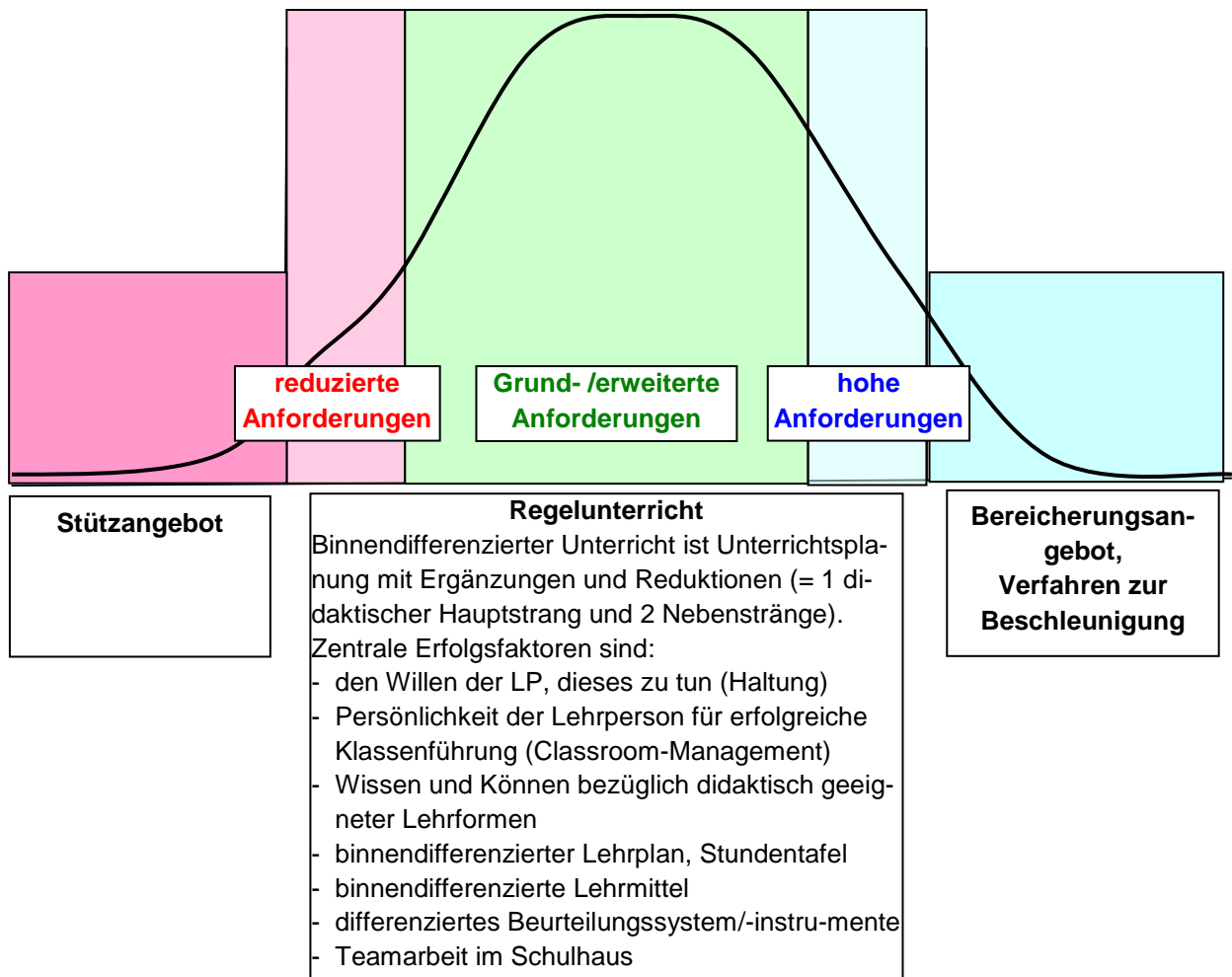
Hilfsmittel:

- Standards, Kompetenzraster und Anforderungsprofile als konkrete Ansatzpunkte für individuelle Lernentwicklung und für verbindliche und transparente Zielvorgaben,
- handlungsanleitende Umsetzungshilfen,
- Lehrmittel für binnendifferenzierenden Unterricht,
- Datenbank mit Aufgabensammlung (abgestimmt auf Kompetenzraster),
- Materialsammlung mit einfach zugänglichen Unterrichts- und Lernhilfen.

Lern- und Zeitorganisation:

- Stundentafel mit grossen, flexiblen Arbeitszeiten (keine Lektionen- u. Fachstundenpläne),
- Anreize (von Kanton), auch für stufenübergreifende Konzepte der Begabungsförderung.

Die Gelingensbedingungen können - auf der umstehenden Seite dargestellt - zu zentralen Erfolgsfaktoren zusammengefasst werden:



Quelle:

- Kuratle, Regina, Keller, Sarah: Umgang mit Heterogenität - Individualisierung - Binnendifferenzierung - Integration, Unterlage Bildungsraum Nordwestschweiz, Aarau 10. September 2008

4. Binnendifferenzierung des Unterrichts

Grundform der Binnendifferenzierung

Bei der Binnendifferenzierung im Unterricht orientieren sich die Lehrpersonen an Unterrichtseinheiten, denen ein bestimmter Lerninhalt mit dazu gehörenden Lernzielen und Kompetenzniveaus zugeordnet ist und die in einer vorgegebenen Zeiteinheit bearbeitet werden. Die Grundform ist so strukturiert, dass 1. die Lehrperson in die Unterrichtseinheit einführt, 2. die Lernenden anschliessend in Gruppen, zu zweit oder selbstständig Aufgabenstellungen bearbeiten. In dieser Phase können sie das Lerntempo, den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben und teilweise die Lerntätigkeit und die Sozialform selber wählen. Die Unterrichtseinheit schliesst mit einer Lernkontrolle ab. Mit der Lernkontrolle kann das Erreichen von Basis- und erweiterten Lernzielen überprüft werden. Ausgehend von dieser Basisform, lassen sich komplexere Lehr- und Lernarrangements der Binnendifferenzierung entwickeln.

