

DRITTER ZWISCHENBERICHT  
DER WISSENSCHAFTLICHEN BEGLEITUNG  
(ENDFASSUNG)

---

# **Veränderte Schuleingangsphase in Thüringen**

Teil 1: Zusammenfassung der Ergebnisse des Jahres 2002

Prof. Dr. Ursula Carle

Barbara Berthold

Martina Henschel

Sabine Klose

Corinna Meyer

## Inhaltsübersicht

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>Ausgangslage des Schulversuchs im Januar 2002</b> .....	<b>8</b>
<b>3</b>	<b>Zusammenfassung der Ergebnisse der Arbeit des Schulversuchs im Jahre 2002</b> ..	<b>10</b>
3.1	Welche Empfehlungen der Wissenschaftlichen Begleitung vom Januar 2002 sind im Laufe des Jahres verwirklicht worden?.....	10
3.1.1	Umsetzung der Empfehlungen an die Schulen .....	10
3.1.2	Umsetzung der Empfehlungen an das ThILLM.....	12
3.1.3	Umsetzung der Empfehlungen an das Thüringer Kultusministerium.....	14
3.2	Zusammenfassung: Die sieben Entwicklungsbereiche der Schulen im Schulversuch am Ende des Jahres 2002 .....	16
3.2.1	Entwicklung brauchbarer didaktischer Konzepte, um bei alters- und entwicklungsunterschiedlichen Kindern erfolgreiches schulisches Lernen zu fördern (integrative Schuleingangsphase).....	17
3.2.1.1	Ausgangslage Januar 2002.....	17
3.2.1.2	Arbeit am schulinternen Curriculum.....	17
3.2.1.3	Ausbau der Lernumgebungen .....	17
3.2.1.4	Verbesserung der Aufgabenqualität.....	18
3.2.1.5	Binnendifferenzierung.....	19
3.2.1.6	Systematische Verbesserung des Unterrichts im Team .....	21
3.2.2	Entwicklung von Systemen einer reichhaltigen Leistungsdokumentation, die anstatt oder in Ergänzung von Ziffernnoten die Vielfältigkeit kindlicher Entwicklungsbereiche berücksichtigt.....	21
3.2.3	Entwicklung einer rhythmisierten Unterrichtsgestaltung auch durch eine sinnvolle Verbindung von Schule und Hort über den ganzen Schultag.....	23
3.2.4	Entwicklung der Kooperation im Mehrpädagogensystem, insbesondere Strategien um sozial-, sonder- und grundschulpädagogische Spezialkompetenzen in einem gemeinsamen pädagogischen Konzept zu integrieren.....	24
3.2.4.1	Ausgangslage .....	24
3.2.4.2	Selbsteinschätzung der Kooperation durch die Stammgruppenteams ..	25
3.2.5	Ausarbeitung von Konzepten der Elterninformation und der Kooperation mit den Elternhäusern.....	27
3.2.6	Ausbau systematischer Bezüge zwischen Schule und Gemeinde, um die Chancen regionalen Lernens bei wohnortnaher Unterrichtung zu nutzen .....	27
3.2.6.1	Regionale Beiräte .....	27
3.2.6.2	Kooperation mit dem Schulmedizinischen Dienst.....	28
3.2.6.3	Reaktionen anderer Grundschulen .....	28
3.2.6.4	Reaktionen der weiterführenden Schulen .....	29
3.2.6.5	Reaktionen der Förderschulen.....	29
3.2.6.6	Kooperation mit dem Kindergarten und Reaktionen .....	29
3.2.6.7	Schulferne Öffentlichkeit.....	30

3.2.6.8	Öffentlichkeitsarbeit der Schulen .....	30
3.2.7	Entwicklung von Konzepten der Jahrgangsmischung, insbesondere ihrer Einführung, organisatorischen und pädagogischen Gestaltung .....	31
3.2.7.1	Selbsteinschätzung des Entwicklungsstandes der Jahrgangsmischung in den Stammgruppen .....	32
3.3	Entwicklung von Produkten in den Dokumentationsschwerpunkten der Schulen im Jahr 2002.....	34
3.3.1	Integrative Didaktik .....	34
3.3.1.1	Staatliche Grundschule Heldrungen .....	35
3.3.1.2	Staatliche Grundschule Unterweid .....	36
3.3.1.3	Staatliche Grundschule Weimar Wieland.....	42
3.3.2	Leistungsdokumentation .....	44
3.3.2.1	Staatliche Grundschule Marksuhl.....	46
3.3.2.2	Staatliche Grundschule Weimar Falk .....	48
3.3.3	Rhythmisierung.....	49
3.3.3.1	Staatliche Grundschule Oberdorla.....	49
3.3.4	Mehrpädagogensystem .....	52
3.3.4.1	Staatliche Grundschule Bleicherode.....	52
3.3.4.2	Staatliche Grundschule Ilmenau Am Stollen.....	54
3.3.4.3	Staatliche Grundschule Neuhaus .....	56
3.3.5	Elternarbeit .....	57
3.3.5.1	Rottleben.....	57
3.3.6	Öffentlichkeitsarbeit .....	59
3.3.6.1	Staatliche Grundschule Eisfeld.....	59
3.3.7	Jahrgangsmischung.....	60
3.3.7.1	Staatliche Grundschule Ilmenau Karl Zink .....	60
3.3.7.2	Staatliche Grundschule Saalfeld.....	61
3.3.7.3	Hörselbergsschule Wutha-Farnroda.....	64
3.3.7.4	Grundschule Rottenbach: .....	67
3.3.8	Hinweise zur weiteren Entwicklung der Produkte .....	68
3.4	Zahlenmäßige Ergebnisse: Zurückstellungen, vorzeitige Einschulungen, dreijährige Besuchsdauer und Förderschulüberweisungen.....	69
3.4.1	Zurückstellungen am Schulanfang .....	69
3.4.2	Einschulung in die Förderschule am Schulanfang.....	74
3.4.3	Dreijährige Verweildauer in der Schuleingangsphase.....	74
3.4.4	Gibt es Schulen mit besonders wenig Schülern mit Umwegen? .....	75
3.4.5	Umschulungen in die Förderschule aus der Schuleingangsphase heraus.....	75
3.4.6	SchülerInnen mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf.....	75
3.4.7	Kinder mit besonderen Begabungen.....	76
3.4.8	Gastschulanträge zum Schuljahr 2002/ 2003 .....	76
3.5	Zwischenfazit: Entwicklungen im Schulversuch im Jahre 2002.....	77

## Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1: Eröffnungsseite des passwortgeschützten Bereichs auf dem BSCW-Server der Universität Jena zum Produktaustausch im Rahmen des Schulversuchs Veränderte Schuleingangsphase.....</i>	<i>13</i>
<i>Abbildung 2: Separate Ordner für die sieben Dokumentationsschwerpunkte .....</i>	<i>13</i>
<i>Abbildung 3: Folie zur Vorstellung des 2. Zwischenberichts Januar 2002 .....</i>	<i>18</i>
<i>Abbildung 4: Beschreibung eines rhythmisierten Schultages aus Sicht eines Kindes .....</i>	<i>24</i>
<i>Abbildung 5: Spektrum der angestrebten Entwicklungen in Heldrungen (Mai 2002).....</i>	<i>35</i>
<i>Abbildung 6: Beobachtungsbogen aus Heldrungen (Mai 2002).....</i>	<i>36</i>
<i>Abbildung 7: Fadengeschichte zum Buchstaben O .....</i>	<i>36</i>
<i>Abbildung 8: Schreibmaschinentext .....</i>	<i>37</i>
<i>Abbildung 9: Bild- und Wortmaterial aus „Das lustige ABC“ von Almut Pfeiffer, Auer Verlag.....</i>	<i>37</i>
<i>Abbildung 10: Texte von zwei Kindern aus Unterweid, jahrgangsgemischte Arbeit mit dem gleichen Material .....</i>	<i>38</i>
<i>Abbildung 11: Buchdeckel.....</i>	<i>38</i>
<i>Abbildung 12: Briefe von Vanessa an Frau Carle .....</i>	<i>39</i>
<i>Abbildung 13: Briefe von Vanessa an Frau Carle .....</i>	<i>40</i>
<i>Abbildung 14: Partnerbücher Grundschule Unterweid .....</i>	<i>41</i>
<i>Abbildung 15: Material aus der Grundschule Weimar Wieland.....</i>	<i>42</i>
<i>Abbildung 16: Anlautdomino aus der Grundschule Weimar Wieland.....</i>	<i>43</i>
<i>Abbildung 17: Wort-Gegenstand-Zuordnung aus der Grundschule Weimar Wieland .....</i>	<i>43</i>
<i>Abbildung 18: Lesematerial aus der Grundschule Weimar Wieland.....</i>	<i>44</i>
<i>Abbildung 19: Legende Leistungsermittlung Marksuhl .....</i>	<i>46</i>
<i>Abbildung 20: Dokumentationsbereiche Leistungsdokumentation Marksuhl.....</i>	<i>47</i>
<i>Abbildung 21: Aufbau des Ordners zur Leistungsdokumentation Weimar Falk.....</i>	<i>49</i>
<i>Abbildung 22: Ergebnis der Lernzeituntersuchung in Oberdorla .....</i>	<i>50</i>
<i>Abbildung 23: Inhalt der Bewegungskartei der Staatlichen Grundschule Oberdorla.....</i>	<i>50</i>
<i>Abbildung 24: Symbole aus der Bewegungskartei im Wochenplan .....</i>	<i>51</i>
<i>Abbildung 25: Beispiele aus der Bewegungskartei der Grundschule Oberdorla .....</i>	<i>51</i>
<i>Abbildung 26: Vorarbeiten zur Anleitung zur Teamarbeit, Grundschule Bleicherode.....</i>	<i>52</i>
<i>Abbildung 27: Auf dem Weg zur Teamarbeit, Grundschule Bleicherode .....</i>	<i>53</i>
<i>Abbildung 28: Auf dem Weg zur Teamarbeit Grundschule Bleicherode .....</i>	<i>53</i>
<i>Abbildung 29: Teamstruktur der Grundschule Bleicherode (Herbst 2002).....</i>	<i>54</i>
<i>Abbildung 30: Ordner mit Planungsformularen für Teams der Veränderten Schuleingangsphase, Grundschule Ilmenau Am Stollen.....</i>	<i>55</i>
<i>Abbildung 31: Gliederung der Planungsformulare für Teams der Veränderten Schuleingangsphase, Grundschule Ilmenau Am Stollen.....</i>	<i>55</i>
<i>Abbildung 32: Niveaudifferentes Lernen am gleichen Gegenstand, Grundschule Neuhaus ...</i>	<i>56</i>
<i>Abbildung 33: Handreichungen für die LehrerInnen, Grundschule Neuhaus .....</i>	<i>57</i>
<i>Abbildung 34: Gliederung der Handreichung, Grundschule Rottleben.....</i>	<i>58</i>
<i>Abbildung 35: Handreichung Einschulungsfeier, Grundschule Rottleben .....</i>	<i>59</i>

<i>Abbildung 36: Überblick zum Inhalt der Handreichung Öffentlichkeitsarbeit der Grundschule Eisfeld</i> .....	60
<i>Abbildung 37: Wochenplan, Grundschule Ilmenau Zink</i> .....	61
<i>Abbildung 38: Beobachtungsbogen, Grundschule Karl Zink Ilmenau</i> .....	61
<i>Abbildung 39: Übersichtsblatt zur Werkstatt Gesunde Ernährung, Grundschule Saalfeld</i> ....	63
<i>Abbildung 40: Struktur des Geschichtsbewusstseins nach PANDEL 1987</i> .....	63
<i>Abbildung 41: Protokollbogen, Hörselbergsschule Wutha-Farnroda (Frühjahr 2001)</i> .....	65
<i>Abbildung 42: Gruppenauftrag Hörselbergsschule, Wutha-Farnroda (Frühjahr 2002)</i> .....	66
<i>Abbildung 43: Herbststation und Bienenprojekt, Hörselbergsschule Wutha-Farnroda (Frühjahr 2002)</i> .....	66
<i>Abbildung 44: Bewertung von Ergebnissen mit den Schülerinnen und Schülern, Hörselbergsschule Wutha-Farnroda (Frühjahr) 2002</i> .....	67
<i>Abbildung 45: Lerntheke Adjektive der Grundschule Rottenbach Mai 2002</i> .....	68
<i>Abbildung 46: Anzahl der Zurückstellungen am Schuljahresanfang 2002/ 2003</i> .....	70
<i>Abbildung 47: Zurückstellungen am Schuljahresanfang 2002/ 2003 bis 2000/ 2001</i> .....	70
<i>Abbildung 48: Spannweite der Zurückstellungen in den Schuljahren 2002/2003 bis 2000/2001</i> .....	71
<i>Abbildung 49: Zurückstellungen in den Schuljahren 2002/ 2003 bis 2000/ 2001</i> .....	71
<i>Abbildung 50: Zurückstellungen in den Schuljahren 2002/ 2003 bis 2000/ 2001 ohne Schulen Nr. 6, 9 und 14 mit Mittelwerten 2001/ 2002 und 2002/ 2003</i> .....	72
<i>Abbildung 51: Begründungen für die Zurückstellung der 25 Kinder im Schuljahr 2002/ 2003</i> .....	73
<i>Abbildung 52: Überweisungen in Diagnose- und Förderklassen sowie in Förderschulen am Schuljahresanfang 2002/ 2003, 2001/ 2002 und 2000/ 2001 im Schulversuch im Vergleich</i> .....	74
<i>Abbildung 53: Prozentualer Anteil der SchülerInnen der Schuleingangsphase mit Umwegen in den Schuljahren 2001/ 2002 und 2002/ 2003 (Schule 9 ausgeschieden)</i> .....	75

## 1 Einleitung

Vor Ihnen liegt der dritte Zwischenbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs Veränderte Schuleingangsphase. Er stellt die Entwicklungen im Jahr 2002 detailliert vor. Diese Fülle verdanken wir auch diesmal wieder der unermüdlichen Mitarbeit der Pädagoginnen und Pädagogen der am Schulversuch beteiligten Schulen. Alle haben uns Einblick in ihre Arbeit gewährt und uns die Informationen für diesen Bericht zur Verfügung gestellt.

Der Zwischenbericht gliedert sich in zwei Teile. Während Teil 1 die Entwicklungen der Schulen im Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase darstellt, beschreibt Teil 2 die Bedingungen, unter denen der Schulversuch im Jahr 2002 arbeitete. Am Schluss des zweiten Teils werden die Ergebnisse aus Teil 1 noch einmal unter Berücksichtigung der Bedingungen gewichtet und Empfehlungen ausgesprochen.

## 2 Ausgangslage des Schulversuchs im Januar 2002

Der Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase in Thüringen begann am 1. März 2000 und endet am 31. Juli 2003. Über die Jahre 2000 und 2001 wurden Zwischenberichte vorgelegt und mit den Schulen, den Mitarbeiterinnen des Unterstützungssystems beim Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) und dem Ministerium diskutiert. Dieser dritte Zwischenbericht beschreibt die durchgeführten Erhebungen und Auswertungen im Jahr 2002. Er dient vor allem als Rückmeldung für die Lehrerinnen und Lehrer des Schulversuchs und für alle anderen Beteiligten, aber auch als Forschungsbasis der Wissenschaftlichen Begleitung, schließlich als Grundlage für die Planung der Abschlussphase des Schulversuchs und die Übertragung der Erkenntnisse in die Breite.

Einführend sei noch einmal an das Ziel des Schulversuchs und die Aufgabe der Wissenschaftlichen Begleitung erinnert, wie sie im Forschungsantrag formuliert wurden:

Ziel des Schulversuchs 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. Die zentrale Aufgabenstellung des Schulversuchs zielt auf die Klärung der Frage, 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 das Ziel 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.

Es wurde außer der Wissenschaftlichen Begleitung ein schulversuchsspezifisches Unterstützungssystem durch das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) aufgebaut sowie zentrale und dezentrale Beiräte eingerichtet. Wissenschaftliche Begleitung und ThILLM arbeiten eng zusammen.

Der Entwicklungsstand der Schulen wurde im ersten und zweiten Zwischenbericht als ausgesprochen heterogen beschrieben. Auch zu Beginn des Jahres 2002 konnte festgestellt werden:

- Die größte Herausforderung sahen die Schulen immer noch in der Aufgabe, alle Kinder in hoch heterogenen Klassen individuell angemessen zu fördern. Im Unterschied zum Jahre 2001 hatten die Schulen jedoch strukturelle Grundlagen geschaffen, die einen differenzierten Unterricht erleichterten. Die Untersuchungen der Wissenschaftlichen Begleitung in den Schulen und die Auswertung der speziellen Fragen zur Didaktik im Leitfaden ließen den Schluss zu, dass außerdem eine systematische Unterstützung des didaktischen Kernbereichs durch Fortbildung einsetzen muss, damit der Unterricht dem Anspruch, alle Kinder in geeigneter Weise zu fördern, besser gerecht werden kann.
- Alle Schulen hatten Schulentwicklungsstrukturen aufgebaut, arbeiteten in großen und/oder kleinen Teams an der Entwicklung des Schulversuchs. Das Projektmanagement

geschah aber in den meisten Fällen ohne Nutzung professioneller Methoden. Es fehlten nachvollziehbare Arbeits- und Zeitpläne für konkrete Arbeitsschritte und Zuständigkeiten. Die von der Wissenschaftlichen Begleitung geforderte systematische Unterstützung der Schulen bei der Projektplanung war vom ThILLM in Form einer Werkstatt Moderation zur Schulentwicklung bereits seit Juli 2000 aufgegriffen worden. Nur drei Schulen entschlossen sich jedoch zur Teilnahme und zwei Schulen blieben bis zum Abschluss der Ausbildung ihrer schulinternen Steuergruppen dabei.<sup>1</sup> Eine Diskussion der Problematik am Thüringer Kultusministerium (TKM) im Januar 2002 war mit dem Ergebnis beendet worden, die SchulleiterInnen und eine weitere interessierte Person aus jeder Schulversuchsschule zur Teilnahme an der Abschlussveranstaltung, die der Präsentation der Arbeit in der Werkstatt dienen sollte, zu verpflichten. Ministerialrat Johann Fackelmann, TKM, legte den SchulleiterInnen der Schulversuchsschulen am 18. Januar 2002 auf einer Zentralen Fortbildung die Teilnahme an dieser Veranstaltung nahe. Die Veranstaltung fand am 7. und 8. Juli 2002 statt.

- Die Erwartungen der Schulen an das ThILLM als Unterstützungssystem bezogen sich am Jahresbeginn 2002 auf die Gestaltung der Veranstaltungen. Inhaltlich wurden zu diesem Zeitpunkt vorrangig Erfahrungsaustausch und praxisrelevante Angebote gefordert, aber auch eine theoretische Fundierung. Auf Vorschlag der Wissenschaftlichen Begleitung war vom ThILLM ein 90stündiger Kurs<sup>2</sup> verteilt über den Zeitraum von zwei Schuljahren *Fortbildungscurriculum für LehrerInnen der veränderten Schuleingangsphase bezüglich des mathematischen Anfangsunterrichts* (Mathematik-Curriculum) entwickelt worden, der im Jahr 2002 angelaufen ist und auch Schulen außerhalb des Schulversuchs aufnahm. Auch für Schriftspracherwerb hatte im Jahre 2001 die Curriculum-Entwicklung begonnen, war aber zum Jahresbeginn 2002 noch nicht abgeschlossen.
- Im Jahr 2001 folgte der Engpassanalyse der Wissenschaftlichen Begleitung in allen Schulen eine deutlich häufigere Anforderung der Schulbegleiterinnen. Für 2002 bestand daher die Hoffnung, dass die Schulbegleitung gezielt ausgebaut werden könnte, auch wenn die Personalreduktion am ThILLM das erschwerte (Gründe: Schwangerschaft der Leiterin der Abteilung Grundschule und einer weiteren Mitarbeiterin, veränderte Zuständigkeiten).
- Die meisten Schulen hatten die Unterstützung durch die Eltern erreicht, die sie sich zum Beginn des Schulversuchs erhofft hatten, wenn auch unsere Elternbefragung, wie im zweiten Zwischenbericht dargestellt, ergeben hatte, dass das Schulversuchsgeschehen den Eltern noch nicht überall optimal transparent war.
- Zwei äußere Bedingungen hatten im Jahre 2001 den Schulversuch beeinträchtigt: Erstens das im Rahmen der Programme zur Personalanpassung weitere Sinken des Lehrdeputats auf teilweise bis zu 14 Lehrerwochenstunden, wodurch das Gehalt vielen zum Leben nicht mehr ausreichte. Zweitens die Entlassung vollzeitbeschäftigter

---

<sup>1</sup> Kommunikative Validierung dieser Passage: Die Kolleginnen und Kollegen der Grundschule Heldrungen melden zurück: „Es wurde seitens des ThILLM nicht erläutert um welchen Inhalt der Fortbildung es sich handelt, sonst hätten sich sicher mehr Schulen angeschlossen. Wir haben 2002 auf Schulamtsbereichsebene mit dieser Arbeit begonnen.“ (Januar 2003)

<sup>2</sup> Zeitangabe ohne den Themenbaustein Transfer der Fortbildungsinhalte – Fortbildungsdidaktische Aspekte, dafür werden noch einmal 24 Stunden empfohlen.

und in der Folge die Versetzung bzw. Abordnung zahlreicher weiterer Lehrerinnen und Lehrer. Beides hatte Anfang 2002 für große Unruhe gesorgt. Sechs Schulen hatten wichtige Kräfte der Schuleingangsphase verloren.

- Waren Anfang 2001 die Zuweisungen der SonderpädagogInnen teilweise noch so ungünstig, dass eine effektive Kooperation kaum möglich war, so konnte Anfang 2002 konstatiert werden, dass alle Schulen mit der Lösung zufrieden waren. Nicht transparent war jedoch, nach welchem Prinzip die Stunden zugewiesen worden waren.
- Der Wunsch nach einem systematischen Austausch der Produkte der Schulen, die im Rahmen des Schulversuchs für andere entwickelt worden waren, bestand zu Anfang des Jahres 2002. Es musste aber festgestellt werden, dass einige Schulen mit der Produktentwicklung in dem von ihnen gewählten Schwerpunkt noch am Anfang standen. Der Austausch der Produkte und die gegenseitige Erprobung zwischen den Schulen funktionierte kaum.

### **3 Zusammenfassung der Ergebnisse der Arbeit des Schulversuchs im Jahre 2002**

Wir stellen dem Bericht eine Zusammenfassung der Ergebnisse voran, um zunächst einen Überblick über die Arbeit zu ermöglichen. Zu Beginn fragen wir, in wie weit die Empfehlungen der Wissenschaftlichen Begleitung Beachtung fanden bzw. wo sie sich vielleicht als nicht praktikabel erwiesen haben. Es schließt sich eine Zusammenfassung der Fortschritte in den Entwicklungsbereichen an, wie sie sich verallgemeinert im Schulversuch insgesamt darstellen. Der zweite Teil des Berichts beschreibt Rahmenbedingungen, unter denen der Schulversuch im Jahr 2002 arbeitete und einige Ergebnisse werden ausführlich dargestellt. Den Abschluss bilden Empfehlungen für die Weiterarbeit.

#### **3.1 Welche Empfehlungen der Wissenschaftlichen Begleitung vom Januar 2002 sind im Laufe des Jahres verwirklicht worden?**

Empfehlungen können nie vollständig umgesetzt werden, manche erweisen sich auch in der näheren Auseinandersetzung als überarbeitungsbedürftig. Im Folgenden werden die Empfehlungen der Wissenschaftlichen Begleitung für das Jahr 2002 kritisch darauf hin befragt, ob und wie weit sie in der Praxis verwirklicht werden konnten.

##### **3.1.1 Umsetzung der Empfehlungen an die Schulen**

Die Wissenschaftliche Begleitung hat im letzten Bericht empfohlen, dass Eltern und die weitere Öffentlichkeit systematisch besser und direkter informiert werden müssten. Die Elternarbeit sei ungleich gut gelungen. Einige Schulen müssten hier noch viel Kraft investieren. Dies gilt weiterhin, auch wenn die Zusammenarbeit mit den Eltern im Verlauf des Schulversuchs seitens der Schulen insgesamt positiv eingeschätzt wird und das auch die Eltern mehrheitlich so sehen. Es sollte gelingen, die Eltern noch besser in die Schulentwicklungsarbeit einzubeziehen.

Eine weitere Empfehlung lautete: „Es muss dringend an der Entwicklung übertragbarer Produkte gearbeitet werden. Das ist der Schwerpunkt im Jahr 2002.“ Diese Entwicklung ist in

Gang gekommen, wie die Veranstaltung am 23. und 24. Mai 2002 in Bad Berka auch im Vergleich zu einer ähnlichen Veranstaltung im letzten Jahr zeigte. Um den Austausch zu systematisieren wurde eine internetbasierte Kommunikationsplattform eingeführt. Die Nutzung wurde von den meisten Teilnehmerinnen der Einführungsveranstaltung am 11. September 2002 als zusätzliche Belastung empfunden. Die Produkte waren an vielen Schulen noch nicht so aufbereitet, dass sie sich problemlos per Internet versenden und auf einem Server bereit stellen ließen. Und so sah man die auf sich zukommende Arbeit als Problem. Bis zum 17. Dezember 2002 registrierten sich elf Schulen, drei Schulen hatten bis dahin Dateien eingestellt. Der Austausch über die Produktentwicklung sowie die Konzepterstellung zur systematischen Erprobung der Produkte ist wesentlicher Bestandteil der nächsten zentralen Fortbildung im Januar 2003.

Zwischen einigen Schulen hat eine Kooperation begonnen. Es fanden gegenseitige Besuche mit Hospitationen und Erfahrungsaustausch statt. In den Anmerkungen der Schulen wird aber deutlich, dass ihnen die Möglichkeiten der Zusammenarbeit auch Ende 2002 noch nicht ausreichen. Immer wieder wird der Zeitmangel in den Vordergrund gerückt. Genutzt werden gemeinsame zentrale Fortbildungen und gegenseitige Besuche. Auch hier zeigt sich, dass die vom ThILLM eingerichtete Internetplattform noch wenig relevant ist. Ihre Nutzungsmöglichkeiten werden noch nicht ausgeschöpft.

Im Projektmanagement sind Fortschritte zu verzeichnen, nachdem die Wissenschaftliche Begleitung in Kooperation mit Ursula Zimmer und den anderen Schulbegleiterinnen die Engpassanalyse im Jahr 2002 zur Einführung der Arbeit mit einer Zeitschiene nutzte. Zehn Schulen arbeiten mit der eingeführten Zeitschiene. Nicht genutzt wird sie von vier Schulen. Dazu bemerkt eine Schule, dass sie diese eventuell für die Auswertung des Schulversuch nutzen wolle und eine andere meint, dass auf Grund der hohen Stammgruppenzahl dieses Instrument ihren Anforderungen nicht entspricht. Sie hat aber einen Zeit- und Aktivitätenplan entwickelt, in dem Termine und Verantwortlichkeiten festgelegt sind. Zwei Schulen hatten schon vorher einen solchen Plan, ihre Aussagen im Leitfaden 2002 sprechen dafür, dass sie ihn weiterhin nutzen.

Die Angaben der Schulen zu Erfahrungen mit der Konkretisierung von Zielen und der Festlegung von Verbindlichkeiten lassen darauf schließen, dass nun alle Schulen mit konkreten und abrechenbaren Zeit- und Aktivitätenplänen arbeiten. Dafür spricht, dass Teilziele formuliert werden, die Termine in überschaubaren Zeiträumen festgelegt werden und dass somit ein guter Überblick der zu bewältigenden Aufgaben für alle KollegInnen gewährleistet ist. Diese Vorgehensweise erleichtert auch die Kontrolle und Abrechenbarkeit der formulierten Aufgaben. Die Zeitschiene veranschaulicht den Umfang und die Verteilung der Aufgaben deutlich und lässt die Fülle und Komplexität auf einen Blick erkennen, was nach Aussage einer Schule nicht immer motivierend wirkt.

Einen weiteren Vorteil in der Arbeit mit konkreten, übersichtlichen Zeit- und Aktivitätenplänen sehen die Schulen darin, dass bei der Aufgabenverteilung alle KollegInnen berücksichtigt und gefordert werden, dass eine kontinuierlichere Arbeit mit langfristiger Vorbereitung möglich ist. Fünf Schulen geben an, dass sie das Festlegen von Verbindlichkeiten als unerlässlich erkannt hätten.

Insgesamt scheinen die Schulversuchsschulen mit dem Angebot an Fortbildungen zufrieden zu sein. Um auf schulspezifische Bedürfnisse einzugehen, nutzen sie besonders die Möglichkeiten des Fortbildungsbudgets. Die Pädagoginnen und Pädagogen stellen solche Fortbildungsveranstaltungen als nutzbringend dar, die ihnen viele praktische Anregungen für ihre Unterrichtsarbeit geben. Praktikable Hinweise, die sofort erprobt werden können, sind nach Aussagen der Schulen Kernstücke ihrer Fortbildung.

Das Mathematikcurriculum hat eine positive Zustimmung gefunden, genannt wird besonders der zweite Veranstaltungstag der Auftaktveranstaltung mit Marianne Grassmann. Dieser war für die TeilnehmerInnen von Nutzen, da durch eine praxisnahe Diagnostik der Ausgangslage von Kindern anhand von Fallbeispielen die Unterschiedlichkeit des Entwicklungsstandes der Kinder deutlich wurde. Die Anregungen, Hinweise und Materialien wurden als praktikabel aufgenommen. Vorrangig ging es in den ersten Veranstaltungen für die TeilnehmerInnen darum in diese Art Fortbildungsangebot hineinzukommen. Sie sollten in Ruhe Fuß fassen können. Im Jahr 2003 wird zunehmend die Übertragung gewonnener Kenntnisse in das Kollegium thematisiert. Die Mitarbeiterinnen des ThILLM haben dazu einen Zeit- und Arbeitsplan erstellt und werden diesen mit der Wissenschaftlichen Begleitung im Januar 2003 diskutieren.

Unsere Befragung der Schulleiterinnen und Schulleiter nach Fortbildungsveranstaltungen mit positiven Effekten ergab wie im Vorjahr keinen Konsens. Von den vierzehn SchulleiterInnen machen drei keine Angaben. Von elf SchulleiterInnen werden vierzehn Veranstaltungen genannt. Jeweils mehrfach genannt werden lediglich folgende Veranstaltungen: *Lesen durch Schreiben* (Jürgen Reichen), *Schreibwerkstatt* (Sabine Klose), *Werkstattangebote* und *Offene Aufgabenstellungen* (Ursula Zimmer). Bei den Veranstaltungen handelt es sich vorwiegend um Fortbildungen des ThILLM, teils schulintern durchgeführt. Die Angaben nach Titel und VeranstalterIn sind sehr lückenhaft.

Aus den Beschreibungen der positiven Effekte durch die SchulleiterInnen, die eher kurz und ungenau als ausführlich gehalten sind, kann man schließen, dass diese Veranstaltungen deshalb positiv bewertet werden, weil sie praktische Hinweise für die KollegInnen gaben sowie es ihnen ermöglichten, ihre Unterrichtsarbeit zu überdenken, Angebote zu erproben und ihre eigenen Kompetenzen besonders im offenen Unterricht weiter zu entwickeln.

### **3.1.2 Umsetzung der Empfehlungen an das ThILLM**

Empfohlen wurde von der Wissenschaftlichen Begleitung, dass die Entwicklung übertragbarer Produkte im Jahr 2002 vorrangig gestützt wird. Der Austausch im Jahr 2002 begann mit der Veranstaltung zur Kommunikativen Validierung der Engpassanalysen am 23. und 24. Mai 2002. Eine Kommunikationsplattform (BSCW-Server/ Uni-Jena) wurde für den Austausch eingerichtet<sup>3</sup>.

Ein Blick auf den Server verdeutlicht die Struktur:

---

<sup>3</sup> Weitere Ausführungen können im zweiten Teil dieses Berichts nachgelesen werden.

