

DRITTER ZWISCHENBERICHT
DER WISSENSCHAFTLICHEN BEGLEITUNG
ENDFASSUNG

Veränderte Schuleingangsphase in Thüringen

Teil 2: Bedingungen der Arbeit im Schulversuch im Jahr 2002

Prof. Dr. Ursula Carle

Barbara Berthold

Martina Henschel

Sabine Klose

Corinna Meyer

Inhaltsübersicht

4	Wissenschaftliche Begleitung und Unterstützung	8
4.1	Verteilung der Aufgaben.....	9
4.2	Gemeinsamer Projektplan.....	10
4.3	Öffentlichkeitsarbeit der Wissenschaftlichen Begleitung.....	14
4.4	Ausbau der virtuellen Kooperation im Schulversuch.....	17
4.4.1	Einführung und Arbeit mit BSCW.....	19
4.4.2	Einführung und Arbeit mit FirstClass	21
4.4.3	Zusammenfassung und Hinweise.....	24
4.5	Das Angebot des ThILLM für die Schulen.....	25
4.6	Die Engpassanalysen TOC 2.....	30
4.7	Schulbegleitungen nach TOC2.....	31
4.8	Die Leitfadenerhebung 2002.....	33
4.8.1	Schulbezogene Daten – Fragen an die SchulleiterInnen	36
4.8.1.1	Fragen zur Schule	36
4.8.1.2	Fragen zur Schülerschaft.....	36
4.8.2	Die Arbeit der HorterzieherInnen im Schulversuch.....	46
4.8.2.1	Hortbesuch	46
4.8.2.2	Hortkonzept.....	47
4.8.2.3	Arbeit im Hort – ein Horttag von HorterzieherInnen beschrieben aus der Sicht eines Kindes	53
4.8.2.4	Hortarbeit und Unterricht.....	55
4.8.2.5	Arbeit im Unterricht	56
4.8.2.6	Aufgaben im Schulentwicklungsprozess	58
4.8.2.7	Hausaufgaben.....	59
4.8.2.8	Kooperation.....	61
4.8.2.9	Kooperation mit den Eltern:.....	61
4.8.2.10	Kooperation mit den GrundschullehrerInnen:	62
4.8.2.11	Abschließende Fragen zur Kooperation mit den ErzieherInnen.....	62
4.8.2.12	Zusammenfassung: Arbeit der HorterzieherInnen im Schulversuch....	62
4.8.3	Die Arbeit der SonderpädagogInnen im Schulversuch	63
4.8.3.1	Personelle Umstellungen zu Beginn des Schuljahres 2002/ 2003	63
4.8.3.2	Arbeit an verschiedenen Schulstandorten und verschiedene Schulformen	64
4.8.3.3	Spezifika der Arbeit in der Veränderten Schuleingangsphase.....	66
4.8.3.4	Nutzen für die Arbeit in der Veränderten Schuleingangsphase (Sicht der SonderpädagogInnen)	67
4.8.3.5	Gemeinsamer Unterricht	68
4.8.3.6	Integrative Förderung/ Förderdiagnostik	71
4.8.3.7	Kooperation.....	75

4.8.3.8	Zusammenfassung: Die Arbeit der SonderpädagogInnen im Schulversuch	77
4.8.4	Indikatoren gestützte Selbsteinschätzung der Stammgruppen.....	78
4.8.5	Elternarbeit.....	82
4.8.5.1	Elternarbeit (Sicht der Stammgruppenteams)	82
4.8.5.2	Die Elternbefragung des Jahres 2002	87
4.9	Besondere Mitteilungen.....	95
4.9.1	Hoffnungen, die sich erfüllt haben.....	95
4.9.2	Hoffnungen, die sich nicht erfüllt haben	96
4.9.3	Tipps für NeueinsteigerInnen	97
4.9.4	Hinweise für die Wissenschaftliche Begleitung	97
5	Zusammenfassung	98
6	Empfehlungen für die Arbeit im Jahre 2003	99