Gelingensbedingungen für einen binnendifferenzierenden Unterricht

(a) Binnendifferenzierung auf der Mikroebene (Unterricht)

Unterrichtskompetenz der Lehrpersonen für einen förderlichen Umgang mit Heterogenität:

- Überblick über den Schulstoff und die Lernziele über eine mehrjährige Rahmenzeitspanne nach Bildungsbereichen.
- Zielklarheit und Kompetenzbewusstsein: Wissen darüber, mit welchen Fachinhalten welche unterschiedlichen Lernziele erreicht bzw. Kompetenzen vermittelt und von den Schülerinnen und Schülern erworben werden können.
- Bereitstellen von binnendifferenzierenden Lernumgebungen (Balance in der Anwendung von kognitivistischen und (ko-)konstruktivistischen Prinzipien für das Lehren und Lernen und zwischen individuellem und kooperativem Lernen):

<i>Basisstufe (1 bis 4)</i>	<i>Aufbaustufe (5 bis 8)</i>
Direktes Lehren	Direktes Lehren
Indirektes Lehren (z.B.) - Spielendes Lernen - Werkstatt - Planarbeit - Freie Tätigkeit	Indirektes Lehren (z.B.) - Werkstatt - Planarbeit - Freie Tätigkeit - Projektarbeit - Fallstudien
Mischformen	Mischformen
Vielfalt der Lerntätigkeiten, der Lernwege und der Lerntempi beachten (inkl. unterschiedliche Bedürfnisse der Lernenden nach Orientierung und Strukturierung beim indirekten Lehren), Wahlen ermöglichen.	

- Effektives Klassenmanagement (hohe task on time) mit Ergebnisrückmeldungen (Hilfestellungen und Beratung während des indirekten Lehrens).
- Selbstständigkeit beim Lernen unterstützen und entwickeln (sie ist zugleich Ziel und Voraussetzung der Binnendifferenzierung).
- Diagnostische Kompetenz, vorrangig für die Binnendifferenzierung ist die formative Diagnose der Schulleistungen und des Lernverhaltens (Grundlage für die laufende Unterstützung und Beratung und für die Unterrichtsvor- und -nachbereitung).

- Lernberatung (Verstehensprozesse der Lernenden erkennen und rekonstruieren, um die weitere individuelle und gruppenweise Lernförderung angemessen abschätzen und planen zu können).
- Gemeinschaftsbildung (Toleranz und Respekt, miteinander leben und voneinander lernen, individuelles und kooperatives Lernen miteinander verknüpfen).

(b) Binnendifferenzierung auf der Mesoebene (Schuleinheit)

Umstellung auf eine funktionale Zeit- und Lernorganisation (binnendifferenzierender Unterricht benötigt grössere Zeitgefässe als Lektions-Einheiten):

- Eine an Lehr- und Lernarrangements orientierte Zeitstruktur:

<i>Basisstufe (1 bis 4)</i>	<i>Aufbaustufe (5 bis 8)</i>
- Versammlung - Kurs - Planarbeit - Thema - Freispiel, freie Tätigkeit - Lernberatung - Standortbestimmung	- Versammlung - Kurs - Planarbeit - Thema - Freie Tätigkeit - Lernberatung - Standortbestimmung

- Gliederung der Unterrichtsinhalte über die Zeit:

<i>Basisstufe (1 bis 4)</i>	<i>Aufbaustufe (5 bis 8)</i>
- alle Fachbereiche pro Woche - einzelne Fachbereiche nach Epochen	- alle Fachbereiche pro Woche - einzelne Fachbereiche nach Epochen

- Organisation der Lernenden / Lehrenden:

<i>Basisstufe (1 bis 4)</i>	<i>Aufbaustufe (5 bis 8)</i>
- altersgemischte Klassen - Schulhausgemeinschaft zusätzliche Option: - klassenübergreifend (Stufengemeinschaft mit altersgemischten Klassen)	- Jahrgangsstufenklassen oder altersgemischte Klassen - Schulhausgemeinschaft zusätzliche Option: - klassenübergreifend (Stufengemeinschaft mit Jahrgangsstufen- oder altersgemischten Klassen)

- Zeitgefässe für die Diagnose und die Lernberatung (auch im Unterricht).
- Einsatz der Lehrpersonen in Teams (geregelt gemeinsame Arbeitszeiten mit Zeitgefässen für die Förderplanung, Kooperation mit abgesprochenen Aufgaben- und Kompetenz-zuteilungen, hohe Verbindlichkeit der Zusammenarbeit und gemeinsam getragene Verantwortung):
 - Teambildung in Bezug auf einzelne Klassen oder
 - Teambildung in Bezug auf Stufengemeinschaften

Kooperation in der Schulgemeinschaft:

- Zusammenarbeit zwischen Regellehrpersonen, Förder- und Stütz- / Assistenzlehrpersonen (Unterrichtsteams): Durchführung, Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, Diagnose / Förderplanung und Wirksamkeitsüberprüfung. Unterrichtsteams für die einzelnen Klassen oder für Stufengemeinschaften (die 2 bis 4 Klassen umfassen) sind Organisationseinheiten, Arbeits- und Lerngemeinschaften, die sich an gemeinsamen pädagogischen, didaktischen und fachlichen Qualitätsansprüchen orientieren.