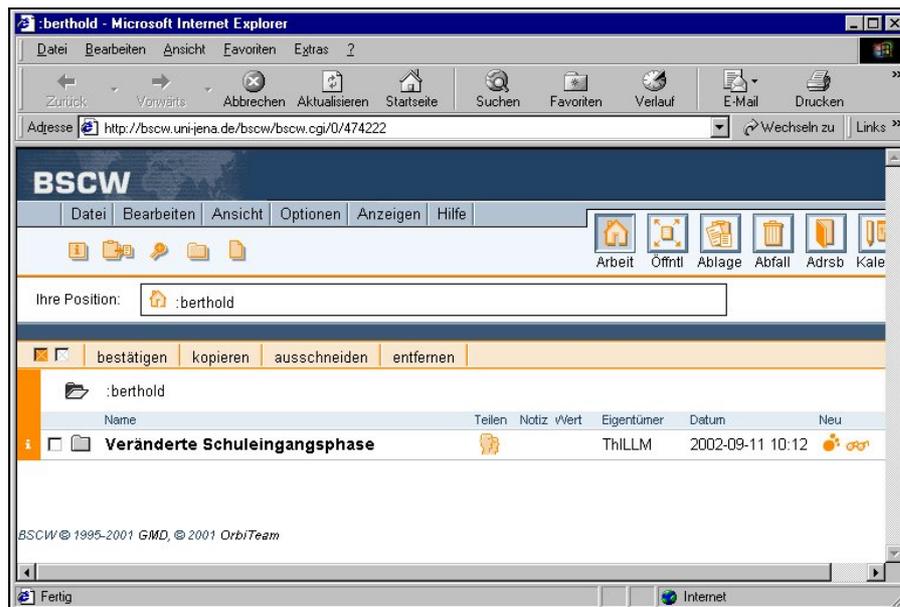


Abbildung 1: Eröffnungsseite des passwortgeschützten Bereichs auf dem BSCW-Server der Universität Jena zum Produktaustausch im Rahmen des Schulversuchs Veränderte Schuleingangsphase

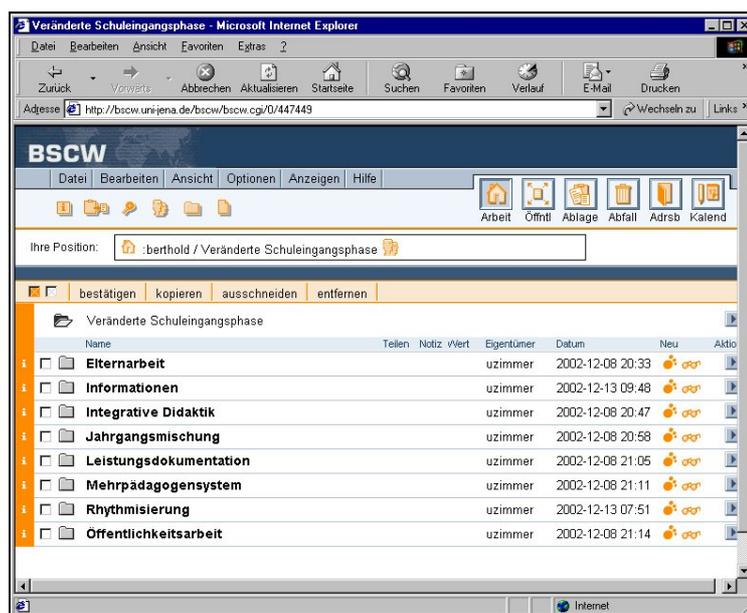


Abbildung 2: Separate Ordner für die sieben Dokumentationsschwerpunkte

Eine weitere Empfehlung war, dass der Austausch und das systematische Erproben der Produkte durch Schulbegleitung unterstützt werden sollte. Es wäre vorteilhaft unter Einbezug der Schulen dafür ein Konzept als Arbeitsgrundlage zu entwickeln. Erste Schritte dahin sollen nun in der Zentralen Fortbildung am 17. Januar 2003 unternommen werden. Denn erst zum Ende des Jahres 2002 sind die Produkte an einigen Schulen weit genug konkretisiert, an manchen auch schon so weit entwickelt, dass sie von anderen Schulen erprobt werden können. So kann die systematische Erprobung zum Jahresanfang 2003 beginnen.

Zusätzlich wurde empfohlen, für die Außenpräsentation des Schulversuchs und die Verbreitung druckreifer Materialien eine Website aufzubauen. Die Vorbereitungen dafür sind zum Ende des Jahres 2002 getroffen und sollen bald abgeschlossen werden. Bisher ist die Website noch nicht so weit ausgereift, dass sie ins Internet gestellt werden könnte.

Eine weitere Empfehlung war: Einzelschulbezogene Fortbildungsplanung sollte Bestandteil der Beratungsarbeit der Schulbegleiterinnen im Schulversuch sein und Konzepte für den Wissenstransfer von der Fortbildung in das Kollegium sollten mit den Schulen entwickelt werden. Da in der Januarveranstaltung 2002 der Wissenschaftlichen Begleitung mit den Schulen außerdem deutlich geworden war, dass sich die Schulen bei der Auswahl von FortbildungsreferentInnen im Rahmen des Fortbildungsbudgets schwer tun, wurde empfohlen, die Kollegien dafür auszubilden. Dies alles wurde durch individuelle Beratung der Schulen im Rahmen der Schulbegleitung sowie der Beratung zur Budgetierung durch Ursula Schneider im letzten Jahr realisiert. Es bleibt noch offen, ob die Aktionen wirksam genug waren.

Hinsichtlich des von der Wissenschaftlichen Begleitung geforderten curricularen und modularen Aufbaus der Fortbildungsangebote zur integrativen Didaktik wurden im Jahr 2002 die Module Anfangsunterricht Mathematik und Schriftspracherwerb fertiggestellt und die Erprobung begonnen. Die Curricula sind wichtiger Baustein auf dem Weg des Transfers in die Breite. Daher wurde der TeilnehmerInnenkreis über je eine Vertreterin pro Schulversuchsschule hinaus erweitert. Jeder Schulamtsbezirk soll möglichst vertreten sein. Aus Bezirken ohne Schulversuch bzw. aus Bezirken in denen keine TeilnehmerInnen aus Schulversuchsschulen gewonnen werden konnten, kam pro Bezirk ein Vertreter/ eine Vertreterin hinzu. Die Erarbeitung des internen Evaluationskonzepts durch das ThILLM erfolgt Anfang des Jahres 2003. So kann die Evaluation noch prozessbezogen und am Ende des Fortbildungszyklus erfolgen. Die unterschiedlichen Entwicklungsstände der Schulen werden in den Veranstaltungen dadurch berücksichtigt, dass jede Teilnehmerin/ jeder Teilnehmer für sich individuelle Erprobungsaufträge formuliert. Das Fortbildungstagebuch, das jede Teilnehmerin/ jeder Teilnehmer verpflichtet ist zu führen, spiegelt den persönlichen Stand wieder.

Der Wissenschaftlichen Begleitung scheint jedoch die Frage, wie der Wissenstransfer von den TeilnehmerInnen des Curriculums in ihre Kollegien wirksam gelöst werden soll, ungeklärt. Der Aspekt des Transfers sollte in den Fortbildungsveranstaltungen stets berücksichtigt werden.

Es wurde dem ThILLM im letzten Zwischenbericht empfohlen sorgfältig darauf zu achten, dass die Zeit der Schulen bei Fortbildungen optimal genutzt wird: Organisations- und Anreiseaufwand müssen zum Zugewinn in einem ausgewogenen Verhältnis stehen. Dies wurde im Jahr 2002 – soweit von den Schulbegleiterinnen beeinflussbar – aus ihrer Sicht best möglichst realisiert.

Für HorterzieherInnen und SonderpädagogInnen wurden spezielle Fortbildungsangebote empfohlen. Es kam zu mehreren separaten Treffen der HorterzieherInnen bzw. der SonderpädagogInnen. Diese dienten einerseits dem Erfahrungsaustausch der speziellen PädagogInnen, aber es wurde auch immer seitens der Referentinnen des ThILLM ein Input gegeben<sup>4</sup>.

### **3.1.3 Umsetzung der Empfehlungen an das Thüringer Kultusministerium**

Die Wissenschaftliche Begleitung hatte empfohlen, die Einrichtung eines Contentsystems für die Präsentation des Schulversuchs durch die einzelnen Schulen im Internet einzurichten. Es wurde entschieden, dass das ThILLM die Präsentationen des Schulversuchs übernimmt – zum Stand siehe oben.

Eine weitere Empfehlung war, eine sonderpädagogische Grundversorgung sicherzustellen, deren Zuweisungsmuster transparent ist. Nach wie vor haben zwölf Schulen eine Förderschul-

---

<sup>4</sup> Weitere Ausführungen können im zweiten Teil des Berichts nachgelesen werden.

lehrerin und zwei Schulen arbeiten mit zwei Förderschullehrerinnen. Die Zahl der Wochenstunden liegt zwischen zehn und fünfundzwanzig außer an einer Schule, die nur vier Wochenstunden angibt. Zehn Schulen können die Stunden der Förderschullehrerin vollständig in der Schuleingangsphase nutzen. Uns ist das Zuweisungsmuster aber nach wie vor nicht deutlich.

Aussagen an fünf Schulen weisen darauf hin, dass für eine gute kontinuierliche Zusammenarbeit im Team der Schuleingangsphase mehr Stunden zur Verfügung stehen sollten, bzw. die SonderpädagogInnen mit allen Stunden an der Grundschule tätig sein sollte. Im Bundesvergleich erscheint der Wissenschaftlichen Begleitung die Versorgung mit Sonderpädagogikstunden im Schulversuch zwar relativ gut, möglicherweise hängt aber die Schwierigkeit der Zusammenarbeit mit folgendem Problem zusammen: Besorgnis erregend sind nämlich die Argumente der Stammgruppen-Teams hinsichtlich der Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte. Es wird deutlich, dass Ende 2002 ihr Leidensdruck eher noch angestiegen ist. Beschrieben wird das Dilemma zwischen Floating (d.h. nur zwischen 13,5 und 17,5 Wochenstunden Arbeitszeit) und hohem Zeitaufwand wegen hohem Arbeitspensum in der Schuleingangsphase. Dies entsteht durch zu wenig Deputat pro Lehrperson in der Schuleingangsphase, weshalb zu viele Lehrkräfte in einer Stammgruppe tätig sind. Daraus ergeben sich häufige Lehrerwechsel und deshalb Störungen einer kontinuierlichen Arbeit im Unterricht, aber ebenso in der Stetigkeit und Kontinuität des Teams. Außerdem und immer noch vermischen die Lehrerinnen und Lehrer, dass ihr Engagement honoriert wird.

Hinsichtlich der Rechtslage schlug die Wissenschaftliche Begleitung vor, sicher zu stellen, dass alle Kinder im Einschulungsalter in der Grundschule angemeldet werden müssen. In der neuen Schulordnung zum ab dem Schuljahr 2003/ 2004 gültig werdenden Schulgesetz ist dies vorgesehen.

Es war durch die Wissenschaftliche Begleitung angeregt worden, die Materialauswahl zu unterstützen. Die erste Materialsammlung, erstellt von Ute Eckert, erhielten die Schulen am 11. September 2002. Geplant ist, die Liste ständig zu aktualisieren. Die den Schulen am 11. September 2002 vom ThILLM zur Kenntnis gegebene Liste enthält eine vorläufige Sammlung von Werken und ist nur für den internen Gebrauch bestimmt. Wir vermuten wegen der angegebenen Zahl der Nennungen, dass sie aus einer Abfrage hervorgegangen ist, welches Material Schulen (aus dem Umfeld der Gruppe Einführung der „Förderrichtlinie“) für welchen Zweck verwenden. Enthalten sind Materialien unter folgenden Überschriften:

- Förderung Kognition und Wahrnehmung
- Förderung Mathematik
- Förderung Motorik
- Förderung Sprachentwicklung lautsprachlich
- Förderung Sprachentwicklung schriftsprachlich

Insgesamt handelt es sich um über 500 Angaben, teils unvollständig, teils Mehrfachnennungen. Da uns die Liste erst zur Kenntnis gegeben wurde, nachdem der Leitfaden 2002 an den Schulen war, konnten wir die Nutzung durch die Schulen nicht mehr erfragen. Nach den Erfahrungen der Wissenschaftlichen Begleitung kommt es jedoch bei einer Handreichung für Schulen nicht auf die Menge der genannten Materialien an, sondern auf die Genauigkeit der Angaben, was von welchem Material erwartet werden kann. Im Fall der Schulen im Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase würde das beim derzeitigen Stand der Entwicklung bedeuten, dass Materialien auch Hinweise zu ihrer Nutzung beinhalten sollten. Sinnvoll wäre, wenn sie beispielhaft im Rahmen von beschriebenen Lernprozessen zeigen, wie mit diesem Mittel Erkenntnisprozesse angeregt werden können.

Einige der aufgeführten Materialien bieten mit Beispielen ausgestattetes Hintergrundwissen und Handlungsanleitungen. Welche das sind und wie tiefgründig die Information ist, geht aber aus der uns vorliegenden Tabelle nicht hervor. Ein solches Material mit Beispielen, wissenschaftlich fundierter Hintergrundinformation und Handlungsanleitung wäre sinnvoll, wie etwa Folgendes: Kretschmann, Rudolf, Rose, Maria-Anna (2000): Was tun bei Motivationsproblemen? Diagnose- und Förderangebote bei Kindern mit Lernblockaden und Versagensängsten. Persen, Horneburg, ISBN 3-89358-822-1. Es wird (allerdings ohne geeignete Quellenangabe) in der Liste des ThILLM unter „Materialien zur Förderung Kognition und Wahrnehmung“ aufgeführt. Hier wäre (wenn schon keine näheren Angaben gemacht werden) zumindest ein Hinweis auf folgende Seite sinnvoll: <http://www.kretschmann-online.de/mot1.html>. Dieses Material hat wie eine ganze Reihe weiterer sinnvoller Materialien nur eine Nennung erhalten - vermutlich weil es noch recht neu ist.

Zahlreiche gut fundierte Materialien fehlen in der Liste ganz. Besonders häufig genannt werden hingegen Übungsmaterialien, die ohnehin an allen Schulen vorhanden sind: LÜK und Logico in allen Varianten. Es fällt auf, dass in der Liste nicht unterschieden wird zwischen solchen Übungsmitteln und diagnostischem Material. Prinzipiell ist das richtig. Jedes Übungsmaterial kann auch zu diagnostischen Zwecken eingesetzt werden. Doch in der Verwendung würde das voraussetzen, dass die Lehrerinnen und Lehrer deutlich mehr über Lernentwicklung und über methodisches Vorgehen in der Lernprozessanalyse wissen, als das bislang der Fall ist. Fazit: Aus der Sammlung sollte eine an Fördersituationen orientierte Handreichung erarbeitet werden.

Es sollten den Schulen Mittel für Verbrauchsmaterial zur Verfügung gestellt werden. Dies wurde im Jahr 2002 offenbar nicht realisiert, weiterhin durften für die Fördergelder lediglich Unterrichtsmaterialien angeschafft werden.

Einige Schulen hatten im letzten Jahr beklagt, dass die Hortgebühren zu hoch seien. Es gilt weiterhin die bisherige Ordnung.

Die von den Schulen geforderte Planungssicherheit wurde ganz offensichtlich im Schulversuch erhöht, wenn auch auf dem durch Floating erschwerten Niveau.

### **3.2 Zusammenfassung: Die sieben Entwicklungsbereiche der Schulen im Schulversuch am Ende des Jahres 2002**

Zu Beginn der Arbeit des Schulversuchs im Jahre 2000 wurden die Ziele und Arbeitsaufträge an die Schulen in sieben Bereiche untergliedert. Dies ermöglicht es, Teilaspekte separat zu betrachten, obwohl erst das Ganze dem Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase das Profil verleiht. Die einzelnen Entwicklungsbereiche sind unterschiedlich umfangreich. Sie sind je nach Ausgangslage und Ressourcen der Einzelschule unterschiedlich schwierig zu bearbeiten. Zudem hat sich jede Schule einen Bereich für spezielle Produktentwicklungen ausgewählt, in diesem Schwerpunkt der Einzelschule soll sie für andere brauchbare Arbeitsmaterialien entwerfen und erproben sowie den anderen Schulen zur Erprobung zur Verfügung stellen. Diese Schwerpunktentwicklungen werden in Kapitel 3.3 genauer beschrieben. Hier geben wir nur einen groben Überblick über die Arbeit im Jahre 2002, gegliedert nach den sieben Bereichen und zwar für den gesamten Schulversuch im Überblick, ohne die Arbeit der Einzelschule zu würdigen.

Im Folgenden wird für jeden Bereich des Schulversuchs der Stand zu Beginn des Jahres kurz vorgestellt und anschließend die Entwicklung im Jahr 2002 grob skizziert.

### **3.2.1 Entwicklung brauchbarer didaktischer Konzepte, um bei alters- und entwicklungsunterschiedlichen Kindern erfolgreiches schulisches Lernen zu fördern (integrative Schuleingangsphase).**

#### *3.2.1.1 Ausgangslage Januar 2002*

Viele Schulen kannten schon im ersten Schulversuchsjahr Konzepte wie *Lesen durch Schreiben* oder *Mathe 2000*. Auch gaben sie an, nach Schwierigkeitsgrad und Quantität zu differenzieren. Das dabei vorherrschende Grundkonzept hieß: Fundamentum plus Additum. Eine entwicklungsorientierte und förderdiagnostisch gestützte Differenzierung war noch kaum zu erkennen.

Zu überwinden war:

- die jahrgangsbezogene Orientierung am Lehrwerk
- die Differenzierung im besten Falle entlang lehrjahrsbezogener Schwierigkeitsgrade, bzw. vorherrschend die weitgehende Gleichbehandlung aller Kinder ohne Ansehen ihrer Lernvoraussetzungen

Neu zu entwickeln war:

- Ein entwicklungsorientiertes schulinternes Curriculum mit Spiralcharakter
- Lernumgebungen, die weitgehend selbstständiges Arbeiten der Kinder ermöglichen
- Unterrichtskonzepte, die Heterogenität der Kinder didaktisch nutzen
- Individualisierte Lernangebote – und zu deren Grundlegung Beobachtung der Kinder, Wahrnehmung und Unterstützung der individuellen Lernwege, erkennen und berücksichtigen von vorschulischen und außerschulischen Erfahrungen und Entwicklungsrückständen
- Einbindung der individualisierten Angebote in ein Rahmenthema oder eine andere Form der Verknüpfung mit dem Klassenlehrplan

#### *3.2.1.2 Arbeit am schulinternen Curriculum*

Die Frage des Curriculums kam in einigen Schulen bereits im ersten Schulversuchsjahr in den Blick. Es wurden im zweiten Jahr an einigen Schulen schulinterne Lehrpläne entwickelt, mit denen versucht wurde, die Probleme der Stoffverteilung – die insbesondere durch das ungleichzeitige Voranschreiten auftraten – in den Griff zu bekommen. Im Jahre 2002 war dieser Prozess noch immer nicht abgeschlossen. Insbesondere scheint die Bedeutung des Spiralcharakters nicht als wichtig eingeschätzt zu werden, jedenfalls spiegelt sie sich nicht in den Aussagen der LehrerInnen. Ein spiralförmiger Ansatz ist aber mit Blick auf die differenzierte und zugleich gemeinsame Arbeit an einem Gegenstand zumindest hinsichtlich der sachkompetenzbezogenen Zugänge eine erhebliche Erleichterung. Ein schulinterner Lehrplan erleichtert nicht nur die Ausgestaltung der Lernumgebung, er unterstützt auch die Kontinuität, z.B. bei Lehrerwechsel.

#### *3.2.1.3 Ausbau der Lernumgebungen*

Zum Aufbau geeigneter Lernumgebungen konnte am Ende des ersten Schulversuchsjahres noch keine fundierte Aussage gemacht werden. Viele Schulen waren nur schwach mit Material für offene Arbeit ausgestattet. Zum Ende des zweiten Schulversuchsjahres hatte sich diese Situation vollkommen gewandelt. Die meisten Schulen hatten sehr viel Material hergestellt und angeschafft, allerdings war die Qualität der angeschafften Produkte nicht immer offensichtlich. Die Schulen hatten aber bereits erkannt, dass die Qualität eines Materials für den

Lernprozess wesentlich von der Art des Einsatzes abhängt, nämlich davon, wie das Kind damit arbeitet. An allen Schulen gibt es einen Materialfundus, der ständig erweitert wird. Lediglich eine Schule gibt an, dass der überwiegende Teil des Materials in Privatbesitz der KollegInnen ist. Die Schulen verfügen also über Material, das individuelles Voranschreiten der Kinder stützt. Das angeschaffte Material eignete sich vorwiegend für einfache Übungen und weniger für anspruchsvolles selbstgesteuertes Lernen. Zwei Stammgruppen verschiedener Schulen sind nach ihren Angaben nahezu optimal ausgerüstet. Über die Qualität der im Jahr 2002 im Schulversuch angeschafften Materialien ist damit noch nichts gesagt.

Die weitere Gestaltung der Lernumgebung war eine Empfehlung der Wissenschaftlichen Begleitung im Zwischenbericht 2001. Während der Präsentation zum Dokumentationsschwerpunkt im Mai 2002 wurden zahlreiche Ergebnisse präsentiert (siehe Kap. 3.3.1.).

Im September 2002 erhielten die Schulen vom ThILLM eine Liste zur Unterstützung bei der Beschaffung von Unterrichtsmaterial. Zurecht bemängelten im letzten Jahr die Schulen, dass sie für offene Arbeit und selbstgesteuertes Lernen der Kinder mehr Verbrauchsmaterial benötigten, was sie zumindest seitens des Landes nicht bekamen. Einige Schulen begannen im Jahr 2002 in Stammgruppen Ateliers oder andere funktionale räumliche Lösungen einzurichten.

#### 3.2.1.4 Verbesserung der Aufgabenqualität

Im ersten und zweiten Zwischenbericht empfahl die Wissenschaftliche Begleitung, den Schulen dringend Unterstützung für eine förderdiagnostisch fundierte Differenzierung zu gewähren. Die Schulen müssten lernen, ihre Differenzierungsentscheidungen von den Anforderungen der Aufgaben an das einzelne Kind und zugleich von der heterogenen Gruppe als Lerngemeinschaft ausgehend zu begründen und nicht in tradierter Weise vorrangig durch Verfügbarkeit von Material. Anders ausgedrückt, die Schulen sollten auch bei einem hohen Grad an Binnendifferenzierung stärker als bisher auf die Aufgabenqualität achten.

### Trend: Vom Abarbeiten zur tief greifenden Auseinandersetzung

(vom bürokratischen Lehrmilieu des Erledigens vorgegebener Aufgaben zum Forscher- und Erfindermilieu)

- Nicht die Menge der gelösten Aufgaben ist wichtig, sondern die vertiefte Auseinandersetzung der Kinder mit anspruchsvollen, zum Denken anregenden Aufgaben
- Zeiträume schaffen, in denen sich die Kinder vertieft auseinandersetzen können
- Mit den Kindern über ihre Arbeit nachdenken
- Die Kinder anregen, in ihrer Gruppe gemeinsam zu reflektieren
- Reflexionsmethoden kennen lernen
- Nicht jedes Kind wird durch dieselbe Aufgabe zum Denken angeregt
- Bewährte Aufgaben sammeln, Erfahrungen protokollieren

Universität Bremen FB 12 • Grundschulpädagogik • Prof. Dr. Ursula Carle • Februar 2002 • Folie 27

Abbildung 3: Folie zur Vorstellung des 2. Zwischenberichts Januar 2002

Die Unterstützung hierfür ist wie geplant angelaufen. So wurde im Laufe des Jahres 2002 zunächst die Fortbildung Mathematischer Anfangsunterricht (Curriculum Mathematik) durch das ThILLM begonnen, später die curricular aufgebaute Fortbildung zum Schriftspracherwerb (siehe Kap. 2). Außerdem verstärkte das ThILLM das Angebot an Schulbegleitung zur Unter-

richtsentwicklung, insbesondere zum Thema *Offene Aufgabenstellungen*. (Fortbildungsangebot und -nutzung aus Sicht der Schulen siehe im Einzelnen im zweiten Teil dieses Berichts.)

Nach der Qualität der Aufgaben befragt, ergaben die Antworten ohne Sichtung solcher Aufgaben folgendes hypothetisches Bild:

- Arbeitstechniken und Methoden des Lernens werden häufiger im Kurs als im Stamm eingeführt
- Es werden im Stamm mehr Aufgaben eingesetzt, die das Denken der Schüler anregen, als im Kurs
- Sowohl im Stamm als auch im Kurs wird systematisch geübt

Für das systematische Üben gibt es gegensätzliche Meinungen: Eine Schule schreibt beispielsweise: „Im Kurs bleibt wenig Zeit zum Üben.“ Diese Schule nutzt den Kurs zum Einführen neuen Stoffes. Und andere Schulen: „Geübt wird im Wochenplan im Stamm.“

In den Unterrichtshospitationen im Rahmen der Engpassanalysen (TOC2 – Erhebung) wurde uns deutlich, dass den Schulen die Verbesserung der Aufgabenqualität im obigen Sinne ein ernsthaftes Anliegen ist und sie daran arbeiten. Die Abschlusserhebung an den Schulen im kommenden Jahr wird zeigen, was die Schulen diesbezüglich schon im Unterricht präsentieren können. Es gab aber bereits bei den Hospitationen im Jahr 2002 Stammgruppen, in denen wir gute Ansätze besonders im Rahmen von Werkstattarbeit feststellen konnten. Sowohl in den Leitfadenerhebungen als auch im Rahmen der Engpassanalysen (TOC2) wurde deutlich, dass das Reflexionsniveau steigt und die Lehrerinnen und Lehrer wesentlich differenzierter über didaktische Fragen diskutieren als noch im Vorjahr. Die Engpassanalysen zeigten auch, dass an den einzelnen Schulen das Arbeiten der Stammgruppenteams durchaus unterschiedlich ist und teilweise noch zu wenig voneinander gelernt wird. Mittlerweile scheinen aber die Ziele des Schulversuchs und die Schritte zu den Zielen in den Schulen deutlich kommuniziert zu werden.

### 3.2.1.5 *Binnendifferenzierung*

Inwieweit sich Binnendifferenzierung und Aufgabenqualität in der Praxis bereits verbessert haben, werden die nächsten Hospitationen im Jahr 2003 zeigen. Die schriftlichen Befragungen erbringen nur Aussagen darüber, wie die Lehrerinnen und Lehrer ihre eigenen Fortschritte einschätzen. Diese Einschätzung hängt aber von vielen weiteren Faktoren ab, u.a. vom Anspruchsniveau der befragten Person, vom Grad der Durchdringung der Schulversuchsziele, von der Fähigkeit, das Entwickelte adäquat zu beschreiben, etc. Es ist somit nicht möglich, den Fortschritt der Entwicklung der Schulen anhand einer schriftlichen Befragung zu objektivieren. Die schriftliche oder mündliche Darstellung des Handelns und die Selbsteinschätzung auf Rangskalen kann sich wesentlich vom tatsächlichen (in den Hospitationen erhobenen) Handeln unterscheiden. Mit Selbsteinschätzungen, selbst wenn sie begründet werden und anhand der Begründungen durch die Wissenschaftliche Begleitung eine Korrektur der Werte vorgenommen wird, ist nur eine Vergleichbarkeit der Stammgruppenarbeit auf recht unsicherem Niveau möglich. Unter dieser Prämisse ergibt unsere Auswertung des Leitfadens Folgendes:

Um der Heterogenität der Kinder in den Stammgruppen gerecht werden zu können, ist eine veränderte Planung Grundlage für eine erfolgreiche integrative Didaktik. Wir fragten deshalb auch nach der Unterrichtsplanung. Der überwiegende Teil der Stammgruppen gibt an, langfristig, mittelfristig und kurzfristig zu planen. Dabei gehen die meisten Schulen arbeitsteilig vor. Fünf Schulen schreiben, dass sie besonders die kurzfristige Planung mit allen KollegInnen gemeinsam erfüllen.

Zur Berücksichtigung des individuellen Lernstandes jedes Kindes erstellen die meisten Schulen differenzierte Wochenpläne, die zum überwiegenden Teil während des Stammgruppenunterrichts bearbeitet werden. Individuelle Wochenpläne für jedes Kind gibt es nur an einer Schule. Stammgruppen aus sechs Schulen wollen diese Pläne nicht, eine Schule schreibt dazu: „Der Aufwand entspricht nicht dem Nutzen.“

Unterschiedliche Aufgaben und verschieden lange Bearbeitungszeiträume sind offensichtlich an allen Schulen fast Normalität geworden, aber es ist noch nicht einfach so zu arbeiten, d.h. die nötigen Routinen sind noch nicht überall ausgeprägt. „Es ist für uns nicht immer einfach, Aufgaben für jedes Anspruchsniveau bei gleicher Zielstellung zu finden. Mit offenen Aufgabenstellungen tun wir uns noch schwer.“ So beschreibt eine Schule ihr Bemühen, Kinder auf unterschiedlichem Entwicklungsniveau unter gleicher Zielstellung arbeiten zu lassen. Insgesamt vier Schulen haben hiermit noch Probleme, während zwei Schulen angeben, damit sehr gut zurecht zu kommen.

Die meisten Schulen erfüllen nach ihrer Meinung den Anspruch individualisierten Arbeitens am gemeinsamen Gegenstand, geben aber keine detaillierte Begründungen für ihre Selbsteinschätzung an.

Einige Schulen arbeiten mit gruppenspezifischen Plänen. Fest steht jedoch, dass die Schulen sich offenen Aufgaben zuwenden, diese sammeln und erproben. Dazu nutzten einige Schulen die Unterstützung des ThILLM.

Eine Koordination der individuellen Pläne im Stamm mit solchen im Kurs scheint an vielen Schulen noch problematisch zu sein. Woran diese scheitert, konnten wir noch nicht herausfinden. Es scheint uns vielmehr so zu sein, als tradiere der Kurs die *alte* Form des Unterrichts. Sachliche Gründe werden nirgendwo sichtbar.

Binnendifferenzierung im Kurs wird nach Angaben der Stammgruppen zunehmend erfolgreich praktiziert. Fünf Schulen verzichten aber nicht gänzlich auf separate Förderung im Kurs und drei geben an, auch im Stamm nicht nur binnendifferenziert zu fördern. Eine weitere Schule macht darauf aufmerksam, dass durch die individuelle Hilfe des Lehrers, der Lehrerin oder Horterzieherin im Stammunterricht auch eine Separierung erfolgt.

Alle Schulen setzten für einige Kinder Förderpläne ein, die diagnostisch fundiert sind. In den meisten Fällen werden diese, nach unserem Eindruck, von der Sonderpädagogin erstellt. Die Kinder werden diagnostisch begleitet und hieraus ergeben sich weitere Schritte zur Differenzierung. Wie das im einzelnen geschieht, war an dieser Stelle nicht Gegenstand der Befragung, wird aber ein Bereich der nächsten Hospitation sein. Eine Stammgruppe gibt an, eine solche Unterstützung durch die Förderschullehrerin nicht zu erfahren.

Der Anspruch der Differenzierung hat sich demnach an allen Schulen durchgesetzt und ist zum Arbeitsalltag geworden. Unterschiedliche Ziele für einzelne Kinder scheinen aber noch keine Selbstverständlichkeit zu sein. Zwei Stammgruppen verschiedener Schulen verweisen darauf, dass „der Lehrplan (...) Vorschrift“ ist. Eine Stammgruppe der beiden Schulen sieht die Unterschiedlichkeit von Zielen so: „Die Endziele sind die gleichen, aber es kommt vor, dass die Kinder aktuell unterschiedliche Ziele auf ihrem Wochenplan haben, z.B. müssen manche Kinder verstärkt Lautbildungen durchführen, während andere das in so hohem Maße nicht nötig haben.“ Diese Haltung mutiger und auf alle Ziele übertragen, ist der richtige Weg, der vermutlich durch die Lehrplantreue und die in Klasse drei wieder einsetzende Lernzielgleichheit erschwert ist.

### 3.2.1.6 Systematische Verbesserung des Unterrichts im Team

An den Schulen des Schulversuchs muss die Unterrichtsentwicklung gemeinsam betrieben werden. Dazu gehört nach Ansicht der Wissenschaftlichen Begleitung auch, gegenseitig im Unterricht zu hospitieren und daraus gemeinsam zu lernen. Auf unsere Frage hin, ob an der Schule gegenseitig hospitiert wird, antworten sieben Schulen verneinend. Als häufigster Grund hierfür wird das Zeitproblem, auch in Verbindung mit der Teilzeit gesehen. Wer Hospitationen bei KollegInnen der eigenen Schule durchführt, spricht auch darüber im Anschluss an den gesehenen Unterricht. Wir wissen aber nicht, wie solche Auswertungen verlaufen und ob Hospitationen kontinuierlich fortgeführt werden.

