

Ausgangslage der Schulen im Schulversuch

Veränderte Schuleingangsphase in Thüringen

Erster Zwischenbericht der wissenschaftlichen
Begleitung

Bremen, im Januar 2001

Zitierweise:

Carle, Ursula (2001): Ausgangslage der Schulen im Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase in Thüringen. Erster Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Bremen: Universität,
<http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/archiv/1Zwischenblang.pdf>



Erster Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung

Langfassung

Inhaltsübersicht

Inhaltsübersicht	13
Gegenstand der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs	14
Die Vorbereitungsphase	14
Erhebung der Ausgangslage der Schulen für den Schulversuch	19
Die SWOT-Erhebung	21
Reichweite des Erhebungsinstruments	21
Beschreibung des Instruments	23
Vorgehensweise bei der Erhebung	28
Probleme bei der Durchführung	29
Die Auswertung	30
Ergebnisse	30
Schlüsse aus den SWOT-Analysen	37
Die Erhebung mit dem Leitfaden 2000	38
Reichweite des Leitfadens 2000	41
Beschreibung des Erhebungsinstruments	41
Vorgehensweise bei der Erhebung und Auswertung	43
Ergebnisse	44
Weitere Mitteilungen der Schulen	69

Gegenstand der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs

Der Schulversuch startete am 1. März 2000. Dieser Zwischenbericht beschreibt daher die Vorbereitungsphase sowie die durchgeführten Erhebungen und Auswertungen im ersten Schulversuchshalbjahr. Er dient zum einen dem Nachweis der wissenschaftlichen Begleitung, zum anderen als Basis für weitere Planungen. Er folgt der Chronologie des Schulversuchs.

Ziel des Schulversuchskonzepts ist die Entwicklung einer Schuleingangsphase für alle schulpflichtigen Kinder, in der eine „natürliche“ variable Verweildauer von ein bis drei Jahren möglich ist. Damit soll eine wohnortnahe Unterrichtung in einer kindgerechten und zugleich leistungsorientierten Grundschule ermöglicht werden. Der Verzicht auf Zurückstellungen sowie auf Diagnose- und Förderklassen in Grundschulen, d.h. die zieldifferente integrative Förderung aller Kinder, auch derjenigen mit Behinderungen, Beeinträchtigungen und besonderen Begabungen, ist Kernstück des Vorhabens. Als zentrale Fragestellung sieht der Schulversuch die Klärung vor, welche strukturellen, pädagogischen und qualifikatorischen Veränderungen erforderlich sind, damit alle schulpflichtigen Kinder in die Grundschule aufgenommen werden und diese mit persönlichem Erfolg besuchen können. Es ist die Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung, diesen Prozess im Sinne einer formativen Evaluation zu dokumentieren. Aus der Dokumentation sollen Erkenntnisse hinsichtlich der Vorteile und Schwierigkeiten des gemeinsamen altersgemischten Unterrichts abgeleitet und mögliche Lösungen aufgezeigt werden.

Die Vorbereitungsphase

Die Vorbereitung der wissenschaftlichen Begleitung begann im September 1999 bei einem ersten Treffen mit den Schulen, die bereits am Projekt „Veränderte Schuleingangsphase“ teilnahmen. Es handelte sich dabei um die Grundschulen Ilmenau Bergrat-Voigt, Marksuhl,

Oberdorla, Unterweid und Wutha-Farnroda. Dieses Treffen fand in Eisenach statt. Die Schulen stellten ihre bisherigen Vorerfahrungen für den Schulversuch vor. Es zeigte sich, dass sehr unterschiedliche Voraussetzungen vorhanden waren und zwar sowohl hinsichtlich der spezifischen Kompetenzen im Kollegium als auch hinsichtlich Schülerschaft, räumlicher und sächli-

cher Ressourcen sowie Umfeldbedingungen. Darüber hinaus wurde deutlich, wie komplex die gesamte Aufgabenstellung des Schulversuchs ist, so dass die Idee geboren wurde, die Dokumentation der Erfahrungen in den einzelnen Schulen auf spezifische Teilbereiche zu beschränken. Allerdings war auch klar, dass alle Schulen den Schulversuch in seiner ganzen Breite durchführen sollten.

Am 22. Oktober 1999 wurde der Entwurf für eine wissenschaftliche Begleitung vorgelegt. Am 8. Dezember 1999 fand eine gemeinschaftliche Besprechung im Kultusministerium statt an der auch Sabine Klose vom Studienseminar Gotha und Martina Henschel vom Studienseminar Pößneck teilnahmen. Sie wurden ab Februar 2000 für die wissenschaftliche Begleitung teilweise von der Unterrichts- und Seminarverpflichtung freigestellt und zwar mit jeweils 12 Wochenstunden. Die Arbeitsplätze beider Kolleginnen sollten im Studienseminar bleiben und auch die arbeitsplatzbezogenen Kosten dort abgerechnet werden. Es wurde ein Rahmen für vom privaten Telefon anfallende Kommunikationskosten der beiden Kolleginnen im ersten Jahr mit dem Kultusministerium abgesprochen sowie die Anschaffung von Laptops für Sabine Klose und Martina Henschel mit Software für die Datenerhebung und -teilauswertung. Beide sagten zu, sich sowohl in die notwendigen Anwenderprogramme als auch in die Datenfernübertragung einzuarbeiten. Der kalkulierte Kostenrahmen der Universität (damals Osnabrück) wurde gegenüber dem ersten Ansatz deutlich reduziert, die Durchführung von Kongressen sowie die Sorge für die Erstellung von übertragbaren Produkten durch die Schulen wurde aus dem Antragsumfang herausgenommen. Es wurde vereinbart, dass die wissenschaftliche Begleitung und das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) ihre Aktivitäten im Schulversuch gemeinsam planen, damit keine terminliche Ballung und Überforderung der Schulen eintritt.

Am 4. Januar 2000 fand das erste ganztägige Planungstreffen im ThILLM in Bad Berka statt. Ziel des Treffens war eine mittelfristige Zeit- und Ressourcenplanung für den aufeinander bezogenen Unterstützungs- und den Evaluationsprozess bei gleichzeitiger Festlegung der Arbeitsteilung. Anwesend waren die beteiligten Mitarbeiterinnen des ThILLM, die wissenschaftliche Begleitung, sowie Herr Hoffmann vom Thüringer Kultusministerium. Es wurde ein gemeinsamer Arbeitsplan für das erste Halbjahr des Schulversuchs erstellt und die einzelnen "Stationen" gedanklich durchgespielt. So konnten Probleme vorweg erkannt werden. Die Arbeitsteilung zwischen Unterstützungssystem (ThILLM) und Wissenschaftlicher Begleitung fiel nicht leicht, greifen doch formative Evaluationsvorhaben immer auch in den Entwicklungsprozess ein, den sie begleiten. Sollen sie diesen nicht stören, sondern stützen, dann ist eine Abgrenzung vom eigentlichen Unterstützungssystem nicht so einfach festzulegen und letztendlich nur durch eine vertrauensvolle und stark kooperative Arbeit möglich. Insofern hatte dieses erste Planungstreffen vor allem die Funktion der Grundlegung dieser vertrauensvollen Kooperation. Bis sie sich wirklich einspielte verging etwa ein halbes Jahr. In dieser Zeit wurden vor allem folgende Formen der Kooperation entwickelt:

1. Ein gemeinsamer Projektzeitplan, der zugleich als Protokoll der Aktionen von ThILLM und Wissenschaftlicher Begleitung dient. Er wird von beiden bei Änderungen jeweils farbig aktualisiert, neu benannt und per e-mail allen Beteiligten der beiden Institutionen zu-

geschickt. In diesem Bericht dient die weiter unten abgedruckte Fassung der zeitlichen Übersicht.

- Ein Organigramm, welches zeigt, wer aus den beiden Institutionen für welche Schule, für welchen Schwerpunkt der Entwicklung bzw. für welche sonstigen Aufgaben zuständig ist. Auch dieses Organigramm wird bei Veränderungen wie der Projektzeitplan aktualisiert. Nachstehend die ursprüngliche Fassung mit den Veränderungen im Jahr 2000:

ThILLM Heike Hahn		Wiss. Begleitung Ursula Carle
Werkstätten zur Unterrichtsentwicklung	Hahn / Eckert jetzt Hofmann	
Werkstätten zur Moderation der Schulentwicklung	Hofmann	
Zentrale Fortbildungen	Schneider / Trautmann	
Schulbegleitung		
• GS Bleicherode	Schneider / Trautmann	Klose
• GS Eisfeld	Eckert	Henschel
• GS Heldringen	Eckert	Klose
• GS Ilmenau B.-V.		Henschel
• GS Ilmenau Z:		Henschel
• GS Marksuhl	Hofmann	Klose
• GS Neuhaus	Hahn / Zimmer	Henschel
• GS Oberdorla	Hahn / Zimmer	Klose
• GS Rottenbach	Hofmann	Henschel
• GS Rottleben	Schneider / Trautmann	Klose
• GS Saalfeld	Eckert	Henschel
• GS Sömmerda (bis 12.07.2000)	Hofmann	Klose
• GS Unterweid	Schneider / Zimmer	Klose
• GS Weimar F.	Schneider / Zimmer	Henschel
• GS Weimar W.	Hofmann	Henschel
• GS Wutha-Farnroda	Hahn / Zimmer	Klose

- Alle zentralen Veranstaltungen des ThILLM für den Schulversuch werden arbeitsteilig von Sabine Klose oder Martina Henschel protokolliert und beiden Institutionen zur Verfügung gestellt.

Für die erste Erhebung an allen Schulen (SWOT-Analyse) wurden die nötigen Absprachen getroffen. Dazu gehörte auch die Festlegung der an SWOT Beteiligten in den Schulen des Schulversuchs. Es erschien uns sinnvoll, dass nur das Kollegium der Schule (inkl. Hort), nicht aber schulexterne Personen (z.B. aus der Schulaufsicht) teilnehmen. Die Offenheit der Argumentation der Lehrerinnen und Lehrer während der SWOT-Analysen wäre in Anwesenheit des zuständigen Grundschulreferenten nicht immer gegeben gewesen. Als weitere Notwendigkeit kristallisierte sich heraus, dass das Umfeld der Schulen im Schulversuch berücksichtigt werden muss: die Wirkung von Schulzusammenlegungen, die Akzeptanz des Schulver-

suchs bei den weiterführenden Schulen, den Förderschulen, den Kindergärten und den Eltern wurden als wichtige Bedingungen benannt.

Der Plan des arbeitsteiligen Vorgehens wurde in der gemeinsamen Besprechung zwischen ThILLM und wissenschaftlicher Begleitung ebenfalls konkretisiert. Es wurden sieben konkrete (bewusst ungleiche) Entwicklungsbereiche der Schulen festgelegt:

1. Brauchbare didaktische Konzepte, um bei alters- und entwicklungsunterschiedlichen Kindern erfolgreiches schulisches Lernen zu fördern (integrative Schuleingangsphase).
2. Entwicklung von Systemen einer reichhaltigen Leistungsdokumentation, die anstatt oder in Ergänzung von Ziffernnoten die Vielfältigkeit kindlicher Entwicklungsbereiche berücksichtigt (Verbindungsglied zu Pkt. 1 ist die förderungsbezogene Diagnostik: Verknüpfung von Lernentwicklungs- und Leistungsdokumentation)
3. Konzepte der Rhythmisierung durch eine sinnvolle Verbindung von Schule und Hort auch über den ganzen Schultag
4. Kooperationsformen im Mehrpädagogensystem, insbesondere Strategien um sozial-, sonder- und grundschulpädagogische Spezialkompetenzen in einem gemeinsamen pädagogischen Konzept zu integrieren
5. Konzepte der Elterninformation und der Kooperation mit den Elternhäusern
6. Systematische Bezüge zwischen Schule und Gemeinde, um die Chancen regionalen Lernens bei wohnortnaher Unterrichtung nutzen zu können
7. Konzepte der Jahrgangsmischung, insbesondere ihrer Einführung, organisatorischen und pädagogischen Gestaltung

Um eine gemeinsame inhaltliche Basis zu bekommen, stellten wir uns die Aufgabe, in einem arbeitsteiligen Verfahren Entwicklungsindikatoren für die einzelnen Schwerpunkte zu erarbeiten. Diese wurden auf der zweiten gemeinsamen Besprechung zwischen ThILLM und Wissenschaftlicher Begleitung (vom Thüringer Kultusministerium, TKM) anwesend Frau Schütt und Herr Hoffmann) am 29.2.2000 im HILF in Kassel ausgiebig diskutiert, schließlich aber wegen dringenderer Arbeiten (siehe Arbeitsplan) vorläufig auf Eis gelegt. Diese zweite gemeinsame Planungssitzung diente vor allem der Vorbereitung der ersten Projekttagung zur Einführung der beteiligten Schulen am 3. März 2000 im TKM.

In der Zwischenzeit wurde von der Wissenschaftlichen Begleitung das SWOT-Instrument vorbereitet und an einer Osnabrücker Schule erprobt. Am 27./28.2.2000 fand ein Treffen mit den Mitarbeiterinnen der Wissenschaftlichen Begleitung in Bad Essen statt. Es diente der Planung der SWOT-Erhebung in den Schulen und der Einarbeitung von Martina Henschel und Sabine Klose in das Erhebungsinstrument. Dies stellte für beide eine enorme Herausforderung

dar, da es sich um ein recht komplexes Verfahren handelt, das hinsichtlich der Anforderungen an die Mitarbeiterinnen weit über einfache Gruppendiskussionsleitungen hinausreicht.

Der erste Arbeitsplan wurde bei wenigen terminlichen Umlegungen hinsichtlich seiner Inhalte, seines Zeitrahmens und seines Umfangs eingehalten. Die folgende Übersicht verdeutlicht das umfangreiche Programm und die Verzahnung der Arbeit von ThILLM und wissenschaftlicher Begleitung.

Arbeiten	von	bis	durch
Einarbeitung in die Intentionen der Schulen durch Auseinandersetzung mit der Anträge der Schulen	05.01.00	26.02.00	Klose / Henschel
Erste Formulierungen von Entwicklungsindikatoren für die einzelnen Aspekte des Schulversuchs auf der Basis der Vorarbeiten des ThILLM und der wissenschaftlichen Begleitung	12.01.00	21.02.00	ThILLM / Carle
Überarbeitung des Antrags unter Berücksichtigung der Vereinbarungen vom 8. Dezember	12.01.00	25.02.00	Carle
Entwurf, Erprobung, Fertigstellung des SWOT-Instruments, Entwicklung eines Manuals für die Handhabung	12.01.00	26.02.00	Carle
Aufteilung der Schulen für die Begleitung auf die Mitarbeiterinnen, Besprechung des SWOT -Instruments und des Manuals, Einführung in seine Handhabung, Anleitung zur systematischen Analyse der Anträge im Vorfeld der SWOT-Analysen	27.02.00	28.02.00	Besprechung Carle / Klose / Henschel Organisation Carle, Tagungsort Bad Essen / Osnabrück
Vorbereitung der 1. Projekttagung mit Schulleitern und Projektverantwortlichen Diskussion der ersten Formulierungen der Entwicklungsindikatoren und Vertagung dieser Arbeit, da sie eine tiefere und zeitaufwendigere Beschäftigung erfordert.		29.02.00	ThILLM / Carle / Klose/ Henschel, 2 Vertreter des Kultusministeriums Organisation Hahn, Tagungsort HILF Kassel
Vorstellung des Projektes für Schulleiter, Projektverantwortliche, Grundschulreferenten, Darstellung einer klaren Aufgabenverteilung zwischen ThILLM und Wissenschaftlicher Begleitung sowie Beirat (Schulaufsicht, Schulärzte, Eltern, Vertreter von Kindergärten, Schulverwaltung), Terminvereinbarungen für die SWOT -Analysen in den Schulen durch die wissenschaftliche Begleitung		03.03.00	Einladung ThILLM, Tagungsort TKM

Vorbereitung von Moderationskoffern mit Material für die SWOT-Analysen, genaue Anleitungen, Checklisten für die Vorbereitung, Durchführung, Dokumentation, Nachbereitung, Folien, Arbeitsblattvorlagen	03.03.00	07.03.00	Carle
Einrichtung der e-mail-Adressen, Computerausstattung bei den Mitarbeiterinnen der wissenschaftlichen Begleitung, Einarbeitung in die entsprechenden Programme	03.03.00	07.03.00	Henschel / Klose
Feldorganisation: Absicherung der Termine in den Schulen und der Vorbereitung vor Ort	03.03.00	10.04.00	Henschel / Klose

Erhebung der Ausgangslage der Schulen für den Schulversuch

Mit Beginn des Schulversuchs setzte die Erhebung der Ausgangslage an den Schulen ein. Sie fand vom 06.03.2000 bis 30.01.2001 statt und geschah in vier Etappen:

1. SWOT-Analyse an allen Schulen vom 06.03.2000 bis 14.04.2000
2. Kommunikative Validierung der Ergebnisse der SWOT-Analyse mit den Schulversuchsverantwortlichen jeder Schule am 24.05. und 25.05.2000.
3. Durchführung einer schriftlichen Befragung zur Vertiefung von Einzelaspekten der Ausgangslage an allen Schulen: Vorstellung, Diskussion des Leitfadens mit den Schulen; Überarbeitung aufgrund der Vorschläge der Schulen, des ThILLM und Frau Engelhardt TKM; Ausgabe der Leitfäden am 22.06.2000; Rückgabe der Leitfäden durch die Schulen bis 04.10.2000; arbeitsteilige Auswertung des Leitfadens bis 23.12.2000
4. Schriftliche Validierung der Auswertung des Leitfadens im Rahmen der Validierung des Zwischenberichts: Versand per e-mail an alle Schulen zur Validierung am 17.01.2001; Einarbeitung der Kritik der Schulen

Der erste Teil dieses Erhebungszyklusses war bereits Gegenstand der gemeinsamen Planungssitzung Wissenschaftliche Begleitung/ThILLM am 29.02.00 im HILF gewesen. Der folgende Teil des Zeitplans zeigt, dass auch diese Phase hinsichtlich der Aktivitäten von Wissenschaftlicher Begleitung und ThILLM sorgfältig abgestimmt werden musste. Denn es war aufgrund der Kürze des Schulversuchszeitraums erforderlich, dass gleich zu Beginn die Fortbildung der Schulversuchsteams der Schulen einsetzte. Aufgeführt sind im Arbeitsplan nur jene Aktivitäten, bei denen die Wissenschaftliche Begleitung vertreten war. Dies ist bei möglichst vielen Fortbildungen notwendig, damit auch der Einfluss der Fortbildung auf den Schulversuch zumindest grob erfasst werden kann.