- Zusammenarbeit nach Fächern / Bildungsbereichen (Arbeitsgruppen): arbeitsteilige Aufbereitung von binnendifferenzierenden Lernumgebungen mit Aufgaben zu verschiedenen Lernzielen und Kompetenzniveaus.
- Übernahme von Expertisen durch Lehrpersonen (nach Interesse und Fähigkeit) in bestimmten Aufgabenbereichen (= Ressource für die Kompetenzentwicklung in den Unterrichtsteams und/oder im Schulhauskollegium).

-

Angemessene zeitliche Ressourcen

- Die benötigten zeitlichen Ressourcen sind abhängig vom Grad der Binnendifferenzierung (in Bezug auf die Flexibilität der Lehr- und Lernarrangements, Reichhaltigkeit der Lernumgebungen sowie die Intensität der Diagnostik und Lernberatung der Lernenden und Eltern).
- Voraussetzung für die binnendifferenzierende Unterrichtsorganisation an den einzelnen Schulen ist ein Jahresarbeitszeitmodell mit kantonalen Vorgaben und lokalen Freiheitsgraden für die organisatorische und zeitliche Ausgestaltung der Kooperation an der einzelnen Schule (Berufsrahmenauftrag).
- Gelingende Teamarbeit ist bereichernd und entlastend, Teamentwicklung jedoch schwierig und konfliktanfällig. Für den Entwicklungsprozess förderlich ist ein gutes Coaching sowie Zeit und Geduld.

Geeignete Lehr- und Lernräume / Infrastrukturen

- Ein binnendifferenzierender Unterricht durch Lehrpersonenteams mit Klassen bzw. Stufengemeinschaften bedingt ein daran angepasstes Schulraum- und Infrastrukturkonzept.
- Der Raum und seine Ausstattung ermöglichen gleichzeitig die Arbeit in grösseren und kleineren Lerngruppen, die individuelle Arbeit sowie Gespräche zwischen den Lernenden und den Lehrpersonen.
- Ein-Raum-Konzept: Alle Unterrichtsaktivitäten finden im selben Raum statt, der Raum selber ist in verschiedene Funktionszonen aufgeteilt. Mehr-Raum-Konzept: Bestimmte Tätigkeiten können nach ihren Funktionen räumlich verlegt werden. Bei Klassen haben sich sowohl Ein-Raum- als auch Mehr-Raum-Konzepte bewährt, Stufengemeinschaften sind nach Mehr-Raum-Konzepten organisiert.

Insgesamt benötigt ein binnendifferenzierender Unterricht ein grosszügigeres Raumangebot sowie eine an die funktionale Zeit- und Lernorganisation angepasste Ausstattung (inkl. ICT). In der Regel sind an den einzelnen Schulen Veränderungen bei Räumen und Infrastruktur erforderlich.

Schulleitung und Veränderungsprozess

Die Schulleitung steuert den Veränderungsprozess hin zu einem binnendifferenzierenden Unterrichtskonzept an und koordiniert alle dafür notwendigen Absprachen und zu treffenden Massnahmen mit dem Kollegium:

- Konzeptionelle Entwicklung eines integrativen Schulmodells auf der Grundlage eines Ist-Soll-Vergleichs zusammen mit dem Kollegium.
- Strukturelle Entwicklung: Wechsel zu einer funktionalen Zeit- und Lernstruktur der Unterrichtsorganisation auf Klassen- und/oder Stufengemeinschaftsebene mit Hilfe von Teams: Umsetzung Studentafel (Wochen- / Jahresstruktur), Ressourcenverteilung, Schulraumbewirtschaftung, Bereitstellung der benötigten Infrastrukturen, Kooperation der Lehrpersonen).
- Personalentwicklung: bedarfsorientierte und bedürfnisgerechte Stärkung der Unterrichtskompetenz der Lehrpersonen an der einzelnen Schule; Teambildung und Teamentwick-

lungsprozess; Aufgaben- und Rollenklärungen: Weiterbildung, externe fachliche und Prozessunterstützung, schulinterne Regelungen der Kooperation und Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten.

- Kommunikation nach innen (Transparenz des Veränderungsprozesses herstellen, Partizipation gewährleisten, Feedback geben und gemeinsame kontinuierliche Reflexion ermöglichen, auftauchende Konflikte bearbeiten) und nach aussen (Akzeptanz für den Veränderungsprozess bei den Eltern und in der Schulgemeinde schaffen; die sich ebenfalls verändernde Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus klären und gemeinsam organisieren und Unterstützung durch das schulische Umfeld mobilisieren und zulassen).
- Qualitätsmanagement: Evaluiert, überprüft werden sowohl der Veränderungsprozess selber (werden die vereinbarten Veränderungsziele erreicht?) als auch dessen inhaltliche Ziele (gelingt die Integration, kann die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen besser unterstützt und der schulische Lernerfolg der Lernenden besser abgesichert werden, sind die Lernenden, die Lehrpersonen und die Eltern zufrieden?).
- Umsetzung: Die Schulleitung achtet darauf, dass der Veränderungsprozess behutsam phasiert wird: Er ermöglicht die gemeinsame Entwicklung und vermeidet die Überlastung und Überforderung der Beteiligten (realistische Einschätzung der verfügbaren personalen Ressourcen und Kompetenzen).