Den gesehenen Unterricht auf Video aufzuzeichnen um ihn dann mit allen KollegInnen der Schule auszuwerten scheint ebenfalls kaum verbreitet zu sein. Zehn Schulen geben an, dies nicht zu tun. Einige Schulen machen keine Angaben dazu. Fünf Schulen erklären, dass sie keine Videokamera zur Verfügung haben und eine Schule gibt an, Videoaufnahmen nur zum Zwecke der Präsentation vor den Eltern anzufertigen.

Zur weiteren Evaluation des Unterrichtes wird am häufigsten die Erfüllung des Wochenplanes heran gezogen. Fast alle Schulen geben an, hieraus Rückschlüsse über das Vorankommen der Kinder zu ziehen und diese gleichzeitig zur Leistungsdokumentation zu nutzen. In wie weit und auf welchem Wege diese Erkenntnisse in den Unterricht zurückfließen, müsste noch expliziter erhoben und ausgewertet werden. Fest steht, dass diese Erkenntnisse auch eine Rolle bei der Auswahl von Fortbildungsangeboten der einzelnen Schulen bzw. der Stammgruppen spielt. Nur drei Stammgruppen verschiedener Schulen geben an, mit dem Fortbildungsangebot nicht immer zufrieden zu sein, zwei weitere Stammgruppen schreiben, nach der Auseinandersetzung mit dem eigenen Unterricht Fortbildungsangebote gezielter auswählen zu können. Alle anderen meinen, den Zusammenhang von Unterrichtsevaluation und Fortbildungsbedarf ausreichend herzustellen, begründen diese Einschätzung aber nicht.

Es ist anzunehmen, dass ein wichtiger Bestandteil der Auseinandersetzung mit Unterricht in den gemeinsamen Vorbereitungsphasen geleistet wird. Zwölf Schulen finden hierfür arbeitsteilige Varianten, zwei Schulen bereiten den Unterricht mit allen KollegInnen gemeinsam vor.

### **3.2.2 Entwicklung von Systemen einer reichhaltigen Leistungsdokumentation, die anstatt oder in Ergänzung von Ziffernnoten die Vielfältigkeit kindlicher Entwicklungsbereiche berücksichtigt**

Leistung wurde noch überwiegend als Schulleistung im engeren Sinn betrachtet, als Bewältigung von Schul(buch)aufgaben. Statt Leistungsdokumentation erfolgt immer noch an einigen Schulen eine Bewertung mit Punkten oder Fehlerzahl, manchmal auch mit bewältigter Aufgabenzahl im Vergleich mit den anderen Schülerinnen und Schülern einer Lerngruppe.

Empfehlung der Wissenschaftlichen Begleitung: Es muss eine Leistungsdokumentation entwickelt werden, die sich als Bindeglied zur förderdiagnostisch begründeten Unterrichtsplanung versteht.

Erfreulicherweise wurden uns von einigen Schulen Filme zugesandt, in denen der Schulanfang dokumentiert ist. Manche Aufnahme zeigt auch den förderdiagnostischen Prozess am Schulanfang. Hierbei und aufgrund der Materialien, die im Rahmen der Kommunikativen Validierung in Bad Berka vorgestellt worden waren, schließen wir darauf, dass bisher nur wenige Schulen eine prozessbegleitende unterrichtsimmanente Methode gefunden haben, mit der sie den Lernwegen der Kinder folgen. Andere Entwicklungen haben eher Testcharakter. Wieder andere verbinden Förderdiagnostik und Leistungsdokumentation und stellen hierfür Dokumentationshilfen vor (siehe Kap. 3.3.2).

Die meisten Stammgruppen geben an, die Leistungen der Kinder nach einem vereinbarten Muster zu dokumentieren, welches auch durch die einzelnen KollegInnen variiert werden kann.

Drei Stammgruppen aus zwei verschiedenen Schulen setzten dieses Muster offensichtlich sehr erfolgreich ein. Warum die anderen Stammgruppen dieser Schulen das Muster der Leistungsdokumentation als weniger erfolgreich bewerten, ging aus deren Begründungen nicht hervor.

Die Thüringer Einschätzungsbogen zur Kompetenzentwicklung werden weniger genutzt. Hier geben die einzelnen Stammgruppen unterschiedliche Gründe an: Während eine Stammgruppe darauf verweist, die Bogen nicht zu kennen, wurde der Einsatz an einer anderen Schule durch die Schulkonferenz abgelehnt und wieder eine andere Schule ist mit diesen Bogen unzufrieden. Die meisten Stammgruppen nutzen jedoch eigene Bogen oder verwenden Teile der Thüringer Bogen.

Während die meisten Stammgruppen mit ihrer Leistungsdokumentation offensichtlich zufrieden sind, geben zwei Stammgruppen aus zwei Schulen an, hiermit noch Probleme zu haben.

Die Auswertung der Wochenplanarbeit bildet nach jetzigem Kenntnisstand den Kern der Leistungsdokumentation (Kap. 3.2.1.6), der durch herkömmliche Formen der Leistungserhebung wie Analysen, Tests usw. ergänzt wird. Dabei scheinen die erstellten Produkte der Schülerinnen und Schüler zunehmend auch in anderer Form gesammelt (Portfolio<sup>5</sup>) zu werden.

Bei der Dokumentation werden nach Angaben der Schulen alle Kompetenzbereiche des Lehrplanes berücksichtigt. Lediglich eine Stammgruppe schätzt ein, dass sie „überwiegend Wissen“ berücksichtigt. Für die Wissenschaftliche Begleitung ergeben sich in den Angaben Widersprüche. Wenn die Entwicklung der Kompetenzen dokumentiert wird, wie passt das zum hauptsächlich verwendeten Instrument der Auswertung der Wochenpläne? Wie passt das zu einer mehr oder weniger traditionellen Leistungserhebung? Selbst die Schwerpunktentwicklungen in diesem Bereich machen die Abbildung von Kompetenzentwicklung nur schwer vorstellbar.

Die Stammgruppen nutzen die Arbeitsergebnisse der Wochenplanarbeit nach eigenen Angaben zur Rückmeldung an die Kinder und an die Eltern.

Von allen wird angegeben, dass die Form der reichhaltigen Leistungsdokumentation als sehr aufwändig empfunden wird. Dies lässt darauf schließen, dass weder die vereinbarten Muster noch die mehr oder weniger gezielt gesammelten Arbeitsprodukte der Kinder zum jetzigen Zeitpunkt einen raschen Überblick über den jeweiligen Entwicklungsstand ermöglichen. Das gelänge nach Angaben von fünf Schulen besser durch Hospitationen einer Kollegin oder eines Kollegen im Unterricht oder durch Fallbesprechungen im Team.

Für das Jahr 2003 ergibt sich daraus die Klärungsaufgabe, wie die im Allgemeinen an Schulen beschriebenen Verfahren der Leistungsdokumentation im Einzelfall umgesetzt und zur weiteren Nutzung tatsächlich heran gezogen werden.

---

<sup>5</sup> Als Literatur hierzu empfehlen wir: Vierlinger, Rupert (1999): Leistung spricht für sich selbst. "Direkte Leistungsvorlage" (Portfolios) statt Ziffernzensuren und Notenfetischismus (Verlag Dieck, Klaus) Winter, Felix; Groeben, von der, Annemarie, Lenzen, Klaus-Dieter (Hrsg.) (2002): Leistung sehen, fördern, werten. Neue Wege für die Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Die Kinder selbst werden an den meisten Schulen noch nicht oder nur teilweise in die Dokumentation der eigenen Leistung einbezogen. Hier entscheiden überwiegend die PädagogInnen, was die Leistungen des Kindes am besten verdeutlicht.

An vier Schulen gibt es Stammgruppen, die damit begonnen haben, auch die Kinder selbst zu beteiligen.

### **3.2.3 Entwicklung einer rhythmisierten Unterrichtsgestaltung auch durch eine sinnvolle Verbindung von Schule und Hort über den ganzen Schultag**

Rhythmisierung stellte sich am Ende des Jahres 2001 noch hauptsächlich als organisatorisches und kaum als pädagogisches Element dar. Planung einer Rhythmisierung über den ganzen Tag gab es nicht.

Die Lehrerinnen und Lehrer dachten nur wenig an die förderliche Gestaltung der eigenen Arbeit. Sie bezogen das Konzept der Rhythmisierung nicht auf ihre eigenen Arbeitsrhythmen.

Die Ziele der Rhythmisierung haben sich im Vergleich nicht wesentlich geändert. Vier Schulen machen das deutlich, indem sie auf die Leitfadenerhebung 2001 verweisen und keine neuen Angaben machen. Demnach sind der Wechsel von An- und Entspannung mit zehn Nennungen sowie das Ermöglichen eines individuellen Lernrhythmus bzw. das Gestalten eines ruhigen Tagesbeginns mit je vier Nennungen die häufigst genannten Ziele.

Waren es im letzten Jahr nur zwei Schulen, so sind es jetzt fünf und damit mehr als ein Drittel der Schulen, die den Bewegungsdrang der Kinder bewusst berücksichtigen. Diese Schulen verbinden mit der Rhythmisierung auch das Ziel, den Schulalltag der Kinder bewegungsfreundlich zu gestalten.

Die Gestaltung der Rhythmisierung ist im Vergleich zum Vorjahr strukturell gleichbleibend an den Schulen fortgeführt worden. Die Elemente Gleitzeit, Blockunterricht, Spiel- und Bewegungspausen, Fachunterricht sowie Hortzeit sind an allen Schulen zu finden.

Unserer Bitte, einen rhythmisierten Schultag aus der Perspektive eines Kindes zu beschreiben, kamen nur zwei Schulen nach. Fällt es LehrerInnen so schwer aus der Kindperspektive zu denken? Hier wäre es sicherlich besser, die Kinder selbst zu befragen. Als Beispiel möchten wir die Beschreibung der Projektleiterin der Grundschule Oberdorla anführen:

Ich bin ein Hortkind aus Oberdorla. (Kinder aus anderen Orten, die mit dem Bus zur Schule kommen haben in der Gleitzeit nicht so viel Zeit wie ich.) Ich komme morgens zwischen 7.00 Uhr und 7.35 Uhr in der Schule an. Zuerst packe ich meine Unterrichtsmaterialien aus. Dann suche ich mir eine Beschäftigung. Dafür habe ich mehrere Möglichkeiten. Ich kann malen, mir ein Spiel aus dem Schrank nehmen und mit meinen Freunden spielen. Wenn ich Glück habe ist das heute der Tag, an dem ich morgens am Computer spielen darf. Wenn nicht, fange ich vielleicht schon mit meinem Wochenplan an. Vielleicht habe ich aber zu all dem keine Lust. Dann unterhalte ich mich einfach mit meinen Freunden oder erzähle der Lehrerin etwas.

Jetzt höre ich Musik. Das ist das Zeichen für mich, mich auf meinen Platz zu begeben. (Außer am Montag da nehme ich mein Kissen und setze mich in den Morgenkreis.) Nach der Begrüßung durch unsere beiden Lehrerinnen beginnt die Arbeit. Da ich schon in die 2. Klasse gehe schau ich mir meinen Wochenplan an. Wenn ich etwas nicht verstanden habe, darf ich jetzt fragen. (Unsere Lehrerin hat uns den Wochenplan schon am Montag erklärt. Kinder der 1. Klasse erhalten noch jeden Tag eine Erklärung. Nun ist es ganz leise. Ungefähr 20 Minuten arbeitet jeder ganz allein. Wieder ertönt Musik und alle Kinder stehen auf. Entweder hören wir jetzt ein Lied von einer CD, zu dem man sich toll bewegen kann oder eine unserer Lehrerinnen nimmt eine Karte aus der Bewegungskartei und nennt die Übung. Da ich im vorigem Schuljahr schon eine Weile mit der Kartei geübt habe, weiß ich auch meist, was zu tun ist. Kinder aus der 1. Klasse schauen auf uns, die Zweitklässler, und machen die Übung einfach nach. Nach dieser kurzen Pau-

se geht es mit der Arbeit weiter. Jetzt darf ich , wenn ich mit einer Aufgabe nicht klar kommen zu einem anderen Kind gehen und dieses um Rat fragen. Manchmal werde aber auch ich um Rat gefragt. Besonders gern erkläre ich Kindern der 1. Klasse etwas. Jetzt darf ich auch Partnerarbeit durchführen. Diese machen wir manchmal auf dem Platz, in einer Ecke des Klassenraumes, viel lieber aber auf dem Flur. Natürlich arbeite ich oft auch allein auf meinem Platz. Benötige ich Arbeitsmaterial, hole ich mir das aus unserer Ablage. O, das war eine schwierige Aufgabe. Ich musste mich ganz schön konzentrieren. Ich könnte eine Entspannungsübung zwischendurch gebrauchen. Da ich so abgekämpft bin wie das Männchen auf den rosa Karten , suche ich mir davon eine Übung aus. Frisch gestärkt kann ich dann weiter arbeiten. Wenn wieder Musik zu hören ist, weiß ich, dass die Arbeit am Wochenplan beendet ist. Ich packe alle Utensilien ein, da ich nach der Pause für den Kursunterricht den Raum wechseln muss. Nun hole ich mir ein Platzdeckchen und frühstücke auf meinem Platz. Dabei höre ich, wie es mit Pinocchio weitergeht, denn unsere Lehrerin liest uns gerade dieses Buch vor.

Jetzt klingelt es und es ist große Pause. Wir gehen auf den Schulhof. Schade, dass nicht Montag ist, denn am Montag ist unsere Stammgruppe dran und darf die Fahrrädchen benutzen. Da diese sehr begehrt sind, müssen wir uns abwechseln. Aber, na gut. Ich kann ja auch etwas anderes machen. Ich könnte mit meinen Freunden Ball spielen oder Gummitwist oder mit Kreide an der Tafel auf dem Hof malen oder Hüpfkästchen spielen oder auf dem Balken balancieren oder mit dem Reifen Hullahup üben? Vielleicht probiere ich aber wieder mal mit dem Pedalo klar zu kommen oder lasse mich in der Tonne rollen? Oder ich unterhalte mich einfach.

Jetzt klingelt es wieder. Zeit für mich, mich wieder in den Klassenraum zu begeben. Meist ist noch Kursunterricht für Mathe/ Deutsch und Heimatkunde. Dann haben wir noch Musik, Zeichnen, Sport, Werken, Schulgarten oder Religion/Ethik- je nachdem was auf dem Stundenplan steht. Ich weiß, dass es nach 2 Stunden wieder klingelt. Dann ist Essenpause. Ich begeben mich in die Essenküche, stelle mich an und hole mein Essen. Wenn ich fertig bin, gehe ich wieder auf den Schulhof und spiele noch eine Weile bis es wieder klingelt. Nun habe ich noch 1 oder 2 Stunden. Wenn mein Unterricht beendet ist, treffe ich mich mit den anderen Hortkindern auf dem Schulhof. Gemeinsam mit der Hortnerin gehen wir auf den Anger oder in das Hortgebäude. Hier stehen mir viele Möglichkeiten der Beschäftigung offen. Ich kann am Computer arbeiten, basteln, auf dem Hof mit verschiedenen Geräten spielen und vieles mehr tun. Zwischendurch treffen sich alle zum gemeinsamen Kaffeetrinken. Um 15.00 Uhr ist Hausaufgabenzeit. Ich versuche konzentriert zu arbeiten, denn ich will nach Möglichkeit um 15.30 Uhr fertig sein, wenn die Hausaufgabenzeit um ist. Nun spiele ich noch ein wenig und gehe dann nach Hause.

*Abbildung 4: Beschreibung eines rhythmisierten Schultages aus Sicht eines Kindes*

Die Aussagen der Schulen zur Rhythmisierung beschreiben häufig inhaltliche sowie zeitliche Aspekte. Angaben zum Anspannungsgrad, zu sozialen Kontakten der Kinder untereinander und zum Grad der möglichen Individualisierung werden deutlich seltener genannt.

### **3.2.4 Entwicklung der Kooperation im Mehrpädagogensystem, insbesondere Strategien um sozial-, sonder- und grundschulpädagogische Spezialkompetenzen in einem gemeinsamen pädagogischen Konzept zu integrieren**

#### *3.2.4.1 Ausgangslage*

Die in der Schuleingangsphase arbeitenden Kollegen und Kolleginnen der einzelnen Schule hatten sich am Ende des ersten Schulversuchsjahres zu Teams zusammengefunden. Sie hatten erkannt, dass sie für ihre Teambesprechungen und gemeinsamen Planungen feste Zeiten brauchen, dass sie regelmäßig planen und dass die Absprachen so konkret und explizit wie möglich vereinbart werden müssen. In allen Schulen kooperierten Personen mit unterschiedlicher Berufsbezeichnung.

Die Wissenschaftliche Begleitung empfahl Maßnahmen, die Besonderheiten der Kompetenzen der unterschiedlichen Professionen (aus dem sonderpädagogischen, dem grundschulpädagogischen und dem sozialpädagogischen Bereich) bewusst machen. Die Arbeit im Team müsse weiter integriert werden. Die HorterzieherInnen sollten stärker in den Schulversuch eingebunden werden.

Im zweiten Zwischenbericht der Wissenschaftlichen Begleitung bilanzierte Barbara Berthold ihre Auswertung: „Die ‚Chemie‘ muss stimmen, aber auch der Arbeitsbereich (Ratzki 1998<sup>6</sup>). Scheinbar ist beides im Schulversuch zum momentanen Zeitpunkt gegeben.“ Es hatte sich also bereits eine für die Beteiligten überwiegend befriedigende Kooperation ergeben.

#### 3.2.4.2 *Selbsteinschätzung der Kooperation durch die Stammgruppenteams*

Mit dem Leitfaden 2002 fragten wir die Stammgruppenteams, wie sie ihre Teamarbeit derzeit selbst einschätzen – mit überwiegend positivem Ergebnis: Die Kooperation der PädagogInnen untereinander wird im Großen und Ganzen von den Stammgruppen aller Schulen als gelingend wahrgenommen.

Dieser Kooperation liegen Regeln zu Grunde, die offensichtlich allen Beteiligten bekannt sind, aber nicht immer schriftlich fixiert wurden.

Dabei gibt es an den meisten Schulen eine feststehende Arbeitsteilung, die nach Einschätzung der Schulen durch ein hohes Maß an Verantwortungsbewusstsein geprägt ist. An drei Schulen scheint das ein wesentlicher Baustein der Kooperation zu sein.

Das Hinzukommen neuer Kollegen und Kolleginnen bereitete den Schulen immer wieder Unruhe und zusätzliche Belastungen. Auf unsere Nachfrage hin, geben die Schulen an, sich auch diesem Problem gestellt und ein System zum raschen Einstieg in die veränderte Arbeit entwickelt zu haben. Dieses System können wir zum derzeitigen Stand der Auswertung nicht genauer fassen, wir wissen aber, dass drei Schulen die Teilnahme am Unterricht, Gespräche und/ oder eine gewisse Einarbeitungszeit für unerlässlich halten. Lediglich eine Schule kann sich schwer vorstellen, ein solches System zu schaffen.

Der Austausch von Kenntnissen findet überwiegend in den Teamberatungen und während der Dienstberatungen statt. Für die Wissenschaftliche Begleitung wurde noch nicht transparent, wie dieser Austausch durchgeführt wird. Es bleiben nach den überwiegend allgemeinen Angaben der Schulen offene Fragen:

- In welchem zeitlichen Umfang und Rahmen findet der Austausch statt?
- Wer organisiert die Beiträge?
- Wie werden die Beiträge vorbereitet und präsentiert?
- In wie weit wird während der Fortbildung dieser Transfer bereits mitgedacht?
- Wie wird über die Verwendung der neuen Informationen entschieden?
- Wird eine Diskussion moderiert?
- Wie wird das angesprochene Thema weiter verfolgt ?
- Wird die Fortbildungsarbeit der Schule dokumentiert?
- Wie wird in diesem Zusammenhang der Zeit- und Arbeitsplan genutzt?

---

<sup>6</sup> Ratzki, Anne (1998): Teamarbeit ist Grundlage von Schulentwicklung. In: <http://www.team.cc/de/tagrund.htm> (aufgerufen: 31.12.2002)

Die Schulen geben an, mit einem Projektplan die kooperative Entwicklung im Schulversuch zu steuern (vgl. dazu Kap. 3.1.1).

Besondere Beachtung durch die einzelnen Stammgruppen erfährt offensichtlich der von gegenseitiger Achtung geprägte Umgang mit PädagogInnen unterschiedlicher Professionen sowie die gegenseitige kollegiale Wertschätzung.

Das Lernen voneinander kommt zunehmend in Gang und die Rolle des anderen wird aus dessen Wahrnehmung heraus akzeptiert. Verschiedenen Formen der wechselnden Aufgaben- und Rollenübernahmen sind an sieben Schulen nicht üblich und werden zum Teil als unnötig eingeschätzt. Das korrespondiert mit der festen Aufgabenteilung.

Die Sichtweisen der SonderpädagogInnen fließen in die Arbeit der Stammgruppen mit ein. Zwei Stammgruppen unterschiedlicher Schulen können davon jedoch nicht profitieren, da ihnen die Sicht der SonderpädagogInnen verborgen bleibt.

Die Sichtweisen der HorterzieherInnen werden deutlich weniger berücksichtigt. Zwei Stammgruppen einer Schule geben an, hier sehr intensiv mit dem Hort zusammen zu arbeiten, während an vier Schulen die Sichtweisen der ErzieherInnen kaum eine Rolle spielen.

Spezialkompetenzen, besser Stärken einzelner KollegInnen, sind den einzelnen Teams offenbar bewusst, sie werden jedoch eher für die Planung und Vorbereitung des Unterrichts genutzt als in der Umsetzung mit den Kindern. Danach gefragt, ob den Kindern die Spezialkompetenzen der LehrerInnen vertraut und nutzbar sind, gaben zwei Drittel der Schulen sich zwar eine positive Einschätzung, begründen diese jedoch nicht. Zwei weitere Stammgruppen verschiedener Schulen trauen den Kindern auf Grund ihres Alters eine derartige gezielte Nutzung nicht zu, eine andere spricht sich selbst Spezialkompetenzen ab. Eine Stammgruppe schreibt: „Manche Kinder arbeiten mit zehn bis zwölf Lehrern zusammen, das ist nicht gerade förderlich, da sie sich oft umstellen müssen.“ Eine weitere Stammgruppe nutzt als Spezialkompetenz die fachbezogene Kompetenz einzelner KollegInnen und verweist auf deren Wissen und deren Erwartungen beim Zusammenstellen der Aufgaben im Wochenplan.

Zielgerichtete systematische Evaluation der Zusammenarbeit untereinander wird zwar von den meisten Gruppen bejaht, in wie fern diese tatsächlich zur Weiterentwicklung der Teamarbeit führt, konnte auf Grund fehlender Begründungen noch nicht abschließend ausgewertet werden. Fest steht jedoch, dass den Teams die Kooperation untereinander sehr wichtig ist, denn alle haben eingeschätzt, dass sich durch die Kooperation ihre Arbeit verbessert. Vier Stammgruppen aus drei verschiedenen Schulen geben an, sich kontinuierlich um die weitere Verbesserung der Zusammenarbeit zu bemühen. Nur zwei Stammgruppen glauben, ihre Zusammenarbeit sei nicht mehr optimierbar.

Der Kooperation wird zwar im Allgemeinen eine große Bedeutung beigemessen, sie wird aber nur bedingt als Entwicklungsfeld betrachtet, findet statt, wird aber in der gewählten Form nur selten begründet. Die vermutlich fehlende persönliche Bedeutsamkeit der Entwicklung dieses Bereiches zeigt sich auch im vorherrschend arbeitsteiligen Zusammenarbeiten. Entlastung durch Spezialisierung und Arbeitsteilung führt aber durch die Hintertüre die vereinzelt Arbeit wieder ein. Trotzdem zeichnet sich ab, dass die best mögliche Förderung der Kinder gemeinsames Anliegen der Pädagoginnen und Pädagogen im Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase geworden ist. Daran richten sich ihre Anstrengungen aus. Das Verantwortungsgefühl für alle Kinder hat auf Seiten aller PädagogInnen offenbar zugenommen. Das Gelingen ihres gemeinsamen Anliegens lässt sie organisatorischen Mehraufwand betreiben und Freizeit opfern. Denn nur so ist für alle Beteiligten sicherzustellen, dass nötige Informationen und Kenntnisse ausgetauscht werden können. Auch wenn hier und da noch der Wunsch nach mehr oder besseren Absprachen zu lesen ist, insgesamt zeichnet sich in diesem Bereich eine positive Entwicklung ab.

### **3.2.5 Ausarbeitung von Konzepten der Elterninformation und der Kooperation mit den Elternhäusern**

Die Elternschaft war Ende des Jahres 2000 dem Schulversuch gegenüber heterogen eingestellt. In den Aussagen mancher Schulen wurde die Resonanz der Eltern ungewöhnlich positiv beschrieben, in einigen Schulen schätzten die KollegInnen ein, dass die Eltern einzelner Stammgruppen dem Schulversuch reserviert gegenüberstünden, in anderen Schulen war noch zu spüren, dass die Eltern dem Schulversuch skeptisch gegenüber standen. Wo die Entwicklung positiv verlaufen war, bestimmte Transparenz, Überzeugungsarbeit und Offenheit im Umfeld des Schulversuchs die Kooperation mit den Elternhäusern.

Die Empfehlung der Wissenschaftlichen Begleitung, Transparenz, Überzeugungsarbeit und Offenheit im Umfeld des Schulversuchs sollten in das weitere Umfeld hinein ausgebaut werden, wurde von allen Schulen im Jahre 2001 bereits sehr ernsthaft umgesetzt. Eltern wurden stärker als Teil der Entwicklungsgemeinschaft im Schulversuch gesehen. Dennoch waren auch am Ende des Jahres 2001 noch Unterschiede zwischen den Schulen erkennbar. Es gab nur sehr wenige Eltern, die den Schulversuch negativ einschätzten.

Im Jahre 2002 verbesserte sich die Situation weiter. Die Mehrheit der Teams ist mit seiner Elternarbeit zufrieden, schätzt derzeit die Entwicklung der Zusammenarbeit mit den Eltern im Verlauf des Schulversuchs positiv ein und das sehen auch die meisten Eltern so. Die aktuelle Auswertung legt jedoch den Eindruck nahe, dass, die spezielle Bedeutung der Eltern für Schulentwicklungsprojekte, der Schulversuch ist ein solches Schulentwicklungsprojekt, nicht allen Teams klar ist. Vielleicht geht sie derzeit aber auch schon wieder verloren, weil der Schulversuch zur Alltagssituation wird. Wie im letzten Jahr gelingt die Elternarbeit an unterschiedlichen Schulen verschieden gut. Der Schulversuch wird von den Eltern insgesamt positiv eingeschätzt, im Detail allerdings wird auch Kritik geäußert<sup>7</sup>.

### **3.2.6 Ausbau systematischer Bezüge zwischen Schule und Gemeinde, um die Chancen regionalen Lernens bei wohnortnaher Unterrichtung zu nutzen**

#### *3.2.6.1 Regionale Beiräte*

Alle Schulen sind in einem regionalen Beirat vertreten. Die Verteilung der regionalen Beiräte auf acht Schulamtsbereiche entspricht derjenigen des Vorjahres, wobei aus der Perspektive verschiedener Schulen der gleiche Beirat hinsichtlich Zusammensetzung und Arbeitsinhalten verschieden beschrieben wird. Das deutet darauf hin, dass die Arbeit des Beirats für die Schulen unterschiedliche Bedeutung hat.

Die LehrerInnen und SchulleiterInnen der Schulversuchsschulen sind als unmittelbar Beteiligte am Entwicklungsprozess im überwiegenden Teil der Beiräte aktiv. Drei Schulen lassen sich von ihren ReferentInnen des Staatlichen Schulamtes vertreten, was sich auf die Arbeitsinhalte auswirkt.

HortlerzieherInnen, die die Schuleingangsphase mitgestalten, sind in den Beiräten eher unterrepräsentiert. An drei Schulen arbeiten Hortlerzieherinnen und an vier weiteren Hortkoordinatoren des Staatlichen Schulamtes mit.

Alle Beiräte werden von VertreterInnen der Förderschulen, überwiegend den ReferentInnen für Förderschulen der Staatlichen Schulämter unterstützt. Auch sind in fast allen Beiräten Ärzte oder Ärztinnen des Schulmedizinischen Dienstes vertreten.

---

<sup>7</sup> Weitere Ausführungen können im zweiten Teil des Berichts nachgelesen werden.

Gut die Hälfte der regionalen Beiräte bezieht KollegInnen aus dem Kindergarten mit ein. Nur in zwei regionalen Beiräten sind Eltern nicht vertreten.

Die Mitgliederzahl der Beiräte, die von den Projektleiterinnen angegeben wird, schwankt zwischen minimal fünf bis maximal sechzehn Personen.

Hauptgegenstand der Arbeit der regionalen Beiräte ist die Entwicklung im Schulversuch. Sechs Schulen geben an, darüber im regionalen Beirat zu berichten. Aber auch die Entwicklung der Kinder, besonders derjenigen, die besonderer Förderung bedürfen, sowie die mögliche Unterstützung der Schulen bei der Öffentlichkeitsarbeit sind wichtige Themen.

Die Wirkung der Beiratsarbeit wird offensichtlich sehr unterschiedlich wahrgenommen. Fünf Schulen äußern sich hierzu nicht. Die Erfolge werden vor allem in mindestens einem der Bereiche amtlicher Unterstützung, der Kooperation mit PartnerInnen von außen oder/ und in der inhaltlichen Diskussion, auch nach Hospitation vor Ort gesehen.

Im Protokoll des Planungstreffens am 22. Mai 2002 mit Vertreterinnen des TKM, des ThILLM und der Wissenschaftlichen Begleitung ist bereits zu lesen: „Es hat sich gezeigt, dass die Funktion der Beiräte hauptsächlich in der Öffentlichkeitsarbeit besteht, die Beiratsmitglieder sehen sich weniger als *kritische Begleiter*. Es wird überlegt, den zentralen und ggf. auch die regionalen Beiräte beizubehalten, wenn das Konzept des Schulversuchs in die Breite getragen wird.“ Die Auswertung der Leitfäden des Jahres 2002, die zeigt, dass die Beiräte ihrer schulversuchstützenden Aufgabe nachkommen, bestätigt dies und kann in dem Vorhaben bestärken.

#### 3.2.6.2 Kooperation mit dem Schulmedizinischen Dienst

Mit dem Schulmedizinischen Dienst nehmen die Schulen im Schulversuch mindestens einmal im Jahr Kontakt auf. Die häufigsten Kontakte liegen im Zeitraum der Einschulungsuntersuchung. Die Kollegien von vier Schulen geben an, an den Untersuchungen vor Ort teilzunehmen. Sechs Schulen nehmen über deren Ergebnisse persönlichen bzw. telefonischen Kontakt mit dem Schulmedizinischen Dienst auf. Während die Gespräche in ihrer Wirkung kaum von den Schulen bewertet werden, geben drei Schulen an, dass sie wenig Unterstützung vom Schulmedizinischen Dienst erhalten.

Die SchulärztInnen hospitierten an zwei Schulen in der Veränderten Schuleingangsphase. An zwei weiteren Schulen nahm die Schulärztin an einem Elternabend teil, was als gut empfunden wurde. Zwei weitere Schulen erkennen in der Mitarbeit der Schulärztin im Beirat eine Form der Kooperation. Die Kooperation mit dem Schulmedizinischen Dienst hat sich nach Auskunft der LehrerInnen an sieben Schulen verbessert. Für zwei Schulen eines Landkreises steht zur Zeit keine Schulärztin/ kein Schularzt zur Verfügung. An zwei Schulen scheint es nach deren Angaben immer noch Probleme mit der Kooperation zu geben. Die Kooperation hat sich für sechs Schulen nicht wesentlich im Vergleich zum Vorjahr verändert. Fünf Schulen beschreiben eine Verbesserung, zwei eine Verschlechterung. Gründe hierfür werden sehr individuell formuliert. Das deutet darauf hin, dass immer noch keine professionelle Form der Kooperation zwischen Schule und Schulmedizinischem Dienst unter Bedingungen der Veränderten Schuleingangsphase gefunden werden konnte. Die Rollenklärung und die Nutzung der Kompetenzen des Schulmedizinischen Dienstes muss aber mit Blick auf die Einrichtung der Schuleingangsphase als reguläres Modell dringend konzeptionell geklärt werden.