Arbeiten	von	bis	durch
Erhebung in den Schulen	06.03.00	14.04.00	Carle (Einweisung an zwei Schulen: Marksuhl / Rottenbach), alle anderen Erhebungen durch Henschel / Klose
Lernen durch Besuchen an Schulversuchsschulen in Sachsen-Anhalt	23.03.00	24.03.00	Organisation Hahn, Teilnahme und Protokoll: Klose / Henschel
Auswertung der Erhebung	13.03.00	16.05.00	Auswertungsanlage Carle, Einarbeitung von Klose und Henschel, arbeitsteilige Auswertung
Zusammenführung von Teilauswertungen, Besprechung von Unklarheiten	26.04.00	27.04.00	Forschungsteam in Erfurt: Carle, Klose, Henschel
Zentrale Werkstatt Leistungsdokumentation		03.05.00	ThILLM in Bad Berka, Teilnahme und Protokoll: Klose
Symposium Veränderte Schuleingangsphase „Fördern und Differenzieren“, PH Erfurt (als Angebot)		13.05.00	ThILLM, AKGS, PH Erfurt, Teilnahme und Protokoll: Klose / Henschel
Vorbereitung der Komm. Validierung der SWOT-Ergebnisse und Entwurf des LF2000	17.05.00	18.05.00	Organisation Carle, Ludwigsburg, Teilnehmerinnen: Carle, Klose, Henschel
Ausarbeitung des LF2000	19.05.00	23.05.00	Carle
Komm. Validierung der SWOT-Auswertung / Diskussion des LF2000 / Vereinbarung der Schwerpunkte, anwesend: Projektverantwortliche, Schulleiter, Ort: Gotha Turmhotel	24.05.00	25.05.00	Organisation: Schneider / Trautmann, Abstimmung telefonisch, Initiative: Schneider. Teilnahme seitens der Wiss. Begleitung: Carle, Berthold, Henschel, Klose
Überarbeitung des LF2000	26.05.00	21.06.00	Organisation Carle, Erarbeitung: Carle, Berthold
Zentrale Werkstatt Altersmischung		08.06.00	Organisation Hofmann ThILLM Bad Berka, Teilnahme und Protokoll: Henschel

Seitens des Kultusministeriums und des ThILLM war vor Bewilligung der Schulversuche bereits durch eine an Auswahlkriterien orientierte Analyse der Anträge und durch Schulbesuche sondiert worden. Zum Zug kamen Schulen, die eine geeignete Dichte an Vorerfahrungen und geeignete räumlich-sächliche Bedingungen für den Schulversuch mitbrachten. Eine solche Vorauswahl ist aus wissenschaftlicher Sicht zu begrüßen, denn alle Erfahrungen mit Schulversuchen zeigen, dass eine der wichtigsten Gelingensbedingungen passende Voraussetzungen sind. Aus dem Nichts kann keine Schule ein so weitreichendes Modell wie jahrgangs-

gemischten integrativen Anfangsunterricht im Projektzeitraum umsetzen. Von ursprünglich dreiundzwanzig Bewerbern blieben zunächst sechzehn im Schulversuch.

Die Erhebung durch die wissenschaftliche Begleitung sollte folglich deutlich mehr erbringen als die Feststellung einer grundsätzlichen Möglichkeit, den Schulversuch erfolgreich durchführen zu können. Ziel war vielmehr, sich von jeder einzelnen Schule ein Bild über deren spezifische Ausgangslage zu machen. Dies stellte sich als ausgesprochen komplex heraus. Die SWOT-Analysen ergaben eine erste Basis, bei der noch viele Fragen offen blieben. Diese Fragen stellten wir zum Teil bei der kommunikativen Validierung der SWOT-Auswertung im Rahmen der Tagung am 24.05. und 25.05.2000 im Turmhotel in Gotha, zum anderen im Leitfaden, der im Spätsommer zum Einsatz kam. Beide Instrumente dienten so auch der Grundlage der ab 2001 geplanten schulindividuellen Leitfäden für die Protokollierung des weitergehenden Entwicklungsprozesses im Arbeitsschwerpunkt.

Gleichzeitig wurde mit den Schulen vereinbart, dass die Ergebnisse der Analyse nicht schulbezogen an das Kultusministerium weitergegeben werden. Daher enthält dieser Bericht keine auf einzelne Schulen bezogenen Aussagen.

Wir denken jedoch daran, zum Ende des Schulversuchs den Schulen anzubieten, mit ihnen zusammen auf der Basis der von ihnen kommunikativ validierten Auswertungen eine entwicklungsbezogene Fallstudie zu formulieren, die dann - sofern sie von den Schulen abgezeichnet wird - in den Abschlussbericht eingehen kann und somit auch dem Kultusministerium zur Verfügung steht.

Die SWOT-Erhebung

Reichweite des Erhebungsinstruments

Die Erreichung des Ziels des Schulversuchs macht Veränderungen und Entwicklungen auf allen Ebenen der Handlungsregulation aller Beteiligten erforderlich. Die Erhebung der Ausgangslage mit Hilfe der SWOT-Analyse kann nicht alle Bedingungen erfassen, sondern nur jene, die in den Schulen diskursiv verfügbar sind. Nicht erhoben werden Motive und Werthaltungen sowie Ausführungsweisen (siehe Abbildung 1).

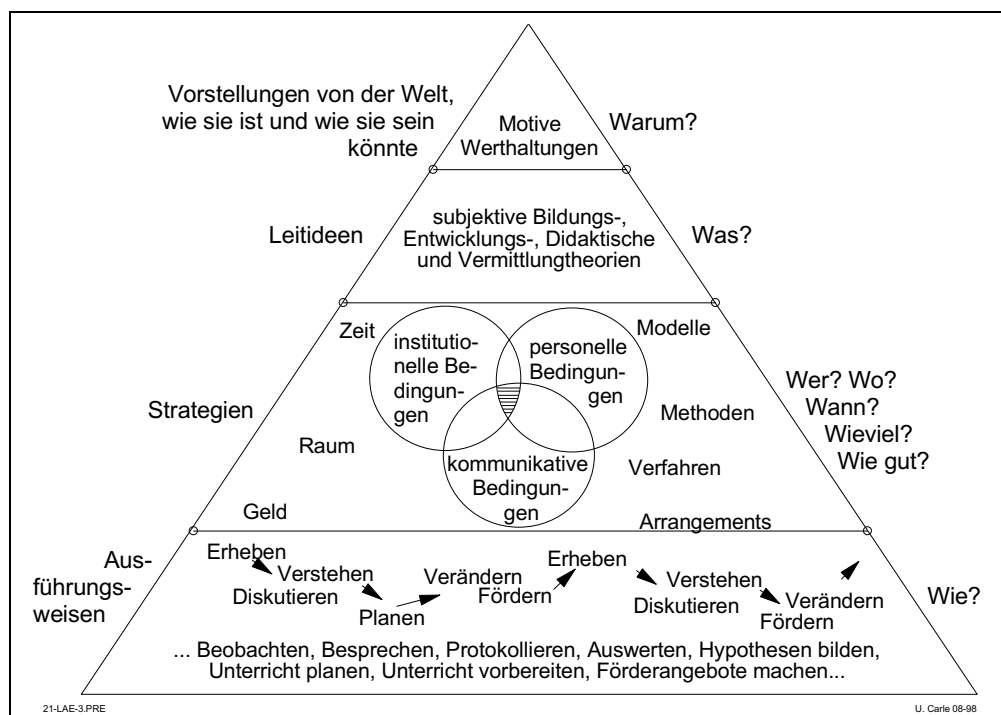


Abbildung 1: Ebenen der Handlungsregulation im Unterricht (Folie im Rahmen der SWOT-Erhebung)

Vielmehr zielt die SWOT-Analyse vor allem auf die strategische Ebene des Veränderungsprozesses. Sie dient als mehrschichtiges Gruppendiskussionsverfahren nicht nur der Erhebung, sondern zugleich der Bewusstmachung der schulinternen Ausgangslage im Kollegium, erfasst aber nur, was in dieser Gruppe des Kollegiums diskutierbar ist. Die realistische Einschätzung der Stärken und Schwächen, Chancen und Risiken und die kollegiale Abstimmung darüber, was realistisch ist, stellt zugleich eine wichtige Gelingensbedingung für die Projektierung des Schulversuchs dar.

Nicht alle Beteiligte des Schulversuchs konnten in die SWOT-Analyse direkt einbezogen werden. Beteiligte am Schulversuch sind:

- Die Schülerinnen und Schüler
- Die Pädagoginnen und Pädagogen mit unterschiedlichen Spezialkompetenzen
- Das Kollegium der Schule/Hort
- Die Schulleitung
- Die Eltern
- Das kommunale Umfeld
- Die Serviceeinrichtungen (Schulverwaltung, ThILLM, Wissenschaftliche Begleitung, Institutionen der Lehrerbildung)
- Die mittelbar und unmittelbar betroffenen anderen pädagogischen Einrichtungen (andere Schulen, Vorschuleinrichtungen, Horte)

Einbezogen in die SWOT-Erhebung wurde jedoch nur das jeweilige Kollegium an der Schule (LehrerInnen sowie beteiligte HorterzieherInnen).

Beschreibung des Instruments

SWOT bedeutet: **S**trength-**W**eaknesses/**O**pportunities-**T**hreads, zu deutsch: Stärken-Schwächen/Chancen-Risiken.

Das Besondere an SWOT-Analysen ist, dass sie auf individuelle, organisationale und umfeldbezogene Bedingungen gerichtet sind. Sie sollen nicht der Rechtfertigung dienen, sondern der realistischen Einschätzung der vorhandenen Möglichkeiten. Dafür sollen zunächst diese Möglichkeitsräume untersucht werden.

Strength: Wo besitzen wir für unser Vorhaben ausgeprägte eigene Handlungsstärken? Was sind unsere eindeutigen Vorzüge?

Weaknesses: Wo besitzen wir für unser Vorhaben ausgeprägte Handlungsschwächen? Was machen wir schlecht? Was können wir verbessern? Was müssen wir vermeiden?

Opportunities: Wo eröffnet das Umfeld unserem Vorhaben und Handeln ausgesprochen positive Chancen? Welche Ereignisse und Trends unterstützen unser Projekt?

Threads: Wo birgt das Umfeld für unser Vorhaben und Handeln ausgesprochen große Risiken? Welche Schwierigkeiten deuten sich an? Was tun die Anderen/Konkurrenten?

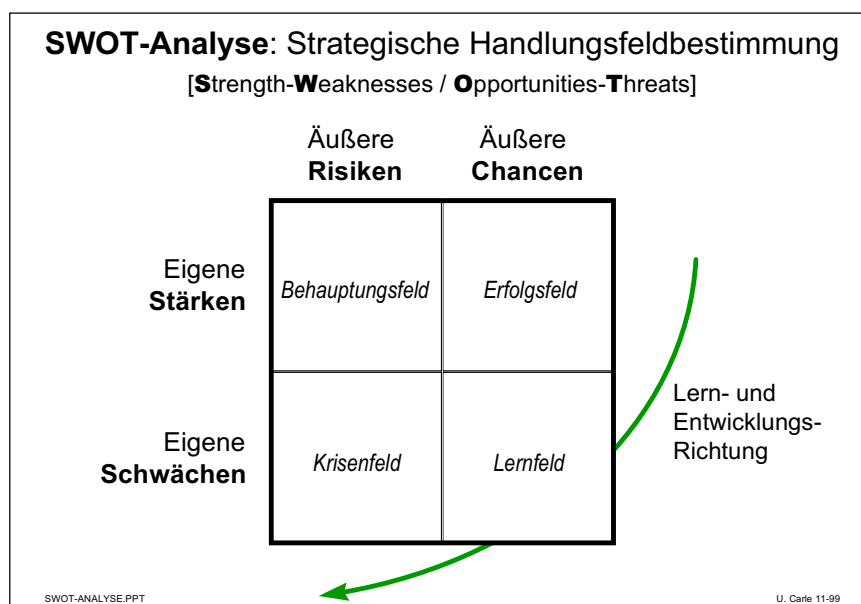


Abbildung 2: Erfolgsaussichten der aufgrund einer SWOT-Analyse charakterisierten Handlungsfelder

Man geht also im Schulversuch von den eigenen Stärken und den äußeren Chancen aus und versucht von da aus, die eigenen Schwächen und die äußeren Risiken zu überwinden, zu kompensieren oder zu umgehen.

Die folgenden Fragen stützen sich auf eine entsprechende Fragenliste in MURGATROYD / MORGAN 1992: Total Quality Management at the School, Buckingham (GB): Open University Press, 40-42. Sie wurden für den Schulversuch umformuliert.

Eigene Stärken (Strengths):

1. Über welche zusätzlichen räumlichen und sächlichen Ressourcen für den Schulversuch verfügt diese Schule?
2. Was sind mit Blick auf die anstehende Veränderungsarbeit und auf die zu leistenden Ausarbeitungen (Konzepte, Materialien, Handreichungen für andere Schulen) die besonderen Stärken
 - unserer LehrerInnen/PädagogInnen,
 - anderen MitarbeiterInnen
 - und SchülerInnen?
3. Über welche Stärken verfügt unser Leitungsteam?
4. Welche schulversuchsbezogenen Stärken unserer Schule haben sich bereits über einen langen Zeitraum bewährt?
5. Welche Stärken in der Beziehung des Schulversuchsteams zu den schulinternen Interessengruppen - Elternschaft, Schülerschaft, Lehrerschaft, Schulleitung (Stakeholders) - sind offensichtlich?
6. Welche Stärken beruhen auf den Besonderheiten unserer Beziehungen zu unseren Geldgebern, Aufsichtsbehörden und Förderern (Gemeinde, Ministerium, Schulaufsicht, ThILLM, Sponsoren, Förderverein etc.)?
7. Gibt es einen Nischenfokus bei unserer Arbeit, in dem wir ganz besonders stark sind?
8. (Weitere Fragen)

Eigene Schwächen (Weaknesses):

1. An welchen räumlichen und sächlichen Ressourcen mangelt es dieser Schule mit Blick auf den Schulversuch vor allem?
2. Was sind mit Blick auf die Veränderungsarbeit und auf die zu leistenden Ausarbeitungen die besonderen Schwächen
 - unserer LehrerInnen/PädagogInnen,
 - anderen MitarbeiterInnen
 - und SchülerInnen?
3. Welche Schwächen existieren bezüglich der Leitungsfähigkeiten unserer Schule?
4. Welche Schwächen in der Beziehung des Schulversuchsteams zu den schulinternen Interessengruppen - Elternschaft, Schülerschaft, Lehrerschaft, Schulleitung (Stakeholders) - sind offensichtlich?
5. Welche Schwächen zeigen sich bei den Leistungen unserer Schule insbesondere über einen längeren Zeitraum besonders deutlich?
6. Welche Schwächen beruhen auf den Besonderheiten unserer Beziehungen zu unseren Geldgebern, Aufsichtsbehörden und Förderern (Gemeinde, Ministerium, Schulaufsicht, ThILLM, Sponsoren, Förderverein etc.)?
7. Welche Schwächen bei Ressourcen, Ausrüstung oder pädagogisch-didaktischen Systemen haben wir im Hinblick auf die Ziele, die wir ins Auge gefasst haben?
8. Welche Barrieren stellen sich innerhalb der Schule gegen eine erfolgreiche Implementation von Strategien für den Schulversuch?
9. Welche Barrieren stehen der Ausarbeitung der pädagogisch-didaktischen Konzepte, Materialien, Handreichungen für andere Schulen entgegen?
10. (Weitere Fragen)

Äußere Chancen (Opportunities):

1. Wenn wir von unseren momentanen und künftig voraussichtlich verfügbaren räumlichen und sächlichen Ressourcen ausgehen, welche speziellen Chancen bieten sie für unsere Veränderungsarbeit und für unser Entwicklungsprojekt?

2. Wenn wir von den LehrerInnen und MitarbeiterInnen ausgehen, die in unserer Schule außerhalb des Schulversuchs engagiert sind oder zusätzlich an die Schule kommen könnten, welche Chancen böten sich durch die Art ihres Arbeitens für den Schulversuch?
3. Wenn wir von unseren Leitungsfähigkeiten und -einsichten ausgehen, welche Möglichkeiten gibt es im Umfeld, um diese auszubauen (Führungskurse, Projektmanagementkurse, Fachleute)?
4. Welche Bereiche sollen wir nach Meinung unserer Stakeholder (Elternschaft, Schülerschaft, Lehrerschaft, Schulleitung) ändern? Welcher Veränderungs- und Entwicklungsbedarf würde also auch externe Unterstützung finden?
5. Welche Chancen bieten uns unsere Stakeholder, wenn wir beginnen, unsere Beziehung zu ihnen zu ändern?
6. Welche Chancen eröffnen sich uns aus den Entscheidungen, die von den anderen Schulen, Ämtern, Einrichtungen in unserem Gebiet getroffen werden?
7. (Weitere Fragen)

Äußere Risiken (Threats):

1. Welche Barrieren aus dem Umfeld stehen der Schule bei der wirksamen Implementation des Schulversuchs entgegen?
2. Welche potenziellen Gefahrensignale zeigen sich mit Blick auf die anderen Schulen/Einrichtungen/Ämter, die unter Umständen die gewählte Veränderung und die zu entwickelnden Ausarbeitungen zum Entgleisen bringen könnten?
3. Welche Gefahren drohen von unseren Abnehmer-Institutionen (Klasse 3, Familien, Sekundarstufe I), die die wirksame Durchführung der Strategie beschädigen könnten?
4. Welche potenziellen Risiken drohen von Seiten unserer Unterstützungssysteme: ThILLM, wissenschaftliche Begleitung, Gemeinde und evtl. Sponsoren?
5. Wie wahrscheinlich sind negative Reaktionen der Schulverwaltung/Schulaufsicht/des TKM auf die von uns gewählte Veränderungsstrategie?

6. Welche Gefahren drohen einer wirksamen Veränderungs- und Entwicklungsarbeit aus möglichen anderen Quellen?
7. (Weitere Fragen)

Ableitung von Handlungsstrategien

Aus den so ermittelten Stärken und Schwächen, Chancen und Risiken können mit Hilfe der nachfolgenden Matrix Handlungsstrategien abgeleitet werden.

SWOT-Ergebnis: Ableitung von Handlungsstrategien [Strength-Weaknesses / Opportunities-Threats]		
	Risiken (T)	Chancen (O)
	1. 2. 3. 4. ...	1. 2. 3. 4. ...
Stärken (S)	S-T-Strategien 1. 2. <i>Behauptungsfeld</i> 3. 4. ...	S-O-Strategien 1. 2. <i>Erfolgfeld</i> 3. 4. ...
Schwächen (W)	W-T-Strategien 1. 2. <i>Krisenfeld</i> 3. 4. ...	W-O-Strategien 1. 2. <i>Lernfeld</i> 3. 4. ...

SWOT-ANALYSE.PPT U. Carle 11-99

Abbildung 2: Ergebnis-Matrix zur Ableitung von Handlungsstrategien aus der SWOT-Analyse (nach ELBLING / KREUZER 1994¹)

¹ ELBLING, Oliver / KREUZER, Christian 1994: Handbuch der strategischen Instrumente. Übersicht aller Instrumente, Bewertungs- und Einsatzmodelle, Formularanhang für den direkten Praxiseinsatz. Wien: Ueberreuter, 265 - dort heisst die SWOT-Analyse TOWS-Matrix. Das ist dasselbe Verfahren, aber mit umgekehrter Begriffs- und Akronymfolge bezeichnet und stützt sich auf David, Fred R. 1996: Concepts of Strategic Management. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall

Die *begründete* Auswahl einer allgemeinen Strategie und eines Projektschwerpunktes für die Ausarbeitungen ist für jede Schule, die sich für eine nachhaltige Innovation und Qualitätsverbesserung entscheidet, eine kritische Aufgabe. Ohne eine verbindliche Strategie sind die Schulkultur und die Kommunikation im Veränderungsprozess gefährdet, Teams innerhalb der Schule werden hinsichtlich der eingeschlagenen Richtung verunsichert, Entscheidungen können nicht mehr zuverlässig einer bestimmten Zielrichtung zugeordnet werden. Diesen Prozess der Strategiebildung regt die SWOT-Analyse an, mehr jedoch nicht. Es wurde daher dem ThILLM vorgeschlagen, eine zentrale Fortbildung zum Projektmanagement anzubieten, und so die Projektierung der Versuche durch die Schulen zu stützen.