(c) Binnendifferenzierung auf der Makroebene (Kantone + BR NW)

Rahmensetzung

- D-CH-Lehrplan und Stundentafel (Rahmenbedingungen für die Umsetzung der Stundentafel ermöglichen eine funktionale Zeit- und Lernstruktur für den binnendifferenzierenden Unterricht).
- Bildungsstandards (Basiskompetenzen) und Festlegung der Anforderungsniveaus an der Sekundarstufe I und für das Abschlusszertifikat am Ende der obligatorischen Volksschule.
- Konzept für die Laufbahntscheide (Bereichern und Beschleunigen, Selektion beim Übertritt an die Sekundarstufe I und Durchlässigkeit innerhalb der Sekundarstufe I).
- Festlegung und Steuerung der Ressourcen mit genügend Freiheitsgraden für die Verwendung der Mittel auf der Ebene der einzelnen Schule: Instrument für eine kollektive Mittelzuteilung z.B. nach Anzahl der Lernenden (Regelunterricht, Grundangebot Stütz- und Fördermassnahmen, Schulsozialarbeit; zusätzlich: individuell gesprochene Mittel bei Bedarf für verstärkte sonderpädagogische Massnahmen), vorzugsweise unter Berücksichtigung eines Sozialindexes für eine an das schulische Umfeld angepasste Mittelzuteilung.
- Berufs(rahmen)auftrag Lehrpersonen (in Abstimmung mit den Anforderungen an einen binnendifferenzierenden Unterricht).
- Lehrerinnen- und Lehrerbildung, bei der die Anforderungen an die Unterrichtskompetenz für einen binnendifferenzierenden Unterricht bei der fachlichen, fachdidaktischen, erziehungswissenschaftlichen und berufspraktischen Ausbildung einen zentralen Stellenwert einnehmen.

Unterstützung

- Auf die Lernziele D-CH-Lehrplan, Bildungsstandards und erweiterten Anforderungsprofile abgestimmte Kompetenzraster.
- Diagnoseinstrumente für die Lernstandsüberprüfung und Förderplanung.
- Aufgabensammlungen, Leistungstests.

- Qualitativ hochwertige Lehr- und Lernmittel für den binnendifferenzierenden Unterricht.
- Auf Abruf seitens der Schulleitungen:
 - Externes prozessbegleitendes und fachliches Coaching der Schulen / Schulleitung bei der Unterrichtsentwicklung für die Binnendifferenzierung,
 - Weiterbildungsangebote für den binnendifferenzierenden Unterricht und für die Teamentwicklung.
- Handreichungen für die Schulleitungen und Lehrpersonen, für die Eltern und die lokalen Schulbehörden.
- Externe Evaluation: Rückmeldungen an die Schule über den Erfolg und die Qualität des Veränderungsprozesses und Empfehlungen für weitere Entwicklungsschritte bzw. Entwicklungsoptionen.

Umsetzung

Wie die Schulleitungen für die einzelnen Schulen sollen auch die kantonalen Bildungsverwaltungen darauf achten, dass die angestrebten bzw. politisch vorgegebenen Reformen und deren Umsetzung nachhaltig erfolgen können. Dabei sind die zur Verfügung gestellten Arbeits- und Personalkapazitäten gebührend in Rechnung zu stellen (nicht alles, was verändert werden soll, ist gleichzeitig realisierbar).

(d) Glossar

Direktes Lehren: Direktes Lehren (oder auch direkte Instruktion) entspricht der kognitivistischen Auffassung vom Lehren und Lernen. Den Schülerinnen und Schülern wird von der Lehrperson in direktem Kontakt etwas dargeboten, die Lernenden werden instruiert oder es wird mit ihnen ein Lerngegenstand / Thema geführt erarbeitet.

Freie Tätigkeit: Hierbei handelt es sich um von den Schülerinnen und Schülern gewählte Aktivitäten (Spiel, thematische Arbeiten). Die Fremdsteuerung wird auf das absolut notwendige Minimum beschränkt. Die Steuerung liegt fast ganz bei den Kindern. Jedes Kind bestimmt, womit es sich wie, allein oder mit andern, innerhalb des vorgegebenen zeitlichen Rahmens beschäftigen will. Es gibt Kinder mit vielen Ideen und Vorhaben; für sie ist die Schule oft ein Ort, der ihnen zu wenig Entfaltungsmöglichkeiten anbietet. Andere Kinder sind froh, dass ihnen immer gesagt wird, was sie tun sollen; sie kennen ihre eigenen Interessen nicht. Für beide Gruppen ist die Freie Tätigkeit ein wichtiges Lerngefäß.

Indirektes Lehren: Das indirekte Lehren entspricht der (ko-)konstruktivistischen Auffassung vom Lehren und Lernen. Die Lehrperson stellt den Schülerinnen und Schülern eine Lernumgebung zur Verfügung, die zu einem bestimmten Lerngegenstand / Thema verschiedene, von ihnen möglichst selbstständig zu bearbeitende Aufgaben und Problemstellungen enthält.