#### 3.2.6.3 Reaktionen anderer Grundschulen

Von den Schulen im Schulversuch haben sechs in unmittelbarer Nachbarschaft keine Grundschulen. Die Kontakte zu anderen Schulen beinhalten überwiegend Informationen zum Schulversuch. Vereinzelt wird von Hospitationen durch KollegInnen anderer Schulen berichtet.

Vier Schulen sehen keine Veränderung zum Vorjahr und zwei Schulen machen keine Angaben darüber. Nachlassendes Interesse wird von zwei Schulen benannt. Die Reaktion anderer Grundschulen wird von sieben Schulen positiv bewertet. Die Veränderung der Reaktionen betrachtend machen zwei Schulen keine Angaben, drei Schulen sehen keine Veränderung zum Vorjahr, fünf Schulen berichten von positiven Entwicklungen und vier Schulen sehen eine Verschlechterung, wobei eine Schule beide Trends beobachtet.

Eine Ausstrahlung des Schulversuchs in benachbarte Grundschulen ist nur vereinzelt zu erkennen. Ein automatisches *Überschwappen* der Erkenntnisse aus dem Schulversuch kann also nicht erwartet werden. Wenn der Schulversuch in die Breite getragen werden soll, muss systematisch an der Übertragung gearbeitet werden.

#### 3.2.6.4 *Reaktionen der weiterführenden Schulen*

Die Reaktionen der weiterführenden Schulen auf den Schulversuch sind weiterhin eher verhalten oder ablehnend. Der Kontakt ist nur schwach ausgeprägt und wird nur selten von den Grundschulen forciert. Einer Schule ist nicht bekannt, wie die weiterführenden Schulen zum Schulversuch stehen, vier weitere geben an, keine Reaktionen zu erhalten. Ein Drittel beschreibt fehlende Akzeptanz für das Anliegen des Schulversuches. Der Grund hierfür wird in der Unkenntnis über den Schulversuch gesehen. Im Sinne regionalen Lernens ist das eine als sehr ungünstig zu bewertende Situation. Eine Weiterentwicklung des Bildungsniveaus einer Region setzt die Kooperation aller an Bildung Beteiligten voraus.

Als positiv wird von zwei Schulen das Bemühen der weiterführenden Schulen im Zusammenhang mit dem Übertritt in das fünfte Schuljahr gewertet. Zwei Grundschulen stellen fest, dass die weiterführenden Schulen jetzt besser über den Schulversuch informiert seien als noch vor einem Jahr. Der überwiegende Teil der anderen Schulen sieht keine Veränderungen. Acht Schulen geben an, dass sich die Reaktionen der weiterführenden Schulen im Vergleich zum Vorjahr nicht wesentlich verändert hat. Vereinzelt werden hier von drei Schulen auch Argumente sowohl für positive als auch für negative Entwicklungen benannt. Überwiegend negative Reaktionen beschreiben zwei Schulen. Einzelne positive zwei weitere Schulen. In Auswertung der Angaben wird deutlich, dass die Reaktion der weiterführenden Schulen nur punktuell oder gar nicht wahrgenommen wird. Von den Schulversuchsschulen geben fünf an, eine Reaktion zu kennen. Positive und negative Wahrnehmungen werden von vier Schulen beschrieben.

#### 3.2.6.5 *Reaktionen der Förderschulen*

Das Interesse der Förderschulen am Schulversuch steigt nach Angaben von sieben Schulen. Lediglich zwei Schulen geben an, nachlassendes Interesse oder gar Verschlechterungen der Beziehungen zu beobachten. Zwei weitere Schulen berichten von Argumentationen der Förderschulen, die mit dem Wunsch nach rascher Übernahme bedürftiger Kinder und nach homogenen Lerngruppen sich dem Schulversuch entgegen stellen. Dem stehen positive Veränderungen an drei Schulen gegenüber. Die Wahrnehmung durch die Förderschulen wird von sieben Schulen als positiv gesehen. Vier Schulen beschreiben negative Sichten. Zwei Schulen geben an, die Wahrnehmung der Förderschulen nicht zu kennen und eine Schule macht hierzu keine Angaben.

#### 3.2.6.6 *Kooperation mit dem Kindergarten und Reaktionen*

Die Zusammenarbeit mit den Kindergärten hat sich an fast allen Schulen positiv entwickelt. Dies belegen die von den Schulen wahrgenommenen Reaktionen der Kindergärten. Die Schulen berichten von gewachsenem Interesse und Verständnis für den veränderten Schulanfang, eine Schule bildete sich gemeinsam mit den Erzieherinnen des Kindergartens fort. Zwei wei-

tere Schulen planten gemeinsame Aktivitäten mit den Kindern des Kindergartens und vier Schulen begannen auch inhaltlich mit Erzieherinnen zusammen zu arbeiten. Die Formen der Kooperation wurden weiter entwickelt, wie vier Schulen angeben. Lediglich eine Schule hat offensichtlich Probleme in der Zusammenarbeit mit dem Kindergarten und beklagt eine verstärkte Argumentation der Erzieherinnen des Kindergartens für Zurückstellungen. Bis auf eine Ausnahme beschreiben alle Schulen eine positive Wahrnehmung des Schulversuchs durch die Kindergärten.

Insgesamt gestaltet sich die Kooperation mit den Kindergärten förderlich für das Anliegen des Schulversuches. Bei dieser Zusammenarbeit muss aber künftig sicher gestellt sein, dass beide Kooperationspartner, Kindergarten und Schule ihre spezifische Rolle wahren können.

#### *3.2.6.7 Schulferne Öffentlichkeit*

Die Wahrnehmung des Schulversuchs in der schulfernen Öffentlichkeit scheint für die meisten Schulen noch ein Problem zu sein. Die Schulen vermissen die Anerkennung und Unterstützung ihrer Arbeit von außen. Unverändert zum Vorjahr sehen sieben Schulen ihre Situation so. Drei Schulen beschreiben eine positive Entwicklung. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Schulversuch in der schulfernen Öffentlichkeit zwar wahrgenommen wird, aber durch diese wenig Unterstützung erfährt.

#### *3.2.6.8 Öffentlichkeitsarbeit der Schulen*

Kern der Öffentlichkeitsarbeit ist für die meisten Schulen die Elternarbeit. Diese wird am häufigsten in Form von Elternabenden durchgeführt. Hierin wird die wirksamste Stützung des Schulversuches in der Öffentlichkeit gesehen. Was aber offensichtlich nicht ausreicht, um auch außerhalb der Elternschaft wahrgenommen zu werden.

Öffentlichkeitswirksamkeitserwartungen richten sich vereinzelt an die Arbeit des regionalen Beirates und die des Staatlichen Schulamtes.

Auch die Zusammenarbeit mit dem Kindergarten stützt für fünf Schulen die Öffentlichkeitsarbeit.

Acht Schulen geben an, in der regionalen Presse ihre Schule und den Schulversuch vorgestellt zu haben.

Um ihre Anliegen im Schulversuch nach außen zu tragen, veranstalten Schulen sogenannte Tage der offenen Tür oder organisieren Schulfeste. Diese richten sich an künftige SchülerInnen, an deren Familien und auch an die interessierte Öffentlichkeit.

Nur drei Schulen sehen über inhaltliche Erfolge der Arbeit, wie die individuelle Förderung der Kinder, eine überzeugende Wirkung auf andere und dadurch Stützung des Schulversuchs in der Öffentlichkeit. Scheinbar bestehen Zweifel an der öffentlichen Anerkennung des Wertes der pädagogischen Arbeit. Die Schulen geben nur wenige schulspezifische Faktoren an, die dem Schulversuch in der Öffentlichkeit schaden. Dazu gehören neben negativen Meinungen von Eltern, die von drei Schulen genannt werden, nach Meinung einer Schule auch strukturelle Bedingungen. Fehlende Anerkennung von außen beklagen zwei Schulen mit Blick auf das Land, in dem sie die Teilzeit oder die noch nicht erfolgte Verbeamtung nennen.

### **3.2.7 Entwicklung von Konzepten der Jahrgangsmischung, insbesondere ihrer Einführung, organisatorischen und pädagogischen Gestaltung**

Die Jahrgangsmischung wird an allen Schulen durch die Weiterführung der Stamm- und Kursgruppen organisatorisch sicher gestellt. Es gibt Schulen mit zwei Stammgruppen, eine Schule hat neun Stammgruppen eingerichtet. In diesen werden Schülerinnen und Schüler des ersten bis vierten Jahrgangs gemeinsam unterrichtet.

Sowohl im Kurs, als auch im Stamm erfolgt Doppelbesetzung. Hierbei schwankt die durchschnittliche Anzahl der Stunden mit Doppelbesetzung von einer Stunde pro Stammgruppe bis zu elf Stunden pro Stammgruppe. Der Durchschnittswert für alle Schulen beträgt 6,4 Stunden Doppelbesetzung.

Während an den meisten Schulen (acht Nennungen) die Doppelbesetzung überwiegend im Stammgruppenunterricht durchgeführt wird, gibt es neben ausgewogenem Einsatz einer zweiten Kraft in Kurs- und Stammunterricht, auch zwei Schulen, die die Doppelbesetzung überwiegend im Kurs einsetzen.

Mit diesem Einsatz verbinden die Schulen verschiedene Ziele. Die Doppelbesetzung im Kurs wird am häufigsten, nämlich von einem Drittel der Schulen, mit der Möglichkeit der gezielten Beobachtungen von Kindern verbunden. Weiterhin werden die individuelle Förderung und das Fördern von schwächeren Kindern oft genannt. Die Doppelbesetzung im Stammgruppenunterricht wird von zwei Drittel der Schulen für die individuelle Förderung durch differenzierte Aufgaben genutzt. Wie dies geschieht, muss in der nächsten Erhebung in den Klassen genauer festgehalten werden.

Im Stamm eröffnet sich nach Angabe von sechs Schulen die Möglichkeit, gezielt Kinder zu beobachten.

Erstaunlich ist, dass die Schulen trotz differenzierter Aufgabenstellungen im Stammgruppenunterricht den Kindern noch stark helfen wollen. So verbindet die Hälfte der Schulen mit der Doppelbesetzung diesen Anspruch, was eine Wirksamkeit der realisierten Differenzierung in Frage stellen könnte.

Hinsichtlich der Kursbildung scheinen die Schulen überwiegend bisherigen Erfahrungen zu folgen. So geben die meisten Schulen an, keine neuen oder veränderte Kriterien zur Kursbildung zu nutzen. Kurse werden demzufolge nach Jahrgängen (13 Nennungen) und nach Leistung der Kinder gebildet (sechs Nennungen). Zwei Schulen berücksichtigen das Interesse der Kinder. Die Schulen ziehen bei der Kursbildung eigene Kriterien mit heran, wie z.B. das Verhalten der Kinder, die Wünsche der Eltern, Freundschaften der Kinder untereinander, Ortszugehörigkeit der Kinder und die Verweildauer einzelner Kinder. Diese Kriterien wurden auch im letzten Schuljahr genannt. Insgesamt zeigt sich die Kursbildung im Vergleich zum Vorjahr kaum verändert.

Alle Schulen geben an, fächerverbindend zu unterrichten. Darunter verstehen die Schulen Unterschiedliches. Eine Schule unterrichtet die meisten Wahlfächer und nicht Deutsch, Mathematik und Heimat- und Sachkunde im Verbund, während alle anderen Schulen diese drei *Hauptfächer* dabei haben. Von diesen Schulen gibt es wiederum fünf Schulen, die nur Deutsch, Mathematik und Heimat- und Sachkunde im Verbund unterrichten und drei Schulen integrieren nahezu alle Unterrichtsfächer. Die Fächerverbindung wird überwiegend im Stamm umgesetzt, hierfür lassen sich die Aussagen von neun Schulen belegend heranziehen. Zwei Schulen siedeln den Verbund überwiegend im Kurs an und zwei weitere Schulen platzieren ihn im ausgewogenem Verhältnis in beiden Formen.

Die Fachanteile der Hauptfächer sind bis auf wenige Abweichungen im Kurs und im Stamm ähnlich oft vertreten.

Auch hinsichtlich der inhaltlichen Gestaltung hat sich die Arbeit im Kurs nur unwesentlich verändert: Hauptanliegen des Kursunterrichtes ist für fast alle Schulen nach wie vor die Einführung neuer Inhalte oder Üben, der Frontalunterricht oder das Stationenlernen sind häufige Unterrichtsformen. Projekte, Werkstattarbeit und Eigenprojekte in freier Entscheidung der Kinder sind hier kaum zu finden. Erstaunlich ist, dass es vier Schulen gibt, die den Kurs nach ihren Angaben fast ausschließlich als traditionellen Frontalunterricht mit frontaler Einführung neuer Inhalte und eventuell Übungen dazu gestalten.

Überwiegend im Stamm werden Planarbeit, Werkstätten, Projekte, Stationenlernen, Übungsphasen und Freiarbeit als Wahlangebot eingeordnet, die sich in allen Schulen mehr oder weniger finden lassen. Erfreulich ist, dass auch Eigenprojekte inzwischen in mehr als der Hälfte der Schulen einen Platz gefunden haben und vier Schulen mit der Einführung neuer Inhalte im Stammunterricht begonnen haben. Sechs weitere Schulen arbeiten auch frontal im Stamm.

Auf die Frage nach der Veränderung der Arbeit im Stamm, gaben alle Schulen an, dass sich der Stammgruppenunterricht gegenüber dem letzten Jahr weiter verbessert habe, eine Schule machte hierzu keine Angaben. Ein Drittel der Schulen sieht diese Verbesserungen besonders in der Vorbereitung des Unterrichts, dessen Planung sowie das Erstellen eines differenzierten Aufgabenangebotes. Positiv sehen die Schulen auch ihre eigene Entwicklung hinsichtlich der Arbeit im Unterricht, wie zum Beispiel mehr Zurücknahme der LehrerInnen, und besseres Gelingen offener Unterrichtsformen. Fünf Schulen beschreiben unterschiedliche erfolgreiche Veränderungen in der Unterrichtsorganisation.

Den Entwicklungsbedarf des Stammgruppenunterrichtes beschreiben die einzelnen Schulen sehr individuell. Der größte Bedarf wird immer noch in der Sammlung und im Erproben von offenen Aufgaben bzw. in der Erarbeitung wirksamer Differenzierungsangebote gesehen (vgl. Kap. 3.2.1.4).

Den Kursunterricht betreffend sieht ein Drittel der Schulen in der weiteren Öffnung des Kurses einen wichtigen Entwicklungsschritt. Sechs Schulen gelingt nach eigenen Angaben die Differenzierung im Kurs besser als im Vorjahr. Alle Schulen geben an ihren Kursunterricht weiterentwickelt zu haben, obwohl drei Schulen hierzu keine inhaltlichen Ausführungen machen. Die Schulen beschreiben einen recht individuellen, konkreten Entwicklungsbedarf, der sich in den meisten Fällen auf den Wunsch bezieht, einen möglichst fachgerechten, differenzierten Unterricht im Kurs gestalten zu können. Lediglich eine Schule gibt an, keine genauen Vorstellungen davon zu haben, wie der Kursunterricht verbessert werden kann.

Bei der Organisation und Durchführung von Kurs- bzw. Stammunterricht zeigen sich die meisten Schulen optimistisch, die anstehenden Probleme lösen zu können. Als nicht lösbar werden von je einer Schule die Erarbeitung individueller Lehrpläne für jedes Kind, die unzureichende Schaffung von festen Bezugspersonen für die Kinder und eingeschränkte räumliche Bedingungen genannt. Gründe sehen die KollegInnen in dem Widerspruch zwischen der Teilarbeit und dem im Schulversuch notwendigen Arbeitsaufwand.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass zwar die strukturellen Bedingungen und Lösungen der Jahrgangsmischung an den Schulen meist unverändert geblieben sind, sich jedoch hinsichtlich der inhaltlichen Gestaltung eine positive Entwicklung erkennen lässt.

### *3.2.7.1 Selbsteinschätzung des Entwicklungsstandes der Jahrgangsmischung in den Stammgruppen*

Auch die Auswertung der Teamfragebogen mit der Aufforderung zur Selbsteinschätzung zeigt deutlich, dass die Schulen die Organisation der Jahrgangsmischung erfolgreich weitergeführt haben.

Eine Schule gibt dabei an, dass die Stammgruppenarbeit im zeitlichen Umfang noch deutlich hinter der Kursarbeit zurück steht, während sieben Stammgruppen aus sechs verschiedenen Schulen einschätzen, dass die Stammgruppe in hohem Maße das *Nest* der Kinder geworden ist. Auch die alltägliche Organisation scheint an allen Schulen überwiegend störungsfrei zu laufen. Lediglich eine Stammgruppe beklagt große Probleme beim Informationsfluss zwischen Kurs und Stamm.

Obwohl die Vorschriften für den Schulversuch so gestaltet sind, dass ein flexibler Durchlauf ermöglicht wird, operieren sieben Schulen noch immer mit den Begriffen *Zurückstellung* und *Überspringen* und geben an, dieses an der Schule zu praktizieren.

Hier stellt sich die Frage, ob sich hinter den gebrauchten Begriffen die traditionelle Vorgehensweise verbirgt, beispielsweise indem schwächere Kinder im Kurs sitzen bleiben und noch einmal einen gleichen Kurs belegen müssen, oder ob die Jahrgangsmischung tatsächlich die Flexibilität des Durchlaufes zur Folge hat und hierfür lediglich traditionelle Begriffe zur Veranschaulichung gewählt wurden. In diesem Falle würde ein schwaches Kind einen solchen Kurs angeboten bekommen, der seinem Entwicklungsstand entspricht, unabhängig von Schulbesuchsjahren und Lehrplänen.

Die Probleme bei der Umsetzung des flexiblen Durchlaufes scheinen jedoch nicht an der Organisation zu liegen, vielmehr an den zu verändernden Inhalten wie Planungsvorgehen und Aufbereitung der Lerngegenstände.

So zweifelt eine Schule daran, ob ein entwicklungsorientiertes Lernen für jedes Kind überhaupt realistisch sein kann. Im Gegensatz dazu verweist eine andere Schule darauf, diesen Anspruch bereits umgesetzt zu haben.

Um die Entwicklungsorientierung im Unterricht zu ermöglichen, müssen die Stammgruppen ihrer Planung veränderte Lehrpläne zu Grunde legen. Diese müssen für jedes Fach einzelne Ziele in verschiedenen Schwierigkeitsgraden beschreiben. Mindestens fünf Schulen sind nach ihrer Meinung hiervon noch weit entfernt. Es bleibt für die Wissenschaftliche Begleitung die Frage offen, ob der Thüringer Lehrplan noch immer dominanter und verbindlicher gesehen wird als schulinterne, entwicklungsorientierte Pläne und welche Qualität diese haben. In der nächsten Erhebung an den Schulen soll dieser Frage abschließend nachgegangen werden.

Das für ein erfolgreiches Lernen unter den Bedingungen der Jahrgangsmischung notwendige Material wird weiter von den Schulen hergestellt oder bereitgestellt. Eine Schule gibt an, auf einander aufbauendes Material zum schulinternen Lehrplan für jede Stammgruppe zur Verfügung zu haben. Eine weitere Schule sieht hier für fast alle Stammgruppen eine Herausforderung. Die Probleme mit der Auswahl und Anschaffung des Materials können nach Einschätzung der Wissenschaftlichen Begleitung nicht nur im Finanziellen liegen, sondern sind eng verbunden mit den Schwierigkeiten der Schulen bei der Erstellung entwicklungsorientierter Pläne zu sehen. Aus unserer Sicht, wären entwicklungsorientierte Pläne für Lernbereiche (z.B. Schriftspracherwerb) ein wesentlicher Schritt zur Erhöhung der Qualität der Differenzierung und gleichzeitig zur Entlastung der KollegInnen bei der Vorbereitung eines jahrgangsgemischten Unterrichts.

Die Schulen gestalten die Jahrgangsmischung zunehmend auch inhaltlich. Es gibt Ämter und Dienste, Experten und Gesprächskreise, in denen Kinder ihre Meinung äußern. Allerdings sind kaum Formen der Selbststeuerung für den Stammgruppen installiert.

Neue Kinder werden problemlos in ihre Stammgruppen integriert. Zwei Schulen berichten davon, dass bei Aufnahme neuer Kinder das Lernniveau der Älteren nicht absinkt, aber für zwei weitere Schule scheint das ein großes Problem zu sein.

Der Nutzen der Jahrgangsmischung soll sich besonders im Lernen der Kinder auszahlen. An drei Schulen gibt es Stammgruppen, die das zielgerichtet nutzen. Eine Schule verweist darauf, dass die Jahrgangsmischung beispielsweise durch das Wiederholen bzw. Einführen von Arbeitstechniken hilfreich für alle Kinder einer Stammgruppe ist.

Den Wert des reflektierenden Lernens scheinen jedoch noch nicht alle Stammgruppen für sich erschlossen zu haben. So schreibt eine Schule: „Der Lehrer führt die Buchstaben ein, die älteren Kinder helfen beim Erklären von Aufgabenstellungen.“ Eine andere Schule formuliert: „Ältere Kinder wirken helfend, aber nicht lehrend. Das ist nicht Aufgabe eines Zweitklässlers.“

Offensichtlich gibt es nach den eigenen Angaben der Schulen in mindestens drei Schulen noch immer erheblichen Entwicklungsbedarf im Bereich des jahrgangsgemischten Arbeitens.

Die Jahrgangsmischung muss, nach erfolgreicher Installation und zielgerichteter pädagogischer Nutzung wie der Entwicklung von Helferprozessen, nun systematisch zum Lernen jedes einzelnen Kindes nutzbar gemacht werden. Erste Schritte dazu sind unternommen. Nun muss aus didaktischer Sicht ein integrativer Unterricht entwickelt werden, der tatsächlich jedes Kind auf seinem Entwicklungsstand fördert und Leistungen hervorbringt.

### **3.3 Entwicklung von Produkten in den Dokumentationsschwerpunkten der Schulen im Jahr 2002**

Alle Schulen sind im Schulversuch im Jahr 2002 ein gutes Stück vorangekommen. Im folgenden Kapitel wird beschrieben, in wie weit das auch in Bezug auf die gewählten Schwerpunktentwicklungen zutrifft. Schwerpunktentwicklung bedeutet, dass die Schulen in einem Teilbereich des Schulversuchs für die anderen Schulen Produkte entwickeln sollen, die ihnen in diesem kleinen Ausschnitt die Arbeit erleichtern sollen. Die Produktentwicklungen sind ein Bestandteil des Knowhow-Transfers, den der Schulversuch leisten soll. Die Schulen hatten sich schon im Juni 2000 für einen von sieben Schwerpunkten entschieden. Jeder Schwerpunkt wurde von einer Mitarbeiterin des ThILLM moderiert, wobei sich erst im Frühjahr 2002 alle Schulen endgültig entschieden und aufgrund verschiedener personeller Umstellungen auch die ThILLM-Mitarbeiterinnen die Schwerpunktmoderation und nötige Unterstützung endgültig geregelt hatten. Die Wissenschaftliche Begleitung hatte den Schulen empfohlen, eine Person zu benennen, die für die Entwicklungen zuständig ist.

Ende 2002 waren die Verantwortlichkeiten zur Arbeit am Dokumentationsschwerpunkt in elf Schulen personell festgelegt, d.h. die Personen sind namentlich benannt. Dabei handelt es sich um je ein bis drei zuständige Personen pro Schule. Darunter sind zwei Schulen, die außerdem eine Verantwortlichkeit aller KollegInnen der Schuleingangsphase für die Produkterstellung bekunden. Drei Schulen geben ausschließlich die Verantwortlichkeit aller KollegInnen der Schuleingangsphase an.

Im Jahr 2002 sollten die Produkte ausgetauscht und in einem ersten Durchgang erprobt werden. Das folgende Kapitel zeigt, wie weit die Schulen damit vorangekommen sind.

#### **3.3.1 Integrative Didaktik**

Drei Schulen hatten diesen Bereich gewählt. Alle drei grenzten ihn ein auf Schriftspracherwerb, allerdings mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen. Zum Zeitpunkt unserer Materialsichtung im Mai 2002 und nach den Angaben im Leitfaden im Herbst 2002 sind die Schulen unterschiedlich weit in der Entwicklung ihrer Materialien vorangeschritten. In allen drei Fällen fehlt der Präsentation der Materialien noch die theoretische und praktische Einbettung.

Welchen Stellenwert haben die einzelnen Medien und Aufgabenbeispiele im Rahmen des Unterrichts zum Schriftspracherwerb? Welche Lernprozesse können mit den Materialien angeregt werden? Bei welchen Lernvoraussetzungen kann das Medium mit welcher Aufgabenstellung sinnvoll eingesetzt werden? Das Materialangebot bedarf also noch einer Präzisierung. Sinnvoll wäre es auch, die Erprobung selbst zu dokumentieren, damit andere Schulen erkennen können, unter welchen Bedingungen die Materialien entstanden sind und eingesetzt wurden. Nur so lässt sich einschätzen, ob die eigenen Bedingungen denen in der Erprobungsschule entsprechen. Schließlich kommt es nicht so sehr auf das einzelne Material an, sondern darauf, wie es pädagogisch geschickt in einem Gesamtsystem eingesetzt wird. Für manche Angebote gibt es bereits Hintergrundliteratur, die zur Erläuterung des Materials, seines Einsatzes und der zu erwartenden Effekte herangezogen werden kann. Moderiert und unterstützt wird der Schwerpunkt durch Ursula Zimmer (ThILLM).

### 3.3.1.1 Staatliche Grundschule Heldringen

Die selbstgestellte Aufgabe, zu der Materialien entwickelt werden sollten, hieß: „Wie gestaltet man Schriftspracherwerb im Kurs 1 mit einem lernschwachen Kind?“

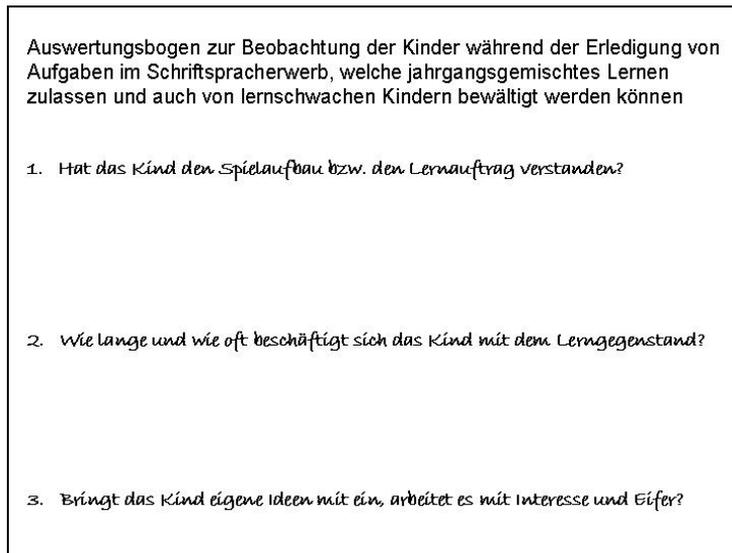
Die Schule erstellt eine Materialsammlung, in welcher sie alle Materialien vorstellt, die sie zu diesem Thema erprobt hat. Die Ergebnisse werden auf einem Auswertungsbogen zu den Materialien dokumentiert. Sie können durch weitere Erfahrungen von anderen Schulen ergänzt werden.



Abbildung 5: Spektrum der angestrebten Entwicklungen in Heldringen (Mai 2002)

Diese Materialsammlung mit den schriftlich dargelegten Erfahrungen soll eine Handreichung für KollegInnen/ Schulen werden, die sie in ihrer täglichen Arbeit in jahrgangsgemischten Gruppen oder mit lernschwachen Kindern unterstützt, ihnen Anregungen gibt und eine Arbeitserleichterung darstellt.

Die ersten vorliegenden Ergebnisse bestehen aus Bild- und Wortmaterial, Spielbeschreibungen und Checklisten zur Beobachtung des Kindes bei der Arbeit mit dem Material. Zu jedem Angebot gehören jeweils mehrere formulierte Aufgaben, teilweise auch offene Aufgabenstellungen, die Anregungen für einen variablen Einsatz geben. Ergebnisse sind bisher nur bei einer Aufgabensammlung formuliert, die eine Vielfalt der Aufgabenumsetzung deutlich macht.



Die Fragen des Beobachtungsbogens sind noch zu geschlossen. Die Formulierungen könnten noch verbessert werden. Auch wenn das im Kollegium nicht zum Problem wird, beim Austausch könnte es zu Missverständnissen kommen. Besser wäre etwa:

1. Wie hat das Kind den Spielaufbau bzw. den Lernauftrag verstanden?
3. Wie bringt das Kind eigene Ideen ein? Welche Interessen äußert es an der Arbeit?

Abbildung 6: Beobachtungsbogen aus Heldrungen (Mai 2002)

Vorschlag zur Verbesserung des Produkts: Die Arbeit mit dem Material könnte anhand einer Fallanalyse über einen längeren Zeitraum so dokumentiert werden, dass der Entwicklungsprozess des Kindes sichtbar wird. (hilfreiche Literatur: Sassenroth, Brügelmann). Wichtig wäre es, den Lernprozess des Kindes und der LehrerInnen aufzuschreiben. Was dann noch fehlt, sind Ergebnisse der Erprobung des Angebots durch andere Schulen.

### 3.3.1.2 Staatliche Grundschule Unterweid

Auch die Staatliche Grundschule Unterweid hat sich mit der Frage des Schriftspracherwerbs befasst, allerdings soll hier nicht das ganze System beschrieben werden. Der Schwerpunkt wurde eingegrenzt auf eine Sammlung von Schreibanlässen, die altersgemischtes Lernen an einem gemeinsamen Gegenstand ermöglichen. In diesem Zusammenhang entwickeln die Kolleginnen und Kollegen ein Regalsystem für die offene Gestaltung des Kursunterrichtes.



Mit einer solchen Fadengeschichte lässt sich nicht nur die Feinmotorik fördern. Sie stellt an die Kinder auch den Anspruch, eine Handlung zu konstruieren und anschließend für andere nachvollziehbar abzubilden. Sie können dazu einen Text verfassen und nicht nur Wörter mit „o“ finden. Es ist eine ideale Aufgabe, die offen gestellt und auch jahrgangsgemischt bearbeitet werden kann.

Abbildung 7: Fadengeschichte zum Buchstaben O

Das Ziel besteht darin, Möglichkeiten für die Gestaltung des Schriftspracherwerbs zu finden, die den Anforderungen der Veränderten Schuleingangsphase entsprechen indem Inhalte, Mittel und Methoden erarbeitet werden, durch die Schüler und Schülerinnen mit unterschiedli-

chem Entwicklungsstand miteinander arbeiten können. Weiterhin wird ein System von Aufgaben entwickelt, welches individuelles Arbeiten der Kinder im Kurs ermöglicht.

### Schülertext per Schreibmaschine

**Der Gärtner und das Gemüse**

Es war ein heißer und sonniger Morgen.  
Der Gärtner staunte: "Das Gemüse kann sprechen.  
Das Gemüse sprach: "Es ist aber ganz schön heiß  
hier unten."  
"Das stimmt", sagte die Zwiebel. Der Pilz stimmte  
zu.  
Der Gärtner erntete sie also. Und sie kamen  
glücklich und zufrieden in die Suppe.

Mit der Maschine einen Text tippen stellt andere Anforderungen als von Hand oder mit dem Computer zu schreiben.

Ist der Text nicht vorgeschrieben, entstehen zu viele Fehler, die nicht mehr rückgängig gemacht werden können.

Schreibmaschine eignet sich also besonders für Abschreibübungen zum Durchgliedern der geschriebenen Wörter.

Abbildung 8: Schreibmaschinentext

Der momentane Entwicklungsstand der Dokumentation liegt als Power-Point-Präsentation vor und wird später auch als Endprodukt in dieser Form anderen Schulen zur Verfügung stehen. So können Interessierte diese Sammlung von Aufgaben als Anregung aufnehmen und entsprechend ihrer Bedingungen nutzen, verändern und erweitern.