Vorgehensweise bei der Erhebung

Die Erhebung wurde arbeitsteilig in der Zeit vom 06.03.2000 bis 14.04.2000 durchgeführt.

Die Einarbeitung von Martina Henschel und Sabine Klose erfolgte in Marksuhl und Rottenbach durch Ursula Carle. Die übrigen Schulen verteilten sich wie folgt:

Martina Henschel führte die SWOT-Analysen durch in Eisfeld, Ilmenau (Zink, Voigt), Neuhaus, Saalfeld und Weimar (Falk, Wieland).

Sabine Klose führte die SWOT-Analysen durch in Bleicherode, Heldrungen, Oberdorla, Rottleben, Sömmerda, Unterweid und Wutha-Farnroda.

Im folgenden wird der Ablauf der Erhebung in der Schule kurz stichwortartig beschrieben. Diese Beschreibung, alle Arbeitsblätter, Folien und Moderationsmaterialien lagen Martina Henschel und Sabine Klose als Orientierung und Arbeitshilfe vor. Die Erhebung erfolgte an jeder einzelnen Schule meist unter Anwesenheit des gesamten Kollegiums in folgenden Schritten:

Aktion	Medium	Produkt	Arbeitsform
Herausarbeitung des geplanten Konzepts der Schule: Vision und Schritte	Karten Plakat	Wandzeitung	Plenum
Vorstellung der Ziele der Wissenschaftlichen Begleitung	Folie Dreieck		Vortrag
Vorstellung des Instruments der allgemeinen SWOT-Analyse	Folie SWOT, Fragenkatalog		Vortrag
Kaffeepause			
Arbeitsteilige Bearbeitung der Fragenkataloge	dto. Karten		Partnerarbeit
Zusammenfügung der Ergebnisse der Arbeitsgruppen und Diskussion	dto. und Plakat	SWOT-Plakat	Plenum
Mittagspause			

Gang durch die Klassenzimmer	Fragenkatalog, (Brett)		gemeinsam
Vorstellung der Schwerpunkte anhand des Sterns Beispiele durch die Wiss. Begleitung	Folie / Plakat Stern Folie, Handzettel Beispiele		Vortrag
Herausarbeitung der Stärken und Schwächen, Risiken und Chancen zu einer Zacke	Fragenkatalog, Karten		Arbeits- gruppen
Zusammenfügung der Ergebnisse der Arbeit s- gruppen und Diskussion Feststellung des Erfolgfeldes	Karte, Plakat	Stern Pla- kat gefüllt	Plenum
Ansatzpunkte, Fernziel, erste Schritte für den Ausarbeitungsschwerpunkt Optional gemeinsam oder schulintern	Folie Tetrade, alle Tages- ergebnisse, Flipchart	Ergebnis- plakat	Plenum
Aufgabe bis 24./25.5.2000: Einigung über den Schwerpunkt Darbietung, wie die Schule sich die Arbeit im möglichen Schwerpunkt vorstellt			alle Projekt- beteiligten

Die SWOT-Analysen dauerten je Schule ca. sechs Stunden. Die Kollegien begrüßten das Verfahren trotz des hohen Zeiteinsatzes vor allem wegen seines methodischen Abwechslungsreichtums. Sie erfuhren die Analyse als Interessenbekundung gegenüber ihrer Arbeit. Durchweg wurde in der Abschlusskritik anerkannt, dass das Verfahren zu mehr Klarheit über die Situation an der Schule, die realistischen Möglichkeiten und die unterschiedlichen Einschätzungen im Kollegium gebracht habe.

Probleme bei der Durchführung

Die Erhebungsaufgabe in der Schule hätte besser im Team bewältigt werden können. Sowohl Martina Henschel als auch Sabine Klose bemerkten in ihren Sofortprotokollen häufig, dass sie Schwierigkeiten mit der gleichzeitigen Bedienung des Aufnahmegeräts und der Moderation hatten. Zudem war es für sie die erste Begegnung mit den Schulen und die erste Erhebungssituation in ihrem Berufsleben. Es gab außerdem Pannen, die durch eine professionellere Ausstattung hätten verhindert werden können. So gingen beide Aufnahmegeräte im Laufe der Aufnahmen kaputt. Sie waren für diese Belastung offenbar untauglich und mussten ersetzt werden. Dann - oder wenn ein Kollegium die Aufnahme verweigerte - musste mitprotokolliert werden. Beim Gang durch die Klassenzimmer wäre eine Videoaufnahme hilfreich gewesen. Zum Glück stand in mehreren Schulen eine Schulsekretärin zur Verfügung, die den Prozess mitprotokollieren konnte. Wir werden die personelle Seite im nächsten Jahr im Rahmen der Engpassanalysen verbessern, indem Barbara Berthold bei einem großen Teil der Erhebung assistieren und beim erneuten Gang durch die Klassenzimmer Videoaufnahmen machen. Die Universität Bremen wird uns eine zweite Kamera zur Verfügung stellen. An den Seminaren Gotha und Pöbneck sollten dann eigene professionelle Ton-Aufnahmegeräte zur Verfügung stehen.

Die Auswertung

Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte zwischen dem 13.3. und dem 16.5.2000 in mehreren Schritten im Sinne der bei Carle (1995) beschriebenen Vorgehensweise. Die Auswertung wurde nach der Einarbeitung von Martina Henschel und Sabine Klose arbeitsteilig durchgeführt, indem jede ihre eigenen Erhebungen weiterbearbeitete. Zu diesem Zeitpunkt klappte die Kommunikation über E-Mail bereits so gut, dass während der Auswertung nur ein Zwischentreffen am 26. und 27.4.2000 in Erfurt und zur Vorbereitung der Kommunikativen Validierung nur ein weiteres Treffen in Ludwigsburg am 17.5. und 18.5.2000 erforderlich war. Die Auswertungen von Sabine Klose und Martina Henschel waren eine gute Basis für die Zusammenfassung und Interpretation. Sie eigneten sich außerdem gut dazu, den einzelnen Schulen noch einmal zur Korrektur vorgelegt zu werden. Dies geschah am 24. und 25.5.2000 im Turmhotel in Gotha und zwar jeweils durch die Person, die auch die Erhebung in der jeweiligen Schule durchgeführt hatte. Die folgenden Ergebnisse beziehen sich auf die validierten Analysen. Nur diese werden in detaillierter und schulbezogener Form in die Endauswertung eingehen.

Ergebnisse

Die SWOT-Analyse erbrachte Ergebnisse auf der Ebene der Einzelschule. Es zeigte sich, dass die Schulen sehr unterschiedliche Voraussetzungen haben und zwar hinsichtlich ihrer Vorerfahrungen, ihrer internen Ressourcen, der Ressourcen im Umfeld und hinsichtlich ihrer Sorgen. Im folgenden werden diese so zusammengefasst, dass deutlich wird, welchen Stellenwert die einzelnen Aussagen im Rahmen des gesamten Schulversuchs ohne Ansehen der Einzelschule haben.

Vorerfahrungen der Schulen

Hinsichtlich der wahrgenommenen Vorerfahrungen fiel auf, dass diese sich hauptsächlich auf Erfahrungen in Diagnose- und Förderklassen bezogen. Von sich aus sahen die meisten Schulen die Herausforderung des Schulversuchs vor allem in der Aufgabe alle Kinder mit Beeinträchtigungen zu integrieren. Während der SWOT-Analyse bemerkten die Beteiligten, dass sie eine ganze Reihe weiterer "Spezialistinnen" im Kollegium hatten. Erstaunlicherweise wurde nur selten die Vorerfahrung in den vorangegangenen Projekten genannt, die doch eigentlich eine gute Vorbereitung für den Schulversuch hätten sein müssen. Wohl aber wurde das ThILLM als wichtigste außerschulische Ressource bezeichnet. Dies nahmen wir später

zum Anlass noch einmal über das ThILLM nachzurecherchieren, welche Schule überhaupt an welchem "Vorläuferangebot" teilgenommen hatte:

	Konzepte zum Schriftspracherwerb z.B. „Lesen durch Schreiben“ (nach und in Zusammenarbeit mit J. Reichen)
Ziele des ThILLM	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstellung eines alternativen Konzepts für den Lese - und Schreibangfang • Vorstellung des Werkstattunterrichts • Transport der (im Konzept enthaltenen) pädagogischen Grundgedanken, bezogen u.a. auf das Bild vom Kind, das Lernen des Kindes, die Rolle des Lehrers/der Lehrerin
Vorgehen/ Unterstützungs- angebote	einwöchiger Workshop in den Thüringer Winterferien
teilnehmende Schulen des Schulversuchs	GS AP Bleicherode, GS Ilmenau BV, GS Ilmenau Z, GS Oberdorla, GS Rottenbach, GS Saalfeld, GS Wutha-Farnroda
Anmerkungen	Aus dem Projekt hervorgegangen ist eine Arbeitsgruppe von Lehrerinnen und Lehrern der teilnehmenden Schulen zur Unterstützung der Arbeit in den Schulen sowie zum Erfahrungsaustausch; zentrale und regionale Fortbildungen sowie Schulbegleitungen werden von Mitgliedern der Arbeitsgruppe angeboten.

	„Mathe 2000“
Ziele des ThILLM	Transport der pädagogischen Grundideen, die hinter dem Konzept „mathe 2000“ stehen: „natürliche“ Differenzierung, aktiv -entdeckendes Lernen, produktives Üben u.a.
Vorgehen/ Unterstützungs- angebote	<ul style="list-style-type: none"> • Qualifizierung von FachberaterInnen Mathematik: Erproben und Reflektieren des Konzepts • regionale, innerschulische Fortbildungen durch die FachberaterInnen • Schulbegleitung durch die FachberaterInnen
teilnehmende Schulen des Schulversuchs	GS AP Bleicherode, GS Eisfeld, GS Heldrungen, GS Ilmenau BV, GS Ilmenau Z, GS Marksuhl, GS Rottenbach, GS Rottleben, GS Saalfeld, GS Unterweid, GS Weimar JF, GS Weimar W, GS Wutha-Farnroda

	„Gestaltung von Schulleben und Öffnung von Grundschule und Hort“
Ziele des ThILLM	Möglichkeiten eröffnen für die Gestaltung eines schülerorientierten Unterrichts, der Raum bietet für entdeckendes und handelndes Lernen Beteiligung des gesamten Kollegiums am Prozess der Veränderung
Vorgehen/ Unterstützungs- angebote	Schrittfolge: Vorgespräch mit Schulleitung Einstiegsveranstaltung: Darstellung des Themas aus Sicht des ThILLM Auswahl eines Arbeitsschwerpunktes seitens der Schulen und schriftliche Arbeitsvereinbarung innerschulische Fortbildungen zum gewählten Arbeitsschwerpunkt (z.B. Wochenplan, Freiarbeit, Stationenlernen, Öffnung des Horts) Schulbegleitung

teilnehmende Schulen des Schulversuchs	GS Bleicherode, GS Eisfeld, GS Heldrungen, GS Marksuhl, GS Rottleben, GS Saalfeld, GS Unterweid, GS Wutha-Farnroda
Anmerkungen	Aus dem Projekt hervorgegangen ist das Angebot „Öffnung des Unterrichts: <i>offener Unterricht</i> – Modewort oder längst schon Alltag“.

	„Pädagogische Raumgestaltung“ (vgl. „Würzburger Modell“ von Prof. Mahlke)
Ziele des ThILLM	Betrachten und Gestalten von Klassen- und Horträumen unter pädagogischen Gesichtspunkten und der Arbeit, die in diesem Raum geleistet wird / werden soll LehrerInnen und ErzieherInnen anregen, an der Gestaltung ihrer Räume mitzuwirken
Vorgehen/ Unterstützungsangebote	Sieben Zentrale Fortbildungen; jetzt: Abrufangebot zur konzeptuellen Arbeit, zum Modellbau und für Exkursionen einwöchiger Workshop zum Umbau eines Klassen- oder Hortraums
teilnehmende Schulen des Schulversuchs	GS Wutha-Farnroda besitzt seit Oktober 1999 einen umgestalteten Raum, der von Kindern der Schuleingangsphase genutzt wird

	Innovatives Handeln an Thüringer Grundschulen (entstanden aus der Kooperationsvereinbarung mit dem Allgemeinen Pädagogischen Studienzentrum in Utrecht/Niederlande)
Ziele des ThILLM	Möglichkeiten darbieten und erproben, die einen innerschulischen, möglichst selbstgesteuerten Entwicklungsprozess fördern können
Vorgehen/ Unterstützungsangebote	Einführung von Steuergruppen (z.B. bestehend aus SchulleiterIn, LehrerInnen, ErzieherInnen, ca. drei bis fünf Personen) an den Projektschulen zur Beförderung schulischer Entwicklungsprozesse Qualifizierung der Steuergruppen durch schulexterne und schulinterne Trainingseinheiten: Erprobung von Instrumenten zur Moderation von Schulentwicklungsprozessen, Erlernen von Moderationstechniken, u.a. – immer in Verbindung mit der konkreten Umsetzung im Kollegium und mit einer konkreten die einzelne Schule betreffenden Problemstellung Schulbegleitung in den Dimensionen „Lernender Lehrer / Erzieher“ und „Lernende Organisation“
teilnehmende Schulen des Schulversuchs	GS Ilmenau Z, GS Rottenbach,
Anmerkungen	Aus dem Projekt hervorgegangen ist die am ThILLM seit 1999 stattfindende Ausbildung zum „Schulentwicklungsberater“.

	Klassenstufenübergreifender Unterricht an Thüringer Grundschulen
Ziele des ThILLM	Pädagogische Chancen der Altersmischung erkennen und nutzen Modelle der Altersmischung als organisatorische, didaktisch-methodische, pädagogische Grundlage der Arbeit in kleinen Grundschulen erproben und (weiter-)entwickeln

Vorgehen/ Unterstützungs- angebote	Zentrale Werkstätten (zuerst zweimal, dann einmal im Halbjahr): Bearbeitung eines Themas, Erfahrungsaustausch bezogen auf Thema, Reflexion Regionale Werkstätten zum Erfahrungsaustausch Schulbegleitung Ausbildung von sechs Moderatorinnen aus dem Kreis der altersgemischt arbeitenden LehrerInnen als „Multiplikatorinnen“
teilnehmende Schulen des Schulversuchs	GS Rottenbach
Anmerkungen	die im Rahmen des Projekts ausgebildeten Moderatorinnen zum Thema Altersmischung stehen weiterhin als Ansprechpartnerinnen zur Verfügung, gestalten regional Fortbildungen und bieten Schulbegleitung an

	Entwicklung einer Umsetzungskonzeption für die „Richtlinie für Kinder und Jugendliche mit besonderen Lernschwierigkeiten in allgemeinbildenden Schulen außer Förderschulen in Thüringen“
Ziele des ThILLM	Aufbau eines Unterstützungssystems für die LehrerInnen „vor Ort“
Vorgehen/ Unterstützungs- angebote	Qualifizierung der in den staatlichen Schulämtern benannten FachberaterInnen, die u.a. folgende Aufgaben erfüllen/erfüllen sollen: innerschulische und regionale Fortbildungen inhaltlich vorbereiten und betreiben, Fortbildungsangebote vermitteln, Beratung von Schulen z.B. beim Schreiben von Förderplänen Die Ausbildung seitens des ThILLM ist sowohl auf Inhalte als auch auf Erwachsenenpädagogik hin ausgerichtet.
teilnehmende Schulen des Schulversuchs	FachberaterInnen stellen die Schulen GS Heldrungen und GS Wutha-Farnroda
Anmerkungen	alle LehrerInnen der Schuleingangsphase müssen die Teilnahme an einer von den FachberaterInnen organisierten Veranstaltung oder eine auf vergleichbare Weise erworbene Qualifikation nachweisen

	Rhythmisierung des Schultags (vgl. ThILLM Heft 21)
Ziele des ThILLM	Wege finden zu einer den kindlichen Lern-, Spiel- und Arbeitsbedürfnissen angemessenen Einteilung des Schultags unter besonderer Berücksichtigung der Integration von Grundschule und Hort
Vorgehen/ Unterstützungs- angebote	Arbeitskreis, der sich im Abstand von ca. sechs bis acht Wochen trifft zum Erfahrungsaustausch und zur inhaltlichen Arbeit: Elemente der Rhythmisierung (Gleizeit, Morgenkreis, Lernzeit, offene Hortarbeit, u.a.), Konfliktmanagement, Methodentraining, verschiedene Lern- und Arbeitsformen Exkursionen
teilnehmende Schulen des Schulversuchs	GS Oberdorla, GS Wutha-Farnroda (vertreten durch SchulleiterIn und HortkoordinatorIn)
Anmerkungen	die beteiligten Schulen stellen Moderatorinnen/Multiplikatorinnen zum Thema „Rhythmisierung“, sie stehen anderen Schulen als Ansprechpartnerinnen zur Verfügung und können direkt angesprochen und eingeladen werden

Projekt „Veränderte Schuleingangsphase“	
Ziele des ThILLM	Einschulung aller Kinder variable Verweildauer in der Schuleingangsphase von ein bis drei Jahren bestmögliche Förderung eines jeden Kindes
Vorgehen/ Unterstützungs- angebote	„Zentrale“ Fortbildungen für die fünf Projektschulen und einige andere ausgewählte Schulen, speziell für LehrerInnen und ErzieherInnen oder für SchulleiterInnen und Referenten/Referentinnen der Schulaufsicht; die inhaltliche Gestaltung orientierte sich v.a. an dem Bedarf, den die Schu- len in ihren Projektanträgen artikuliert hatten Werkstätten zur Unterrichtsentwicklung Schulbegleitung
teilnehmende Schulen des Schulversuchs	GS Ilmenau BV, GS Marksuhl, GS Oberdorla, GS Unterweid, GS Wutha-Farnroda

Interne Ressourcen der Schulen für den Schulversuch

Die Schulen erarbeiteten in der SWOT-Analyse folgende interne Ressourcen:

1. Eigeninitiative des Kollegiums
2. Das Kollegium hält zusammen
3. Kooperative aber durchsetzungsfähige Schulleitung
4. Idealismus bei einer großen Zahl Kolleginnen u. Kollegen
5. Gute Kooperation mit dem Hort im Haus
6. Viel Platz
7. Große Fortbildungsbereitschaft des Kollegiums
8. Innovative Personen gehören zum Kollegium

Die Liste zeigt vor allem, dass die Kollegien die größte interne Ressource im persönlichen Engagement des Kollegiums sehen: Eigeninitiative, Zusammenhalt, die kooperative und durchsetzungsfähige Schulleitung, der Idealismus der Kolleginnen und Kollegen, die gute Kooperation mit dem Hort, die Fortbildungsbereitschaft, innovative Personen - das alles sind vor allem persönliche Ressourcen im Bereich der Schlüsselqualifikationen und der Motivation. Keine Schule nennt vorhandene Schulentwicklungsstrukturen. Allerdings verweisen einige Schulen auf Erfahrungen aus Diagnose- und Förderklassen, offenem Unterricht und Jahrgangsmischung. In meinem Vortrag vor den Schulen im Rahmen der Kommunikativen Validierung der SWOT-Analysen am 24. und 25.5.00 im Turmhotel in Gotha, wo ich diese Ergebnisse vorgestellt habe, konnte ich diesen Eindruck rückmelden und darauf hinweisen, dass außer der Beibehaltung des regulären Leistungsprozesses im Grundschulunterricht auf hohem Qualitätsniveau nun zusätzlich der im Rahmen des Schulversuchs nötige Veränderungsprozess ins Laufen gebracht werden müsse, was ohne professionelle Projektsteuerung mit den entsprechenden organisationalen Methoden, nicht funktionieren kann. Allein auf dem Rücken der einzelnen Kolleginnen und Kollegen ist die Veränderung nicht möglich. In der Folge wurde die zentrale Fortbildung Projektmanagement durch das ThILLM geplant.