Kurs: Der Kurs ist eine Form des systematischen und lehrerzentrierten Unterrichts. Das Ziel von Kursen besteht darin, dass die Schülerinnen und Schüler die Grundstruktur eines Lerngegenstands so verstehen, dass dies ihr Denken und Lernen beeinflusst und gleichzeitig erleichtert. Darbietende Formen wie Demonstration, Experiment, Vortrag, Lehrgespräch, geleitetes Spiel, Erzählung, geführte Problemlösung, angeleitete Reflexion sowie exemplarisches Üben sind die Methoden, die beim Kurs zur Anwendung kommen.

Lernberatung: Jedes Kind ist mit anderen Kindern aus seiner Abteilung oder Stufengemeinschaft in eine Beratungsgruppe eingeteilt. Die Lernberatung findet für jede Gruppe z.B. vierzehntäglich statt (während der Planarbeit) und wird von der Lehrperson geleitet. Ziel der Lernberatung ist die begleitete Reflexion in Bezug auf das Lernen und Arbeiten der Schülerinnen und Schüler. Sie dient dem Erkennen von Stärken und Entwicklungsmöglichkeiten und der Lösung von Lern- und Arbeitsproblemen.

Planarbeit: Während der Planarbeit sind die Lernenden mit vorgegebenen oder selber gewählten Arbeiten beschäftigt. Im Zentrum an der Primarschule stehen Lernziele in Rechnen, Schreiben, Lesen und Sprechen sowie die Kompetenzen im selbständigen Arbeiten, alleine oder in kleinen Gruppen. Wichtig ist eine optimale Passung zwischen den Vorgaben der Lehrperson und den individuellen Möglichkeiten und Interessen der Schülerinnen und Schüler. Das heisst, die Lehrpersonen stellen eine reichhaltige Lernumgebung und zielorientierte Arbeitsanleitungen bereit und sie beobachten, unterstützen und beurteilen das Arbeits- und Lernverhalten der Kinder.

Standortbestimmung: Eine kurze Zeiteinheit ist bei jeder Planarbeit für die Standortbestimmung reserviert. Die Lehrperson bestimmt aufgrund ihrer Beobachtungen, ob sie die Standortbestimmung mit der ganzen Lerngruppe oder nur mit bestimmten Kindern durchführt. Mit der Standortbestimmung kann die Lehrperson die Kinder unterstützen, indem sie erstens zur Selbstbeobachtung und Selbsteinschätzung anleitet und zweitens bei Bedarf zusammen mit den Lernenden die nächsten Arbeitsziele und -schritte setzen und festlegen kann.

Thema: Im Vordergrund stehen Themen aus dem Lehrplan Natur - Mensch - Umwelt. Sie werden mit dem Lehrplan Gestalten verbunden und dienen als Anwendungsfeld für sprachliche und mathematische Tätigkeiten. Thema, Kurs und Planarbeit beziehen sich nach Möglichkeit aufeinander. Die Kinder erleben, wie eine Frage oder eine Erfahrung erarbeitet werden kann und daraus vielfach auch ein angestrebtes Produkt entstehen kann. Themen erlaubt es den Kindern, sich handlungsorientiert, fächerübergreifend und ergebnisorientiert mit Fragen und Problemen auseinanderzusetzen.

Versammlung: Inhalte von Versammlungen sind Themen, die sich aus dem gemeinsamen Lernen und Zusammensein ergeben. Die Themen werden von den Lehrpersonen, den Schülerinnen und Schülern oder gemeinsam bestimmt. Die Lerngelegenheiten sind aus dem Alltag gegriffen und dadurch authentischer als künstliche Arrangements zur Förderung der sozialen Kompetenz.

Literaturhinweis:

- Kunz Heim, Doris, Voisand, Frédéric, Küng, Marlis: *Didaktisches Rahmenkonzept*, in: Quesel, Carsten, Herren, Marc (Hg.): *Lernen 21+, Entwicklungskonzept für die Volksschule im Bildungsraum Nordwestschweiz, erster Entwurf*, Aarau: Pädagogische Hochschule FHNW Juli 2008
- Achermann, Edwin: *Unterricht gemeinsam machen, Ein Modell für den Umgang mit Heterogenität*, Bern: schulverlag blmv 2005

5. Altersgemischtes Lernen

(a) Begriff des altersgemischten Lernens

Bei der altersgemischten Unterrichtsorganisation lernen ältere und jüngere Schülerinnen und Schüler gemeinsam von- und miteinander.

Abzugrenzen ist das altersgemischte Lernen vom Begriff „Jahrgangsabteilungsunterricht“, bei dem alle Kinder (mehr oder weniger) denselben Jahrgang haben. Ebenso ist das altersgemischte Lernen von der „Mehrjahrgangsabteilung“, in der nach zwei oder mehreren Jahrgängen unterrichtet wird, zu unterscheiden.

Obwohl sich in der zuletzt genannten Abteilungsform ebenfalls Schülerinnen und Schüler unterschiedlichen Alters und verschiedener Entwicklungsstufen befinden, unterscheiden sie sich in der pädagogischen Zielsetzung vom altersgemischten Lernen. Hier wird nur im sozialen Bereich Wert auf die Altersdurchmischung gelegt, nicht aber im kognitiven schulischen Bereich. Zu beachten ist ferner, dass es auch „jahrgangsheterogenen Unterricht“ gibt, der auf abteilungs- bzw. jahrgangsübergreifenden leistungshomogenen Lerngruppen beruht. Dies führt zwar zu einer Förderung nach individuellem Leistungsstand, aber nicht zu einem gemeinsamen Lernen von Leistungsschwächeren und Leistungsstärkeren.