Abbildung 9: Bild- und Wortmaterial aus „Das lustige ABC“ von Almut Pfeiffer, Auer Verlag

Eine mit dem in Abbildung 9 zu sehenden Bildmaterial verbundene offene Aufgabenstellung kann von den Schülerinnen und Schülern je nach Entwicklungsstand bearbeitet werden. Es folgen Beispiele, wie Kinder mit dem Material umgegangen sind. In diesem Fall zwei Texte mit dazugehörigen LehrerInnenkommentaren:

## Schülertexte und Lehrerkorrektur

Der wan Dera Löff mit  
Dem Dackel schpazieren.  
Das kin wirft Dosen

Der Wanderer läuft mit  
dem Dackel spazieren.  
Das Kind wirft Dosen.

Ein Wanderer geht mit seinem Dackel  
spazieren. Der Dackel sieht eine Katze. Er  
reißt sich von der Leine. Der Wanderer  
hat davon gar nichts bemerkt. Am Donnerstag  
sind überall Plakate aufgehängt.  
In der Nacht ist der Wanderer  
braun. Als der Wanderer eingeschlafen  
war, kam der Dackel zurück. Der Wanderer  
freute sich.

Ein Wanderer geht mit seinem Dackel  
spazieren. Der Dackel sieht eine Katze.  
Er reißt sich von der Leine. Der Wanderer  
hat davon gar nichts bemerkt. Am  
Donnerstag sind überall Plakate auf-  
gehängt. In der Nacht ist der Wanderer  
braun. Als der Wanderer eingeschlafen  
war, kam der Dackel zurück. Der Wanderer  
freute sich.

Abbildung 10: Texte von zwei Kindern aus Unterweid, jahrgangsgemischte Arbeit mit dem gleichen Material



Abbildung 11: Buchdeckel

In der fächerübergreifenden jahrgangsgemischten Arbeit erstellen die Kinder thematische Bücher, die sie in Partnerarbeit anfertigen. Beispiele zu den Jahreszeiten wurden in einer Ausstellung präsentiert.

Mit diesen Büchern können vielfältige Ziele verfolgt werden. Wesentlicher Unterschied zu anderen Arbeiten ist ihr Ernstcharakter. Bücher werden anschließend von anderen Kindern als Lesewerke benutzt und müssen daher ansprechend gestaltet, sauber und korrekt geschrieben sein.

Thematische von den Kindern erstellte Bücher würden sich auch für einen Austausch unter den Schulen eignen, so dass es zugleich zu einer Klassenkorrespondenz über die ausgetauschten Materialien kommen könnte. Solche Elemente sind aus der Reformpädagogik seit langem bekannt und verdienen eine Aufwertung.

Klassenkorrespondenz hat die Grundschule Unterweid bisher nicht mit anderen Schulen geführt, wohl aber mit uns als Wissenschaftlicher Begleitung. Die Produkte präsentieren mitt-

lerweile den Weg einzelner Kinder zur Schrift – über den Zeitraum der Schuleingangsphase. Es wäre genauso gut denkbar, dass Kinder verschiedener Schulen sich gegenseitig schreiben.

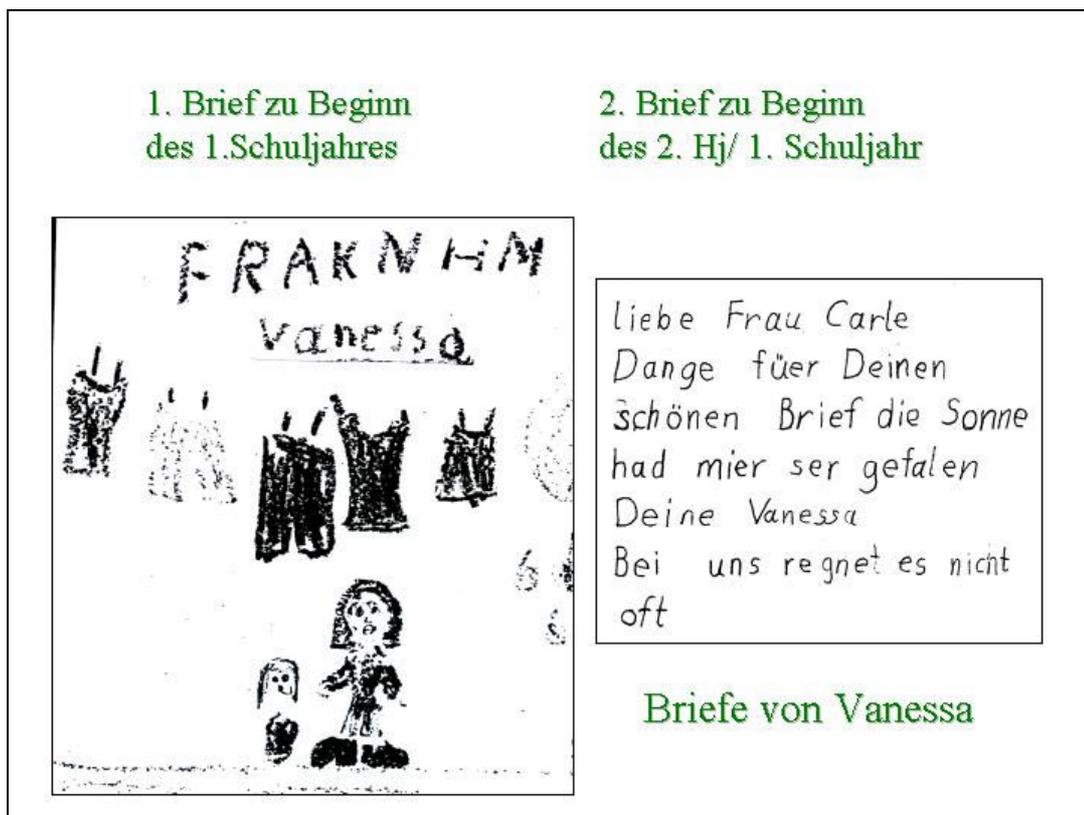


Abbildung 12: Briefe von Vanessa an Frau Carle

Der erste Brief von Vanessa deutet darauf hin, dass sie die logographemische Strategie beim Schreiben anwendet<sup>8</sup>. Vermutlich werden aus dem Gedächtnis Buchstaben aufnotiert ohne zu Lautieren, also ohne Vorsprechen und Abhören der Laute und anschließende Laut-Buchstabenzuordnung. Es kommt zu Auslassungen und Vertauschungen.

Beim zweiten Brief hat Vanessa die logographemische Strategie für das Schreiben längst überwunden. Sie wechselte die Strategie. Beim Lesen hat sie vermutlich die logographemische Strategie noch eine Weile beibehalten. Beim Schreiben muss sie schnell erkannt haben, dass sie mit der alphabetischen Strategie weiterkommt. Kern der neuen Operationsweise ist die allmähliche Erfassung der Graphem-Phonem-Korrespondenzen (GPK). „Jedes Wort wird nach der sequentiellen Reihung seiner Teilelemente lautsprachlich analysiert, und es erfolgt die Verschriftung in der Aneinanderreihung der Lautfolge. Dem Kind wird also bewußt, daß eine wechselseitige Beziehung zwischen den visuellen Einheiten und der phonologischen Bedeutung besteht. Typisch für diese Phase ist, daß es sich hier nicht mehr um eine reine „Look-and-say-Methode“ handelt, sondern daß lautiert wird. Der Reiz bei dieser Strategie ist, daß das Kind mittels der alphabetischen Operationsweise jetzt auch neue unbekannte Wörter zu entziffern lernt. Genau das war mit der logographemischen Strategie nicht möglich.“ (SASSENROTH, 49f)<sup>9</sup> Auch die alphabetische Strategie führt zu häufigen Schreibfehlern, da die GPK-Regeln alleine nicht ausreichen. Es wird geschrieben wie gesprochen wird. Wir können

<sup>8</sup> Carle, Ursula (1997): Grundlagen des Schrifterwerbs, Seminarskript. Universität Osnabrück

<sup>9</sup> Sassenroth, Martin (1991): Schriftspracherwerb. Bern, siehe auch: Carle, U.: Skript für das Deutsch-Curriculum

aus den anderen Unterlagen der Grundschule Unterweid erkennen, dass die Lehrerinnen neben oder unter die Kindertexte immer den (rechtschriftlich korrekten) *Erwachsenentext* geschrieben haben. Vanessa konnte daraus offenbar bereits einige rechtschriftliche Regeln erkennen und übernehmen. Es tauchen nämlich schon orthographische Muster auf (Deine, Brief, Sonne), werden aber noch nicht durchgängig angewandt. Schreibungen sind in diesem Stadium auch dialektabhängig (dange).

Im dritten Brief hat Vanessa zwar noch nicht die alphabetische Strategie überwunden. Es scheint, dass sie mit der Orthografie noch nicht weitergekommen ist. Auch hier gibt es wieder dialektabhängige Schreibweisen (schün, gesakt, les weiter). Vanessa kann jetzt aber schon Sätze gliedern.

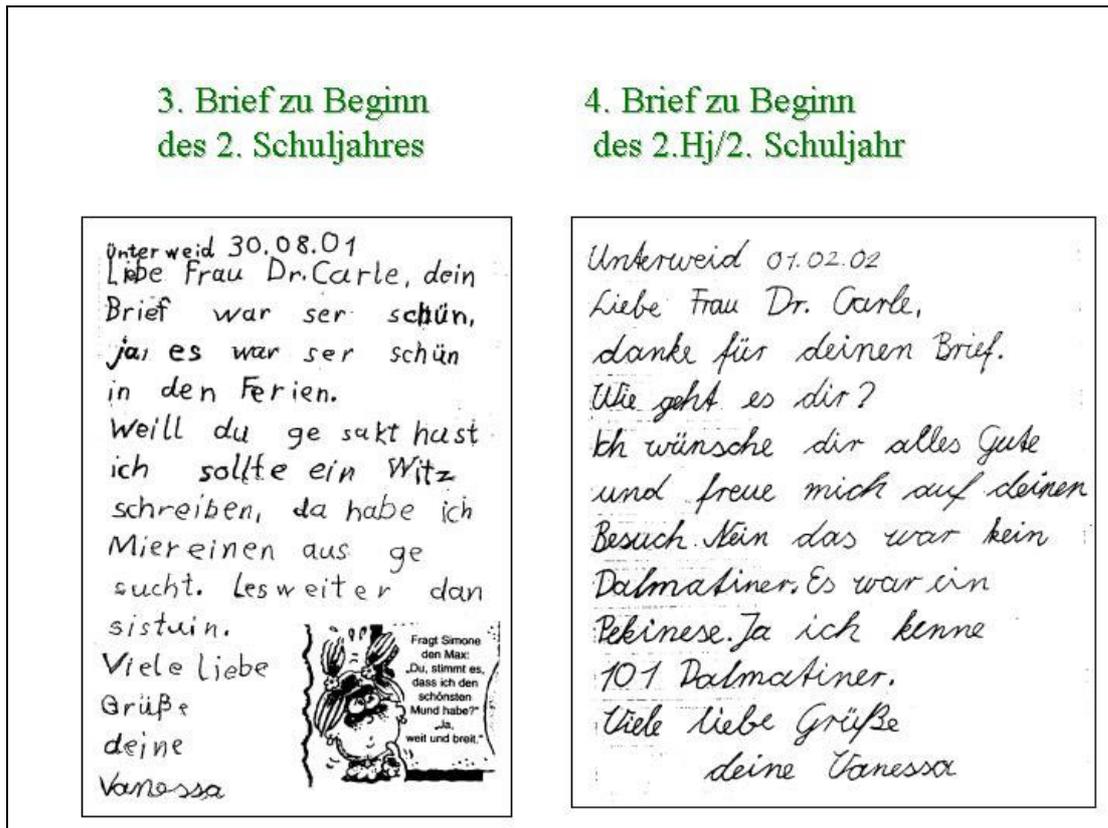


Abbildung 13: Briefe von Vanessa an Frau Carle

Im vierten Brief hat Vanessa verstanden, dass es Vereinbarungen über Regeln geben muss, die über die GPK-Regeln hinausgehen. Es erfolgt die verknüpfte Verwendung von Schreibschemata mit den Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln. Die verarbeiteten Grundeinheiten werden nun mehr und mehr Morpheme, häufige Buchstabenkombinationen oder Silben. Das lautbezogene Schreiben ist zwar ein wichtiges Stadium innerhalb des Schriftspracherwerbprozesses, sollte aber sobald wie möglich überwunden werden. Vanessa ist das zu Beginn des zweiten Halbjahrs des zweiten Schuljahres gelungen. Was musste sie dazu lernen?

„Der Übergang zur orthographischen Strategie erfordert von den schriftspracherwerbenden Kindern die Erkenntnis, daß die orthographisch korrekte Schreibweise unserer Sprache in weiten Teilen durch morphologische, syntaktische und semantische Beziehungen bestimmt ist“ (SASSENROTH, 52). Mit diesem Übergang kann bei normaler Entwicklung in Klasse 3 gerechnet werden.

„Ebenfalls verfügen die Kinder in dieser Phase über eine schon recht große Anzahl von sicheren Wörtern des Grundwortschatzes. Während die logographemische Strategie eher ein Lese-

verfahren, die alphabetische eher ein Schreibverfahren beinhaltet, ist die orthographische Strategie ein integrierender Zusammenschluß der beiden erstgenannten Operationsweisen. Sie wird zwar nach GÜNTHER erst beim Lesen angewendet, ist dann aber für das Schreiben unverzichtbar.“(SASSENROTH, 52)

Vanessas Fortschritt ist anfangs sicherlich der schnellen Anbahnung der Graphem-Phonem-Korrespondenz und der damit einhergehenden zunehmenden phonologischen Bewusstheit zuzuschreiben. In der ersten Hälfte des zweiten Schulbesuchsjahres, ist sie sich schon syntaktischer Strukturen bewusst, kann Sätze korrekt bilden und sicher schon spielerisch Satzbildungsfehler erkennen. Das ist vermutlich nicht nur ihren Schreibübungen zuzuschreiben, sondern auch dem intensiven Lesen, der Auseinandersetzung mit der Differenz der eigenen Produktion und der Lehrerkorrektur sowie dem Gespräch über sprachliche Strukturen. Das Gesamtsystem zum Schriftspracherwerb in der Grundschule Unterweid enthält vieles, was die Auseinandersetzung mit Sprache für die Kinder bedeutsam macht und wie die Abbildungen zeigen, auch eine ganze Reihe Anlässe für andere richtig zu schreiben (thematische Bücher / Partnerbücher).



Abbildung 14: Partnerbücher Grundschule Unterweid

In der Dokumentation wird leider noch nichts explizit ausgesagt über die Reichhaltigkeit der Leseanlässe, die Kinderbücherei und wie die Kinder zum Lesen ermutigt worden sind. Die Grundschule Unterweid könnte außerdem auch ihr System der förderdiagnostischen Begleitung des Schriftspracherwerbs noch dokumentieren. Wir wissen von Präsentationen, dass mehrere sich ergänzende diagnostische Instrumente angewandt werden und Überlegungen angestellt worden sind, welche Aufgaben die Kinder im jeweiligen Entwicklungsstadium am besten fördern und herausfordern. Mündlich wurde der gesamte Prozess des systematischen Beobachtens, Planens und individuellen Förderns bereits mehrfach präsentiert.

Das Ziel, welches die Grundschule Unterweid mit der Dokumentation verfolgen will, formulieren die PädagogInnen so: „Diese Beispiele sollen anderen GrundschullehrerInnen, die im altersgemischten Unterricht arbeiten, als Anregungen dienen. Es gibt unzählige Möglichkeiten Schreibenanlässe zu finden. Wichtig dabei ist nur, dass die Aufgaben so offen gestellt werden, dass alle Kinder sich angesprochen fühlen und einen Beitrag dazu leisten können. Unsere Er-

fahrungen haben ergeben, dass Partnerarbeit sehr geeignet ist, um jeden Schüler individuell voranzubringen.“

Es werden in dieser Präsentation weitere ausgewählte Aufgaben als Schreibanlässe vorgestellt. Zu entnehmen sind das Thema, die Literaturquelle, das Wort- und Bildmaterial, sonstige Materialien, Einsatzmöglichkeiten, Lernformen, Schülerergebnisse und teilweise Lehrerkorrekturen. Diese Beispiele zeigen eine Vielfalt von Schreibanlässen, die auch fächerübergreifend eingesetzt werden. Die im Zitat angesprochenen offenen Aufgabenstellungen sind in dieser Sammlung nicht explizit formuliert. Das wäre aber wichtig um zu zeigen, wie man durch die Aufgabenstellung Partnerarbeit befördern kann und dennoch die individuellen Bedingungen des Kindes Berücksichtigung finden.

### 3.3.1.3 Staatliche Grundschule Weimar Wieland

Das Thema für die Entwicklungen der Staatlichen Grundschule Christoph Martin Wieland Weimar lautet: „Arbeitsbeispiele zum differenzierten Schriftspracherwerb im Rahmen der Wochenplanarbeit“



Abbildung 15: Material aus der Grundschule Weimar Wieland

Das Ziel der KollegInnen ist es, erprobte und bewährte Arbeitsmittel für andere KollegInnen vorzustellen, und damit Ideen anzuregen, wie die Arbeit gestaltet werden könnte. Sie wollen mit ihrer Dokumentation einen schnellen Zugriff für andere ermöglichen, nicht zum bloßen Nachmachen, sondern zur Umsetzung in einem eigenen unterrichtlichen Rahmen.

Die Zusammenfassung ihrer Erfahrungen wird die Wielandschule in Form einer Power - Point - Präsentation zur Verfügung stellen. Der derzeitige Stand der Entwicklungsarbeit, lässt sich wie folgt beschreiben:

Vorangestellt werden in der Präsentation sehr allgemein einige Voraussetzungen, das Unterrichtsprinzip und einige allgemeine Rahmenbedingungen. Hier müsste noch etwas mehr Vororientierung für die Erprobung durch andere Schulen geleistet werden. Erst wenn deutlich wird, unter welchen Bedingungen und mit welchem Ziel erprobt wurde, kann auch die Leistungsfähigkeit des Materials nachvollziehbar beschrieben werden. Der vorgestellte Angebotskatalog umfasst: Lesebaste, Drehscheibe, Domino, Lernkartei, Lesehaus.



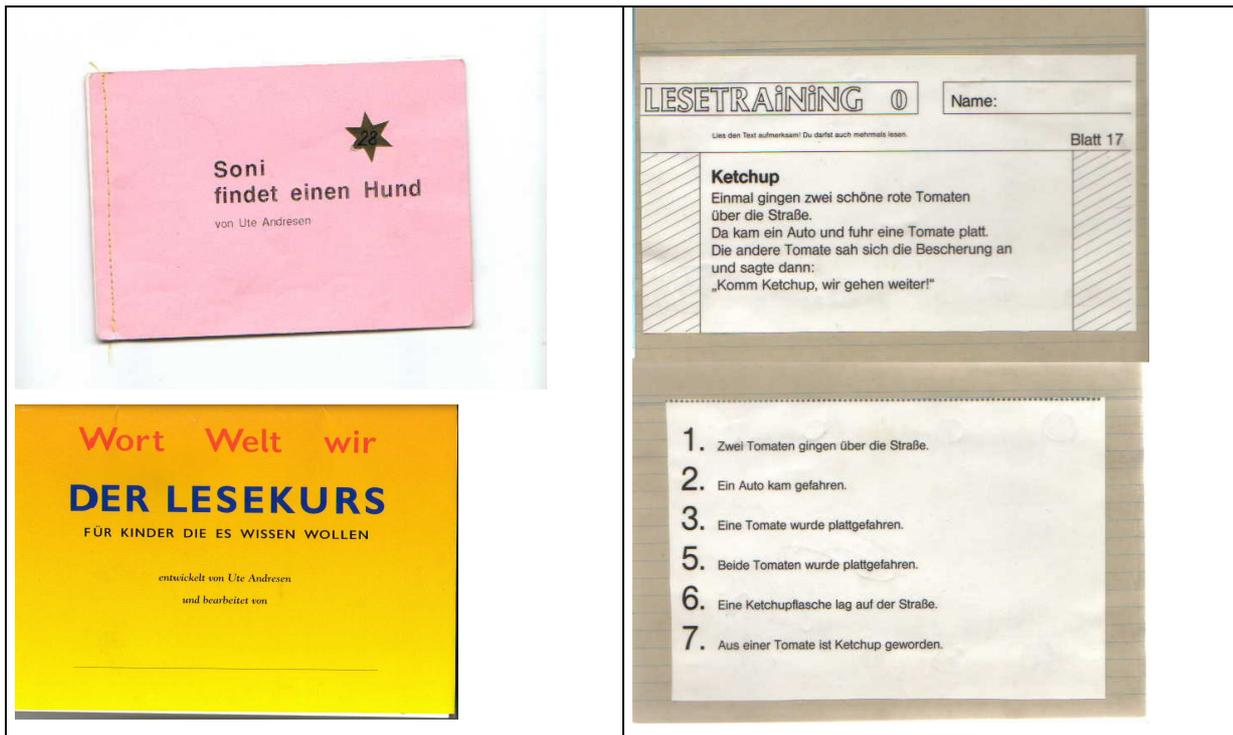


Abbildung 18: Lesematerial aus der Grundschule Weimar Wieland

Es wird bisher zum Material keine Zielstellung genannt, die die Kolleginnen und Kollegen für ihre eigenen Entwicklungen und für die Kinder damit verfolgt haben. Bisher wird noch nicht deutlich, wie sie diese Arbeitsmittel zum differenzierten Schriftspracherwerb erprobt haben und ob es tatsächlich bewährte Arbeitsmaterialien sind. Sicher wäre für andere Schulen auch interessant, welche Aufgaben im Rahmen der Wochenplanarbeit für die Kinder formuliert werden, damit sie diese entsprechend ihres Niveaus lösen können.

### 3.3.2 Leistungsdokumentation

Ohne ausführliche, reichhaltige, regelmäßige und pädagogisch-didaktisch systematische Dokumentation kann die Leistung der Kinder nicht an die Unterrichtsplanung rückgekoppelt werden. Wir wissen längst, dass Lehrerinnen und Lehrer ganz bestimmte Kinder und ganz bestimmte Leistungen unter Handlungsdruck im Unterricht oft übersehen, dass sie die Leistung der Kinder dann eingengt auf unterrichtlich gerade gefragte Leistung wahrnehmen und dass sie künftige Leistungen der Kinder nur ungenau einschätzen können. Um Leistungen präziser wahrzunehmen bedarf es eines Systems der Beobachtung, Protokollierung, Einschätzung und Überprüfung der Einschätzung.

Leistungsdokumentation dient in der Schule aber außerdem der Vorbereitung von Elterngesprächen und Zeugnissen auch in Form von Lernentwicklungsberichten. Selbst Noten können ohne eine detaillierte Dokumentation der Leistung der Kinder nicht begründet vergeben werden. Zudem bietet es sich an, dort wo Leistung in Noten ausgedrückt werden muss, eine Beschreibung hinzuzufügen, was die Note bei diesem Kind im Einzelnen ausmacht und was darüber hinaus noch geleistet wurde. Aussagekräftiger allerdings sind Lernentwicklungsberichte in Verbindung mit Elterngesprächen, z.B. auf der Basis von Portfolios und Beobachtungsprotokollen. Von einer qualitativen Darstellungsform der Leistungsrückmeldung sollte möglichst nicht abgerückt werden.

Für die beiden Schulen, die Leistungsdokumentation als Schwerpunkt ihrer Produktentwicklung gewählt haben, war wichtig, dass ihr Produkt eine Arbeitserleichterung darstellt. Ein Instrument zur Leistungsdokumentation muss

- übersichtlich sein (Kinder, Leistungsbereiche, Zeiträume der Erfassung – Trennung von Auswertung und Protokoll der Beobachtung)
- aussagekräftig sein, auch für *Fremde* (z.B. VertretungslehrerInnen) verständlich
- erweiterbar sein
- relevante Aspekte so reichhaltig dokumentieren, dass andere LehrerInnen daraus Schlüsse für ihr Lernangebot ziehen können
- sich an der individuellen Bezugsnorm orientieren
- den Entwicklungsfortschritt des einzelnen Kindes in allen Kompetenzfeldern erfassen
- im offenen Unterricht die kindliche Entwicklung dokumentierbar machen, obwohl in individuellem Tempo gelernt wird und kein festes Lehrwerk zugrunde liegt
- angeben, welche Vorannahmen den verwendeten Entwicklungsstufen zugrunde liegen
- selektiv sein, da man nicht jeden Tag alles im Unterricht Relevante dokumentieren kann, aber nicht selektiv sein auf Kosten der Brauchbarkeit der erhobenen Inhalte

Jedes Instrument für Leistungsdokumentation legt Indikatoren der Entwicklung des Kindes zugrunde. Meist sind diese aber nicht bewusst, jedenfalls nicht transparent. Wichtig ist, dass die Indikatoren, woran die Qualität der Leistung erkannt wird, expliziert werden und beschreibbare Entwicklungsschritte beinhalten.

Vermutlich muss bei einem Instrument zur Leistungsdokumentation bedacht werden, dass die Erhebung im Klassenzimmer noch nicht alles ist, sondern dass Bogen, in denen diese festgehalten wird, Auswertungsbogen vorangestellt werden müssen, in denen die reichhaltigen situativen Protokolle übersichtlich zusammengefasst werden. Uns scheinen die folgenden Ausarbeitungen – aus der Distanz betrachtet – eher Auswertungsbogen zu sein, aber die ausführlichen Protokolle noch keinen Platz und keinen Rahmen haben. Moderiert und unterstützt wird der Schwerpunkt durch Ursula Zimmer (ThILLM).

### 3.3.2.1 Staatliche Grundschule Marksuhl

Die Bezeichnung des Dokumentationsschwerpunktes wurde von den Kolleginnen und Kollegen der Grundschule Marksuhl nicht weiter eingegrenzt. Ihr Ziel ist es, ein Buch zu erstellen, in dem an Stelle des herkömmlichen Notenbuches Leistung verbal und mit festgelegten Zeichen dokumentiert werden kann.

Mit Hilfe der erarbeiteten Kriterien soll es eine schnelle und übersichtliche Dokumentation der Leistungen ermöglichen. Dabei soll auch der jeweilige Entwicklungsstand des Kindes deutlich werden. Die Buchseiten sollen flexibel bleiben, um eine Weiterführung zu ermöglichen. Es soll so gestaltet werden, dass es auch in jeder anderen Schule verwendet werden kann. Eine erste Version wurde der Wissenschaftlichen Begleitung zugesandt: Es handelt sich um einen Ringordner dinA4, er ermöglicht bei Bedarf Erweiterung durch das Einheften loser Formblätter.

Der Ordner trägt den Titel *Leistungsermittlung*. Festgehalten werden die Beobachtungen in diesem Ringordner in Form von verbindlichen Symbolen, die in einer Legende wie folgt erläutert werden:

+ : entspricht den Anforderungen
- : entspricht den Anforderungen nicht
0 : entspricht den Anforderungen teilweise
↑: Tendenz steigend
↓: Tendenz fallend
U unvollständig Grund: Z, Zeitfaktor
U unvollständig Grund: K, Können
P : Punkte

Abbildung 19: Legende Leistungsermittlung Marksuhl

Innen befinden sich linierte Blätter. Jedes Blatt hat eine Registerlasche, auf der vermutlich der Name eines Kindes vermerkt werden soll. Je eine Linie ist für einen der folgenden Bereiche reserviert:

Laute erkennen (untersch.)
Buchstaben erkennen
Laut-Bustb.-Bezieh. erfassen
Analyse-Synthese von Wörtern
Erlesen: Wörter, Sätze, kurze Texte
Ausdrucksvolles lesen: bekannte- unbekannte Texte
Sinnerfassung
Erlebnisse erzählen
Beschreiben
Gebrauchsformen
Texte planen, aufschreiben, überarbeiten
Druckschrift/ Schreibschrift
Schreiben nach Diktat
Abschreiben/ Nachschreiben
Wort-/ Satzart
Kontr-, Bericht-, Wörterbuch
Menge
Zahlbegriff
Zahlenaufbau bis 20
Zahlenaufbau bis 100
Addition
Subtraktion
Multiplikation
Division
Geometrie
Sachrechnen
Größen
Kunst
Musik
Werken
Sport
Schulgarten
Ethik/ Religion

Abbildung 20: Dokumentationsbereiche Leistungsdokumentation Marksuhl

Klappt man den Ordner auf, ist oben beschriebenes liniertes Blatt die linke Seite. Für jedes Kind gibt es ein weiteres Blatt (rechte Seite des aufgeklappten Ordners) mit einer Aufteilung in Sozial-, Sach-, Methoden- und Selbstkompetenz. Auf einer Skala von 1-8 sollen hier offenbar Einschätzungen zu bestimmten Kriterien, die den jeweiligen Kompetenzbereich beschreiben, vorgenommen werden. Auf je einer Ringbuchdoppelseite erhält man so einen Überblick über die Leistungsbewertung des einzelnen Kindes.

Dieses Buch ist nach Angabe der Grundschule Marksuhl frisch gedruckt und wird vorerst in den Schulversuchen Marksuhl und Johannes Falk Weimar erprobt.

Die Wissenschaftliche Begleitung erwartet bei dieser Erprobung nachstehend aufgezählte Probleme. Wir sind gespannt auf das Erprobungsergebnis:

1. Die Handhabung des Buches ist vermutlich nicht selbsterklärend genug, da wir das Gefühl hatten, nicht alles verstanden zu haben.

2. Die Notation in Form von Symbolen dürfte zu wenig aussagekräftig sein, denn es ist doch ungeklärt, was beispielsweise *entspricht den Anforderungen* inhaltlich bedeutet, wenn die Anforderungen nicht beschrieben sind. Es ist nämlich keinesfalls sicher, dass alle Lehrerinnen und Lehrer die gleichen Anforderungen stellen würden. Es ist auch nicht sicher, dass alle Lehrerinnen und Lehrer eine definierte Anforderung durch eine bestimmte Leistung als erfüllt betrachten würden. Im Gegenteil, vermutlich sehen es unterschiedliche Lehrerinnen und Lehrer unterschiedlich. Was aber sagt die Notation dann aus? Es ist im Einzelfall notwendig aufzuschreiben, was die Einschätzerin/ der Einschätzer sich unter *Tendenz steigend* vorstellt (Wie viel steigend? Auf was genau bezieht sich steigend?), denn sonst ist die Feststellung für künftige Unterrichtsplanung nicht brauchbar.
3. Wenn entlang der Dokumentationsbereiche mit den Symbolen dokumentiert werden soll, dann müsste jeder einzelne Bereich am besten in Form von bewältigten Aufgaben und dazu definierten Niveaus beschrieben werden, die zentrale Entwicklungsfortschritte erkennbar machen. Diese Aufgaben müssten auch experimentierende Inhalte haben, nicht nur übenden Charakter vorweisen.

Wir schlagen vor, dass die Grundschule Marksuhl zusammen mit anderen Grundschulen für einen kleinen Teilbereich im Rahmen der Fortbildung Mathematik- oder Deutsch-Curriculum einen Versuch unternimmt, solche Aufgaben zu formulieren und ihre Relevanz vor dem Hintergrund der im Curriculum erarbeiteten Theorien begründet. Uns ist aber klar, dass eine Schule alleine niemals eine solche Absicherung für alle Bereiche entwickeln kann.

#### 3.3.2.2 Staatliche Grundschule Weimar Falk

Der Schwerpunkt Leistungsdokumentation wurde durch die Zielformulierung der Schule konkretisiert. Die KollegInnen arbeiten an einer übersichtlichen Dokumentation der Entwicklung für jedes Kind der Stammgruppe, die sich im Schulalltag effektiv praktizieren lässt. Dabei ist ihnen die Darstellung des Entwicklungsstandes und das Erkennen neuer Tendenzen im Lern- und Entwicklungsprozess des Kindes wichtig. Die Dokumentationen für die einzelnen Kinder sind in einem Ordner zusammen gefasst und ermöglichen jeder Zeit Ergänzungen oder auch die Auswechselbarkeit, wenn ein Kind die Stammgruppe verlässt.

Die Schule möchte in Zusammenarbeit mit der Grundschule Marksuhl diese Form der Leistungsdokumentation erproben, um somit anderen Schulen ihre Erfahrungen entsprechend ihrer Bedingungen und Voraussetzungen zu vermitteln.