Erwartete Ressourcen aus dem Umfeld der Schulen:

1. ThILLM - Angebote
2. Eltern / Förderverein
3. gute Stundenzuweisung
4. Austausch mit anderen Schulen
5. Lernwerkstatt

Die Erwartungen der Schulen richteten sich vor allem an das ThILLM als Unterstützungssystem. Hier erwartete man sich Hilfe für alles, was an Schwierigkeiten auftreten könnte. Vor allem die Fortbildungsbereitschaft der Kolleginnen und Kollegen an den Schulen hatte als Pendant eine recht hohe Erwartung an das Fortbildungsangebot gepaart mit dem Vertrauen, das ThILLM werde schon das Richtige anbieten. Die einzige Kritik an den bisherigen ThILLM-Veranstaltungen war, dass manchmal dann doch nicht gerade das geboten worden ist, was die Schule bzw. die jeweilige Kollegin aktuell am dringendsten benötigte. Dabei hatte sich jedoch in den SWOT-Analysen auch herausgestellt, dass die einzelnen Kolleginnen und Kollegen einer Schule durchaus unterschiedliche Erwartungen haben.

Auch an die Eltern hatten die Schulen hohe Erwartungen. Sie würden nicht nur den Schulversuch unterstützen, sondern sich auch mit ihrer Hilfe einbringen, so die große Hoffnung.

Eine weitere externe Ressource sahen die Schulen in einer guten Stundenzuweisung aufgrund des Schulversuchs. Diese Aussage korrespondiert damit, dass die Schulen meinten, durch das persönliche Engagement die Veränderung herbeiführen zu können. Mit mehr Personal geht dann auch mehr.

Die Schulen sahen auch in der Möglichkeit, sich mit anderen Schulen auszutauschen eine wichtige externe Ressource und zwar nicht nur mit Schulen im Schulversuch, sondern auch mit Schulen außerhalb durch "Lernen durch Besuchen". Hierfür, meinten einige Schulen, stehen zu wenig Ressourcen zur Verfügung. Anfangs kam immer wieder informell Kritik an zu wenig Austauschmöglichkeiten zutage. Im Schulversuch selbst wurde daraufhin in allen zentralen Fortbildungen die Möglichkeit institutionalisiert, diesen Austausch systematisch zu pflegen. Diese Verbindung von Fortbildung und Austausch scheint sich zu bewähren.

Als eine weitere externe Ressource wurde einmal die Nutzung einer Lernwerkstatt genannt.

Sorgen der Schulen:

1. Wie schaffen wir eine Differenzierung, die jedem Kind gerecht wird?
2. Das Kollegium könnte die Arbeit nicht schaffen
3. Skepsis der Eltern, der weiterführenden Schulen und anderer Personen/Institutionen im Umfeld gegenüber dem Schulversuch wurde befürchtet

4. Eine mögliche Abkapselung der Eingangsphase gegenüber den Klassen 3-4 sahen viele Schulen aus strukturellen Gründen voraus
5. Die Sorge wurde geäußert, während der Alltagsbelastung im geöffneten Unterricht den Überblick zu verlieren
6. Die Sorge, dass wegen der hohen Investitionen in den schulischen Entwicklungsprozess der eigentliche Leistungsprozess leidet, wurde geäußert.

Hauptsorge aller Schulen war die Frage, wie sie die Differenzierung des Lernangebots bei der drastisch erhöhten Spannweite der Lernvoraussetzungen schaffen könnten. Dabei wurde deutlich, dass die Vorstellung über Differenzierung an den einzelnen Schulen weit auseinander ging. Während einige glaubten, Differenzierung sei vor allem auf dem Weg von mehr oder weniger Aufgaben zu schaffen, machten sich andere bereits darüber Gedanken, wie man die Aufgaben am gemeinsamen Gegenstand in unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad formulieren könnte. Die Vorstellung, die Differenzierung könnte förderdiagnostisch gestützt werden, war bereits vorhanden. Beim Gang durch die Klassenzimmer ließen wir uns nach Möglichkeit Differenzierungsmaterialien, Wochenpläne etc. zeigen und diskutierten mit den Kolleginnen und Kollegen darüber, wie sie dieses erarbeitet haben, welche Ziele sie jeweils damit verfolgen und wie sie es einsetzen. Die Zeit dafür war jedoch recht kurz. Es wurde dabei deutlich, dass fast alle Schulen recht unsystematisch differenzieren. Vorstellungen von Entwicklung im jeweiligen Lernbereich basierten auf den bisherigen Unterrichtserfahrungen und waren stark materialbezogen. Uns reichte diese kurze Sichtung und Diskussion jedoch nicht aus, um die Vorgehensweise der Schulen zu verstehen. Deshalb stellten wir dazu speziell Fragen im Leitfaden 2000 (vgl. 4.3). Das ThILLM erhielt jedoch schon jetzt die Mitteilung, dass wir einen erheblichen Entwicklungsbedarf sehen im Bereich moderner entwicklungsbezogener fachdidaktischer Grundlagen zum Schriftspracherwerb und zum Erstunterricht Mathematik.

Eine zweite wichtige Sorge war, dass das Kollegium die Arbeit nicht schafft. Hier ging es nicht nur um die Frage der Stundenzuweisung, sondern es wurde festgestellt, dass man nicht wisse, wie schulische Entwicklungsprozesse zu managen seien, wenn es sich um inhaltliche Entwicklungen drehe. Von den wenigen, die sich bereits mit Schulentwicklung befasst hatten, wurde es als große Herausforderung angesehen, Schulentwicklung und Unterrichtsentwicklung zu verbinden. Vor allem die Protokollierung der Erfahrungen im Schwerpunkt erschien manchen kaum zu bewältigen. Genannt wurden auch allerlei kleine Hindernisse, angefangen vom Hausmeister über die nicht geeignete Sekretärin bis hin zu nicht vorhandenen Computerkenntnissen. Insgesamt war eine große Unsicherheit zu spüren, angesichts der offenen Situation, über die man nur wenig Vorstellungen hatte und für die man noch keine Lösungen wusste.

Die Skepsis der Eltern war in einigen Schulen ein sichtliches Problem. Noch größer war jedoch die Skepsis der weiterführenden Schulen und mancherorts auch der Förderschulen. Bei der Bearbeitung dieses Punktes war häufig Spannung zu spüren. Offensichtlich war die Verankerung des Schulversuchs im Umfeld praktisch überall noch sehr am Anfang und recht angstbesetzt.

Gesehen wurde bereits die Problematik der Abkapselung der Schuleingangsphase gegenüber den Klassen 3-4, zum einen schulorganisatorisch, zum anderen wegen der sehr unterschiedlichen pädagogischen Ansätze und Ziele. Gesehen wurde die Notwendigkeit bei Flexibilisierung des Durchlaufs und Jahrgangsmischung schulinterne Lehrpläne zu erstellen, die beides ermöglichen.

Typisch für die Phase einer ersten Öffnung von Unterricht ist die Vorstellung, man verliere den Überblick. Auch das war zu Beginn des Schulversuchs eine wichtige Sorge an den Schulen. Entsprechende unterrichtliche Strategien sind noch wenig herausgebildet, in Anfängen aber bereits zu sehen gewesen. Die Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Bereich der Leistungsdokumentation darf daher nicht nur auf die Zeugnisschreibung gerichtet sein, sondern Leistungsdokumentation muss deutlich mit dem alltäglichen Unterricht verzahnt werden im Sinne eines einzurichtenden Rückmeldesystems, anhand dessen auch die Unsicherheit bei der Unterrichtsöffnung abgebaut werden kann. Davon sind alle Schulen und vermutlich auch die meisten verfügbaren FortbildnerInnen weit entfernt.

Ebenfalls typisch für Schulversuche ist die anfängliche Sorge, die Kinder zu stark für die eigenen Versuche in Anspruch zu nehmen, so dass der unterrichtliche Vermittlungsprozess leidet. Ein stärker konstruktivistisches Lernverständnis könnte helfen, diese - meist unbegründete - Sorge zu überwinden.

Schlüsse aus den SWOT-Analysen

Zum einen beziehen sich die Schlüsse auf notwendige Unterstützungsmaßnahmen, zum anderen auf die weiteren Erhebungen.

Hinsichtlich der notwendigen Unterstützungsmaßnahmen zeigte sich, dass die Schulen praktisch in allem noch ziemlich am Anfang stehen, was sie sich nicht bereits in einem Vorgängerprojekt erarbeitet hatten. Bei einer Feininterpretation der Aussagen ergibt sich darüber hinaus die Hypothese, dass die bisherigen Leitideen, Strategien und routinisierten Ausführungsweisen den Wandel gelegentlich hemmen. Ich möchte das an der eingangs vorgestellten Grafik nochmals verdeutlichen (vgl. Abb. 1).

Im Bereich der Motive und Werthaltungen stellt der Schulversuch erhebliche Anforderungen. Er verlangt im Grunde den Wechsel von der ausleseorientierten Sicht zur förderungsbezogenen Sicht der Arbeitsaufgabe. Diese Sichtweise wird konterkariert durch noch immer vorhandene strukturelle Varianten, die den Auslesefokus wachhalten: Die Zuweisung in die Förderschule nach der Klasse 2 macht die Schuleingangsphase eben nicht nur zu einer integrativen Phase, sondern auch zu einer Art verlängerter Testphase, ob das Kind nun in die Grundschule oder in die Förderschule "gehört". Eine Ebene handlungsnäher heißt das für die Leitideen im Schulversuch, dass es nicht zweifelsfrei um die Erarbeitung einer integrativen Didaktik gehen kann, sondern dass sich diese Vorstellung nur auf die ersten beiden Schuljahre bezieht. In der

Folge ist es nicht zwingend einsichtig, dass Entwicklung von Kindern wirklich in verschiedenen Bereichen unterschiedlich erfolgt, dass es um die optimale Unterstützung der nicht bei allen gleichen Entwicklung der verschiedenen "Intelligenzen" (wie Howard Gardner es nennen würde) geht. Denn nachher in Klasse 3 gibt es dann ja doch eine Auslese, bei der dann die Unterschiedlichkeit und die Entwicklungsfähigkeit nicht mehr in diesem Maße unterstellt werden. Und, wenn in Klasse 3 dann Unterricht wieder nach traditionellem Muster erfolgt, wozu sollen dann ganz neue differenzierte und förderdiagnostisch gestützte Vorgehensweisen entwickelt werden? Schließlich fällt bei den Strategien der Schulen nach wie vor auf, dass einige ähnlich wie in ihren Anträgen und wie es auch aus anderen Schulversuchen dieser Art bekannt ist, immer noch darauf bedacht sind, möglichst viele Kinder mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen vorzuweisen, um eine günstige Stundenzuweisung zu begründen.

Ein weiteres Problem ist zu beachten: Wenn es nicht gelingt im Bereich der Strategien mehr Klarheit zu erzeugen, indem sowohl der Leistungs- als auch der Wandlungsprozess transparenter und stärker strukturiert wird, dann ist die Sorge der Schulen berechtigt, in Arbeit zu ersticken. Allerdings muss jede Schule sich selbst eine Struktur geben. Das Projektmanagementseminar sollte fortgesetzt werden um die theoretischen Grundlagen zu vertiefen und Modellwissen anzubahnen. Zumindest das Angebot der schulindividuellen Unterstützung muss darüber hinaus deutlich formuliert werden. Ziel-Zeit-Ressourcenplanung der Schulen scheinen noch nicht professionell genug.

Den Bereich der Ausführungsweisen werde ich im Rahmen der Auswertung des Leitfadens näher beleuchten.

Für die weitere Erhebung der Ausgangslage haben die SWOT-Analysen Lücken gelassen. Diese bezogen sich vor allem auf sämtliche "harten" Daten. Von der Zuständigkeit in den Schulen bis hin zur e-mail-Adresse, von den Schülerzahlen bis zu den Personaldaten und zu Fragen des Einzugsgebiets fehlten uns Angaben. Das erschwerte die Interpretation mancher Aussage.

Einige Fragen aus der SWOT-Analyse bedurften einer Präzisierung in der Erfassung. Schließlich wollten wir wissen, wie sich die konkrete Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer gestaltet, zumindest im Sinne eines Screenings für die TOC-Analysen (= Engpassanalysen), die im kommenden Frühjahr stattfinden sollen. Daraus leiteten wir die Fragen des Leitfadens für das Jahr 2000 ab.

Die Erhebung mit dem Leitfaden 2000

Der zweite Teil des ersten Erhebungszyklusses zur Ausgangslage der Schulen wurde auf dem dritten gemeinsamen Planungstreffen zwischen ThILLM und Wissenschaftlicher Begleitung mit den Unterstützungsangeboten abgestimmt. Erforderlich war die Klärung, wer aus wel-

chem Team für die einzelnen Schulen bei Erhebungen und bei Unterstützung "zuständig" ist. Hierfür wurde ein Organigramm angefertigt. Auf diesem Treffen wurde auch eine erste gemeinsame Veröffentlichung geplant, in der einige Aspekte der Ausgangslage der Schulen dokumentiert sind. Es nahmen vom Kultusministerium Herr Hoffmann und kurzzeitig Frau Engelhardt teil. Wesentlicher Bestandteil der Besprechung war der gegenseitige Austausch. Dabei wurden auch offene Fragen gesammelt, die in den Leitfaden 2000 eingingen. Auf diesem Treffen zeigte sich, dass für die Unterstützung des Schulversuchs durch das ThILLM dieser Austausch sinnvoll ist. So entsteht in offenen Situationen immer wieder das Problem, dass in wenigen Schulen erkannte Probleme mangels einer präzisen Datenlage vorschnell verallgemeinert werden. Durch einen verbesserten Austausch, könnte dem vorgebeugt werden.

Was in den SWOT-Analysen bereits zutage getreten war, wurde nun in der Zentralen Fortbildung Projektmanagement am 21. und 22.6.2000 aufgegriffen. Mit vereinten Kräften gelang ein kleiner Schritt in Richtung Institutionalisierung eines methodischeren Projektierens des Veränderungsprozesses durch die Schulen. Zumindest wurde Sinn und Zweck der Schaffung einer Arbeitsstruktur für den Entwicklungsprozess im Schwerpunkt deutlich. Alle Schulen erhielten Hinweise, wie die Projektierung in Gang gesetzt werden kann. Die Notwendigkeit der Einrichtung einer Steuergruppe für den Schulversuch wurde sichtbar. Welche Reichweite diese Initiierung hatte wurde mit dem Leitfaden 2000 erfragt.

Das gesamte geplante und so durchgeführte Programm für das 2. Halbjahr 2000 zeigt die folgende Tabelle:

Arbeit	von	bis	Beteiligte
3. Gemeinsames Planungstreffen in Bad Berka	14.06.00	15.06.00	Organisation Hahn, Teilnahme: Unterstützungsteam des ThILLM, wiss. Begleitung: Carle, Berthold, Henschel, Klose
Zentrale Fortbildung Projektmanagement Bad Berka, Ausgabe der überarbeiteten LF2000	21.06.00	22.06.00	Organisation Schneider, Referentin Tegeder, Teilnahme: Carle, Berthold, Henschel, Klose
Schulbesuch in Weimar Falk und Weimar Wieland		23.06.00	Organisation Berthold, Teilnahme: Carle / Berthold
Abfrage Teilnahme Symposium Leitfadendokumentation Bielefeld		26.02.00	Berthold: Schreiben an alle Schulen
Schulen bearbeiten den Leitfaden 2000	22.06.00	01.10.00	alle Schulen
Schuljahr 1999 / 2000 Schulbegleitung an GS		nach Vereinbarung	ThILLM: Hahn, Schneider, Hofmann, Zimmer, Trautmann, Eckert
Abgabe der Exposés für alle Beiträge zur Veröffentlichung des ThILLM		01.07.00	Postfach Hahn
Zentrale Werkstatt: Moderation zur Schulentwicklung, Weimar Bielefeld	06.07.00	07.07.00	Organisation Hofmann, Henschel
Redaktionsbesprechung Veröffentlichung ThILLM		07.07.00	Ort: Stuttgart; Carle, Hahn

Intensivarbeitswoche auf Wangerooge. Carle: Kompaktseminar "Wissenschaftliches Arbeiten" für die Mitarbeiterinnen, Übungen zur Gewinnung entwicklungsbezogener Auswertungskategorien. Berthold: Einführung aller in die Auswertung mit ATLAS.ti, Vereinheitlichung der Projektdaten auf allen PCs, Einführung einer Ablagenorm, organisationale Grundlegung der virtuellen Zusammenarbeit	12.08.00	18.08.00	Organisation Berthold, Teilnahme: Carle, Berthold, Klose, Henschel
Zentrale Werkstatt: Moderation zur Schulentwicklung	17.08.00	18.08.00	Organisation Hofmann
Erarbeitung des Kap. 1 der Veröffentlichung		01.09.00	Hahn / Carle
Befragung der ThILLM-Mitarbeiterinnen zu Vorgängerprojekten zum Schulversuch	22.08.00	04.09.00	Berthold
Zusendung der Beiträge von Schulen ans ThILLM		15.09.00	Postfach Hahn, Weiterleitung an Klose / Henschel zur redaktionellen Bearbeitung
Schulbesuch in Unterweid, Beginn der Klassenkorrespondenz mit der Schulein-gangsphase		12.09.00	Carle
Tagung Leistungsdokumentation an der Laborschule Bielefeld	21.09.00	23.09.00	Organisation individuell, Teilnahme: Carle, Berthold, Henschel, Hahn. Schulen: Bleicherode, Rottenbach, Weimar Wieland, Weimar Falk, Wutha-Farnroda
Überarbeitung der Beiträge zur Veröffentlichung durch die Schulen, Beschreibung des "Inhaltsrahmens"	15.9.00	3.10.00	Henschel / Klose
Fertigstellen der Beiträge der wissenschaftlichen Begleitung für die Veröffentlichung	15.9.00	15.10.00	Carle
Zentrale Fortbildung "Schriftsprache rwerb" / Abgabe der LF2000 (Diskette/Ausdruck)	04.10.00	05.10.00	Organisation Schneider; Referentin Klose, Protokoll Henschel, Einsammeln der LF2000: Henschel / Klose
Vorbereitung der Auswertung des LF2000		19.10.00	Erfurt (bei Klose), Teilnahme: Carle, Berthold
Redaktionssitzung zur Veröffentlichung, Überarbeitungen		20.10.00	Organisation Hahn ThILLM Bad Berka, Carle, Berthold
Zentrale Werkstatt zur Unterrichts-entwicklung		26.10.00	Organisation Hofmann ThILLM Bad Berka, Protokoll: Klose
Zentrale Werkstatt Moderation zur Schulentwicklung		03.11.00	Organisation Hofmann, Eisenach
Einführung in die Auswertung der LF2000	02.11.00	04.11.00	Organisation Carle Tagungsort Bremen, Teilnahme: Carle, Berthold, Klose, Henschel