(b) Jahrgangsabteilungen - altersgemischte Lerngruppen

Wie die Ergebnisse eines Pilotversuchs in der Grundstufe Zürich zeigen, gibt es kein Entwicklungsmerkmal, das bei gleichaltrigen Kindern gleich ausgeprägt ist. Vielmehr sind die Unterschiede in der persönlichkeitsbezogenen, sozialen und körperlichen Entwicklung beträchtlich. Das heisst, dass Homogenität eine Fiktion ist. Gleiche Lernvoraussetzungen und gleiche Entwicklungsstände bei gleichem Alter sind nicht gegeben. Sie werden beim Konzept der Jahrgangsabteilung jedoch implizit vorausgesetzt.

In altersgemischten Lerngruppen sind Entwicklungs- und Leistungsunterschiede selbstverständlich. Die ohnehin vorhandene Vielfalt wird als normal betrachtet und genutzt. Damit entspricht das altersgemischte einer natürlichen und familienähnlichen Lernsituation.

Wissenschaftlich ausgerichtete Untersuchungen kommen zwar eher zu dem Schluss, dass altersgemischtes Lernen kaum besser sei als Lernen und Unterricht in altershomogenen Gruppen, jedoch ziehen Erfahrungsberichte und z. T. auch externe wissenschaftliche Evaluationen von Schulversuchen und Entwicklungsprojekten mit altersgemischtem Lernen hauptsächlich eine positive Bilanz.

Bei der Gegenüberstellung Jahrgangsabteilungen - altersgemischte Lerngruppen werden die Strukturen der Unterrichtsorganisation nach Jahrgang und deren Auswirkungen kritisiert. Historisch ist die Jahrgangsabteilung eine relativ junge Einrichtung, welche Ende des 19. Jahrhunderts im Rahmen des Bevölkerungswachstums zur Zeit der Industrialisierung eine Monopolstellung erlangt hat und trotz mangelnder pädagogischer Abstützung kaum in Frage gestellt wurde. Heute führen vielerorts abnehmende Schülerzahlen dazu, dass Jahrgangsabteilungen zusammengelegt werden und altersgemischt unterrichtet wird. So fliessen nicht nur pädagogische Konzepte, sondern auch organisatorische Gründe mit ein in eine Entscheidung bezüglich der Lerngruppenorganisation.

(c) Funktionen des altersgemischten Lernens

Die *Verweildauer* in einer altersgemischten Abteilung kann flexibel gehandhabt werden, so dass die Schülerinnen und Schüler in ihrem individuellen Tempo lernen können. Die Abstimmung des Lernstoffes mit dem individuellen Fortschritt der Kinder verläuft innerhalb der altersgemischten Stufe einfacher als bei einem Abteilungswechsel (beim Wiederholen oder Überspringen). Die Schülerinnen und Schüler können eine Stufe in der Regelzeit, langsamer oder auch schneller durchlaufen.

Die *Gruppenzusammensetzung* beim altersgemischtem Lernen bleibt über längere Zeit konstant. Ein Kind durchläuft dabei mehrere verschiedene Rollen. Es nimmt für eine bestimmte Zeit jeweils die Position des Jüngsten, Mittleren und Ältesten ein, wobei es den Wandel vom „Hilfesuchenden“ über den „schon Selbständigen“ zum „Helfenden“ bewusst erlebt. Wenn z. B. vier Jahrgänge zusammen unterrichtet werden, bleiben am Ende des Schuljahres drei Viertel der Kinder in der Klasse, während ein Viertel Neue hinzukommen. Für die Neuen wird die Integration in die Lerngemeinschaft erleichtert, die Beziehungen unter den Kindern sind wandlungsfähiger (eingefahrene Rollen wie z.B. der Streber oder Klassenclown können abgelegt werden).

Auf der *kognitiven und schulischen Ebene* zeigt sich bei der Unterrichtsform des altersgemischten Lernens, dass die Schülerinnen und Schüler weniger konkurrenzorientiert sind. Leistungsunterschiede werden von den Kindern wahrgenommen, jedoch als erklärbar und normal gewertet. Die älteren Kinder unterstützen die jüngeren, während diese sich gerne um Hilfe an die älteren wenden. Sie helfen einander nicht unüberlegt und vorschnell, sondern versuchen zuerst abzuschätzen, ob und wie viel Hilfe nötig ist. Die gegenseitige Hilfe ergibt sich allerdings nicht in jedem Fall von selbst, sondern muss im- oder explizit auch verlangt und gefördert werden. Es zeigt sich auch, dass Kinder, die Hilfe verweigern, von anderen kritisiert werden. Im Unterschied zu den Jahrgangsabteilungen, in denen die Vorgaben der Lehrperson im Mittelpunkt stehen, wird beim altersgemischtem Lernen die Tatsache, dass Kinder immer von anderen Kindern lernen, begrüßt und gefördert.

Die Schülerinnen und Schüler *repetieren und festigen* den gelernten Stoff, indem sie ihn *lehren*. Ein Kind muss das eigene Wissen analysieren und systematisieren können, um es einem anderen Kind zu vermitteln. Dabei werden - oft unbewusst - auch vielfältige soziale Kompetenzen erworben. Jüngere oder leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler lernen vieles durch Imitation und akzeptieren ältere oder leistungsstärkere bereitwillig als Lehrende, wobei sie diese durchaus auch korrigieren. Aus Gründen der kognitiven Empathie und eines kleineren Aufwands für die Perspektivenübernahme sind ältere leistungsschwächere Kinder für jüngere oft die von ihnen bevorzugten Lehrenden, da sie sich besser als Begabte in die Lernschwierigkeiten der Kinder hineinversetzen können. Im altersgemischtem Lernen findet auch *vor- und rückgreifendes Lernen* statt. Jedes Kind ist einmal jünger oder älter, unwissender oder wissender, einmal hilfebedürftig oder helfend, lernend oder lehrend. Dies führt dazu, dass die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Fortschritte wahrnehmen.