Den Aufbau ihres Produktes beschreibt die Schule wie folgt:

<p>1. Aufbau                  - schmaler Ordner A4                  Blatt 1: Bewertungsschwerpunkte wie im Notenbuch, nach links auszuklappen                  Blatt 2: fachliche Bewertung in entsprechenden Abschnitten des Schuljahres                  Blatt 3: Bewertung der Kompetenzen *                  * Quellenangabe: aus „Einschätzung zur Kompetenzentwicklung“                  herausgegeben vom Thüringer Kultusministerium                  Trennblätter für die einzelnen Schüler: farbige Register</p>
<p>2. Handhabung                  Blatt mit Bewertungsschwerpunkten nach links ausklappen                  Doppelseite je Schüler: links Fächer /rechts Kompetenzen                  Einheften von zusätzlichen Blättern zur Erweiterung der pädagogischen                  Aufzeichnungen jederzeit möglich</p>
<p>verwendete Zeichen zur fachlichen Bewertung:                  * : entspricht mehr als der geforderten Leistung                  + : in Ordnung                    : fehlerhaft                  - : nicht erfasst                  Zur zusätzlichen differenzierten Bewertung Tendenzpfeile : ↑ ↓</p>

Abbildung 21: Aufbau des Ordners zur Leistungsdokumentation Weimar Falk

Die Schule hat außerdem eine Einteilung in Bewertungsabschnitte (Herbstferien, Weihnachten, 1. Halbjahr, Ostern, Schuljahr) vorgenommen. Das erscheint zusammenfassend durchaus sinnvoll. Allerdings ist auch hier die Frage zu stellen, welches System für die Beobachtungen und ihre Protokollierung selbst vorgesehen ist. Das Buch selbst scheint nur die Auswertungen zu sammeln. Dies reicht aber nicht aus. Vielmehr müssen auch die Beobachtungsprotokolle nachvollziehbar gesammelt werden.

Beide Grundschulen mit diesem Dokumentationsschwerpunkt erproben also die Dokumentation in äußerlich gleicher Form, die Kriterien, verwendete Zeichen und Symbole scheinen aber andere zu sein. Dies kann an der Darstellung liegen, aber auch daran, dass die Produkte relativ isoliert entstanden sind. In wie weit es zu einer Kooperation gekommen ist, bleibt für uns noch offen.

### 3.3.3 Rhythmisierung

Rhythmisierung kann den äußeren Takt der Zeitblöcke in der Tagesorganisation, die äußere Rhythmisierung als Wechsel und Verbindung zwischen verschiedenen Lernsituationen, von gelenkten und ungelenten, Lern- und Freizeitphasen umfassen. Sie kann aber auch als eine Art innerer Rhythmus vom Kinde her gedacht werden. Die Vogteischule Oberdorla verbindet die unterschiedlichen Sichtweisen. Sie ist die einzige Schule, die im Schulversuch den Bereich Rhythmisierung vertieft bearbeitet und Produkte zur Rhythmisierung für die anderen Schulen erstellt. Die Arbeit dieses Schwerpunkts wird moderiert und unterstützt durch Ursula Schneider (ThILLM).

#### 3.3.3.1 Staatliche Grundschule Oberdorla

„Wie kann man den Wechsel zwischen Anspannung und Entspannung in einer Lernzeit für die Kinder differenziert gestalten?“ lautet die selbstgestellte Entwicklungsaufgabe der Schule.

Teil der Untersuchung, die sehr systematisch durchgeführt wurde, war auch eine Erhebung, wie viel Lernzeit und sonstige Zeit die Kinder in der Veränderten Schuleingangsphase haben.

Die Untersuchung über einen längeren Zeitraum hatte folgendes Ergebnis:

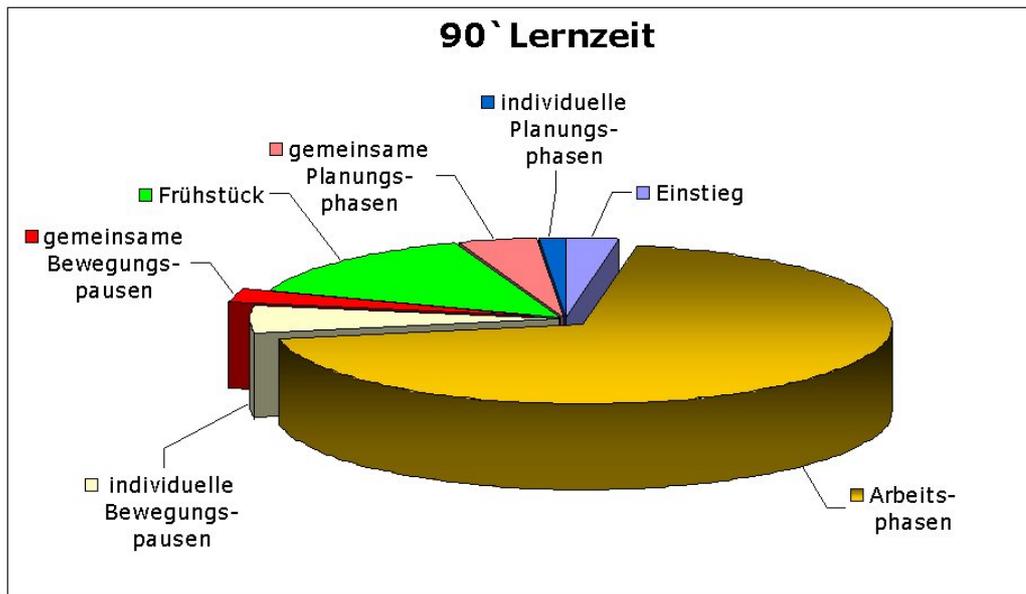


Abbildung 22: Ergebnis der Lernzeituntersuchung in Oberdorla

Immer mehr, auch gestützt durch die Auswertung von Videomitschnitten im Unterricht, kristallisierte sich heraus, dass die Lehrerinnen und Lehrer in mangelnder Bewegung ein ernsthaftes Problem der Rhythmisierung sahen. Nach anfänglich gemeinsamen Bewegungspausen mit gezielten Übungen, erkannten die Kolleginnen und Kollegen aus Oberdorla, dass die Bedürfnisse der Kinder höchst unterschiedlich sind. Rhythmisierung des Lernens kann daher nicht mit gleichzeitigen Bewegungsübungen für alle erreicht werden. Im Gegenteil, dann stört die Übung manchmal sogar das Lernen.

### Bewegungskartei

- Körperkontakt (beige)
- Motorik (weiß)
- Konzentration (grün)
- Bewegung (blau)
- Entspannung (rosa)
- Wutabbau (rot)



Die Bewegungskartei enthält Übungen für die Bereiche: Konzentration, Verbesserung der Motorik, Bewegung, Entspannung und Wutabbau. Diese Bereiche sind mit unterschiedlichen Farben und Symbolen gekennzeichnet.

Abbildung 23: Inhalt der Bewegungskartei der Staatlichen Grundschule Oberdorla

Dass Bewegung im körperlichen Sinne des Wortes in die Schule kommen muss, um die Eintönigkeit der Körperhaltung aufzulockern, ist unstrittig, Bewegung als Element der Rhythmisierung zu begreifen, eher ungewöhnlich, aber dennoch sehr einleuchtend. Zur Lösung der Aufgabe setzte sich das Kollegium das Ziel, spielerische Bewegungsmöglichkeiten herauszufinden, die sich für Bewegungspausen im Unterricht eignen, aber nicht von allen gleichzeitig durchgeführt werden müssen. Es entstand eine Bewegungskartei, auf der jene Spiele festgehalten sind, die dem Individualrhythmus des Kindes gerecht werden, ihm Bewegung ermöglichen, ohne die anderen Kinder zu stören und vielleicht die anderen Kinder ebenfalls begeistern. Rhythmisierung, auch wenn sie vom Kinde aus gedacht ist, ist nie nur individuell,

der Rhythmus des Einzelnen setzt sich in der Gruppe fort, bringt Bewegung in das Ganze. Die Möglichkeit für einen flexiblen Umgang mit dem zusammengestellten Material ist zwischenzeitlich erprobt. Zunächst wurden die Bewegungszeiten von den Lehrerinnen und Lehrern vorgeplant und im Wochenplan vermerkt.

*individuelle Bewegungspause: Kind, welches von allein keine Bewegungsübung durchführt.*

WP 22. 4. – 26. 4.

Deutsch

- AH 23/1 Wörterschlange- Ordnen nach Wortarten
- Dein Lieblingsbuch – Fülle dazu AB 1 Nr. 1 aus!
- Dein Lieblingsbuch: Lies ein Stück leise- Lies es dann dem Lehrer vor!
- Dein Lieblingsbuch: Stelle es deinen Mitschülern im Morgenkreis vor!
- AB1/2 Lückentext: Setze für die Bäume passende Adjektive ein! Schreibe den vollständigen Text ins WP – Heft!
- LB 156 „Das goldene Schlüsselchen“ Lies leise! Wie könnte die Geschichte weiter gehen? Schreibe das Ende auf ein extra Blatt!(Ablage)
- Wortarten- Würfelspiel Partner \_\_\_\_\_  
 Würfelt eine Wortart! Wählt ein passendes Wortkärtchen! Legt im Heft eine Tabelle mit 3 Spalten an und tragt die Wörter ein- mindestens 12 Wörter   

Substantiv	Verb	Adjektiv
------------	------	----------
- Lesetraining
- Computer- Lernwerkstatt –1 Frage/3 Antwortmöglichkeiten

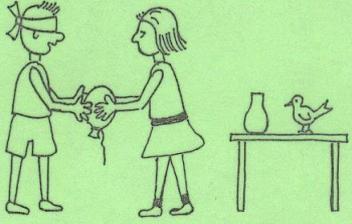
1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20

Abbildung 24: Symbole aus der Bewegungskartei im Wochenplan

Die Übungen sind für die Hand des Kindes so aufbereitet, dass es selbstständig damit umgehen kann. Das heißt, die Übungsbeschreibungen sind kurz formuliert und zur Unterstützung der Erfassung des Inhaltes dienen aussagekräftige Zeichnungen.

**👤 👤 Gegenstände erfühlen**

Einem Kind werden die Augen verbunden. Das andere Kind reicht ihm nacheinander 2 Gegenstände. Diese sollen ertastet werden. Wechselt!



Augenbinde, verschiedene Gegenstände

**🕷️ Spinne**

- Du bist im Reich der Tiere.
- Suche dir eine Ecke im Klassenzimmer!
- Lauf im Spinnengang dorthin und wieder zurück!

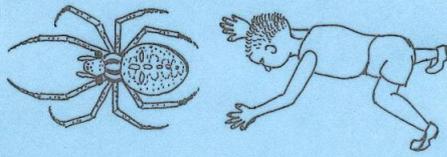


Abbildung 25: Beispiele aus der Bewegungskartei der Grundschule Oberdorla

Es liegen Beschreibungen vor, wie die Schule dieses Material entwickelt hat, einzelne Schritte zum didaktisch - methodischen Vorgehen, welche Einsatzmöglichkeiten die KollegInnen derzeit erproben und welche nächsten Schritte sie angehen werden. Dazu gehört auch die Arbeit mit der Kartei im dritten und vierten Schuljahr sowie im Hort.

Die Schulen des Schulversuchs können die Kartei auf dem BSCW-Server und dem FirstClass-Server abrufen, ggf. versendet die Schule auch eine CD-ROM. Über den Einsatz kann dann jede Schule entsprechend ihren Vorstellungen und Bedingungen selbst entscheiden. Die Kar-

tei ist eine geeignete Basis dafür, sofort einsetzbar ohne langes Suchen nach geeignetem Material.

### 3.3.4 Mehrpädagogensystem

Mehrere Pädagoginnen und Pädagogen mit unterschiedlicher Fachrichtung und Berufsbezeichnungen arbeiten im Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase zusammen. Dabei handelt es sich um Horterzieherinnen, GrundschullehrerInnen und Sonderpädagoginnen. Ziel ist es, eine Struktur aufzubauen, in der Kooperation gut möglich ist. Durch die gemeinsame Arbeit an der gleichen Sache aber mit unterschiedlichen Spezialkompetenzen soll das Lernen der Kinder in der Schuleingangsphase sehr viel besser unterstützt werden können als mit nur einer spezifischen pädagogischen Ausrichtung. Drei Schulen haben sich auf den Weg gemacht, ihre Erprobungen für andere so aufzubereiten, dass sie damit arbeiten können. Dabei wählten sie unterschiedliche Schwerpunkte. Die Arbeit wird derzeit moderiert und unterstützt von Ursula Schneider (ThILLM).

#### 3.3.4.1 Staatliche Grundschule Bleicherode

„Effektive Teamarbeit in der VSEPH“

Mit der Beschreibung des eigenen Werdegangs will die Grundschule Bleicherode beispielhaft zeigen, wie sich alle beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen von ehemaligen *EinzelkämpferInnen* zu einem festen Team entwickelt haben. Zum besseren Verständnis wollen die KollegInnen ihre Rahmenbedingungen beschreiben, neu geschaffene wesentliche Strukturen deutlich machen und die Funktion von Verbindlichkeiten erläutern.

Die KollegInnen sehen in ihrer Dokumentation Anregungen für andere Schulen, Umwege, die dieses Kollegium mangels geeigneter Vorbilder gegangen ist, können so vermieden werden – so ihr Anspruch. Brauchbare Maßnahmen zur Teamentwicklung sollen vorgestellt werden. Der Weg wurde im Mai 2002 allen Schulen vorgestellt:

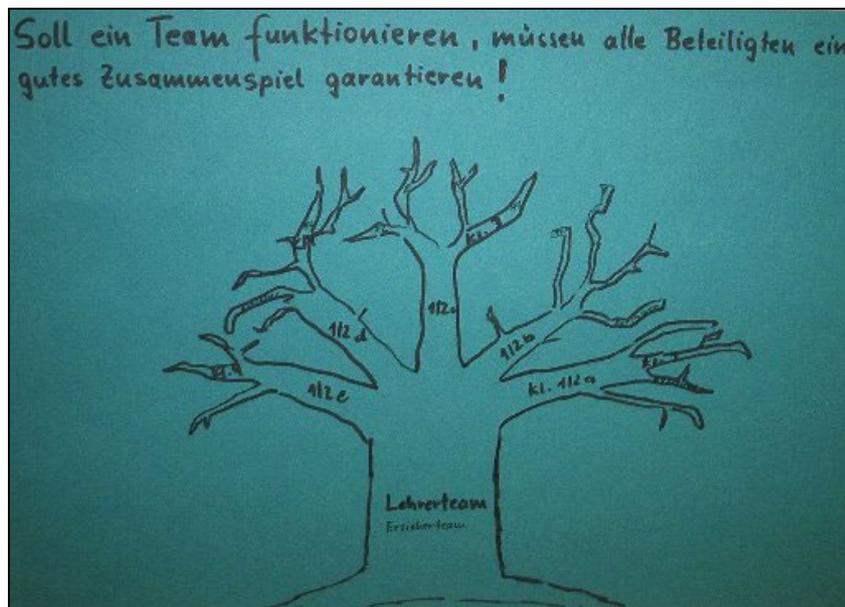


Abbildung 26: Vorarbeiten zur Anleitung zur Teamarbeit, Grundschule Bleicherode

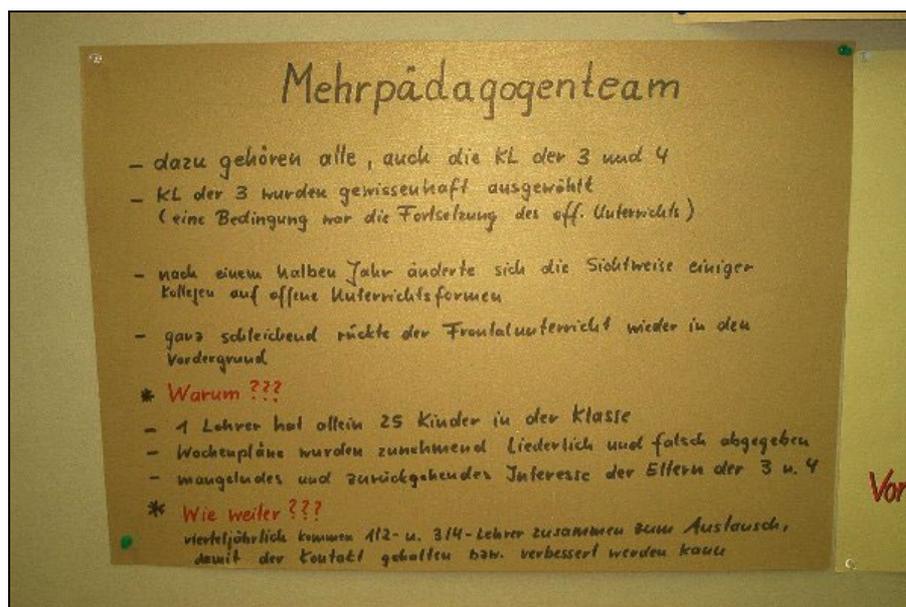


Abbildung 27: Auf dem Weg zur Teamarbeit, Grundschule Bleicherode

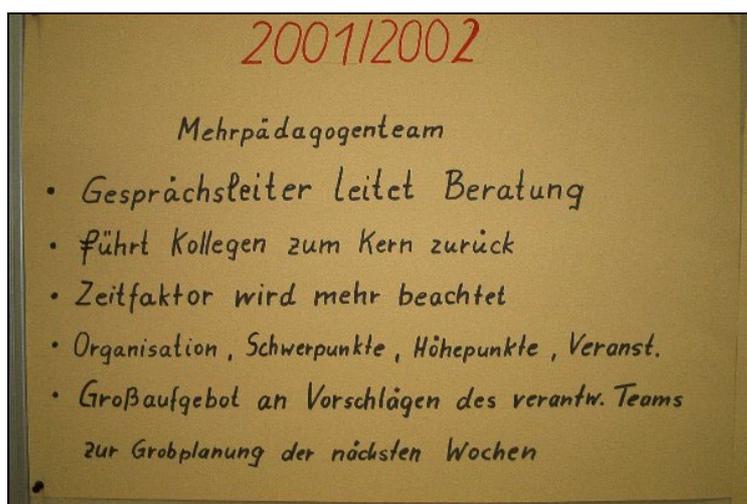


Abbildung 28: Auf dem Weg zur Teamarbeit Grundschule Bleicherode

Im Jahre 2001/ 2002 war die Verknüpfung der Arbeit im großen und im kleinen Team gelungen. Abwechselnd bereitete ein kleines Team für die Grobplanung das Material für das nächste Rahmenthema für alle vor. Dadurch entstand eine wesentliche Erleichterung der Arbeit. Die Stammgruppenteams hatten dann die Aufgabe, die Feinplanung zu übernehmen. Das Geheimnis der Wirkung liegt sicherlich in der gestiegenen Transparenz.

Das derzeitige Produkt ist eine Übersicht zu den jeweiligen Teamformen (Schulteam, großes Team, kleines Team), denen jeweils Regeln und Aufgabenbereiche zugeordnet sind:

**Staatliche Grundschule  
"A. Petermann"**  
Postweg 11  
99752 Bleicherode  
Postfachadr.: 99750 Bleicherode  
Tel. 0369336 68 53 4

**Mehrpädagogen team**

**Schulteam**

- Meinungsbildung im Kollegium
- alle (fast) möchten mitarbeiten
- die Meinung der Kollegen der Klassen 3 u. 4 sind für die Kollegen der Kl. 1/2 wichtige Ansätze und umgekehrt
- regelmäßige Zusammenkünfte aller Lehrer und Erzieher, bei denen es um Inhalte und Formen der Bildung und Erziehung geht (vierteljährlich)
- gegenseitige Hospitationen, um das Verständnis füreinander nicht abflachen zu lassen
- Ehrlichkeit und Verständnis füreinander, z. B. Team 1/2a 21 Kinder -  
1 Lehrer allein - 4b 25 Kinder

bei unterschiedlichen Voraussetzungen

- nichts geht im Alleingang, keiner darf allein gelassen werden
- gut: auch Klassen 3 u. 4 können im Team geleitet werden (z. B. De, Ma), dann sind WP, Stationen vorbereiten, offene Unterrichtsformen die halbe Arbeit

**Großes Team (9 GL / 1 FÖSL / 1 Hoko / 1 PL)**

- regelmäßige Teambesprechungen (wöchentlich genau festgelegt mit Zeit)
- Gesprächsleiter führt durch die Beratung (hat den „Roten Faden“ immer im Blick)
- 2 Teams schufen die Übersicht (1/2 Jahr)
- 2 Teams sind für die Grobplanung verantwortlich (stoffgebietsweise 2 – 3 Wochen)
- große Materialauswahl wird vorgelegt (kann von jedem gesichtet und auch genommen werden)
- Vorschläge, wie die Fachlehrer mit einbezogen werden können, werden unterbreitet
- Erzieher bekommen ganz wichtige Rolle als Beobachter, Doppelbesetzung, Hausaufgaben erlediger, Förderer usw. (sind sehr dankbar für ihre Integration!)

**Kleines Team**

- gegenseitige Achtung und Respekt
- keine konträren Unterrichtsmethoden
- regelmäßige Absprachen, z. B. Elternarbeit, Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der gemeinsamen Arbeit
- ständige Absprache mit dem Erzieher
- Absprachen mit den Fachlehrern
- Ausgestaltung der Räume
- vorbereitete Lernumgebung
- nicht separieren, sondern ins große Team einbringen

**Fazit:**  
**Die Teamarbeit muss gepflegt werden – nichts setzt sich im Selbstlauf fort!**

Abbildung 29: Teamstruktur der Grundschule Bleicherode (Herbst 2002)

Es wird noch nicht erklärt, wie diese Übersicht entstanden ist. Teilprodukt und Entwicklungsbeschreibung müssen noch zusammengefügt werden, damit deutlich wird, in welcher Form die Effektivität der Teamarbeit in der Veränderten Schuleingangsphase befördert wurde. Geplant ist die Erstellung einer Power-Point-Präsentation. Als mögliche Schwerpunkte werden erwogen: Erstellung differenzierter Wochenpläne im Team, Erarbeitung von Werkstätten im Team, Freiräume einzelner Stammgruppen trotz Planung im Team, etc. Beim Erstellen dieser CD-ROM muss die Zielstellung unbedingt durchgängig im Blick sein.

### 3.3.4.2 Staatliche Grundschule Ilmenau Am Stollen

„Unsere Schule braucht ein gut funktionierendes Mehrpädagogensystem“, heißt das Thema der Ilmenauer Grundschule, das sie anders füllt als die Grundschule Bleicherode. Gerade dadurch ergibt sich eine gute Ergänzung.

Ziel der Dokumentation soll sein, eine breit gefächerte Sammlung von Planungsformularen zu erstellen, welche den Teams die Arbeit erleichtern. Gerade die Arbeit im Team muss in vielen Punkten standardisierter ablaufen als Einzelarbeit: damit nichts vergessen wird, damit alle vom Gleichen sprechen, damit die Kollegin oder der Kollege die begonnene Arbeit fortsetzen

kann und damit durch die übersichtliche schriftliche Dokumentation alle jederzeit nachschauen können, was das Team verabredet bzw. schon entwickelt hat.

Mit dieser Dokumentation wollen die KollegInnen anderen Teams Möglichkeiten, Beispiele und Hilfen anbieten, damit sie die mit der Veränderten Schuleingangsphase verbundenen Aufgaben leichter und schneller umsetzen können. Als Produkt sollen Handreichungen für Lehrerinnen und Lehrer entstehen. Die endgültige Form ist noch offen.

Der derzeitige Stand des Produkts besteht aus drei Ordnern mit vielen verschiedenen Planungsformularen. Diese sind thematisch geordnet.

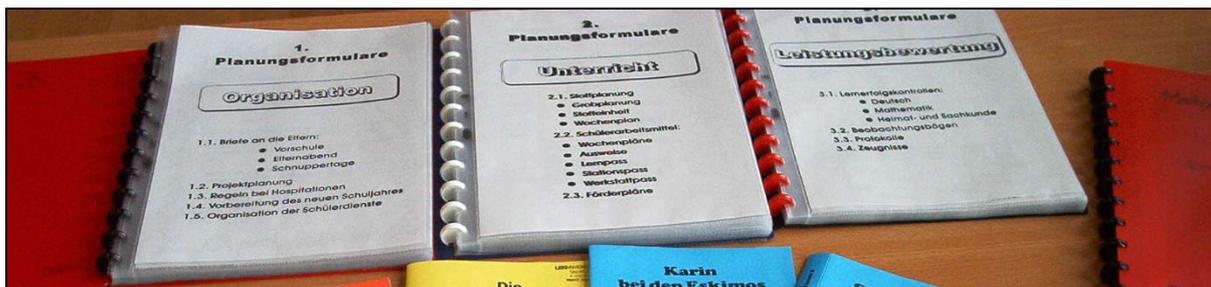


Abbildung 30: Ordner mit Planungsformularen für Teams der Veränderten Schuleingangsphase, Grundschule Ilmenau Am Stollen

<p><b>Organisation</b></p> <p>Briefe an Eltern                      Projektplanung                      Regeln bei Hospitationen                      Vorbereitung des neuen Schuljahres                      Organisation der Schülerdienste</p>
<p><b>Unterricht</b></p> <p>Stoffplanung                      Schülerarbeitsmittel (z.B.: Wochenpläne)                      Förderpläne</p>
<p><b>Leistungsbewertung</b></p> <p>Lernerfolgskontrollen                      Beobachtungsbogen                      Protokolle                      Zeugnisse</p>

Abbildung 31: Gliederung der Planungsformulare für Teams der Veränderten Schuleingangsphase, Grundschule Ilmenau Am Stollen

Die Dokumentation sollte auch Aussagen darüber enthalten, wie die Formulare in der Grundschule eingesetzt werden. Einige Planungsformulare in Dateiform wurden bereits auf dem BSCW-Server eingestellt. Andere Schulen im Schulversuch haben nun die Möglichkeit, diese zu erproben.

### 3.3.4.3 Staatliche Grundschule Neuhaus

„Entwicklung und Erprobung des individuellen Lehrplans“ für die Teamarbeit

Ziel des Teams der Grundschule Neuhaus ist die Gestaltung eines niveaudifferenten Lernens am gemeinsamen Gegenstand mit Hilfe individueller Lernpläne. Mit den Plänen wollen die KollegInnen sichern, dass der Leistungsstand jedes Kindes für LehrerInnen, Eltern und das Kind selbst stets transparent ist.

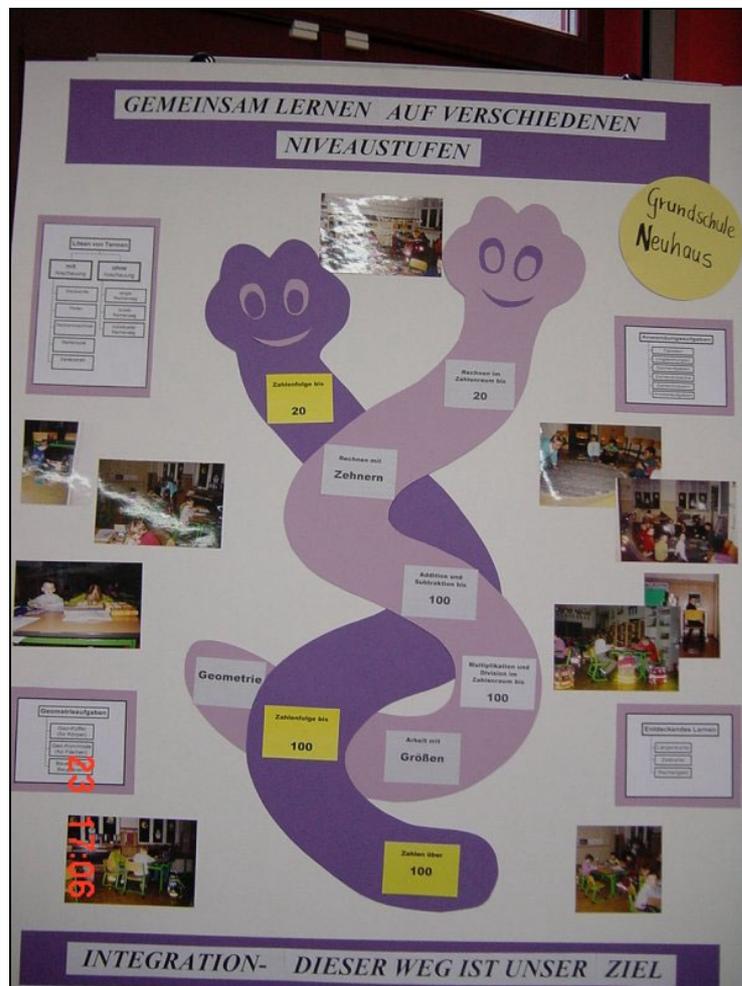


Abbildung 32: Niveaudifferentes Lernen am gleichen Gegenstand, Grundschule Neuhaus

Das Arbeitsmaterial besteht jeweils aus einem Ordner für das Kind und einem Ordner für den Lehrer oder die Lehrerin.

Um auch anderen Schulen Anregungen zur effektiven Gestaltung des individuellen Lernens zu geben, wird die Schule eine CD-ROM mit Anleitungen zur Arbeit mit individuellen Lernplänen erstellen.

Es liegen uns Auszüge aus einem individuellem *Lehrplan (Lernplan)* vor. An Beispielen wird die Transparenz und Kontrollierbarkeit der erfüllten Ziele in einigen Lernbereichen verdeutlicht.

Für die Hand des Lehrers gibt es Übersichten (ähnlich wie in einem Pensenbuch) zum jeweiligen Lernbereich mit Aufstellung der Ziele, in denen mit Hilfe von Graduierungen (Bsp.: mit Anschauung, ohne Anschauung, sicher) und mit Platz für Bemerkungen der Entwicklungsstand jedes einzelnen Schülers dokumentiert werden kann.

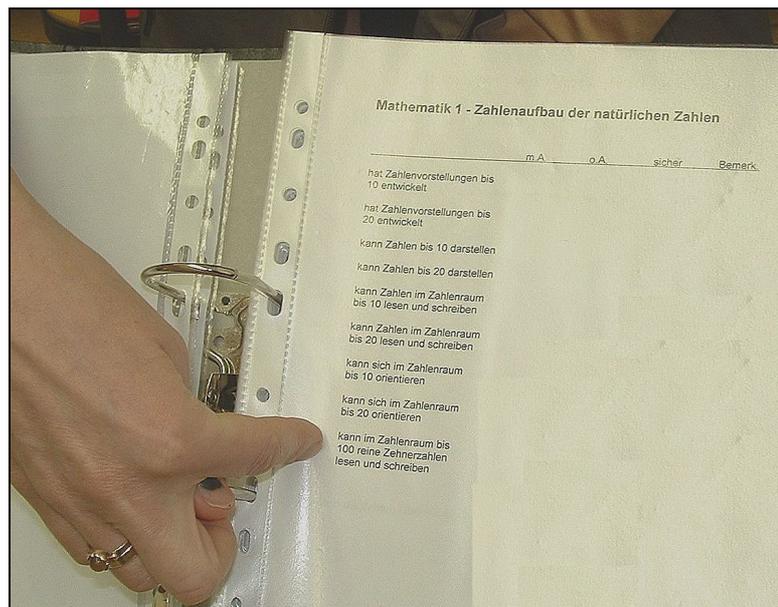


Abbildung 33: Handreichungen für die LehrerInnen, Grundschule Neuhaus

Jeder Schüler und jede Schülerin bekommt entsprechend eine kindgemäß gestaltete Übersicht, auf der nach erfolgreicher Erfüllung der jeweiligen Aufgaben in diesem Lernbereich vermerkt wird: *Ich kann ...*. Diese Übersicht enthält Symbole, die mit der Bearbeitung dazugehöriger Aufgabenblätter zu tun haben.

Zum didaktisch-methodischen Einsatz dieses individuellen Lehrplans bzw. zu ersten Erfahrungen liegen noch keine Aussagen vor.