Auswertung des LF2000	02.11.00	23.12.00	arbeitsteilig: Berthold (Kap. 4), Carle (Kap. 3.2 - 3.5), Henschel (Kap. 2 - 3.1), Klose (Kap. 3.6 - 3.8)
Beiratsitzung am TKM		22.11.00	Erfurt TKM
Zwischenbesprechung der Auswertung des LF2000		23.11.00	Ort: Erfurt (bei Klose), Teilnahme: Carle, Berthold, Henschel, Klose
Korrektur der Druckfahnen der ThILLM-Veröffentlichung		24.11.00	Carle / Hahn, Bad Essen und Bad Berka
Zentrale Fortbildung: Differenzierung (Schwerpunkt: Mathematik und Erfahrungsaustausch zu den Schwerpunkten)	30.11.00	01.12.00	Organisation Schneider / Trautmann, Vortrag: „Hilfen zur Dokumentation“: Klose, Protokoll: Berthold
Vorarbeiten für das Erhebungsinstrument der TOC-Analyse	07.09.00	30.01.01	Carle
Entwurf des Zwischenberichts zur Vorlage bei den Schulen und beim ThILLM zur Validierung	27.12.00	2.01.01	Carle, Unterstützung: Berthold
4. Gemeinsames Planungstreffen	04.01.01 (Anreise 03.01.01)	05.01.01	Organisation Hahn, Ort: Bad Berka, Teilnahme: Carle, Berthold, Klose, Henschel, Team des ThILLM, Schütt, Engelhardt TKM

Reichweite des Leitfadens 2000

Im Rahmen des gesamten Forschungsprojektes dient der Leitfaden als Screening-Instrument zur Schaffung eines allgemeinen Überblicks über relevante Aspekte des Schulversuchs. Es handelt sich von der Anlage her um eine aktivierende Befragung. Sie sollte die Schulen anregen, ihre Arbeit zu reflektieren und möglichst aussagekräftig zu protokollieren. Der Leitfaden setzt dafür einen Fokus. Wie sich zeigte, war die reine Bearbeitung des Leitfadens, den die Schulen als Diskettenversion erhielten, für manche Schulen eine große Herausforderung. Insbesondere gelang es sehr unterschiedlich, sich so auszudrücken, dass für Außenstehende nachvollziehbar war, wie an der Schule gearbeitet wurde. Je offener die Fragen gestellt waren, um so ungenauer waren die Aussagen. In vielen Fällen tauchten widersprüchliche Angaben auf, so dass eine telefonische Klärung nötig wurde. Der wissenschaftlichen Begleitung dient der Leitfaden zur Gewinnung von Fakten, Kategorien, Begriffen und vor allem zum besseren Verständnis der Schulen. Der Grad und die inhaltliche Ausgestaltung der Bearbeitung durch die Schulen gibt einen Einblick über die Denkweise in den einzelnen angesprochenen Entwicklungsbereichen.

Beschreibung des Erhebungsinstruments

Der Leitfaden 2000 richtete sich vorwiegend mit offenen oder halboffenen Fragen an alle Schulen des Schulversuchs. Es waren keine einzelschulspezifischen Fragen vorgesehen. Er gliederte sich in folgende Teile:

- 1 *Information über die Gliederung der gesamten Dokumentationszeit im Schulversuch*
- 2 *Fragen an die Schulleitung*
 - 2.1 Daten der Schule (Adresse, Zusammenlegungen, Hort, Diagnose- und Förderklasse)
 - 2.2 Schülerinnen und Schüler (Soziokulturelle Voraussetzungen, Einschulungen, Rückstellungen, Umschulungen)
 - 2.3 Schülerdaten in der flexiblen Schuleingangsphase
 - 2.4 Personal (Profession, Personenzahl, Teilzeit, Wochenstunden an der Schule, Zweitbesetzungsstunden, Personalwechsel)
- 3 *Fragen zum Schulversuch zur Bearbeitung durch die Projektverantwortlichen*
 - 3.1 Leitung des Schulversuchs (Steuergruppe, Protokollierungssystem)
 - 3.2 Regionale Verankerung des Schulversuchs (Wahrnehmung in der Öffentlichkeit, Kindergärten, weiterführende Schulen, Förderschulen)
 - 3.3 Elternschaft (Resonanz der Elternschaft, Beschreibung der bisherigen und der geplanten Elternarbeit)
 - 3.4 Kooperation Kindergarten/Schule (Beschreibung der vorhandenen und geplanten Kooperation)
 - 3.5 Kooperation mit dem Schulmedizinischen Dienst (Beschreibung der vorhandenen und geplanten Kooperation)
 - 3.6 Beschreibung der Rhythmisierung
 - 3.7 Beschreibung der Organisationsformen in der Eingangsphase
 - 3.8 Jahrgangsmischung (Organisation, Lernumgebungen)
- 4 *Teamfragebogen (von jedem Team in der Schuleingangsphase separat zu bearbeiten)*
 - 4.1 Beschreibung der Planung und Vorbereitung im Team, erste Erfahrungen
 - 4.2 Unterrichten im Team (Unterrichtsszenen beschreiben)
 - 4.3 Differenzierung und Integration (Beschreibung am Beispiel zweier Kinder im Bereich Lesen/Schreiben)
 - 4.4 Leistungsdokumentation (Dokumentationsformen, Verwendung des Dokumentierten, Rückkopplung an die Unterrichtsplanung, Nutzung zur Zeugnisbegründung)
- 5 *Möglichkeit weiterer Mitteilungen*
- 6 *Literaturempfehlungen*

Gliederung der gesamten Dokumentationszeit im Schulversuch

Die nachfolgende Übersicht erhielten die Schulen zur Information verbunden mit dem Hinweis, dass sie ab dem kommenden Schulversuchsjahr auf ihren gewählten Schwerpunkt abgestimmte Leitfäden erhalten werden.

Dokumentation der fortlaufenden Entwicklung des Schulversuchs	Dokumentation der Ausarbeitung im Schwerpunkt				
	Leitfäden	Schaffung einer Arbeitsstruktur im Schwerpunkt	Entwicklung der Fragestellung für den Schwerpunkt	Möglichst ausführliche und reichhaltige Protokollierung der Erfahrungen, Zwischenprodukte etc. im Schwerpunkt	Ordnen und zugänglich machen der protokollierten Erfahrung
				Weitergabe von Produkten an andere Schulen zur Erprobung	
				Erprobung von Produkten anderer Schulen aus dem Schulversuch	
fortlaufend, 1x im Jahr zum 01.10.	bis 01.10.2000	bis 01.10.2000	ab 2001	ab 2002	ab 2003

Vorgehensweise bei der Erhebung und Auswertung

Während der zentralen Fortbildung in Gotha am 24. und 25.5.2000 wurde ein erster Entwurf des Leitfadens den Schulen, dem ThILLM und dem Kultusministerium vorgestellt, in Arbeitsgruppen überprüft und teilweise ergänzt und revidiert. Die Schulen wurden in die Bearbeitung des Leitfadens eingewiesen. Die revidierte Fassung erhielten alle Schulen als Diskettenversion mit der Bitte, diese bis zum 4.10.00 zu bearbeiten und zur Zentralen Fortbildung mitzubringen. Alle Fragebögen kamen vollständig bearbeitet und zeitgerecht zurück. Aus auswertungstechnischen Gründen erfolgte die Auswertung diesmal nicht arbeitsteilig entlang

der Schulzuständigkeit der Mitarbeiterinnen, sondern fragenbezogen. Sie wurde auf insgesamt drei Arbeitstreffen (zwei in Thüringen, eines in Bremen) vorbereitet und besprochen. Aufgrund des Kompaktseminars auf Wangerooge gelang die Kategorisierung erheblich sicherer. Der Einarbeitungsstand von Sabine Klose und Martina Henschel in wissenschaftliches Denken und Arbeiten ist auch dank ihres unermüdlichen Studienfleißes weit fortgeschritten. Die virtuelle Zusammenarbeit läuft reibungslos. Organisatorische Probleme traten bei der Erhebung und bei der Auswertung nicht auf.

Ergebnisse

Die Ergebnisse der Leitfadenbefragung stelle ich anhand der Einzelfragen vor.

Fragen zur Schule

Die Adressdaten sind vollständig eingegangen. Nur eine Schule hat noch keine e-mail-Adresse.

Zusammenlegungen

Der Schulversuch umfasst erhebliche Umstrukturierungsmaßnahmen in den Schulen, die bewältigt werden müssen. Weitere strukturelle Veränderungen kommen bei einigen Schulen hinzu. Sie wurden als Teil der Ausgangslage miterfasst.

Zusammenlegungen seit 1990	
Keine	5 Schulen
einmal	7 Schulen
zweimal	2 Schulen
dreimal	1 Schule

Bei einer Schule ist für das nächste Schuljahr eine zweite Zusammenlegung geplant. Nur in zwei Fällen lag die Zusammenlegung mehr als drei Schuljahre zurück. 10 mal wechselte in diesem Zusammenhang auch die Schulleitung an der aufnehmenden Schule. Die Zahl der mitgebrachten SchülerInnen und LehrerInnen war meist beträchtlich, so dass in den meisten Fällen eine ganz neue Schule entstanden sein dürfte.

Dies spiegelt sich auch in den Schülerzahlen wider, die unter Punkt 2.2. des Leitfadens erfragt wurden. Die Schülerzahlen an den Schulen im Schulversuch sanken in den letzten vier Schuljahren fast überall erheblich, in der Regel um 10-15%, in Einzelfällen um 21% jährlich und stiegen an drei Schulen neuerdings an. Eine Schule zeigte wenig Veränderungen.

Hort als Teil der Schule

Alle 15 Schulen haben Hortbetrieb mit folgenden Öffnungszeiten:

Öffnungszeit	Anzahl der Schulen	Hortschluss um	Anzahl der Schulen
6.00 Uhr	12 Schulen	15.00 Uhr	1 Schule
7.00 Uhr	1 Schule	16.00 Uhr	8 Schulen
10.30 Uhr	1 Schule	17.00 Uhr	6 Schulen
12.00 Uhr	1 Schule		

Die durchschnittliche Öffnungszeit beträgt 10,15 Stunden am Tag.

Der prozentuale Anteil der Kinder mit einer regelmäßigen Hortbesuchszeit über 10 Stunden pro Woche an der Gesamtschülerschaft betrug (Mittelwert über alle Schulangaben hinweg):

Schuljahr	Mittelwert über alle Nennungen hinweg	Min.	Max.
1996/97	43,5 % der Gesamtschülerschaft	14%	64%
1998/99	37,9 % der Gesamtschülerschaft	10%	90%
2000/01	37,7 % der Gesamtschülerschaft	3%	92%

Er ist damit seit dem Schuljahr 1996/97 beträchtlich zurückgegangen. Die Differenz der Minimal- und Maximalwerte ist erheblich. Uns durch die SWOT-Analysen bekannte Gründe sind Konkurrenzverhältnisse durch Einrichtungen privater oder kirchlicher Trägerschaft. Unsere Erhebungen lassen weitergehende Schlüsse auf Gründe für diese Streuungen nicht zu.

Diagnose- und Förderklassen

Sechs Schulen des Schulversuchs führten bislang Diagnose- und Förderklassen, im ersten Schulversuchsjahr waren es noch zwei Schulen. Die Zahlen sind nur vor dem Hintergrund der Berechnungen von Heike Hahn (ThILLM 2000) interpretierbar, dass die Diagnose-Förderklassen überwiegend von Kindern aus dem Einzugsgebiet der jeweiligen Grundschule und nicht darüber hinaus besucht wurden. So gesehen ist vor allem die Streuung interessant, die zeigt, dass es im Schulversuch Schulen gibt, die einen besonders hohen Anteil Schüler in ihren Diagnose-Förderklassen unterrichteten.

	Schulj. 1996-97	Schulj. 1998-99	Schulj. 2000-01
Zahl der Schulen mit Dia-Fö	6	6	2
Zahl der Kinder in den Dia-Fö	156	144	16
Prozentualer Anteil an der Gesamtzahl der Schulen mit Dia-Fö	7,8 %	11,4 %	6,3 %
Dto. pro Schule Min.	2,5 %	4,8 %	5,1 %
Dto. pro Schule Max.	13,9 %	19,6 %	7,4 %
Zahl der Lehrerwochenstunden in der Dia-Fö	273	285	42

Räumlicher Verbund

Vier Schulen sind derzeit in einem räumlichen Komplex gemeinsam mit einer anderen Schule untergebracht. Dabei handelt es sich dreimal um eine Regelschule, einmal um ein Gymnasium. Eine Schule ist in zwei getrennten Schulhäusern untergebracht, jedoch ist der Hort hier im gleichen Haus wie die Schuleingangsphase. Eine andere Schule hat eine Außenstelle an einem anderen Ort und einen Hort mit 4 Standorten.

Schülerinnen und Schüler der Schule

Um den soziokulturellen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler besser einschätzen zu können, haben wir nach einigen Indikatoren gefragt.

Soziokulturelle Voraussetzungen der Schülerschaft

(durch die SchulleiterInnen geschätzt, errechneter Mittelwert, Minimalwert, Maximalwert über alle Schulangaben, N: Zahl der Schulen, die die Frage beantwortet haben):

	Prozentanteil 2000-2001			Prozentanteil 1998-1999			Prozentanteil 1996-1997		
	Mittel	Min	Max	Mittel	Min	Max	Mittel	Min	Max
Kinder mit Akademikerelternanteil	19 N=14	1	30/80	20 N=13	1	32/80	16 N=11	0	30/-
Kinder aus Haushalten, in denen sich vermutlich weniger als 3 Bücher befinden	3 N=14	0	20	3 N=13	0	20	5 N=10	0	20
Elternanteil arbeitslos	26 N=13	10	45/70	27 N=12	10	40/75	24 N=10	10	37/75
Kinder aus Einelternfamilien	21	3	40/45	19	5	30/45	15	0	30/-
Migrantenkinder	0,6 N=13	1	4	0,6 N=12	1	4	0,0 N=10	0	0

Der Anteil der Akademikereltern streut nach den Angaben der Schulleitungen enorm. Nach oben aus dem Rahmen fallen der Jenaplanzweig der Schule Weimar Wieland (80%) und die Vogteischule Oberdorla (30%). Im unteren Bereich liegen die Grundschulen Marksuhl (1%) und Heldringen (5%). Nur in der Grundschule Saalfeld und der Grundschule Weimar Wieland (ohne Jenaplanzweig) wurde eine größere Zahl Haushalte mit weniger als 3 Büchern vermutet. Die Auslese durch den Jenaplan-Zweig Weimar Wieland wirkt wie eine Eliteschule in der Schule und widerspricht somit dem integrativen Konzept des Schulversuchs, welches ausdrücklich alle Begabungen in der Heterogenität fördern soll. Das wird über diese Statistik sichtbar. In der untenstehenden Tabelle zeigt sich aber auch, dass der reguläre Zweig der Grundschule Weimar Wieland neuerdings ebenfalls hohe Raten an Überweisungen auf das Gymnasium zeigt, obwohl die soziokulturellen Voraussetzungen dies nicht vermuten las-

sen. Besonders hohe Zahlen an Einelternfamilien werden von den Grundschulen Weimar Falk und Wutha-Farnroda genannt.

Die Zahl der Migrantenkinder an den Grundschulen ist überall verschwindend gering bei 0-1 %.

Die folgende Tabelle zeigt schulbezogene Angaben zu den Schülerinnen und Schülern:

	zu Beginn des Schuljahres 2000-			zu Beginn des Schulj. 1998-1999			zu Beginn des Schulj. 1996-1997		
	Mittel	Min	Max	Mittel	Min	Max	Mittel	Min	Max
SchülerInnen an der Schule	154	83	251	197	100	367	270	102	463
Davon SchülerInnen mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf (Gutachten)	3,5%	0%	13,1% 12,5%	2,6%	0%	8%	1,3%	0%	8%
SchülerInnen, bei denen Sie eine besondere Begabung vermuten	1%	0%	3,5% 2,5%	0,8%	0%	4,6	0,4%	0%	1,2%
Vorzeitig eingeschulte Kinder in Prozent der Gesamtschülerzahl ²	0,4%	0%	1,7%	0,08%	0%	0,9	0,05%	0%	0,4%
Vom Schulbes. zurückgestellte Kinder in Prozent der Gesamtschülerzahl ³	1%	0%	2,4%	1,3%	0%	3%	1,1%	0%	3,7%
Anzahl der Kinder, die in eine Förderschule überwiesen wurden	1,1%	0%	3%	1,4%	0%	6,2%	0,6%	0%	2,3%
Prozent der Viertklässler, die in die Regelschule gewechselt sind	62,6%	20%	87,5%	61%	25%	86%	59,6%	49%	77%
Prozent der Viertklässler, die in das Gymnasium gewechselt sind	34,6%	12,5%	80%	37,8%	14%	75%	35,1%	23%	50%

Alle Prozentangaben beziehen sich auf die Gesamtschülerzahl der Schule. In der Fußnote sind die Prozentangaben in der Rangfolge auf- oder absteigend angegeben.

Auffällig ist, dass in zwei Schulen eine sehr hohe Zahl von Kindern mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf vorhanden ist. Offenbar treffen in diesen Schulen mehrere soziale Probleme zusammen: Hohe Arbeitslosigkeit, zahlreiche Einelternfamilien, offenbar geringes bzw. breit gestreutes Bildungsniveau der Eltern. Schließlich wechseln nach der vierten Klasse aus einer der Schulen an die 38% der Kinder auf das Gymnasium, in der anderen sind es 20%.

² Erhebungsfehler: Es hätte danach gefragt werden müssen, wieviel Prozent der Eingeschulten vorzeitig eingeschult wurden

³ Erhebungsfehler: Es hätte danach gefragt werden müssen, wieviel Prozent der Schulpflichtigen zurückgestellt wurden. Für 1998/1999 kann das noch aus den Zahlen in 2.3 errechnet werden!

Ebenfalls eine Sonderstellung hinsichtlich der soziokulturellen Voraussetzungen scheinen die Schulen in Unterweid, Marksuhl und Eisfeld einzunehmen. Zwar ist dort der angegebene Anteil an Akademikereltern und damit das anzunehmende elterliche Bildungsniveau ebenfalls recht gering. Aber auch die Arbeitslosigkeit der Eltern liegt ungewöhnlich niedrig.