Die Fähigkeit, *selbständig zu arbeiten*, wird beim altersgemischtem Lernen gefördert. In Jahrgangsabteilungen werden entsprechende Unterrichtsformen gewöhnlich seltener eingesetzt. Es ist jedoch wichtig, die Freiräume an die Bedürfnisse der jeweiligen Altersgruppe anzupassen, damit die Kinder nicht überfordert werden. Die Fähigkeit, selbständig zu arbeiten

und zu lernen, ist für die weitere schulische (und berufliche) Laufbahn von grossem Vorteil. Lebenslanges Lernen wird immer bedeutender und erfordert ein hohes Mass an Selbststeuerung sowie eine zielbezogene Nutzung sozialer und technischer Ressourcen.

Wissenschaftliche Untersuchungen zur Wirkung des altersgemischten Lernens weisen im internationalen Kontext keine Unterschiede bezüglich der *Lernleistungen* von Schülerinnen und Schülern aus jahrgangshomogenen und jahrgangsheterogenen Lerngruppen aus. Jedoch zeigt sich eine Tendenz, wonach die schulischen Erfolge mit der Dauer des altersgemischten Lernens anwachsen. Beim *sozialen Lernen* weisen Untersuchungen geringfügige Unterschiede zugunsten des altersgemischten Lernens aus. Die beim Schulprojekt 21 in Zürich, befragten Lehrpersonen kamen zum Schluss, dass das altersgemischte Lernen im ersten Projektjahr vor allem positive Auswirkungen auf das *Sozialverhalten* hatte und im zweiten Schuljahr neben metakognitiven auch fachliche Lernerträge hinzu kamen. Für die Wirkung des altersgemischten auf *kognitiver Ebene* sind nur wenige Aussagen möglich. Wichtig scheint das „Lernen am Modell“ zu sein. Leistungstests ergaben, dass schwächere Schülerinnen und Schüler ihre Leistung erheblich steigern, während Kinder mit anfangs überdurchschnittlicher Leistung diese in jedem Einzelfall halten konnten. In den untersuchten Abteilungen könnte dies damit zusammenzuhängen, dass für leistungsstarke Kinder keine spezifischen Förderkonzepte angewendet worden sind. Altersgemischtes Lernen begünstigt aufgrund der beim Schulprojekt 21 gemachten Erfahrungen den Erwerb von Kompetenzen wie Selbständigkeit, Lernen lernen, Verantwortungsbewusstsein und Kommunikationsfähigkeit.

Die Übernahme von *Regeln und Ritualen*, die Einführung von jüngeren Kindern in die Lerngemeinschaft der älteren Kinder finden „automatisch“ statt. Wichtig ist jedoch, dass die Lehrperson Regeln, Rituale und die erforderliche Arbeitshaltung klar vermittelt. Die Übernahme von negativem Verhalten findet beim altersgemischten Lernen weniger oft statt und führt seltener zu gravierenden Problemen. Die *Interaktion zwischen Kindern mit gleichem Entwicklungsstand* ist für die soziale und kognitive Entwicklung wichtig. Die altersgemischte Lerngruppe kann Unterschiede besser auffangen als eine Jahrgangsabteilung. In altersgemischten Lerngruppen kommen Kinder zusammen, die in Bezug auf Alter, Herkunft, Verhalten, Charakter, Leistungsfähigkeit oder Entwicklungsstand sehr unterschiedlich sind. Trotz dieser grossen Unterschiede wird die Erfahrung des „Dazugehörens“ ermöglicht. Es können die wichtigsten Regeln des sozialen Umgangs erlernt werden. Da ein wichtiges Kriterium eines erfolgreichen Umgangs mit Heterogenität ein Klima gegenseitiger Akzeptanz ist - dazu gehören auch aufbauende Kritik und die Einhaltung gemeinsam ausgehandelter Regeln - ist die Haltung der Lehrperson ein entscheidender Erfolgsfaktor.

Viele Kinder haben, bedingt durch die Veränderung der Gesellschaftsstrukturen und der Lebenswelt, heute nicht mehr die Möglichkeit, von den reichhaltigen Erfahrungen und dem vielfältig vorhandenen Wissen in altersgemischten Lebenszusammenhängen ausserhalb der Schule zu profitieren. Mit dem altersgemischten Lernen kann die Schule eine Lücke in der Erziehung bzw. Persönlichkeitsentwicklung schliessen. Dazu kommt, dass sich das Spektrum der Heterogenität allgemein durch die regionale und globale, freiwillige und unfreiwillige Mobilität der Bevölkerung erweitert hat. Ein weiteres Ziel des altersgemischten Lernens ist es daher, die *soziale Verständigung zwischen Kindern mit weit auseinander liegenden Erfahrungswelten* herbeizuführen. Altersgemischte Gruppen verstärken die bereits vorhandene Heterogenität in einem positiven Sinn, denn sie wird normalisiert und hilft, Überheblichkeit zu vermeiden und das Selbstbewusstsein aller Kinder zu stärken.