### 3.3.5 Elternarbeit

Nicht nur im Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase in Thüringen spielt die Elternarbeit eine entscheidende Rolle. Sie ist das Tor zur Öffentlichkeit und zum Kind. Nur wenn die Eltern von der Qualität des schulischen Angebots überzeugt sind, spornen sie ihr Kind an, in der Schule gute Arbeit zu leisten. Überzeugung hängt mit Information zusammen. Von etwas überzeugt sein, das neu ist gegenüber eigenen Erfahrungen, erfordert es, dass man sich das Neue in seinen Konsequenzen vorstellen kann. Überzeugung hängt aber auch mit Vertrauen zusammen. Und Vertrauen ist an eine Atmosphäre des Wohlwollens, der gegenseitigen Wertschätzung gebunden. Im Schulversuch hat sich nur eine Schule für diesen Schwerpunkt entschieden. Sie konnte bereits im Mai 2002 eine Handreichung vorlegen, die anderen Schulen vielfältige Hilfestellungen gibt. Bisher moderierte und unterstützte diese Ausarbeitung Sandra Trautmann (ThILLM). Nach ihrem Ausscheiden betreuen Ursula Zimmer und Ursula Schneider (ThILLM) auch diesen Schwerpunkt mit.

#### 3.3.5.1 Rottleben

„Elternarbeit im Schulversuch“

Das Ziel dieser Schule im Dokumentationsschwerpunkt ist es, vielfältige Möglichkeiten der Elternarbeit zu erproben und zu analysieren, um Empfehlungen für ein wirkungsvolles Miteinander im Interesse der Kinder weiter geben zu können. In diesem Sinne wollen die PädagogInnen das Anliegen und die Inhalte der Elternarbeit erörtern, praktische Möglichkeiten von Elternmitwirkung aufzeigen und entsprechende Erfahrungswerte vermitteln. Im Ergebnis sollen andere Schulen ihre Erfahrungswerte nutzen können, Anregungen finden, für Probleme

sensibilisiert werden und durch die Elternarbeit ein Stück weit Schulentwicklung betreiben können.

Die KollegInnen der Grundschule Rottleben werden ihre Arbeit in Dateiform sowohl in Microsoft Word für Windows als auch in Microsoft Power Point veröffentlichen. Ihre bisherigen Vorlagen sind schon weit gediehen, bedürfen aber der systematischen Erprobung durch andere Schulen. Die PädagogInnen weisen auf die folgenden Epochen hin: Elternarbeit vor der Einschulung und Elternarbeit ab Schulbeginn.

Dazu werden jeweils entsprechende Veranstaltungen mit Schwerpunkt in verschiedenen Formen der Elternkontakte genannt, wie die folgenden Übersichten aus der Dokumentation zeigen.

- I. Elternarbeit vor der Einschulung****Erster Informationsabend**, Vorstellung der Eltern, Pädagogen, *Vorstellung des Schulversuchs***Anmeldung laut Schulgesetz** in Verbindung mit dem Kennen lernen der Kinder durch Stammgruppenleiter und Beratungslehrer
- **Ärztliche Untersuchung**, medizinische Indikation, Hinweise an Eltern
  - **Schnuppertag der Kinder und gleichzeitig Elternversammlung**, letzte Informationen vor der Einschulung, Fächer Religion/Ethik, Materialien Organisatorisches
  - **Einschulungsfeiern**, Programmgestaltung, Organisation
- II. Elternarbeit ab Schulbeginn****Elternversammlung** zu Beginn des Schuljahres, Wahl der Mitwirkungsgremien, päd. Themen
- **Elternversammlung** zum Ende des Schuljahres, Bilanz
  - **Elternstammtische**, Organisation, Inhalte, Erfahrungen
  - **Verbindliche Elterngespräche**, Organisation, Inhalte
  - **Elterngespräche** zur Verweildauer bzw. zum Übertritt
  - **Transparenz der Bewertung von Schülerleistungen und Schülerverhalten durch Hospitationen**, Sprechtag, Beobachtungsunterlagen, Möglichkeiten der Einsichtnahme in Schülerarbeiten
  - **Elternvertreter** Funktion, Organisation, Arbeitsinhalte
  - **Elternaktivitäten im Schulalltag**: Einbeziehen in Unterricht und Schulleben, Mitgestaltung bei Festen und Feiern, Höhepunkten, Wandertagen
  - **Elternarbeit im Hort**
  - **Elternbefragungen****Öffentlichkeitsarbeit** für und mit Eltern: Wandzeitungsgestaltung, Schülerzeitung, Presse, Schulchronik, Videoaufnahmen, Elternsprecher im Beirat
  - **Förderverein** Anlage

*Abbildung 34: Gliederung der Handreichung, Grundschule Rottleben*

Zu ausgewählten Veranstaltungen liegen konkrete Planungsunterlagen vor, die über organisatorische Fragen und inhaltliche Schwerpunkte Aufschluss geben. Hier ein Beispiel:

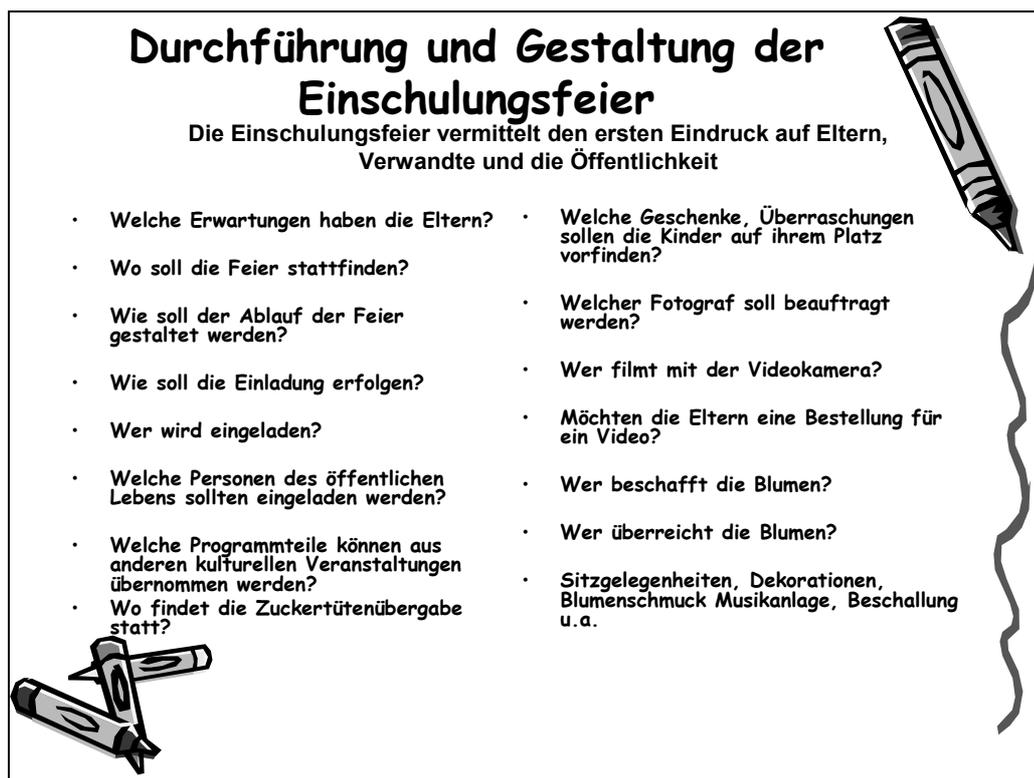


Abbildung 35: Handreichung Einschulungsfeier, Grundschule Rottleben

Die erste Fassung der Handreichungen wurde im Frühjahr 2002 auf einer CD-ROM an alle Schulversuchsschulen verteilt. Darüber hinaus beabsichtigt die Grundschule Rottleben eine Veröffentlichung über den BSCW-Server. Hier bietet es sich an, bereits vorhandene Hilfen durch weitere, mittlerweile neu erarbeitete oder bearbeitete zu ergänzen.

### 3.3.6 Öffentlichkeitsarbeit

Elternarbeit und Öffentlichkeitsarbeit hängen eng zusammen, zumindest, wenn man interne und externe Öffentlichkeit zusammen betrachtet. Das spiegeln auch die Ausarbeitungen der Grundschule Eisfeld wieder. Dies war die einzige Schule im Schulversuch, die diesen Schwerpunkt gewählt hat. Bisher moderierte und unterstützte Sandra Trautmann (ThILLM) diesen Schwerpunkt. Nach ihrem Ausscheiden übernehmen dies Ursula Schneider und Ursula Zimmer (ThILLM).

#### 3.3.6.1 Staatliche Grundschule Eisfeld

„Möglichkeiten der Information und Transparenz der Veränderten Schuleingangsphase gegenüber der Gemeinde/ Öffentlichkeit“, ist das Thema der Ausarbeitungen.

Die KollegInnen der Grundschule Eisfeld haben eine Handreichung erarbeitet, in der sie ihre vielfältigen Formen der Öffentlichkeitsarbeit dokumentiert haben. So, dass sie als Anregung und Orientierung anderen Schulen nutzen.

Die Materialsammlung wurde in Form einer Power-Point-Präsentation im Mai 2002 den anderen Schulen im Schulversuch vorgestellt. Die Übersichten enthalten auch Aussagen darüber, was die Schule mit den einzelnen Aktionen erreichen wollte und welche Unterstützungsgremien sie dafür nutzte. Das Kollegium stellt den hohen Stellenwert der Elternarbeit in den Mittelpunkt ihrer Argumentation. Deutlich wird, dass schulische Höhepunkte unter Einbeziehung der Eltern und außerschulischer Institutionen (z.B. Kindergärten) eine gute Gelegenheit bie-

ten, um die Arbeit der Schule in der Öffentlichkeit zu präsentieren. Die Zusammenarbeit mit den Kindergärten wird ebenfalls besonders hervor gehoben.

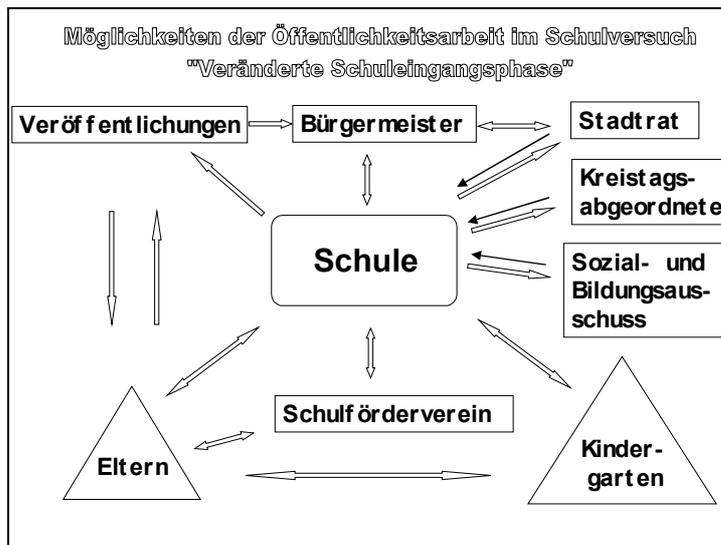


Abbildung 36: Überblick zum Inhalt der Handreichung Öffentlichkeitsarbeit der Grundschule Eisfeld

Zur Zeit arbeitet die Schule an einem Konzept für eine Elternwerkstatt. Die Durchführung dieser Elternwerkstatt soll dann auch auf einem Video dokumentiert werden. Eine solche Elternwerkstatt erscheint geeignet, Werkstattunterricht für die Eltern erfahrbar zu machen. Wir dürfen auf die Erfahrungen gespannt sein.

### 3.3.7 Jahrgangsmischung

Die Entwicklung der Jahrgangsmischung ist vielfältig und geht weit über rein organisatorische Lösungen hinaus. Im Kern geht es um die Nutzung der Unterschiede der Kinder für ihr Lernen. Nur wenn es gelingt, das kooperative Lernen zu entwickeln, ergibt Jahrgangsmischung Sinn. Zwei Schulen haben hierfür Handreichungen entwickelt. Eine dritte Schule in diesem Schwerpunkt arbeitet an der Entwicklung eines jahrgangsübergreifenden Lehrplans, eine weitere an der Gestalteten Lernumgebung. Dieser Schwerpunkt wird noch bis zum Frühjahr 2003 von Cornelia Hofmann (ThILLM) moderiert und unterstützt. Im Anschluss werden Ursula Schneider und Ursula Zimmer (ThILLM) voraussichtlich auch die Arbeit mit diesen Schulen übernehmen.

#### 3.3.7.1 Staatliche Grundschule Ilmenau Karl Zink

„Wir wollen untersuchen, wie sich die Beziehungen zwischen *Groß* und *Klein* entwickeln und wie sie beeinflussbar sind“, so beschreibt das Kollegium der Grundschule Karl Zink Ilmenau sein Ziel im Dokumentationsschwerpunkt.

Helferprozesse wurden angeregt, beobachtet und ausgewertet. Mit Beispielen belegt, sollen diese anderen Lehrerinnen und Lehrern eine Anregung bieten. Eine Grundlage dafür ist die Entwicklung von Beobachtungsbogen. Diese sollen helfen, heraus zu finden, wie ein eingeführtes Helfersystem funktioniert.

Dazu werden die PädagogInnen beispielhaft ergründen, welchen Zuwachs das für die eigene Persönlichkeit des Kindes bringt und wie sich das auf die Entwicklung der sozialen Beziehungen in der Stammgruppe auswirkt. In diesem Zusammenhang wollen die KollegInnen den Nachweis erbringen, dass bestimmte Strukturen für kooperatives Lernen erforderlich sind. Die Methoden, Wege und Lernstrategien zum individuellen Lernen wollen sie aufzeigen.

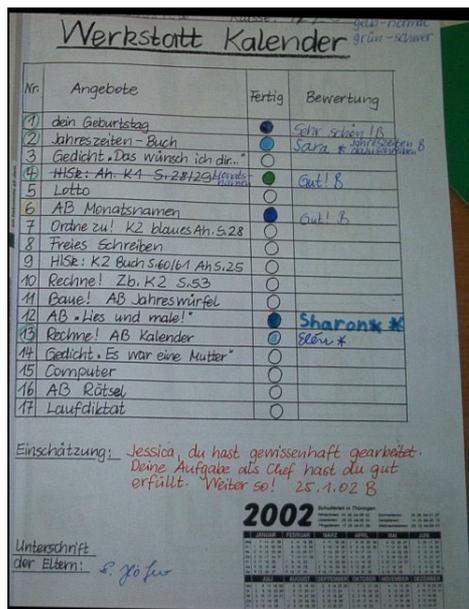


Abbildung 37: Wochenplan, Grundschule Ilmenau Zink

Im Hinblick auf den Nutzen für andere wollen die PädagogInnen mit ihrer Ausarbeitung erreichen, dass damit Schritte zum leichteren Verstehen und zur Umsetzung des Helfersystems im jahrgangsgemischtem Lernen unterstützt werden. Dabei können den anderen Schulen ihre Erfahrungen mit den entwickelten Beobachtungsbogen und den kooperativen Lernaufgaben behilflich sein:

Name	Vormittag					Nachmittag	
	Gleitzeit	Kurs	Stamm			Hausaufgaben	Freizeit
			Planarbeit	Werkstatt	Stationen		

Abbildung 38: Beobachtungsbogen, Grundschule Karl Zink Ilmenau

### 3.3.7.2 Staatliche Grundschule Saalfeld

„Aufstellen eines schulinternen Lehrplans, mit Hilfe dessen jahrgangsgemisch am gleichen Schwerpunkt auf unterschiedlichen Niveaus gearbeitet werden kann; Ausarbeiten und Erproben unterschiedlicher Projekte, die Bestandteil dieses Lehrplans sind“, so beschreiben die PädagogInnen ihren Dokumentationsschwerpunkt.

Das Ziel dieser Schule ist es, anderen durch ihren schulinternen Lehrplan ein strukturierendes Fundament anzubieten, welches fächerübergreifendes und altersheterogenes Arbeiten unterstützt. Mit jedem Lehrplan kann sowohl fächerübergreifend als auch jahrgangsgemisch unterrichtet werden. In der TOC1 – Erhebung im Frühjahr 2001 stellte sich jedoch heraus, dass es sinnvoll wäre, darüber hinaus eine spezifische Ausarbeitung zu haben, die zeigt, wie ein Lehrplaninhalt spiralförmig auf verschiedenen Niveaus dargestellt werden kann. Zugleich sollte ein solcher Vorschlag nach Meinung des Kollegiums fächerübergreifende Hinweise geben, also aufzeigen, wie die einzelnen Lernangebote verknüpft werden können. Im Ergebnis versprach man sich davon vor allem eine Hilfe für projektorientiertes Arbeiten.

Der entstandene schulinterne Lehrplan ist eine Zusammenstellung, in welcher besonders in den *Dritt-fächern*, angelehnt an das Fach Heimat- und Sachkunde, die Arbeitsvorhaben für das

gesamte Schuljahr geplant sind. Die Altersmischung wird in soweit berücksichtigt als es sich um einen Zweijahresplan handelt. Dieser schulinterne Lehrplan wurde schon in der ersten Präsentation im Jahre 2001 vorgestellt.

Das Kollegium schreibt im Leitfaden 2002: „Das Zuordnen der Bereiche aus Deutsch und Mathematik erscheint uns überflüssig, da dies zu sehr von den Arbeitsmitteln der Schule abhängig ist.“ Das ist eine mögliche Reaktion auf die Schwierigkeit, die entsteht, wenn man in Deutsch und Mathematik Lehrwerke in ihrer Systematik verwendet. Vor allem Deutsch kommt ja nicht ohne Inhalte aus und insofern liegen die Lehrwerkinhalte immer quer zu den Inhalten der Werkstätten. Aber Deutsch- und Mathematikaufgaben sollten eben nicht nur vom fachlichen Aufbau her gegliedert werden, sondern sie sollen sich vor allem an der Entwicklung der Kinder orientieren. Die Wissenschaftliche Begleitung möchte zu bedenken geben, dass gerade die Projekte zahlreiche sinnvolle Lese- und Schreibanlässe bieten, die auf unterschiedlichen Niveaus beschrieben werden können. Für Mathematik gilt, dass alle Projekte auch Probleme beinhalten, die sich zum Mathematisieren eignen. Genau darin liegen die Potenziale modernen Mathematikunterrichts in der Veränderten Schuleingangsphase. In den Grundschulzeitschriften finden sich zahlreiche Beispiele z.B. von Christoph Selter, der dazu auch ein Buch herausgebracht hat<sup>10</sup>. Es lohnt auch einen Blick auf den Bildungsserver des Landes Rheinland-Pfalz. Unter <http://www.grundschule.bildung-rp.de/> finden Sie hinter dem Button Mathematik zahlreiche gute Hinweise.

Zu einigen Lehrplanthemen so das Ziel der KollegInnen aus Saalfeld, wollen sie verschiedene Projekte und Werkstätten erarbeiten, die sie an ihrer Schule erproben und als Anregung an andere Schulen weiter geben. Interessierte Schulen können diese dann anschauen, auf die eigene Schule zuschneiden und ausprobieren. Verbesserungen können eingearbeitet werden und eine neue Version zur nächsten Erprobung weiter gereicht werden.

Außer den bereits präsentierten oder in Arbeit befindlichen Werkstätten wurden in Saalfeld weitere erarbeitet, die aber noch nicht präsentiert wurden, weil die KollegInnen dachten, darin befände sich nicht viel Neues für die anderen Schulen. Die Themen seien Allgemeingut.

- Herbstwerkstatt (noch nicht vorgelegt)
- Weihnachtswerkstatt (noch nicht vorgelegt)

Die folgende Werkstatt wurde bereits so weit ausgearbeitet, dass sie beim letzten Präsentationstermin im Frühjahr 2002 als CD-ROM-Version zur Verfügung gestellt werden konnte. Wir wissen allerdings nichts darüber, ob einige Schulen mit dem Material gearbeitet, bzw. der Grundschule Saalfeld eine Rückmeldung gegeben haben.

---

<sup>10</sup> Selter, Christoph/ Spiegel, Hartmut (1997): Wie Kinder rechnen. RSR. (Lernmaterialien). Stuttgart: Klett

Projekt: Gesunde Ernährung vom 11.03.-15.03.2002				
Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
				Wir erzählen was wir gelernt haben
Hefte alle Arbeitsblätter, die du gelöst hast in eine Mappe! Diese kannst du uns dann am Freitag vorstellen!				

Das Projekt „Gesunde Lebensweise“ liegt seit Mai 2002 als Power-Point-Präsentation vor.

In der Präsentation wird die Durchführung dieses Projektes vorgestellt, indem schwerpunktmäßig der Ablauf durch Arbeitsblätter und Aufgabenstellungen belegt wird. In der Ablaufplanung werden von der Schule die Arbeitsblätter der Klasse 1 bzw. 2 zugeordnet.

Ergebnisse, Erfahrungen und Schlussfolgerungen finden in dieser Präsentation noch keine Beachtung. Wir haben noch keine Angaben darüber, ob und mit welchem Ergebnis andere Schulen die Materialien erprobt haben. Es fehlt auch noch die fächerübergreifende Einordnung in den schulinternen Lehrplan.

Abbildung 39: Übersichtsblatt zur Werkstatt Gesunde Ernährung, Grundschule Saalfeld

- Ein Projekt Mittelalter ist laut Angaben im Leitfaden 2002 noch in der Vorbereitung, wird im Mai 2003 durchgeführt und kann zur letzten Präsentation im Juni 2003 vorgestellt werden. Es stellt sich die Frage, wie dieses Projekt so aufbereitet werden kann, dass die Kinder daraus Erkenntnisse gewinnen können. Eventuell kann das folgende Abbild der Fähigkeitsstruktur Geschichtsbewusstsein<sup>11</sup> dazu etwas beitragen.

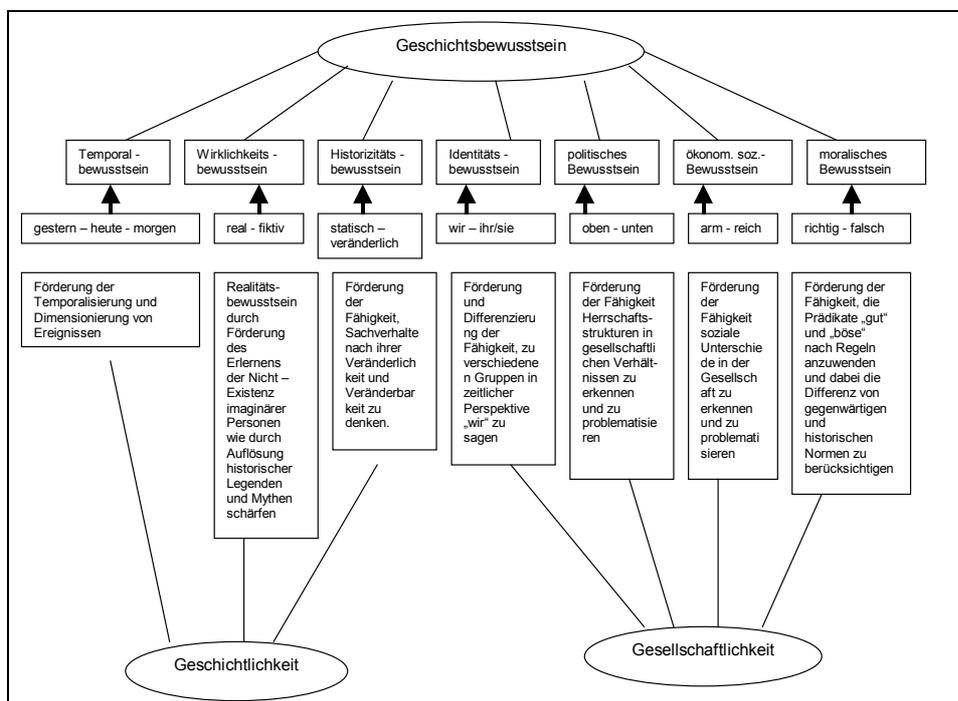


Abbildung 40: Struktur des Geschichtsbewusstseins nach PANDEL 1987

<sup>11</sup> Panzel, Hans-Jürgen (1987): Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. In: Geschichtsdidaktik. Probleme, Projekte, Perspektiven, 12 (1987), 2, S. 130-142

Bis zur nächsten Präsentation wäre es vor allem wichtig, die vorhandenen Materialien zu überarbeiten. Es ist notwendig, die Arbeitsblätter zu erläutern. Welche didaktischen Überlegungen (insbesondere welche Ziele) haben zu dieser Auswahl geführt? Welche Methoden wurden eingesetzt? Wie müssen die Aufgabenstellungen aussehen, damit es zu einer echten Kooperation zwischen den Kindern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen kommt? Welche weiteren Voraussetzungen müssen gegeben sein, damit der Unterricht die Kinder zu eigenständigem Handeln und Nachdenken anregt? Wie wird die Auswertung der Werkstattarbeit jedes Kindes sichergestellt (Portfolio, Beobachtungen etc)?

### 3.3.7.3 Hörselbergsschule Wutha-Farnroda

Schwerpunkt in der Altersmischung der Hörselbergsschule in Wutha-Farnroda ist es „Arbeitsformen (zu) untersuchen, die die Kooperation der Kinder fördern“.

Auf der Grundlage offener Unterrichtsformen untersuchen die KollegInnen, welche Lernbedingungen notwendig sind, um erfolgreich die Sozialkompetenz jedes einzelnen Kindes besonders im kooperativen Lernen zu entwickeln.

Für ihre Dokumentation haben sie vier Ordner angelegt, in denen Unterlagen zu:

- Wochenplanarbeit
- Projektarbeit
- Stationenlernen
- Werkstattlernen

gesammelt werden. Zu jedem Unterrichtsbeispiel gibt es:

- eine Zusammenfassung über die Organisation, Ziele und Inhalte der einzelnen Arbeitsformen
- konkrete, selbst erprobte Beispiele zu den einzelnen Arbeitsformen
- Analysen zur Beobachtung der Kinder während der Arbeit
- Fazit

Ausgewählte Beispiele dieser Sammlung wurden bereits vorgestellt.

Das Kollegium ist sehr systematisch vorgegangen. Die PädagogInnen waren bereits in andere Projektzusammenhänge eingebunden und scheinen davon sehr profitiert zu haben. Nicht nur der Ablauf der Untersuchung (Welche Lernbedingungen sind notwendig?) ist dokumentiert, auch die Erhebungsinstrumente sind gut ausgearbeitet, wie folgendes Beispiel zeigt:

Beobachtungsprotokoll- kooperatives Lernen						
Tag	Aufgabenbeschreibung		mit wem?	was geschieht?	mit welchem Ergebnis?	Zeit?
	aus Kl.					

Abbildung 41: Protokollbogen, Hörselbergsschule Wutha-Farnroda (Frühjahr 2001)

Folgende Beobachtungsergebnisse konnten schon im Jahr 2001 präsentiert werden:

- Es konnten viele Helferprozesse beobachtet werden, die meist selbst initiiert waren.
- Freundschaften und Sympathien spielen eine große Rolle. Einige Kinder sind nie Helfer.
- Die Hilfen für die Kleinen werden immer von ihnen erbeten. Hilfen werden fast immer gewährt.
- Die Hilfen sind überwiegend kurzzeitig. Dann wird meistens alleine weitergearbeitet.
- Viele Kinder haben wenig Zeit zum Helfen, da sie die Zeit zur Erledigung ihrer eigenen Aufgaben brauchen.
- Bei Partnerarbeit ist manchmal die zeitliche Abstimmung das Problem.

Schlussfolgerungen waren damals:

- Aufgaben müssen so formuliert werden, dass sie eine Zusammenarbeit möglich und nötig machen.
- Anzahl der Pflichtaufgaben muss so reduziert werden, dass genügend Zeit für Kooperation bleibt.
- Helfen muss mit den Kindern geübt werden.
- Ein gutes Klima, das Freundschaften fördert, ist Voraussetzung für Helferprozesse.
- Es müssen klar erkennbare Strukturen für die Kinder geschaffen werden

Jeweils eine der Stammgruppen arbeitete vorwiegend mit Projekten, die andere mit Stationen, die dritte mit Werkstätten. Im Jahr darauf wurden die Methoden getauscht. Durch diese Vorgehensweise kam es zunächst schulintern zu einer echten Erprobung mit gegenseitigem Erfahrungsaustausch.

Im Mai 2002 wurden nun die Aufgaben und Materialien zur Präsentation vorgestellt und zwar wieder zu den einzelnen Methoden. Die folgenden Bilder zeigen, einen Arbeitsauftrag, der geeignet ist, Helferprozesse in Gang zu setzen, ein Bild mit Material für Stationenlernen und eines für Projektarbeit. Ohne die Präsentation sagen diese Bilder nicht viel aus. Dort ist präzise geklärt, was unter den einzelnen Unterrichtsmethoden zu verstehen ist.

### Gruppenauftrag

1. Bestimmt den besten Leser, er soll allen den Text vorlesen!
2. Besprecht gemeinsam, was ihr aus dem Text erfahren habt!
3. Löst die Aufgaben auf dem Arbeitsblatt! Helft euch gegenseitig!
4. Übt, wie ihr einen kleinen Vortrag zu dem Arbeitsblatt halten könntet! Jeder soll es können!
5. Ein Gruppenmitglied wird den Vortrag vor der Klasse halten.

In der Gruppe kommt das Gespräch in Gang: Wer ist der beste Leser? Wer darf den Text vorlesen? Da Vorlesen differenziert in Vorleser und Zuhörer. Alle gemeinsam sollen anschließend darüber sprechen, was sie verstanden haben.

Jeder löst auf dem Arbeitsblatt die Aufgaben: Hintergründige Fragen zum Textverständnis. Es wird explizit zum Helfen aufgefordert.

Das Arbeitsblatt wird jetzt benötigt. Jeder soll einen kleinen Vortrag halten können über das, was im Blatt erarbeitet wurde.

Nun wird jemand ausgewählt, der den Vortrag vor der Klasse hält.

Abbildung 42: Gruppenauftrag Hörselbergsschule, Wutha-Farnroda (Frühjahr 2002)



Abbildung 43: Herbststation und Bienenprojekt, Hörselbergsschule Wutha-Farnroda (Frühjahr 2002)



Abbildung 44: Bewertung von Ergebnissen mit den Schülerinnen und Schülern, Hörselbergsschule Wutha-Farnroda (Frühjahr) 2002

Zu wünschen wäre, dass die Hörselbergsschule ihre systematische Darstellung noch um die Erfahrungen des letzten Schuljahres erweiterte. Wir sind interessiert daran im Januar 2003 zu erfahren, ob ein Austausch mit bzw. eine Erprobung durch andere Schulen erfolgt ist.

#### 3.3.7.4 Grundschule Rottenbach:

Die Grundschule Rottenbach arbeitet an der Gestaltung der Lernumgebung. Sie strebte bis zu ihrem Ausscheiden aus dem Schulversuch zu Schuljahresbeginn 2002/ 2003 als Produkt an, eine Struktur zur Materialaufbereitung zu erarbeiten. Die Grundschule Rottenbach hat den Leitfaden 2002 nicht mehr bearbeitet. Die Aussagen an dieser Stelle beziehen sich auf die Präsentation im Mai 2002. Es wäre sehr schade, wenn die Ergebnisse dieser Schule nur in diesem Zustand in die Abschlussdokumentation aufgenommen werden könnten. Es ist zu überlegen, in welcher Form eine weitere Mitarbeit sicher gestellt werden könnte.

Folgende Bilder zeigen Bestandteile einer Lerntheke *Adjektive*, die sich für jahrgangsgemischtes Lernen eignet:

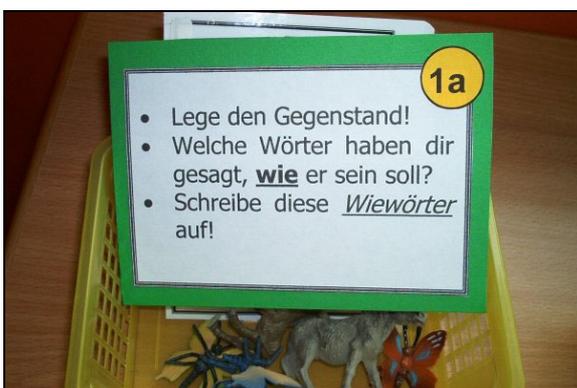




Abbildung 45: Lerntheke Adjektive der Grundschule Rottenbach Mai 2002

### 3.3.8 Hinweise zur weiteren Entwicklung der Produkte

Allen didaktisch-methodischen Ausarbeitungen im Schwerpunkt Integrative Didaktik und im Bereich Jahrgangsmischung, aber auch im Bereich Leistungsdokumentation ist gemeinsam, dass sie noch zu wenig Hintergrundwissen vermitteln, d.h. weder wir als Wissenschaftliche Begleitung, noch andere Schulen können die Beweggründe der Lehrerinnen und Lehrer nachvollziehen, die für die jeweilige didaktische oder methodische Entscheidung ausschlaggebend waren. In vielen Fällen erscheint es uns so, dass eher intuitiv vorgegangen wurde, was nicht schlecht sein muss, aber den Nachteil hat, dass eine systematische Verbesserung stark behindert wird. Bewusster planen, dabei vielleicht auf Heuristiken zurückgreifen, wie sie beispielsweise von Wolfgang Klafki<sup>12</sup> vorliegen, könnte die Qualität der Entwicklungen entscheidend verbessern. Es fällt auf, dass wenige Aufgaben die Kinder zu eigenständigem Nachdenken anregen. Es mangelt beispielsweise an Experimentiermaterialien und offenen Aufgabenstellungen.