Schülerinnen und Schüler in der neugestalteten Schuleingangsphase

Jahrgangsgemischt in der Schuleingangsphase arbeiten seit dem Schuljahr 1998/99 zwei Schulen. Im Schuljahr 1999/2000 kamen neun weitere Schulen dazu. Damit bringen ein großer Teil der Schulen im Schulversuch bereits Vorerfahrungen mit, bzw. sind im Ablauf der Etablierung der Jahrgangsmischung den anderen um ein bis zwei Jahre voraus. Mit Beginn des Schulversuchs haben auch die Grundschulen in Neuhaus, Rottenbach, Rottleben und Weimar Wieland mit der jahrgangsgemischten Schuleingangsphase begonnen. Rottenbach hatte allerdings bereits Erfahrungen mit einer Jahrgangsmischung zwischen Klasse 1 und 4.

Die Erhebung der Schülerzahlen in der Schuleingangsphase gestaltete sich ausgesprochen schwierig, da die Angaben der Schulen z. T. lückenhaft und nicht nachvollziehbar waren. Differenzen zwischen eingeschulten Kindern der betreffenden Jahrgänge und der Gesamtschülerzahl in der Schuleingangsphase lassen sich möglicherweise durch Wegzüge und Zuzüge erklären. Im nächsten Fragebogen werden wir die Schulen um entsprechende Erläuterungen bitten. Ich vernachlässige an dieser Stelle die zahlenmäßige Auswertung der Einschulungszahlen.

Andere Entscheidungen am Schulanfang im Schuljahr 2000/2001

Schuljahr 2000/2001	Zahl der Schulen			Prozentanteil der betroffenen schulpflichtigen Kinder in den Schulen "mit"		
	k.A.	ohne	mit	Mittel Schulversuch	Min Schulversuch	Max Schulversuch
Zurückstellungen	0	6	9	8%	2%	14%
Einschulung in Diagnose- und Förderklassen oder in Förderschulen	1	8	6	5%	4%	7%

Zurückstellungen (überwiegend mit medizinischer Indikation begründet) und Überweisung in Diagnose- und Förderklassen sowie Förderschulen am Beginn des Schulversuchs (Hauptgrund: Elternwunsch) zeigen, dass vielfach noch wie bisher verfahren wurde. Weder Zurückstellungen noch Einschulungen in Diagnose- und Förderklassen in den Grundschulen sowie in Förderschulen erreichten nur die Grundschulen Neuhaus und Unterweid. Eine Schule stellte fest, dass die Vielzahl der Kinder mit Teilleistungsstörungen und Entwicklungsrückständen, die eingeschult wurden, den Schulversuch über die Maßen herausfordert.

Soll der Schulversuch erfolgreich sein, dann muss es im kommenden Jahr gelingen, Zurückstellungen und andere Aussonderungen auf ein absolutes Mindestmaß herabzusenken. Es wäre zu bedenken, ob die Einführung einer sonderpädagogischen Grundversorgung im Schulversuch in Höhe der eingesparten Spezialistenstunden, die dann aber auch die verbindliche Einschulung aller Kinder in die Schuleingangsphase der Grundschulen im Schulversuch zur Folge haben müsste, ein geeignetes Anreizsystem für die beteiligten Schulen sein kann. Sicherlich sollte dann zusätzlich mit Sozialzuschlägen gearbeitet werden, die an bestimmte Sozialindikatoren gebunden sein müssten, um Schulen in Brennpunktgebieten angemessen auszustatten.

Elf Schulen nannten an dieser Stelle im Leitfaden überwiegend positive Veränderungen und Besonderheiten durch den Schulversuch, die sich jeweils auf einzelne Kinder bezogen. In einem Fall allerdings wurde ein Kind wegen der Veränderten Schuleingangsphase anderswo eingeschult.

Personalausstattung des Schulversuchs

Alle Schulen sind mit Teilzeit-Sekretärinnen und Hausmeistern ausgestattet.

Von den 254 GrundschullehrerInnen an den Grundschulen im Schulversuch arbeiteten im Schuljahr 1999/2000 bereits 188 in Teilzeit, das sind 74%. Der Anteil der Teilzeitkräfte ist in den Schulen unterschiedlich und schwankt zwischen 48% und 92%. Nur ca. 5,5 % des Unterrichts der GrundschullehrerInnen fließt durchschnittlich in Zweitbesetzung.

10 Schulen stehen 15 SonderpädagogInnen mit durchschnittlich 11 Wochenstunden zur Verfügung, von denen etwas mehr als 8 in die Zweitbesetzung fließen. Vier Schulen äußern sich zur Frage nach der Beschäftigung von SonderpädagogInnen an ihrer Schule nicht. Eine Schule gibt an, keine SonderpädagogIn an der Schule zu haben.

An allen Schulen sind Erzieherinnen beschäftigt, insgesamt 94 Personen, alle in Teilzeit. Knapp 7 % ihrer Arbeitszeit verbringen sie als Zweitbesetzung im Schulversuch.

Wie hoch der Anteil der Unterrichtsstunden in der Veränderten Schuleingangsphase mit Doppelbesetzung ist, geht aus unseren Zahlen nicht hervor und wird im nächsten Jahr erhoben.

Die Angaben hier scheinen uns aber den von den Schulen gemachten Angaben in Kapitel 3.8 des Leitfadens zu widersprechen.

Viele LehrerInnen haben eine Zusatzausbildung:

Zusatzausbildung	Zahl der Schulen mit Fachpersonal	Anzahl der Lehrpersonen mit...
Fachberaterausbildung	5	8
Didaktische Trainerin	1	1
Montessorilehrgang mit Diplom / ohne Diplom	6	9/5
Weiterbildung für Dia-Fö-Klassen	9	16
Beratungslehrerinnen	15	15
Fachberaterin Förderrichtlinie	1	1

Lehrgänge in Lernbereichen	Zahl der Schulen mit Fortgebildeten	Anzahl der Lehrpersonen mit...
Weiterbildung Schriffterwerb	11	
Lesen durch Schreiben	6	22
Wort Welt Wir	11	66
ORI	1	6
Weiterbildung Mathematik	13	
Mathe 2000	13	90
Mathematik andere	1	7

Personalwechsel bedeuten immer Umstrukturierungen, die sich zwar nicht immer negativ auswirken, jedoch Unruhe in Kollegien bringen können. Eine Integration des Kollegiums wird durch Versetzungen und Abordnungen erschwert. Zu Beginn des Schulversuchs hatten 9 Schulen einen Personalwechsel zu verzeichnen, dreimal auf Wunsch der jeweiligen Person. Andere Gründe waren:

- Lehrerüberhang / Personalbedarf
- Swing
- Altersteilzeit
- fahrtechnische Probleme
- mit Konzeption nicht einverstanden
- Fusionierung von Grundschulen
- Abordnung an Schulamt

Leitung des Schulversuchs: Schulleitung und Steuergruppe

Sieben Schulen geben an, für den Schulversuch eine Steuergruppe eingerichtet zu haben. Mindestens in vier Fällen dürfte die Steuergruppe, das schließt sich aufgrund der Zahl der Beteiligten, aus allen LehrerInnen der Schuleingangsphase bestehen.

Die Aufgaben der Schulleitung werden vor allem in der Dienstaufsicht, der Unterstützung der LehrerInnen und in der Öffentlichkeitsarbeit (inkl. Beiratsarbeit) gesehen. Mindestens in einer Schule lässt das dargelegte Vorgehen schließen, dass es Probleme in der Integration der Schu-

le zur Entwicklungsgemeinschaft gibt. Die Entwicklung verschiedener Stammgruppen wirkt in dieser Schule noch wenig koordiniert. Es gibt aber keinen Hinweis dafür, dass die Schulleitung sich hier verantwortlich fühlt.

Demgegenüber beziehen sich die Aufgaben der Steuergruppe des Schulversuchs auf die Koordination im Schulversuch, die Zentrierung auf die Zielstellung, die Vermittlung zwischen Schulversuch und Kollegium, die Entwicklung des schulinternen Lehrplans, die Materialsammlung und Dokumentation.

Hinsichtlich der Steuerung des Entwicklungsprozesses im Schulversuch besteht noch erheblicher Unterstützungsbedarf. Demgegenüber nehmen aber derzeit nur drei Schulen das Angebot „Zentrale Werkstatt Moderation zur Schulentwicklung“ wahr. Neben einer Fortsetzung der „Zentralen Fortbildung Projektmanagement“, sollten mehr Schulen das Werkstattangebot annehmen.

Protokollierungsaktivitäten

Alle Schulen nennen eine oder mehrere Formen der Protokollierung im Schulversuch.

Acht Schulen sammeln und heften Notizen, Protokolle, Veröffentlichungen ab. Eine Schule erstellt Bilddokumente, Videos und Schautafeln, zwei Schulen schreiben Erfahrungsberichte.

Offenbar halten mehrere Schulen die Inhalte der Teamsitzungen in Protokollen fest, wobei diese Sitzungen der Auswertung und Besprechung der Erfahrungen im Schulversuch ebenso dienen, wie der Planung.

Systematische Archivierung

Acht Schulen geben an, systematisch zu archivieren, was an Erfahrungen und Produkten im Schulversuch entsteht. Zuständig ist dafür in 4 Schulen die Projektleiterin bzw. die Steuergruppe, in zwei Schulen die Stammgruppenlehrerinnen, in zwei weiteren das gesamte Team der Veränderten Schuleingangsphase.

An den acht Schulen werden folgende Zwischenergebnisse aus den Klassen gesammelt, ausgewertet und archiviert:

- Wochenpläne
- Entwicklungsbögen
- Halbjahresbeurteilungen
- Monatliche Kontrolle der Ordner
- Schülerergebnisse

Zehn Schulen führen Ordner, in denen die Schulversuchsangelegenheiten gesammelt werden. In vier Fällen befinden sich die Ordner und andere Materialien bzw. gespeicherte Daten bei den Lehrerinnen zu Hause. In drei Schulen gibt es einen speziellen Raum für das Material aus dem Schulversuch. Eine Schule sammelt im Archiv. Bei den übrigen lagert das Material im Schulleiter-, Projektleiter bzw. Lehrerzimmer und in den Klassen.

Nur bei fünf Schulen wird erkennbar, dass die Materialien so systematisch archiviert werden, dass sie später zeitlich und hinsichtlich ihres Entstehungskontextes korrekt zugeordnet werden können.

Die Gefahr ist sehr groß, dass wertvolles Material und wichtige Erkenntnisse nicht so aufbewahrt werden, dass sie später für die Dokumentation zugänglich sind. Es ist typisch für Schulversuche, dass vieles verlorenght, weil es für die systematische Aufbewahrung keinen Ort, keine Zuständigkeit und keinen Plan gibt. Auch hier ist Unterstützungsbedarf nötig.

Die Regionale Verankerung der Schulversuche

Zum Stand der Einrichtung der regionalen Beiräte

Schulen sind ein bedeutsamer Teil ihres regionalen Umfeldes. Sie übernehmen neben der Bildungsaufgabe auch zahlreiche soziale Funktionen in der Gemeinde. Die Vernetzung geschieht jedoch nicht nur über die Eltern. Darüber hinaus können gute Kontakte zu Betrieben, Vereinen, Kirchen, Ämtern, anderen Schulen und außerschulischen medizinischen und sozialen Einrichtungen für die Schulversuche eine Bereicherung sein. Gegen den Widerstand des Umfeldes, kann eine Schule sich nur schwer entwickeln. Nicht zuletzt musste der Schulträger dem Schulversuch zustimmen und ist insofern eine gewisse Verpflichtung gegenüber den Schulen eingegangen, die über das normale Maß hinausgeht. Die Regionale Verankerung der Schulversuche ist folglich eine Entwicklungsaufgabe, die im Rahmen des Schulversuchs neu definiert ist. Daher wird sie hier mit untersucht.

Eine Fördermöglichkeit wurde neu geschaffen: die Beiratsstruktur des Schulversuchs. Ihr galt die erste Frage zum Bereich der regionalen Verankerung. Bedacht werden muss, dass die Einrichtung der Beiräte zum Zeitpunkt der Befragung (Abgabe 04.10.00) noch sehr am Anfang stand. An allen Schulen wurden Beiräte eingerichtet, wobei einige Schulamtsbereiche je einen Beirat für die am Schulversuch beteiligten Schulen ihres Bereichs einberufen haben. Die folgenden Daten berücksichtigen die Angaben des TKM zu den Beiräten:

	Anzahl der Schulen	Zahl der Personen insg.
Beirat eingerichtet?		
ja	15	
nein	0	

Zahl der schulexternen Mitglieder des Beirats		
4 Personen	1	
5 Personen	2	
6 Personen	5	
7 Personen	4	
8 Personen	3	
Status/Organisation der externen Mitglieder		
<i>Nichtstaatlich:</i>		
Förderkreis/verein	1	1
<i>Vertreter der Wirtschaft</i>		
	0	0
<i>Staatliche Organisationen:</i>		
Schulamt/GS-Referentin	15	11
Schulamt/FöS-Referentin	14	9
Hortaufsicht	8	6
Fachberat. Kita	4	3
Evang. Kiga	2	1
MSD/Gesundheitsamt/Schularzt	14	18
<i>Regionale Organisationen</i>		
Schulverwaltungsamt	6	5
Schulpsychologe	7	4
Gemeindevertreter	1	1
Zahl der schulinternen Mitglieder des Beirats		
	Anzahl der Schulen	Zahl der Personen
1 Person	2	
2 Personen	3	
3 Personen	0	
4 Personen	5	
5 Personen	3	
6 Personen	2	
Status der internen Mitglieder		
Schulleitung	9	9
GSL/Projektltg./Stammgr.	8	7
Erzieh/Hortkoord./Hortleit.	5	4
Elternvertreter	13	14

Im nächsten Leitfaden werden wir nach den Aktivitäten des Beirats fragen. Derzeit können noch keine Aussagen über gelungene oder weniger gelungene Beiratsarbeit gemacht werden. Allerdings bemerkte eine Schule, dass die Beiratsarbeit sehr frustrierend sei, da außer dem Schulamt keine andere Mitgliedsinstitution dem Schulversuch optimistisch gegenüberstünde.

Wahrnehmung des Schulversuchs in der Öffentlichkeit

Vierzehn Schulen äußern sich zur Wahrnehmung des Schulversuchs in der Öffentlichkeit. Acht Schulen geben an, diese nur wenig zu spüren, während sechs starke Beachtung erfahren. Besonders die Schulträger und die Eltern zeigten sich interessiert an der Veränderten Schuleingangsphase.

Von zwölf Schulen, die Angaben zur Resonanz der Kindergärten gemacht haben, erwähnten nur zwei eine abwartende und skeptische Haltung seitens der ErzieherInnen. Die anderen Kindergärten stünden dem Schulversuch jetzt aufgeschlossen und interessiert gegenüber – auch wenn bei vier Kindergärten vorher Überzeugungsarbeit geleistet werden musste. Sieben Schulen geben an, dass sich Kindergarten und Grundschule in Gesprächen austauschen und gegenseitig unterstützen. In drei dieser Schulen passen die Arbeitsweisen in Grundschule und Kindergarten bereits gut zusammen bzw. werden Schritte dahin unternommen. So empfindet es ein Kindergarten als besonders positiv, dass nun die Altersmischung in der Schule fortgesetzt wird. Umgekehrt wird ein anderer Kindergarten nach Vorbild der Grundschule dazuübergehen, den Tagesablauf zu rhythmisieren.

Besonders persönliche Gespräche zwischen den ErzieherInnen der Kindergärten und den Kollegien der Grundschulen (6 Schulen) sowie gegenseitige Arbeitsbesuche/Hospitationen (3 Schulen) dienen dazu, etwas über die Meinungen der Kindergärten hinsichtlich des Schulversuchs zu erfahren. Dies gilt auch für die Reaktionen der weiterführenden Schulen und der Förderschulen.

Reaktion der weiterführenden Schulen und der Förderschulen

	sehr reagiert	kaum reagiert	nicht reagiert	keine Angaben
Reaktion der weiterführenden Schulen	2	7	6	0
Reaktion der Förderschulen	7	5	1	2

13 Schulen geben an, dass die weiterführenden Schulen auf den Schulversuch nicht bzw. kaum reagiert haben. Dies spiegelt ein nur sehr geringes Interesse an der „abgebenden“ Schule wider. Insgesamt scheinen die weiterführenden Schulen desinteressiert, höchstens abwartend zu sein. Eine Schule gibt an, dass in Klasse 5 und 6 mit der Wochenplanarbeit begonnen wurde, dass es aber auch Bestrebungen gibt, nachzuweisen, dass SchülerInnen, die in alt hergebrachten Unterrichtsformen unterrichtet werden die leistungsfähigeren seien. Ansonsten werden keine Angaben zu direkten Konfrontationen oder zu offener Ablehnung seitens der weiterführenden Schulen gemacht.

Das geringe Interesse der weiterführenden Schulen lässt sich möglicherweise damit erklären, dass diese den Anfangsjahren nur wenig Bedeutung zumessen, die für sie vielleicht „wichtigen“ Schuljahre drei und vier vom Schulversuch aber (noch) nicht berücksichtigt werden. Hin-

terfragen müsste man auch den Informationsfluss: Wissen die weiterführenden Schulen überhaupt, dass in ihrem Einzugsgebiet eine Schulversuchsschule liegt? Dass die weiterführenden Schulen nur wenig Reaktion zeigen, deutet auf wenig Nähe zu den Lehr-/Lernformen, der Rhythmisierung, etc. hin.

Reaktion der Förderschulen

Die Förderschulen haben die Einführung des Schulversuchs stärker wahrgenommen und mehr Reaktionen gezeigt. Nur eine Schule gibt an, keine Reaktionen der Förderschule bemerkt zu haben, zwei Schulen machen dazu keine Angaben. Sieben Schulen beschreiben starke, fünf nur geringe Reaktionen.

Es tritt dabei keineswegs eine einheitliche Haltung der Förderschulen gegenüber dem Schulversuch zu Tage. Zehn Schulen äußern sich dazu. Vier beschreiben die Haltung als zustimmend, drei als eher abwartend und skeptisch, drei weitere als ablehnend.

Es werden sehr verschiedene Begründungen für die eher positive oder negative Haltung angeführt. Offenbar wirkt es sich positiv aus, wenn sich eine „höhere Ebene“ (Schulamt, Förder-schulreferent am Schulamt, Schulleiter der Förderschule) in den Prozess einschaltet. Gerade bei einer knappen Personaldecke im Bereich der Sonderpädagogik ist die vertrauensvolle Zusammenarbeit der verschiedenen Ebenen nötig. Wie in anderen Bundesländern auch, steht am Beginn des Schulversuchs die Befürchtung einiger LehrerInnen an Förderschulen im Raum, ihr Arbeitsplatz könne sich ungünstig verändern oder gar wegfallen. Negativ auf die Öffentlichkeitswirkung hat es sich ausgewirkt, wenn eine Sonderpädagogin den Schulversuch wieder verlassen hat, weil ihr die Arbeit dort nicht zusagte. Positiv wirkt umgekehrt, wenn die eingesetzten Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen sich in der Öffentlichkeit gut über den Schulversuch äußern.

Auf die Frage nach der regionalen Verankerung der Schule wird von den meisten Schulen angegeben, dass sie durch den Schulversuch keine wesentlichen Veränderungen bemerkt haben.