(d) Schlussfolgerungen

Praxisbeispiele von Schulen, die mit altersgemischten Lerngruppen unterrichten, ergeben ein mehrheitlich positives Bild auf der sozialen und auf der Leistungsebene. Dieser Befund stimmt nicht schlüssig mit internationalen Forschungsberichten überein, die dem altersgemischtem Lernen zwar einen positiven Effekt auf das Sozialverhalten zugestehen, nicht jedoch eine erhöhte Wirksamkeit bei den schulischen Leistungen. Eine mögliche Erklärung für diesen Gegensatz könnte sein, dass die Vielfalt der Formen des altersgemischten Lernens einer Verallgemeinerung der Forschungsergebnisse entgegensteht. Auch dürfte bei den Studien vielfach zu wenig genau untersucht worden sein, ob in den jahrgangsheterogenen Lerngruppen effektiv altersgemischt unterrichtet wurde. Weiter kommt hinzu, dass die meisten wissenschaftlichen Untersuchungen aus Schulen stammen, in denen die Führung altersgemischter Lerngruppen nicht pädagogisch, sondern organisatorisch motiviert war und wahrscheinlich vielfach das Potenzial, das im altersgemischtem Lernen liegt, nur ansatzweise genutzt wurde.

Die Schulversuche mit der neuen Eingangsstufe der EDK-Ost bestätigen, dass das altersgemischte Lernen ein höheres Integrationspotenzial besitzt als die bisherige Einschulung mit Kindergarten und Primarschulunterstufe. Während ein beträchtlicher Teil der Kindergartenkinder nach zwei Jahren in eine Einführungsabteilung eingewiesen wird, kommen die Schulversuchsabteilungen der neuen Eingangsstufe in der Regel ohne dieses sonderpädagogische Angebot aus. Um dieses Integrationspotenzial optimal nutzen zu können, soll es im Bildungsraum Nordwestschweiz möglich sein, in Zukunft zusammen mit der Basisstufe auch an der Aufbaustufe altersgemischte Abteilungen zu bilden und zu führen.

Die Zwischenevaluation zur Grund- und Basisstufe hat ferner ergeben, dass der beim Schuleintritt vorhandene Rückstand der Kinder mit Migrationshintergrund und aus benachteiligten sozialen Verhältnissen hinsichtlich ihrer sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten durch die neue Eingangsstufe nicht ausgeglichen wird. Bei der Interpretation dieses Ergebnisses ist es jedoch wichtig festzuhalten, dass der Lernfortschritt aller Kinder, welche die neue Eingangsstufe besuchen, grösser ist als derjenige im Rahmen der herkömmlichen Einschulungsform mit Kindergarten und Primarschulunterstufe. Das bedeutet, dass die neue Eingangsstufe zwar die Differenz in den individuellen Lernentwicklungen und Lernständen nicht ausgleichen, wohl aber - im Vergleich mit dem heutigen System - eine Parallelverschiebung bei den schulischen Leistungsfähigkeiten nach oben bewirken kann: Weil alle Kinder besser gefördert werden können, erreichen auch alle Kinder jeweils ein höheres Bildungsniveau. Noch offen ist zurzeit allerdings, wie gross diese Parallelverschiebung nach oben ist. Ist sie z.B. so gross, dass in Zukunft bedeutend mehr Schülerinnen und Schüler aus soziokulturell benachteiligten Familienverhältnissen die grundlegenden Bildungsziele (Minima) erreichen können? Dass gleichzeitig auch viele und mehr Kinder als heute höhere Kompetenzstufen beim altersgemischtem Lernen an der neuen Eingangsstufe erlangen, ist durchaus erwünscht, und dass dadurch die Schere nicht kleiner wird, kein Ärgernis. Eine Volksschule für alle Kinder anerkennt die Heterogenität und die individuellen Unterschiede auch in den schulischen Leistungsfähigkeiten.

Der Evaluationsbericht der EDK-Ost hebt überdies hervor, dass das festgestellte Förderpotential in Bezug auf sowohl die Selbst-, die Sozial- als auch die Sachkompetenzen noch erheblich verbessert und erhöht werden könnte. Voraussetzung dafür sind auf die neue Eingangsstufe abgestimmte Lehrmittel und Lernumgebungen samt Lehrplan ebenso wie An-

schlusslösungen an der Aufbaustufe (5. bis 8. Schuljahr der Primarstufe), welche die grundlegenden pädagogischen Neuerungen der Eingangsstufe in geeigneter Weise aufgreifen und fortführen. Beides können und konnten die laufenden Schulversuche noch nicht gewährleisten; dazu braucht es eine anhaltende und kontinuierliche Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Wünschenswert sind ferner begleitende Forschungs- und Evaluationsprojekte, welche untersuchen, wie und unter welchen Bedingungen an der Basis- und Aufbaustufe neben den Selbst- und Sozialkompetenzen auch die Sachkompetenzen in altersgemischten Lehr- und Lernumgebungen in einer im Vergleich zu altersgleichen Lerngruppen besseren Qualität vermittelt werden können.

Literaturhinweis:

- Forster, Franziska: *Altersgemischtes Lernen, Fragen aus der Praxis - wissenschaftlich beantwortet, Lehrerinnen und Lehrer Bern LEBE, Bern o. J. (= dossier schulpraxis 9)*

Barbara Hofstadt-Schwarze, Liestal, 24. November 2008