Die Form der endgültigen Darstellung ist in den meisten Fällen noch nicht geklärt. Dabei sollten noch einige Dinge beachtet werden.

#### 1. Die Zitation:

Bei allen Dokumentationen, die auf dem Server des ThILLM oder anderswo veröffentlicht werden ist unbedingt zu beachten, dass die Quelle der zitierten Materialien und Textstellen auch beispielhafter Ausschnitte aus Werken einwandfrei nachvollziehbar sein muss. Anleitung für Zitierweisen finden sich unter: [http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/lehre/orga/links\\_wissarb.html#Links](http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/lehre/orga/links_wissarb.html#Links). Ganze Arbeitsblätter oder Teile aus Lehrwerken dürfen keinesfalls ohne Einverständnis des Verlages bzw. des Autors/ der Autorin abgedruckt oder verbreitet werden. Zudem ist es erforderlich bei eigenen Produkten sich selbst als Autorin/ Autor und den Namen der Schule zu nennen, ggf. nur den Schulnamen, wenn mehrere KollegInnen beteiligt waren. Jedes Produkt benötigt außerdem die Angabe, wann es erstellt wurde und es muss selbst einen Titel haben, bei mehreren Seiten und Vorlage

<sup>12</sup> Klafki, Wolfgang (1994): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim: Beltz (4. durchgesehene Auflage, 1991 erweitert, zuerst 1985)

im PDF-Format auch Seitenangaben, damit jemand anders spezielle Seiten daraus zitieren kann (z.B. Maria Müller, Grundschule Sonnenheim: Wetter-Werkstatt für die Veränderte Schuleingangsphase, Frankfurt an der Oder, 2002). Allerdings ist es für Schulen, die damit arbeiten wollen, leichter, mit Power-Point-Präsentationen oder Textdateien umzugehen.

## 2. Die Verwertbarkeit der Dateien

Es fällt auf, dass in den Dokumentationen teilweise Formate verwendet werden, die sehr viel Platz benötigen.

In einigen Dateien wurde mit Leerzeichen statt mit Tabulator gearbeitet. Das erschwert weiteren NutzerInnen unnötig die Arbeit.

Erschwerend für die weitere Nutzung sind alle Arten Beiwerk. So ist es besser einen Text zu schreiben und die Textdatei einzustellen als ein schönes Bild in einem besonderen Fotoformat (.jpg, .gif, o.ä.).

### *Fazit*

Schließlich möchten wir auf eine Internet-Veröffentlichung zu integrativem Anfangsunterricht des Landes Rheinland-Pfalz hinweisen: <http://pz.bildung-rp.de/pzinfo/0802a.htm>. Daran wird deutlich, dass die Thüringer Schulen schon recht weit sind mit ihren Entwicklungen. Mit dem vorhandenen Material könnten wir die Dokumentation schon wesentlich reichhaltiger gestalten – was noch fehlt sind allerdings gute Fallbeschreibungen von Lernwegen der Kinder.

## **3.4 Zahlenmäßige Ergebnisse: Zurückstellungen, vorzeitige Einschulungen, dreijährige Besuchsdauer und Förderschulüberweisungen**

In drei Schulen entspricht die Zahl der schulpflichtigen Kinder auch der Zahl der tatsächlich eingeschulten. In zwei weiteren Schulen wurde ein Kind und an einer weiteren Schule wurden achtzehn Kinder mehr eingeschult als schulpflichtig waren. Dagegen wurden im Ergebnis in acht Schulen weniger Kinder eingeschult, als im Einzugsgebiet schulpflichtig waren.

### **3.4.1 Zurückstellungen am Schulanfang**

Bei sechs Kindern an vier Schulen konnte die Zurückstellung verhindert werden. Dennoch gab es 25 Zurückstellungen im Schuljahr 2002/ 2003 und zwar an zehn Schulen des Schulversuchs Veränderte Schuleingangsphase, das sind ca. 5%.

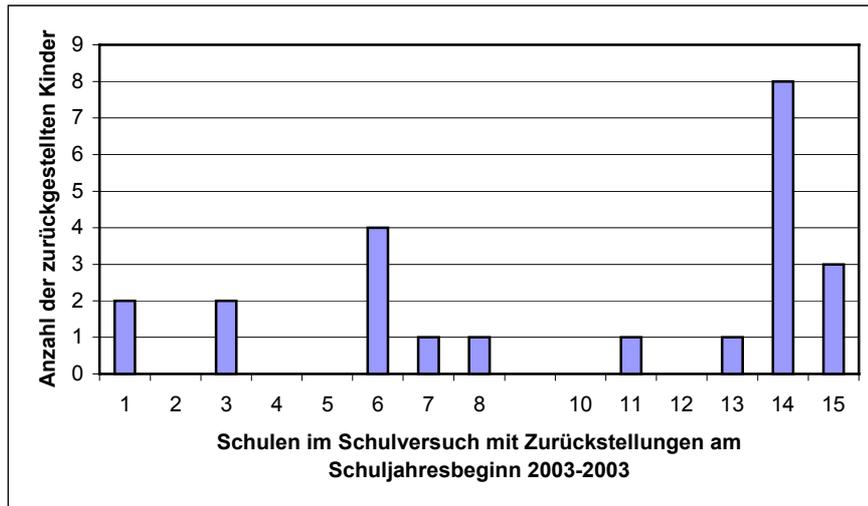


Abbildung 46: Anzahl der Zurückstellungen am Schuljahresanfang 2002/ 2003

Im Schnitt hat sich damit zum Vorjahr nichts geändert, wenn gleich sich die Kinder im letzten Jahr auf dreizehn Schulen verteilten.

	Zahl der Schulen			Prozentanteil der betroffenen Kinder am Einschulungsjahrgang			
	k.A. oder unklar	ohne	mit	Mittel Schulversuch	Mittel nur der Schulen mit Zurückstellungen	Min	Max
Zurückstellungen Schuljahr 2002/2003	0	4	10	5,1% N=14 Schulen	7,2% N=10 Schulen	0% (2,4%	18,2% (13,8%)
Zurückstellungen Schuljahr 2001/2002	0	2	13	5,4% N=15 Schulen	6,4% N=13 Schulen	0% (3,1%	10,7%
Zurückstellungen Schuljahr 2000/2001	6		9		8,0% N=9 Schulen	2%	14%

Abbildung 47: Zurückstellungen am Schuljahresanfang 2002/ 2003 bis 2000/ 2001

Schaut man sich diese Prozentzahlen über den gesamten Schulversuchszeitraum an, so fällt auf, dass einige Schulen sehr unterschiedliche Rückstellungsrate vorweisen, andere eher wenig schwankende. Eine Schule hatte im Schulversuch nie Zurückstellungen (Schule 12), vier weitere haben es ein oder zweimal geschafft.

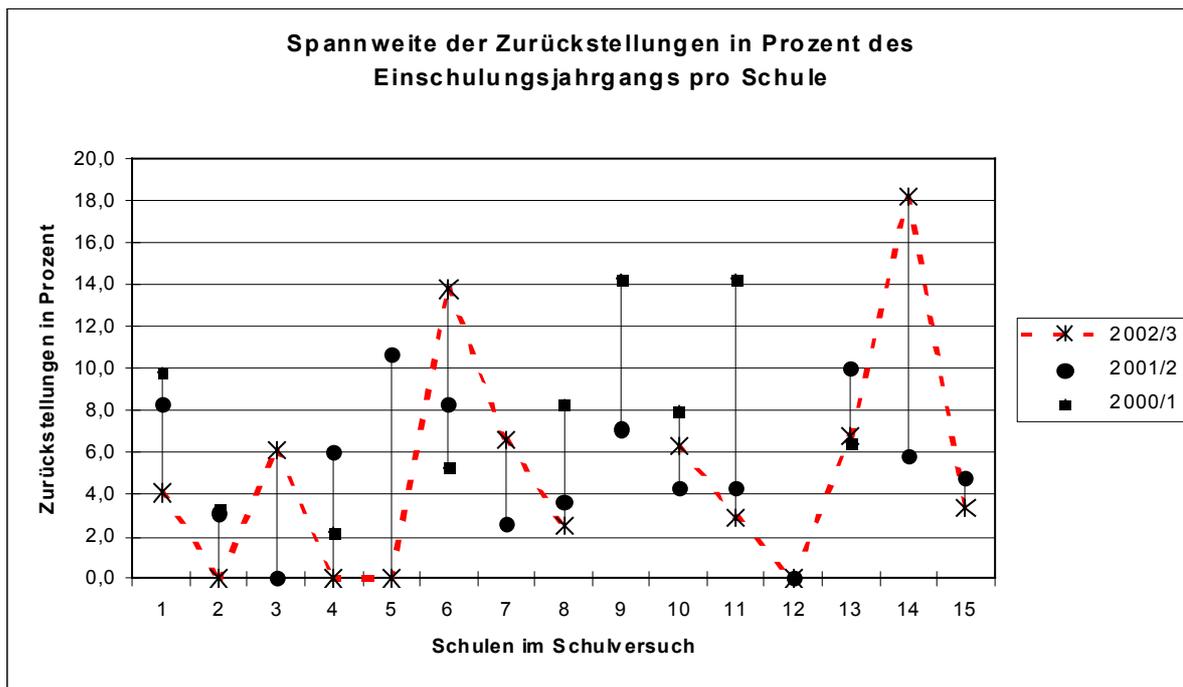


Abbildung 48: Spannweite der Zurückstellungen in den Schuljahren 2002/2003 bis 2000/2001

In den drei Schulversuchsjahren haben die Schulen sehr unterschiedliche Zurückstellungszahlen. Den jeweiligen prozentualen Anteil an den schulpflichtigen Kindern zeigt die folgende Grafik. Aus dem Rahmen fallen in diesem Jahr die Schulen 6 und 14. In beiden Fällen liegen besondere Gründe vor – siehe folgendes Abbild:

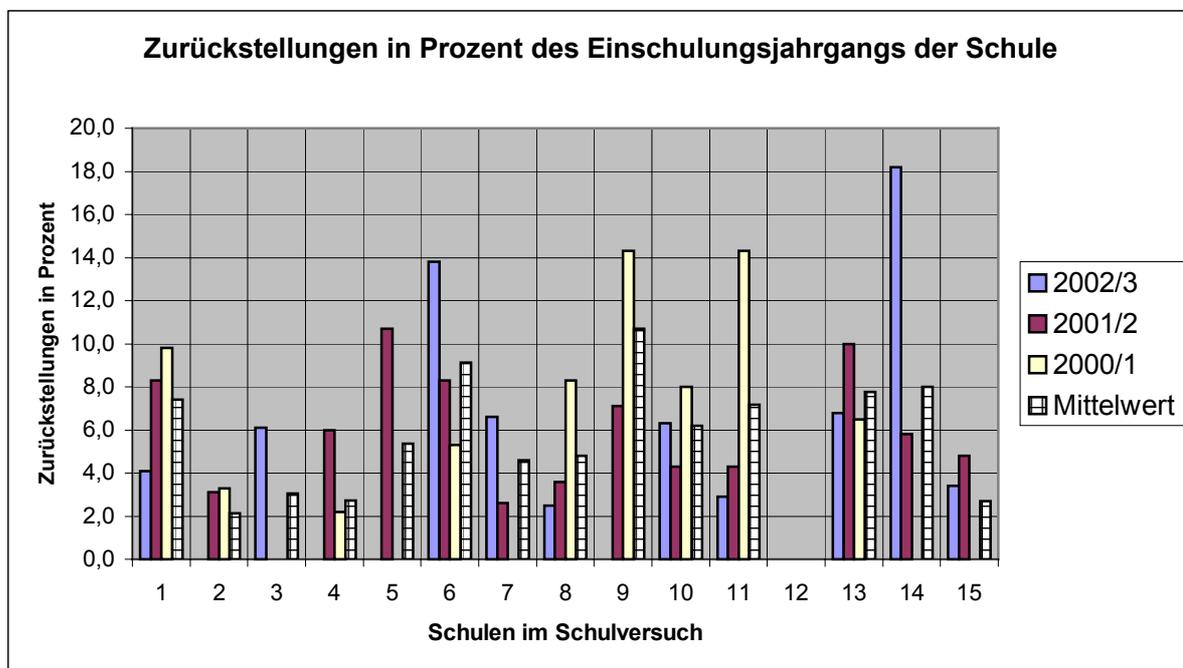


Abbildung 49: Zurückstellungen in den Schuljahren 2002/ 2003 bis 2000/ 2001

Nimmt man die beiden Schulen mit den Besonderheiten im Schuljahr 2002/ 2003 (Schulen 6 und 14) sowie eine Schule, die ab Schuljahr 2002/ 2003 keine Schuleingangsphase mehr führt (Schule 9), heraus, so glättet sich das Bild. Alle anderen zwölf Schulen, die nicht schon im letzten Jahr keine Zurückstellungen (Schule Nr. 12) hatten, haben sich prozentual verbessert. Im Mittel hatten die Schulen nur noch 3,2% Zurückstellungen.

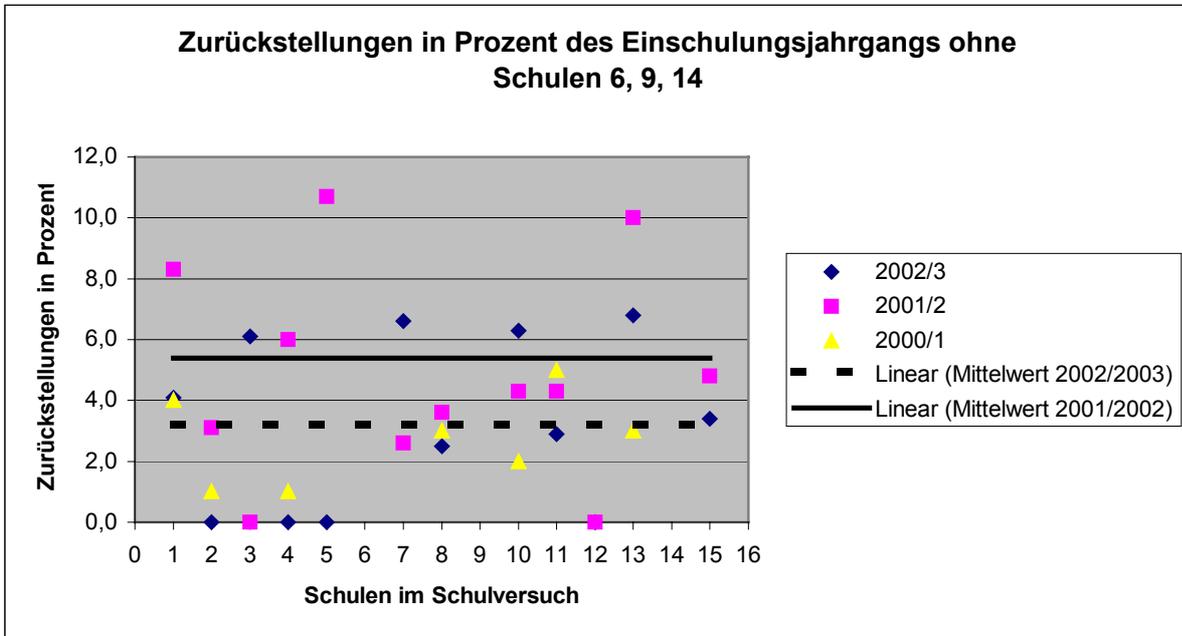


Abbildung 50: Zurückstellungen in den Schuljahren 2002/ 2003 bis 2000/ 2001 ohne Schulen Nr. 6, 9 und 14 mit Mittelwerten<sup>13</sup> 2001/ 2002 und 2002/ 2003

Bei acht der zwölf Schulen mit positiven Veränderungen kann von einem statistisch signifikanten Rückgang der Zurückstellungen am Schulanfang 2002/ 2003 gegenüber 2001/ 2002 gesprochen werden.

<sup>13</sup> für 2000/2001 ist kein sinnvoller Mittelwert errechenbar, weil bei Weglassen der Schulen 6, 9 und 14 nur noch von 7 Schulen Zurückstellungsdaten vorliegen. Zwischen diesen 7 Schulen hat der Mittelwert damals allerdings bei 2,7% gelegen, also unter dem Wert von 2002/2003.

Die angegebenen Gründe für die Zurückstellungen sind sehr unterschiedlich: Sieben Kinder wurden mit medizinischen Begründungen nicht eingeschult, ein Kind, da eine Operation bevor steht und ein Kind wegen geistiger Behinderung. Vier Kinder wurden auf Grund ihres Entwicklungsstandes zurückgestellt – auch körperlich - bei zwei Kindern wurden Entwicklungs- und Verhaltensstörungen diagnostiziert und ein Kind befindet sich in einem Kindergarten der Lebenshilfe.

In acht Fällen bestand ausdrücklicher Elternwunsch und in sieben Fällen wurden diese Zurückstellungen durch den Schularzt oder die Schulärztin unterstützt. Eine Entscheidung wurde ohne weitere Begründung vom Schulamt getragen, erneutes Nachfragen der betroffenen Schule im Januar 2003 ergab, dass es sich auch in diesem Fall um den Wunsch der Eltern handelte. In den übrigen Fällen ist der Entscheidungsträger nicht genannt, bzw. alle Beteiligten angegeben wie: Eltern SchulleiterIn, BeratungslehrerIn, MSD, Schularzt/ Schulärztin. Die Verteilung der Begründungen zeigt die folgende Abbildung:

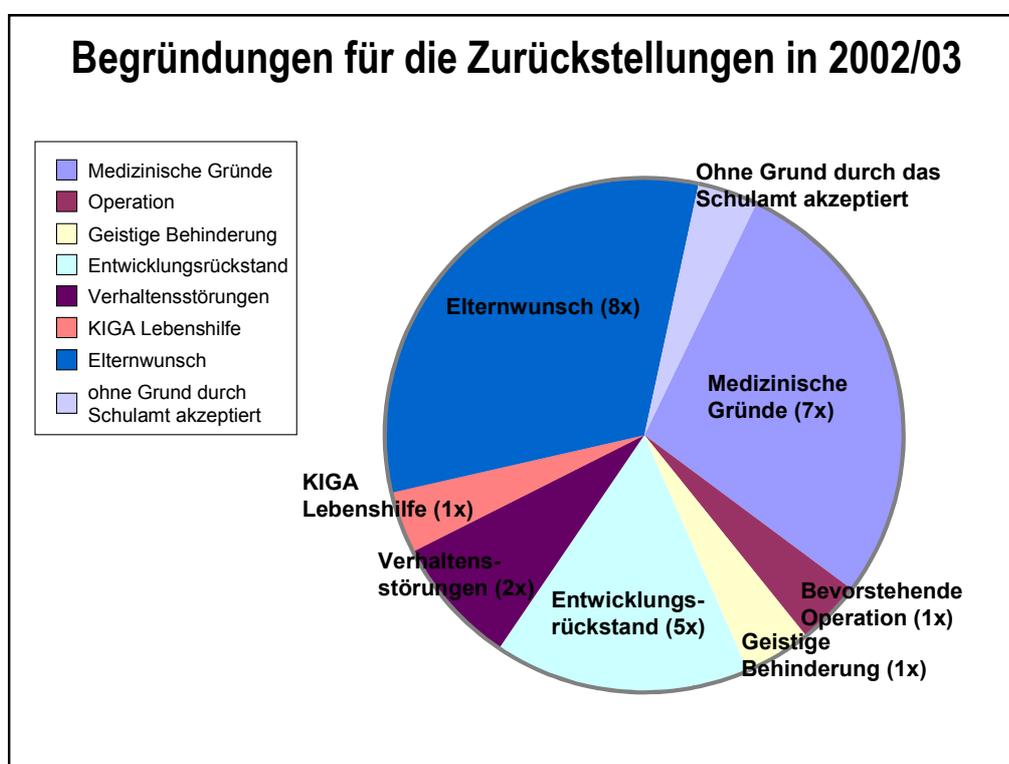


Abbildung 51: Begründungen für die Zurückstellung der 25 Kinder im Schuljahr 2002/ 2003<sup>14</sup>

<sup>14</sup> Kommunikative Validierung der Aussage „ohne Grund durch Schulamt akzeptiert“: auf erneute Nachfrage der betroffenen Schule am Schulamt wurde auch hier Elternwunsch als Rückstellungsgrund genannt. Die Zahl der Nennungen erhöht sich demnach auch 9.

### 3.4.2 Einschulung in die Förderschule am Schulanfang

	Zahl der Schulen			Prozentanteil der betroffenen Kinder am Einschulungsjahrgang der Schulen des Schulversuchs		
	k.A.	ohne	mit	Mittel Schulversuch	Min	Max
Schuljahr 2002/2003 Einschulung in Förderschulen	0	9	5	2,1% N=14 Schulen	0%	14,7%
Schuljahr 2001/2002 Einschulung in Förderschulen	0	9	6	1,6 % N=15 Schulen	0% (2%)	8%
Einschulung in Diagnose- / Förderklassen	0	0	0	An den Schulen des Schulversuchs gibt es zum Beginn des Schuljahres 2001/2002 keine Diagnose- und Förderklassen mehr.		
Schuljahr 2000/2001 Einschulung in Diagnose- und Förderklassen oder in Förderschulen	1	8	6	5% N=14 Schulen	4%	7%

*Abbildung 52: Überweisungen in Diagnose- und Förderklassen sowie in Förderschulen am Schuljahresanfang 2002/ 2003, 2001/ 2002 und 2000/ 2001 im Schulversuch im Vergleich*

Im Schuljahr 2002/ 2003 wurden insgesamt neun Kinder am Schulanfang in die Förderschule eingeschult, an vier Schulen jeweils ein Kind, an einer Schule fünf Kinder. Die fünf Schulen, die davon betroffen sind, begründen das in zwei Fällen mit Elternwunsch, drei Kinder wurden in die Sprachheilschule überwiesen, ein Kind weist offenbar erhebliche Entwicklungs – und Verhaltensstörungen auf und bei einem Kind wird der Gesundheitszustand und sein derzeitiger Entwicklungsstand als besonders kritisch eingeschätzt, so dass eine Betreuung im Internat für dieses Kind aus Sicht der Schule die sinnvollste Variante darstellt. Eine Schule gibt für zwei Kinder als Grund lediglich das Ergebnis der Diagnose des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes an.

### 3.4.3 Dreijährige Verweildauer in der Schuleingangsphase

Jede der vierzehn Schulen hat Kinder in der Schuleingangsphase, die derzeit im Schuljahr 2002/ 2003 die Chancen der 3jährigen Verweildauer nutzen. Insgesamt betrifft das 74 Kinder oder 16% der zu Beginn des Schulversuchs eingeschulten Kohorte (bezogen auf die noch im Schulversuch befindlichen vierzehn Schulen). Auch wenn damit 24% des Einschulungsjahrgangs 2000/ 2001 (inklusive Zurückstellungen) faktisch 3 Jahre vom Einschulungsalter bis zum Ende des zweiten Schuljahres benötigen, ist das noch keine Zahl, die gegen den Schulversuch spricht. Erst die Kinder mehrerer Schulversuchsjahre werden Aufschluss darüber geben, ob durch die Möglichkeit individueller Lerngeschwindigkeiten im Mittel auch eine Schulzeitverkürzung zu erwarten ist. Um das festzustellen müssten über die Schulversuchszeit hinaus die Laufbahnen der Schülerinnen und Schüler der Schuleingangsphase erhoben werden. Die geringste Anzahl der Kinder mit dreijähriger Verweildauer in der Schuleingangsphase in einer Schule sind zwei Kinder und die höchsten Zahlen sind neun und acht Kinder. Entwicklungsverzögerungen werden bei neun Kindern als Grund vermutet. Es werden vorwiegend Begründungen im kognitiven Bereich der Kinder herangezogen, die letztendlich auch den erhöhten sonderpädagogischen Förderbedarf rechtfertigen. Für fünf Kinder wird neben

den Grenzen der Differenzierung in der Schule auch die unzureichende familiäre Unterstützung in Zusammenhang gebracht.

### 3.4.4 Gibt es Schulen mit besonders wenig Schülern mit Umwegen?

Wir haben die Frage gestellt, ob es Schulen gibt, aus denen besonders viele Kinder der Schuleingangsphase einen Umweg gehen (Zurückstellung, Förderschule, dreijährige Verweildauer). Das erste Schulversuchsjahr haben wir hierbei unberücksichtigt gelassen.

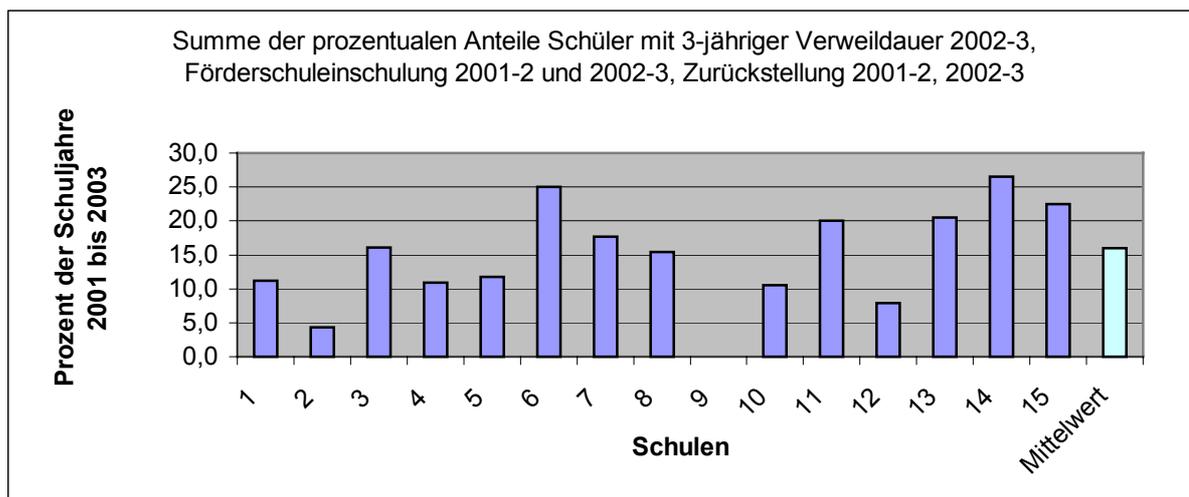


Abbildung 53: Prozentualer Anteil der SchülerInnen der Schuleingangsphase mit Umwegen in den Schuljahren 2001/ 2002 und 2002/ 2003 (Schule 9 ausgeschieden)

Daraus kann man in etwa abschätzen, ob die Schuleingangsphase auch die Chance bietet, schneller an das Ziel zu gelangen. Den Umwegen steht eine vernachlässigbare Schnellläuferquote von 0,8% im Schulversuch in den Jahren 2001/ 2002 und 2002/ 2003 gegenüber.

### 3.4.5 Umschulungen in die Förderschule aus der Schuleingangsphase heraus

Im Verlauf bzw. zum Ende des Schuljahres 2001/ 2002 ergab sich für 26 Kinder eine Umschulung in eine Förderschule. 20 Kinder davon besuchten bereits drei Jahre die Schuleingangsphase (Einschulungskohorte 1999/ 2000) und nur fünf Kinder wurden auf Grund diagnostizierter Lernbehinderung bzw. wegen erhöhtem sonderpädagogischen Förderbedarf bereits nach zwei Schulbesuchsjahren in eine Förderschule umgeschult. Eine Schule machte dazu keine Angaben.

Die Begründungen der Umschulung in die Förderschule nach drei Schulbesuchsjahren lässt sich vorwiegend auf Grund von Defiziten im kognitiven Bereich zusammen fassen, die zur Folge haben, dass diese Kinder das Anforderungsniveau der Klassenstufe zwei nicht erreicht haben und auch weiterhin einer sonderpädagogischen Förderung bedürfen.

### 3.4.6 SchülerInnen mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf

Die Zahl der SchülerInnen mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf in der Schuleingangsphase ist im Schulversuch relativ hoch. Nach Angaben der Schulen sind es 106 Schüler und Schülerinnen. In einer Schule wird ein Drittel der gesamten Schülerzahl der Schuleingangsphase mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf angegeben und

an zwei Schulen macht die Anzahl dieser Kinder fast 25% aller Schüler der Schuleingangsphase aus.

Nur drei Schulen haben keine Kinder mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf.

Vergleicht man die Angaben zu den Fragen *Wie viele Kinder haben diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf?* mit der Frage *Bei wie vielen Kindern wurde im letzten Jahr sonderpädagogischen Förderbedarf festgestellt?* sind die Angaben bei drei Schulen recht zweifelhaft, da sie die Kinder der zweiten Frage bei der ersten nicht mit angeben.

Den Angaben der Schulen ist zu entnehmen, dass sich der größte Teil der Kinder mit diagnostiziertem Förderbedarf im zweiten Schulbesuchsjahr befindet. Die Gesamtzahl der SchülerInnen beträgt 102 und verteilt sich auf alle vierzehn Schulen, wobei die geringste Anzahl ein Schüler oder eine Schülerin ist und sich die höchste Anzahl auf zweiundzwanzig Kinder beläuft.

### **3.4.7 Kinder mit besonderen Begabungen**

In den Schulen des Schulversuchs Veränderte Schuleingangsphase werden insgesamt 37 Schüler mit besonderen Begabungen vermutet. Diese sind auf elf Schulen verteilt, wobei eine Schule zwölf Kinder mit besonderen Begabungen zu verzeichnen hat.

In drei Schulen konnte je ein Kind nach einem Schulbesuchsjahr in das dritte Schuljahr versetzt werden.

### **3.4.8 Gastschulanträge zum Schuljahr 2002/ 2003**

Insgesamt gab es für dieses Schuljahr 31 Gastschulanträge für den Besuch anderer Schulen, aber auch 64 Gastschulanträge für den Besuch der Schulen mit Veränderten Schuleingangsphase.

Von Gastschulanträgen zu einer anderen Schule sind insbesondere drei Schulen betroffen: acht Kinder wechselten von einer Grundschule im Schulversuch zu einer anderen, zwölf Kinder verließen eine Schule, sieben Kinder verließen eine andere Schule. An allen sonstigen Schulen sind die Zahlen niedriger.

Zugewinne durch Gastschulanträge aus anderen Schulen verzeichneten vor allem die Wieandschule Weimar mit 38 Kindern und eine weitere Grundschule mit sechs Kindern. Alle anderen Schulen haben kleinere Zuwanderungszahlen.

### **3.5 Zwischenfazit: Entwicklungen im Schulversuch im Jahre 2002**

Die Schulen haben sich ganz ohne Zweifel in allen schulversuchsrelevanten Bereichen weiter entwickelt. Das zeigen die Dokumentationen. Allerdings ist einer der erhofften Effekte noch nicht in dem Maß zu verzeichnen, wie es wünschenswert wäre. Die Ausführungen in Kapitel 3.4 zeigen, dass trotz aller Weiterentwicklung im didaktischen Bereich und in den kooperativen Bereichen des Schulversuchs weiterhin Zurückstellungen und Sonderschulüberweisungen vorkommen. Hinsichtlich des Ziels Zurückstellungen zu vermeiden ist der Schulversuch an acht Schulen seit dem letzten Jahr signifikant besser geworden als im Vorjahr. Wo Verschlechterungen eintraten gibt es dafür an zwei Schulen offensichtliche institutionelle Gründe. Es bleibt dennoch zu fragen, warum die Werte nicht noch besser sind. Wir vermuten, dass sich auf der einen Seite besonders die methodisch-didaktische Kompetenz noch nicht weit genug entwickelt hat. Es fehlt immer noch am Einsatz fordernder und individuell fördernder Aufgaben. Möglicherweise waren auf der anderen Seite auch äußere Rahmenbedingungen hemmend. Das wird der zweite Teil des Berichts beleuchten.