Öffentlichkeitsarbeit

Die Kollegien der Schulen im Schulversuch haben vielfältige Möglichkeiten gefunden, ihre Schule und vor allem ihr Konzept der Veränderten Schuleingangsphase in der Öffentlichkeit zu präsentieren. Sie organisieren selbst Veranstaltungen auf denen sie ihr Konzept vorstellen, nehmen aber auch an überregionalen Veranstaltungen teil und erreichen somit ein größeres Publikum. Gemeinderat, Kreistag, Schulausschüsse werden informiert. Viele Schulen gehen selbstständig auf die regionalen Organe zu und vereinbaren Vorstellungsmöglichkeiten.

Für Eltern von Kindern, die direkt vor der Einschulung stehen, werden reine Informationsveranstaltungen zum Konzept der Veränderten Schuleingangsphase allgemein, aber auch zu spe-

ziellen Fragen z.B. der Lehr-/Lernformen angeboten (siehe Elternarbeit und Zusammenarbeit mit den Kindergärten).

Alle Schulen zeigen sich nach außen offen und gesprächsbereit, einige haben bereits Möglichkeiten gefunden, einer interessierten Öffentlichkeit Einblicke in ihr alltägliches Schulleben zu gewähren. Sie laden zu Hospitationen in ihrem Unterricht ein.

Zur Veröffentlichung nutzen die Schulen sowohl „schuleigene“ Medien wie die Schülerzeitungen oder Schriften der Fördervereine, als auch die örtliche Presse. In Marksuhl ist beispielsweise eine eigene Zeitungsserie geplant, die die Schule über den Zeitraum des Schulversuchs begleiten wird.

<p>Die folgende Zusammenstellung gibt einen Überblick darüber, was alles getan wird, um die Öffentlichkeit zu informieren:</p> <p>Schulische Veranstaltungen zur Präsentation der Schule, der Arbeit in der Schule, etc.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - „Oma-Opa-Tag“ zur Vorstellung neuer Lehr - / Lernformen - Schulfeste - Projekttag - „Tag der offenen Tür“ <p>Teilnahme an größeren Veranstaltungen zur Vorstellung des Schulkonzepts:</p> <ul style="list-style-type: none"> - „Grundschultag“ - „Grundschulsymposion“ (in Erfurt) <p>Reine Informationsveranstaltungen zur Veränderten Schuleingangsphase:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elternversammlungen in der Schule und im Kindergarten - Elternseminare zur Vorstellung offener Unterrichtsformen / Lehr - und Lernformen <p>Gespräche mit den Leiter(inne)n der Kindergärten, der weiterführenden Schulen und der Förderschulen</p> <p>Vorstellung des Konzepts in den Kindergärten für alle Erzieherinnen, in den Kollegien der weiterführenden und der Förderschulen.</p> <p>Schaffen von Hospitationsmöglichkeiten für interessierte Kollegen und Kolleginnen anderer Schulen, für Erzieherinnen, Eltern, Schulärzte und Schulärztinnen,....</p> <p>Vorstellung des Konzepts in (öffentlichen) Versammlungen, Gremien und Ausschüssen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - in der Schulkonferenz - im Gemeinderat - im Kreistag - im Schulausschuss <p>Ausnutzung „schuleigener“ Medien</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schülerzeitung - Schriften des Fördervereins - Homepage der Schule - Elternbriefe <p>Veröffentlichungen in der (örtlichen) Presse, auch in Organen der Städte/Gemeinden („Amtsblatt“)</p> <p>Signalisierung von Gesprächsbereitschaft durch</p> <ul style="list-style-type: none"> - wöchentliche Sprechtag der GrundschullehrerInnen - persönliche Elterngespräche
--

Elternschaft

Schaut man darauf, welchen prozentualen Anteil der Eltern die Schulen als begeistert einschätzen, so ergibt sich ein sehr heterogenes Bild, eine Schule bemerkt, dass sich die Begeisterung zudem zwischen den bestehenden Stammgruppen unterscheidet (daher 16 Nennungen):

Anteil der Eltern	ist begeistert an Schulen	ist ablehnend an ... Schulen
0-9 %	2 Schulen	12 Schulen
10-19%	5 Schulen	4 Schulen
20-29%	2 Schulen	
30-39%	2 Schulen	
40-49%	1 Schule	
50% und mehr	4 Schulen	

Wir haben es also mit einem breiten Mittelfeld zu tun, wobei auch festgestellt werden muss, dass in den Aussagen mancher Schulen die Resonanz der Elternschaft ungewöhnlich positiv beschrieben wird. Es muss aber auch in einer ganzen Reihe an Schulen noch erhebliche Informations- und Überzeugungsarbeit geleistet werden. Nicht in allen Fällen scheinen auch die in der Schule und im Umfeld der Schule arbeitenden Personen dabei eine Hilfe zu sein.

Betrachtet man dann die Ausführungen zu den Aktivitäten der Schulen, um die Eltern zu gewinnen, dann zeigt sich in der Tendenz bei allen Schulen eine positive Entwicklung. Nur in einer Stammgruppe an einer Schule, die noch weitere zwei Stammgruppen führt, hat sich die Einstellung der Eltern zum Schulversuch verschlechtert.

Maßgeblich für diese positive Entwicklung waren offenbar vor allem Transparenz (gute Information), Überzeugungsarbeit und Offenheit im Umfeld des Schulversuchs:

- Umfassende Information der Elternschaft der Schule und des Kindergartens: Alle Eltern der Schule wissen über die Neuerungen Bescheid. Die Eltern der SchulanfängerInnen kennen die Konsequenzen für ihr Kind
- Vorstellung des Schulversuchs in der weiteren Öffentlichkeit, damit negativen Vorurteilen aus Angst vor Ungewissheit kein Verbreitungsraum geboten wird: Politische Gremien, weiterführende Schulen, Presse
- Information aller Kolleginnen und Kollegen der Schule über den Schulversuch und seinen Entwicklungsstand
- Gelungene Überzeugungsarbeit vor allem bei den Eltern der Schule und des Kindergartens: Ein Großteil der Eltern konnte von den Vorteilen der Veränderten Schuleingangsphase überzeugt werden
- Bereits vor Beginn der Schulversuchsplanungen bestehende Übereinstimmung in den Erziehungszielen der Eltern und der Schule war hilfreich
- Eltern, die ohnehin für Neues offen sind, lassen sich leichter überzeugen

Kooperation mit dem Kindergarten

Die Kooperation der Schulen mit den Kindergärten ist sehr unterschiedlich und zwar sowohl hinsichtlich der Häufigkeit der Aktionen also auch hinsichtlich deren Inhaltes. Zudem haben manche Schulen erst sehr spät begonnen, mit Blick auf den Schulversuch Kontakt mit Kindergärten aufzunehmen. Einige Schulen können außerdem auf eine intensive Kooperation aus Zeiten vor dem Schulversuch zurückgreifen.

Fünf Schulen zeichnen sich durch einen geradezu vorbildlichen Aufbau der Kooperation aus. Als Beispiel sei der Ablaufplan der Grundschule Neuhaus hier zitiert:

Datum	Art der Kooperation	Ziel/Inhalt	Wie bewerten Sie das Ergebnis?
03.03.99	Gespräch Beratungslehrerin und Leiterin des Kindergartens	Kooperation der Zusammenarbeit Terminabsprache Erfahrungsaustausch	sehr gut
10.03.99	Besichtigung des Kindergartens	Kennenlernen der Räumlichkeiten Begegnung mit den Erzieherinnen und den zukünftigen Lehrern und Erziehern der Kl. 1 Probleme: Wie wird die Schuleingangsphase sein? Wie sehen die 1. Klassen aus?	sehr aufschlussreich für beide Seiten
17.03.99	Hospitation von Lehrern und Erziehern im Kindergarten	Kennenlernen der Kinder Beobachtungsaufgaben wahrnehmen	unerlässlich, wenn man die Kinder im Vorfeld kennenlernen möchte
21.04.99	Erzieherin aus dem Kindergarten hospitiert in der Schule	offene Lernformen vorstellen Arbeit an Stationen	Erzieherin findet Übereinstimmung mit ihrem Konzept
Mai-Juli	Hospitationen durch die Lehrer	Beobachtung der Kinder nach bestimmten Kriterien	sehr wichtig
Oktober	Beratungslehrer führt Terminabsprachen mit Kindergärten (für Schuljahr 99/2000)		
22.02.2000	Vorbereitung des Erfahrungsaustausches Kindergarten – Schule mit der Leiterin des Kindergartens	Erläuterung des Schulversuchs durch Schulleiterin Gespräch über das Projekt „Integrative Kinder-einrichtung“	
21.03.2000	Erfahrungsaustausch	Erzieherinnen besuchen die Schule . Probleme, Fragen zum	Erzieherinnen begrüßten die Zusammenkunft sehr

		Schulversuch werden erläutert . Probleme Übergang Kindergarten – Grundschule . gegenseitige Besuche ermöglichen	
10.03.2000 06.04.2000 11.04.2000 02.05.2000	Hospitationen im Kindergarten	Beobachtungsaufgaben stehen im Vordergrund	
17.06.2000	Schnuppertag an der Grundschule	Kennenlernen der SchulanfängerInnen, gemeinsames Singen, Basteln, Malen	

Einige besonders interessante Kooperationsformen sind:

- Die Einrichtung eines „runden Tisches“ aller am Schulversuch mittelbar oder unmittelbar beteiligten Institutionen des Einzugsgebiets der Schule, darunter auch die Kindergärten
- Gesprächsrunden und gemeinsame Seminare von Kindergarten und Schule zu neuen Methoden
- Gemeinsame Öffentlichkeitsarbeit von Kindergarten und Schule durch Feste, Informationsveranstaltungen, Stände, Veröffentlichungen
- Arbeit an einem gemeinsamen Konzept

Auf der anderen Seite gibt es sechs Schulen, die mit den Kindergärten nur einen ausgesprochen mageren Kontakt pflegen (ein bis zwei Treffen seit Antragsstellung) und meist auch keine geplante Änderung angeben.

Kooperation mit dem Schulmedizinischen Dienst

Hier scheint noch am meisten Überzeugungsarbeit notwendig zu sein, auch wenn es sich um ein breites Spektrum an Miteinander handelt. In beinahe allen Fällen, wo ein Beirat existiert, bietet er die Gelegenheit, den schulmedizinischen Dienst mit ins Boot zu nehmen, mit einer Ausnahme. Dort ist der Beirat so zusammengestellt, dass es nur ein Mitglied gibt, welches dem Schulversuch optimistisch gegenübersteht, die Position des Schularztes wird hier durch die Beiratsmehrheit gestärkt.

In sechs Fällen konnten die Schulen keine oder kaum Veränderung zur bisherigen Handhabung der Schuleingangsuntersuchungen und der -empfehlungen feststellen.

Dort wo sich etwas bewegt, scheint die Klärung deutlicher notwendig, was eine pädagogische und im Unterschied dazu eine medizinische Indikation ist. Es ist zu bedenken, dass die Abgrenzung auch aus sonderpädagogischer Sicht noch immer nicht eindeutig geklärt ist! Eventuell müsste ein weiteres Kriterium zusätzlich eingeführt werden, will man die Möglichkeit der Rückstellung weiterhin offen lassen. Eine Schule beschreibt das Dilemma so: "Der Schularzt fühlt sich beruflich gegenüber den Eltern in jedem Fall verpflichtet, eine Schullaufbahneempfehlung abzugeben."

Der Weg der Schulen, hier Überzeugungsarbeit zu leisten, ist zwar aufwendig, aber vermutlich unumgänglich. Als Möglichkeiten hierzu werden genannt:

- Gemeinsame Besprechung zwischen (überzeugtem) Kindergarten, Schule und Schularzt
- Anerkennung der Kompetenz des Schularztes, indem diese abgekoppelt von der Schuleingangsuntersuchung förderungsbezogen angefragt wird
- Bei der Schuleingangsuntersuchung Einführung einer gemeinsamen Beratung jeden einzelnen Falles zwischen Schulleitung und Schularzt
- Einladung des Schularztes zu hospitieren
- Einladung des Schularztes zu Elternseminaren über Methoden der Schuleingangsphase

Rhythmisierung

Tagesrhythmus

Gleitzeit ist an fast allen Schulen ein fester Bestandteil der Rhythmisierung. In einem Fall wird sie verhindert durch Probleme des Schulbusbetriebs, eine andere Schule macht keine Angaben.

Die Tageseinteilung wird in allen Schulen durch ein bis drei Blöcke gestaltet. Allerdings ist das Verständnis davon, wie ein solcher Block definiert ist, recht unterschiedlich. Es reicht von geblocktem Unterricht mit individuellen Pausen bis hin zu zwei zusammenhängend ausgewiesenen Stunden, die jedoch durch eine ausgewiesene 5-Minutenpause unterbrochen sind. Daneben gibt es auch Einzelstunden, häufig zum Ende des Schulvormittags.

Die großen Pausen sind überall zeitlich festgelegt und werden als Hof- oder als Spielpausen bezeichnet. Die Pausengestaltung erfährt in einigen Schulen besondere Aufmerksamkeit. In eine Schule beispielsweise bietet der Hort in der Pause auch Bastelangebote an. Spiel- und Bewegungsmaterial gehört vielerorts dazu.

Die Frühstückspausen sind bei 13 Schulen zeitlich festgelegt, zwei integrieren sie in den Unterricht, wie wird nicht gesagt. Die meisten Schulen betonen, dass sie auf das gemeinsame

Frühstück viel Wert legen. Ob jedoch seine gemeinschaftsstiftende Funktion eher auf die Kurs- oder die Stammgruppenszusammensetzung zielt, bleibt unklar.

Darüber hinaus geben die Schulen an, Pausen würden individuell gehandhabt. Wir haben allerdings nicht erfahren, wodurch und durch wen diese Pausen dann bestimmt sind. Handelt es sich um die Möglichkeit für die Kinder, im Lernen individuelle Pausen einzulegen?

Dreizehn Schulen geben einen Wechsel von Kurs- und Stammunterricht, bei allen ist das auch im mitgelieferten Plan nachvollziehbar. Auch ein solcher Wechsel ist Bestandteil der Rhythmisierung. Die Gründe für das jeweilige Arrangement werden wir in folgenden Erhebungen erfragen.

Drei Schulen machen keine Angaben, wie die Rhythmisierung im Hort fortgesetzt wird, obwohl sie zugleich angeben, die Jahrgangsmischung werde im Hort fortgesetzt.

Wochenrhythmus

Die Darstellung des Wochenrhythmus reicht vom traditionellen Stundenplan mit Fächern bis hin zu Plänen aus denen noch ersichtlich ist, wann im Kurs und wann im Stamm gearbeitet wird, selbst die Organisationsformen des Unterrichts finden sich häufig im wochenbezogenen Plan. Dabei sind die Kursstunden meist mit Fächern konkret benannt. Demgegenüber legen fast alle den Stammgruppenunterricht nur zeitlich nicht fachbezogen im Plan fest. Ergänzungsstunden sind exakt terminiert.

Rhythmisierung der Lehrerarbeit

Die Lehrerinnen und Lehrer im Schulversuch scheinen nur wenig an die förderliche Gestaltung der eigenen Arbeit zu denken. 40% machen überhaupt keine Angaben hierzu. Etwa ein Drittel gibt an, sich den Unterrichtsaufgaben völlig unterzuordnen und erst nach Dienstschluss an sich zu denken. Für drei Schulen ist die Schülerpause auch Lehrerpause. Immerhin wird in zwei Schulen der gleitende Schulanfang auch als gute Einstiegsmöglichkeit für die Lehrpersonen gesehen. Entlastungsphasen finden einige durch die Doppelbesetzung.

Teilzeitbeschäftigte genießen den freien Tag als entlastend.

Jahrgangsmischung

Jahrgangsmischung beinhaltet pädagogische und organisationale Herausforderungen. Der Leitfadens 2000 zielt in diesem Bereich auf die Erhebung der Ausgangslage zu Beginn des ersten Schulversuchsjahres.

Zur Organisation der Jahrgangsmischung

Jahrgangsmischung kann vielfältige Ausprägungen haben. Im Schulversuch sieht das wie folgt aus:

- 10 Schulen mischen Jahrgang 1 und 2
- 1 Schule mischt die Jahrgänge 1, 2 und 3
- 2 Schulen mischen die Klasse 1 mit Kindern aus der Diagnose- und Förderklasse
- 2 Schulen lassen die genaue Beschreibung der Jahrgangsmischung offen

13 Schulen haben das Stammgruppenprinzip eingerichtet, d.h. die Kinder kommen in eine Stammgruppe, der sie so lange angehören, bis sie das Pensum der beiden ersten Klassen erreicht haben, max. 3 Jahre, dann wechseln sie. Zwei Schulen hatten im Vorfeld keine Erfahrungen mit Jahrgangsmischung. Eine Grundschule hatte vor Beginn des Schulversuchs eine Klasse, die sich aus Grundschülern und Schülern der Diagnose- und Förderklasse zusammensetzte.

Dass eine Stammgruppe gebildet ist, heißt noch nicht, dass der gesamte Unterricht jahrgangsgemischt angeboten wird:

- In 11 Schulen wird der Kurs jahrgangshomogen unterrichtet, also traditionell, zwei weitere machen keine Angaben
- zwei Schulen geben an, Abteilungsunterricht zu praktizieren, eine davon mit Zweitbesetzung ausgestattet
- 14 Schulen setzten die Jahrgangsmischung im Hort fort

Organisation des **Stammgruppen**unterrichts:

- 11 Schulen bieten Wochenplanarbeit
- 4 Schulen außerdem gelenkte Arbeit
- 2 Schulen Freiarbeit, Projekte, Werkstattarbeit
- 1 Schule Stationsunterricht

Organisation im **Kurs**:

- 10 Schulen machen keine Angaben zur Organisation des Kursunterrichtes
- 2 Schulen bieten gelenkte Arbeit im Kurs

Hier bleiben zahlreiche Fragen offen:

Konzentrieren sich die Schulen in ihren Neuerungen stark auf den Stammunterricht und führen den Kurs in traditioneller Weise ?

Welche Rolle spielen die offenen Unterrichtsformen, vor allem Binnendifferenzierung im Kurs?

Inhalte der **Stammarbeit**:

Fast alle Schulen integrieren die Fächer Deutsch, Mathematik und HSK in den Stammgruppenunterricht. Lediglich eine Schule beschränkt sich auf zwei Fächer. Zwei andere Schulen unterrichten gleich sieben Fächer im Stammgruppenunterricht.

Inhalte **Kursarbeit**

- Alle Schulen haben die Fächer Deutsch und Mathematik im Kursangebot
- Es gibt 3 Schulen, die HSK nur in der Stammgruppe unterrichten

Zahl der Gruppen

- Die Anzahl der Kursgruppen je Schule liegt zwischen 2 und 8
- Die Anzahl der Stammgruppen je Schule liegt zwischen 2 und 4

Unsere Fragen waren nicht geeignet, um den inhaltlichen Einsatz der SonderpädagogInnen und die Art der Doppelbesetzung näher zu klären. Dies muss im nächsten Durchgang präziser erhoben werden. Die Doppelbesetzungen liegen derzeit überwiegend im Stammunterricht.

Ziele der Jahrgangsmischung

Die abgefragten Ziele stammen aus der Literatur zur Jahrgangsmischung und wurden von den Schulen erwartungsgemäß nur bejaht und lediglich durch Teamfähigkeit und freudvolles Lernen ergänzt. Zu Beginn der TOC-Analysen wird auch eine genauere Analyse der Ziele erfolgen.

Lernumgebungen

Mit dieser Frage wollten wir erfahren, in welcher Weise Schulen bereits Lernumgebungen gestaltet haben, in denen die Kinder über gewisse Zeiträume und in bestimmten Lernbereichen selbstorganisiert arbeiten können. Diese Frage ergab sich daraus, dass wir bei den SWOT-Analysen eine große Spannweite der eingerichteten Lernumgebungen vorgefunden hatten. Die Frage war jedoch zu offen gestellt, als dass sie uns entscheidend weitergebracht hätte.

So viel wurde deutlich:

Die Schulen verstehen unter Lernumgebung unterschiedliches. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Lernumgebungen wenig gründlich beschrieben wurden. Die Form wurde stärker beachtet als der Inhalt, Stichpunkte sind zu wenig redundant und erschweren das Verständnis

Inhalte der Lernumgebung sind von dreizehn Schulen mit Deutsch/Lesen angegeben (Bücherecke, Bibliothek). Eine Schule nennt Freies Schreiben.

Elf Schulen gestalten die Lernumgebung mit dem Computer, eine Schule nutzt das Internet, andere verweisen auf Lernspiele.

Die Form des zeitlichen Zugriffs ist überwiegend durch Wochenplan geregelt. Zwei Schulen nutzen die Lernumgebung in der Freiarbeit. Acht Schulen präsentieren in der Lernumgebung ihre Angebote zum Lernen, zwei Schulen geben Werkstattarbeit an, drei Schulen führen Stationsunterricht durch. Diese Angaben widersprechen der Aussage, die Lernumgebung enthalte nur Material für Lesen, zumindest legen sie den Widerspruch nahe.

Sechs Schulen nutzen die Lernumgebung in der Gleitzeit. Freie Aufgabenwahl wird nur in dieser Zeit angegeben. Der Anteil des freien zeitlichen und des freien inhaltlichen Zugriffs auf die Lernumgebung oder auch Freiarbeit an sich wird selten angeführt. Erstaunlich, geben doch vierzehn von fünfzehn Schulen an, ein wichtiges Ziel sei die Selbständigkeit der Kinder. Für aussagekräftigere Ergebnisse hätte die Fragestellung mehr auf tiefgründige Auseinandersetzung zielen müssen.

Eine Lernumgebung bietet für ein Drittel der Schulen ständig verfügbare Arbeitsmittel, Lernmaterialien, Wahlaufgaben und Spiele, der Rest macht keine näheren Angaben zur Dauer der Nutzbarkeit.

Ein Drittel der Schulen ermöglichen wahlweise das Bearbeiten der Aufgaben in Gruppenarbeit. Die anderen machen keine Aussagen zu den Sozialformen.

Lernumgebung wird intensiver unter räumlichen Gesichtspunkten gesehen: Ablage von Arbeitsmitteln, Ablage von Schülerarbeiten, Ablage von Freiarbeitsmaterial. Tische/Theken nutzen ein Drittel der Schulen für Wahlaufgaben, zur Präsentation, für Arbeitsmittel, zur Information und Ablage von Personaldokumentationen.

Die Organisation in Form von Ecken mit bestimmten Funktionen im Raum wird häufig genannt: Zehn Schulen haben eine Leseecke, drei eine Computerecke, weitere Ecken sind Bau-, Mal- und Bastel-, Schreib- und Frühstücksecke. Andere nennen den Praxistisch und die Werkstatt.

Zehn Schulen nutzen Nebenräume: Gruppenräume, Horträume, Flure als Stilleraum, Bewegungsraum und als Raum für Einzelförderung.

Eingesetzte Medien werden kaum beschrieben. Auch die Art des selbständigen Arbeitens und der Kontrolle wird kaum beschrieben.

Zusammenarbeit im Team

Alle in der Eingangsstufe arbeitenden LehrerInnen und ErzieherInnen haben sich zu Teams zusammengefunden. Sie unterscheiden dabei zwischen dem „großen Team“, dem alle in der Eingangsstufe arbeitenden Kolleg(inn)en angehören und den „kleinen Teams“. Es gibt derzeit im Schulversuch fünfzehn „große“ und dreiundzwanzig „kleine“ Teams. Die „kleinen“ Teams lassen sich nicht so einfach charakterisieren, da sie sich in jeder Schule anders zusammensetzen scheinen. Genauere Angaben dazu könnten im LF2001 erfragt werden. Meist scheinen es jedoch die Lehrkräfte und ErzieherInnen zu sein, die in einer Stammgruppe arbeiten. Die Zuordnung der Sonderpädagogin und Sonderpädagoginnen bleibt unklar.

Die LehrerInnen haben Modi für gemeinsame Absprachen gefunden: die meisten treffen sich einmal wöchentlich im „großen Team“ und einmal wöchentlich im „kleinen Team“. Ergänzt werden diese durch tägliche Absprachen nach und vor dem Unterricht.

Besprochen werden bei diesen Treffen vor allem Unterrichtsinhalte sowie die Verteilung derselben über eine oder mehrere Wochen. In angefügten Plänen listeten die Schulen die Inhalte konkret auf, unter Angabe des Fachs, sowie meist der Buchseite bzw. des Namens des zu bearbeitenden Arbeitsblatts, o.ä.. So wird ersichtlich wie der Unterricht im Team geplant wird. Auch Tages-/Wochenpläne für die SchülerInnen werden bei den Treffen der kleinen Teams zumindest vorbesprochen, aber auch erstellt. Arbeitsmittel werden ausgewählt und zusammengestellt, aufgetretene Schwierigkeiten werden nicht erwähnt. Es wurden bisher offenbar nur wenige Veränderungen in der Planungstätigkeit vorgenommen. Dies kann mit dem Zeitpunkt der Erhebung zusammenhängen.

Die Lehrpersonen haben erkannt, dass sie für ihre Teambesprechungen und gemeinsamen Planungen feste Zeiten vereinbaren müssen, dass sie regelmäßig planen müssen und dass die Absprachen so konkret und explizit wie möglich vereinbart werden müssen.

Teamarbeit setzt ein wesentlich höheres Maß an Strukturierung voraus als Einzelarbeit.

Schwerpunkte des gemeinsamen Unterrichts im Team sind:

- zelförderung
- individuelle Unterstützung durch die „Zweitbesetzung“
- Beobachtung der SchülerInnen

Zwei Teams haben aber auch die Chance erkannt, sich als LehrerInnen gegenseitig zu beobachten und davon zu profitieren.

Eine wirkliche Ausnutzung der besonderen Kompetenzen der einzelnen Professionen, die z.B. ErzieherInnen in den Unterricht einbringen, ist offenbar noch nicht im Blick. Ein Team hat jedoch auch diese Chance erkannt, indem es zumindest die Einbeziehung der ErzieherInnen in Planung und Unterrichtsgestaltung als anzustrebende Veränderung beschreibt. Fünf Teams

geben an, die Doppelbesetzung dazu zu benutzen, die Lerngruppe in Jahrgänge aufzuteilen. Jede Lehrerin übernimmt dann einen Jahrgang.

Insgesamt als wichtig für die Arbeit im Team wird das „gute Verhältnis“ angesehen, das von anderen Teams ausdifferenziert und beschrieben wird, und durch einen vertrauensvollen, ehrlichen, offenen Umgang miteinander gekennzeichnet ist. Angesprochen wird auch die Bedeutung der Offenlegung von Problemen und deren baldige Behebung.

Auch beim Unterricht wie bei der Planung betonen die Teams die Wichtigkeit genauer Absprachen und genauer, festgelegter Aufgaben.

Insgesamt werden nur wenige Beispiele genannt – auch wenn dies im Leitfaden verlangt war. Die Teams beschreiben wenig explizit, sondern geben meist abstrakte inhaltlich im Leitfaden nicht konkretisierte Begriffe an, die nur scheinbar eindeutig sind und die eigentlich ein Nachfragen zur Folge haben müssten. In einem Interview wäre das möglich gewesen, nun muss es beim nächsten Schulbesuch nachgeholt werden. Auch Begründungen werden leider nur selten gegeben. Die Antworten erscheinen dadurch oberflächlich. Erstaunlich ist, dass kein Team über Störungen klagt.

Maßnahmen zur Integration der Stammgruppe zur Lerngemeinschaft

Bei den Stammgruppen handelt es sich sozusagen um die schulische "Familie" der Kinder. Sie sind aber neu zusammengesetzt, so dass es zunächst einiger Maßnahmen bedarf, die geeignet sind, die Integration der Gruppe zu befördern und zugleich deren Sinn und Zweck zu vermitteln, nämlich eine Lerngemeinschaft zu sein.

Die Teams bemühen sich vor allem über die Sozialformen, über ihnen geeignet erscheinende Unterrichtsformen sowie über Handlungssituationen, eine Lerngemeinschaft anzuregen.

Nur vier Teams erwähnen die Arbeit an einem gemeinsamen Thema als gemeinschaftsstiftend. Ein Team macht eine – vermutlich auch für andere - zutreffende Aussage, die die Situation gut beschreibt: „nicht immer ist es leicht, geeignete Lernaufträge zu finden, welche altersgemischtes Lernen nicht nur organisatorisch, sondern auch inhaltlich zulassen“. Die Mathematik-Fortbildung am 30.11. und 01.12. hat den Schulen in dieser Hinsicht Anregungen geben können, wie aus unserem Protokoll hervorgeht – Reaktionen der TeilnehmerInnen belegen dies, aber wahrscheinlich benötigen die Schulen noch mehr Unterstützung für sinnvolle jahrgangsgemischte Zusammenarbeit.

Vor allem auf dem gegenseitigen Helfen scheint derzeit der Schwerpunkt der gemeinsamen Arbeit der SchülerInnen zu liegen. Hierin liegt die Gefahr, dass eine Reduzierung auf diesen Aspekt statt findet, wie aus anderen Schulversuchen zum jahrgangsgemischtem Lernen bekannt ist.

Hauptsächlich im Projektunterricht scheinen die Teams Möglichkeiten zu sehen, die SchülerInnen zu einer Lerngemeinschaft zu führen. Begründungen geben sie leider nicht. Wir wissen also nichts darüber, wie sie ihren Projektunterricht gestalten und welchen Rang er im Unterrichtsgeschehen einnimmt.

Außerdem schreiben sie dem gemeinsamen Spiel und der Feier (Klassenfahrten/Wandertage eingeschlossen) große Bedeutung zu.

Insgesamt bemühen sie sich in den vier Bereichen, denen Peter Petersen gemeinschaftsbildenden Wert zuschrieb (Arbeit, Spiel, Feier, Gespräch) die Bildung der Lerngemeinschaft zu befördern. Leider beschreiben sie aber auch hier nur sehr knapp, so dass über die Art und Weise nur Vermutungen angestellt werden können. Nur ein Team erwähnt explizit die Gesprächsrunde in der Stammgruppe, zwei andere den Morgenkreis. Dem initiierten Gespräch scheinen sie nicht so viel Bedeutung zuzumessen, wie z.B. geplanten gemeinsamen Spielen.

Differenzierung

Die Frage zielte darauf, durch nähere Beschreibungen wie differenziert wird zu erfahren, welche Überlegungen die Teams bei ihrer Planung anstellen.

Lediglich ein Team äußerte sich zu Prinzipien, die die Differenzierung leiten, sowie zu Schwierigkeiten.

Allgemeine Lernvoraussetzungen

Differenzierung ist vor allem dann sinnvoll und nötig, wenn Kinder mit sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen an einem Thema oder einer Aufgabe arbeiten. Lernvoraussetzungen sind weit mehr als nur fachspezifisches Vorwissen. Eine Analyse der Lernvoraussetzungen eines Kindes würde z.B. auch seine Interessen mit einbeziehen u.v.m. Wir fragten daher nach den Lernbereiche übergreifenden Voraussetzungen.

Unter diesem ersten Punkt - allgemeine Lernvoraussetzungen - machen die meisten Lehrerinnen und Lehrer Angaben zu Arbeitshaltungen, zu kognitiven Voraussetzungen und zum Sozialverhalten. Acht von 23 Teams berücksichtigen den soziokulturellen Hintergrund.

Alle LehrerInnen äußern sich zu fach- bzw. themenspezifischen Vorkenntnissen.

Formen der Differenzierung

Alle Teams, deren Angaben auf Formen der Differenzierung (Differenzierungsmöglichkeiten) schließen lassen (22 Teams von 23) differenzieren nach Schwierigkeitsgrad. Selten war den Beschreibungen zu entnehmen, ob alle Kinder dabei am selben Gegenstand arbeiten. Die Hälfte differenziert nach stofflichem Umfang, wobei für die „lernstarken“ SchülerInnen nach der Erledigung der für alle gemeinsamen Aufgabe meist Zusatzaufgaben zur Verfügung ste-

hen. Einige Teams scheinen auch aus sozialen Motiven heraus zu differenzieren und setzen häufig SchülerInnen als Helfer ein.

Die Antworten zur Frage nach den Lernvoraussetzungen und der Differenzierung waren zu- meist noch recht knapp und wenig entwicklungsorientiert. Sie lassen vermuten, dass hier noch erhebliches fachdidaktisches und förderdiagnostisches Fachwissen fehlt. Wir werden dem zu- sammen mit den Schulen in den TOC-Analysen weiter nachgehen. Die einzelnen Angaben werden zur Vorbereitung hierfür noch einmal schulbezogen detaillierter ausgewertet.

Leistungsdokumentation

Eng verbunden mit der Frage der Erhebung der Lernvoraussetzungen und der differenzierten Unterrichtsplanung ist die Art und Weise der Leistungsdokumentation. Ähnlich wie bei den Lernvoraussetzungen geben eine ganze Reihe Teams (9 von 23) auf die Frage nach *Aspekten von Leistung* keine Antwort. Die anschließenden Ausführungen zeigen, dass Leistung vielfach noch sehr traditionell als Schulleistung im engeren Sinne betrachtet wird, also das Bewältigen schulischer Aufgaben.

Protokollierung von Leistungen

Alle Teams sammeln Hefte ein und werten sie aus.

Vier Teams geben nicht an, dass sie Klassenarbeiten schreiben. Alle anderen Teams schreiben nach wie vor Klassenarbeiten. Jedenfalls scheint von den Teams diese Art der Erhebung noch nicht hinterfragt zu werden.

Nur drei Teams geben an, keine Portfolios zusammenzustellen. Es würde interessieren, was gesammelt wurde und was mit diesen Sammlungen geschieht, werden sie z.B. zur Leistungs- vorlage verwendet bei den Elterngesprächen zum Halbjahr oder heben die LehrerInnen die Arbeiten nur bis zum Schuljahresende auf, um den SchülerInnen dann den Ordner mit nach Hause zu geben – ein Team beschreibt dies.

Dreizehn Teams geben an, Testverfahren einzusetzen, verschiedene Verfahren werden ge- nannt.

Zur Dokumentation werden ansonsten Karteikarten, Hefte, Bögen, Pläne etc. eingesetzt. Kein Team gibt an, dass es zur Verwaltung der Daten z.B. auch den PC nutzt.

Die meisten Teams verwenden zur Protokollierung Bögen oder Hefte/Klassenbücher mit einer Namensliste aller SchülerInnen. Hinter die Namen werden dann Punktabgaben/Fehlerangaben oder/und Bemerkungen geschrieben. Solche Protokolle sind ein erster Schritt, sie geben je- doch keine reichhaltigen Hinweise für eine an der Entwicklung des Kindes orientierte, bin-

nendifferenzierende Unterrichtsplanung. Ein Team führt zusätzlich Beobachtungsbögen für die einzelnen SchülerInnen, zwei Teams scheinen individuelle Beobachtungsbögen zu führen.

Auch bei den Ausführungen zu 4.4 (wie schon bei 4.1) werden auf die Frage nach dem „wie“ wenig reichhaltige Antworten gegeben. (Bsp: Wie werten Sie Leistungsprotokolle aus?)

Bis auf zwei Teams geben zwar alle an, dass die „Leistungsprotokolle“ die Grundlage für die folgende Unterrichtsplanung seien. In diesem Punkt sehen sie auch hauptsächlich die Verbindung zwischen Leistungsdokumentation und Unterrichtsplanung. Desweiteren werden sie als Grundlage für Elterngespräche und zur Erstellung der Zeugnisse herangezogen. Wie diese Verbindungen dann hergestellt werden, wie also die Auswertung selbst erfolgt, bleibt weitgehend unklar.

Die Schulen haben sich vor allem bei den Fragen nach der Verbindung von Unterrichtsplanung und Leistungsdokumentation sowie bei der Frage nach dem Vorgehen bei der Zeugnisbegründung schwer getan. Die Antworten sind dort nur sehr knapp gehalten, leider auch hier oft in Stichworten und nur wenig beschreibend.

Weitere Mitteilungen der Schulen

Abschließend vier weitere Mitteilungen der Schulen. Sie zeigen ihre derzeitigen Nöte. Es ist schon eine riesengroße Leistung einen solch komplexen Schulversuch an der Schule zu etablieren. Den Schulen gebührt großer Dank dafür!

„Im Moment gibt es sehr viel zu tun. Wir haben keine weiteren Hinweise. Jeder muss sich erst einmal in die Arbeitsweise hineinfuchsen.“

„Nach sechs Wochen ist die Zeit noch knapp, um ausreichende Erfahrungen weiterzuleiten.“

„Die Arbeit mit den Förderplänen gestaltet sich bei der Planung des Unterrichts bzw. der Lehrkooperation zu einem Schwerpunkt. Im Leitfaden wird sie aber nicht deutlich genug.“

„Große soziale Unterschiede im Einzugsgebiet, finanzielle Mittel sind nötig, um gleiche Bedingungen für alle Schüler zu schaffen. (Arbeitsmittel, Kopien für den Lesekurs, Tagespläne, Lernen an Stationen, Werkstattlernen)“

Zwei Rückmeldungen nach der schriftlichen Validierung dieses Berichts durch die Schulen: „Der Zwischenbericht regt unweigerlich zu Themen für die Teamarbeit an. Wir haben sofort überlegt, ob wir die Fragen immer ausreichend gedeutet und beantwortet haben. Leider war die Zeit sehr kurz um sich genauer mit dem Text zu beschäftigen. Für uns ist es erforderlich,

Instrumente der Arbeitsausführung zu erlernen. Organisationsverfahren werden uns hilfreich bei der Erarbeitung unserer Ziele begleiten müssen.“

„Mit großem Interesse und Bewunderung der gewaltigen Arbeitsleistung Ihres Teams haben wir den Bericht studiert. Vieles mussten wir mehrmals lesen (weil man doch oft nur seine Schule sieht) und eine heiße Diskussion vertrieb uns den heutigen Nachmittag. Aber im Ganzen für alle Schulen des Versuchs gesehen trifft der Bericht sehr gut den jetzigen Stand, vor allem aber den Fortbildungsbedarf. Wir konnten aus dem Bericht ebenfalls bereits einige Schlussfolgerungen bezüglich unserer weiteren Schwerpunktbildung ziehen und stimmen im Wesentlichen überein.“