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Projektrahmen: Kooperation zwischen TKM, Wissenschaftlicher Begleitung und ThILLM.....	8
Abbildung 2: Organigramm.....	10
Abbildung 3: Projektplan 2002.....	14
Abbildung 4: Externe Vorträge der Wissenschaftlichen Begleitung zum Schulversuch.....	16
Abbildung 5: Signatur zur Kennzeichnung der Produkte.....	18
Abbildung 6: FirstClassDesktop der Schulen im Schulversuch und Blick in die Konferenzstruktur.....	22
Abbildung 7: Spezifische Schulkonferenzen, Zugriff hat jeweils nur die Einzelschule und die Wissenschaftliche Begleitung (Fähnchen: Hier ist etwas neues eingegangen.).....	22
Abbildung 8: Inhaltsverzeichnis des Skripts zum FirstClassServer.....	23
Abbildung 9: Tabellarische Übersicht zum Fortbildungsangebot für die Schulen des Schulversuchs im Jahr 2002.....	26
Abbildung 10: Themenschwerpunkte, Fortbildungscurriculum Mathematik.....	27
Abbildung 11: Themenschwerpunkte, Fortbildungscurriculum Deutsch.....	27
Abbildung 12: Teilnehmerinnen Curriculum Deutsch.....	28
Abbildung 13: Teilnehmerinnen Curriculum Mathematik.....	29
Abbildung 14: Inhalt des Leitfadens 2002.....	34
Abbildung 15: Entwicklung der Schülerzahlen der Schulen im Schulversuch (N=13).....	37
Abbildung 16: Entwicklung der Schülerzahlen in der Schuleingangsphase Schulversuch (N=13).....	37
Abbildung 17: Tägliche Öffnungsdauer der Schulhorte in Stunden (N=14).....	38
Abbildung 18: Prozentualer Anteil der Kinder aus der Veränderten Schuleingangsphase, die den Hort besuchen.....	38
Abbildung 19: Entwicklung des Anteils der Kinder mit regelmäßiger Hortbesuchszeit über 10 Stunden wöchentlich (N=14 Schulen) im Jahr 2002/ 03.....	38
Abbildung 20: Zahl der Grundschullehrer/-innen in der Schuleingangsphase.....	40
Abbildung 21: Einsatz der Förderschullehrerinnen als Zweitbesetzung in Stunden.....	40
Abbildung 22: Einsatz der Horterzieherinnen in der Schuleingangsphase.....	41
Abbildung 23: Personalfluktuatation GrundschullehrerInnen in der Schuleingangsphase.....	42
Abbildung 24: Wochenstunden der GrundschullehrerInnen in der Schuleingangsphase.....	44
Abbildung 25: Hortkonzeption der Grundschule Bleicherode (Herbst 2002).....	49
Abbildung 26: Offene Hortarbeit (Ursula Schneider).....	50
Abbildung 27: Aussagen zur Offenen Hortarbeit, Grundschule Regenbogen.....	51
Abbildung 28: Aussagen zur offenen Hortarbeit, Grundschule Oberdorla.....	51
Abbildung 29: Aussagen zur offenen Hortarbeit, Grundschule Ilmenau Karl Zink.....	51
Abbildung 30: Tagesverlauf eines Hortkindes mit bis zu 10 h (Grundschule Eisfeld).....	53
Abbildung 31: Tagesverlauf eines Hortkindes mit bis zu 10 h (Grundschule Saalfeld).....	53
Abbildung 32: Tagesverlauf eines Hortkindes mit mehr als 10 h (Grundschule Saalfeld).....	54
Abbildung 33: Tagesverlauf eines Hortkindes mit mehr als 10 h (Grundschule Eisfeld).....	54
Abbildung 34: Sozialpädagogisches Anliegen des Thüringer Hortes (Schneider 2002).....	56

<i>Abbildung 35: Aufgaben der Sonderpädagogin im Unterricht, Grundschule Saalfeld.....</i>	<i>69</i>
<i>Abbildung 36: Diagnostisches Vorgehen im Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase, Grundschulen Am Stollen und Karl Zink Ilmenau.....</i>	<i>71</i>
<i>Abbildung 37: Diagnostisches Vorgehen im Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase, Grundschule Ch. M. Wieland Weimar.....</i>	<i>72</i>
<i>Abbildung 38: Diagnostisches Vorgehen im Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase, Grundschule Regenbogen</i>	<i>72</i>
<i>Abbildung 39: Auswertungsblatt indikatorengestützte Auswertung (aus: Berthold/ Carle 2002, 18).....</i>	<i>78</i>
<i>Abbildung 40: Rücklauf der Fragebogen zur Selbsteinschätzung mittels Indikatoren</i>	<i>79</i>
<i>Abbildung 41: Begründungsbeispiele Niveau 2 und 3 aus den Fragebogen zur Selbsteinschätzung mittels Indikatoren</i>	<i>81</i>
<i>Abbildung 42: Wie sehr schätzen Sie die Zusammenarbeit zwischen Ihnen und den Eltern?. 82</i>	
<i>Abbildung 43: Wie gut ist die Entwicklung der Zusammenarbeit mit den Eltern seit dem Beginn des Schulversuchs Ihrer Meinung nach vorangeschritten?.....</i>	<i>83</i>
<i>Abbildung 44: Wie hilfreich ist die Arbeit mit den Eltern für Ihr Vorankommen im Schulversuch?</i>	<i>83</i>
<i>Abbildung 45: Übersicht Rücklauf der Elternbefragung des Leitfadens 2002</i>	<i>87</i>
<i>Abbildung 46: Anzahl Fragebogen pro Schule, die Eltern bearbeitet haben, deren Kind zu Schuljahresbeginn 2002/ 2003 eingeschult wurde</i>	<i>89</i>
<i>Abbildung 47: Anzahl Fragebogen pro Schule, die Eltern bearbeitet haben, deren Kind vor dem Schuljahresbeginn 2002/ 2003 eingeschult wurde</i>	<i>92</i>

Vorwort zu Teil 2:

Während Teil 1 des dritten Zwischenberichts die Entwicklungen der Schulen im Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase darstellt, beschreibt Teil 2 die Bedingungen, unter denen der Schulversuch im Jahr 2002 arbeitete. Am Ende werden die Ergebnisse aus Teil 1 noch einmal unter Berücksichtigung der Bedingungen gewichtet und Empfehlungen ausgesprochen.

4 Wissenschaftliche Begleitung und Unterstützung

Wissenschaftliche Begleitung und Unterstützungssystem arbeiteten im Jahre 2002 noch intensiver zusammen als bisher. Die Verbindungen stellt das Abbild dar:

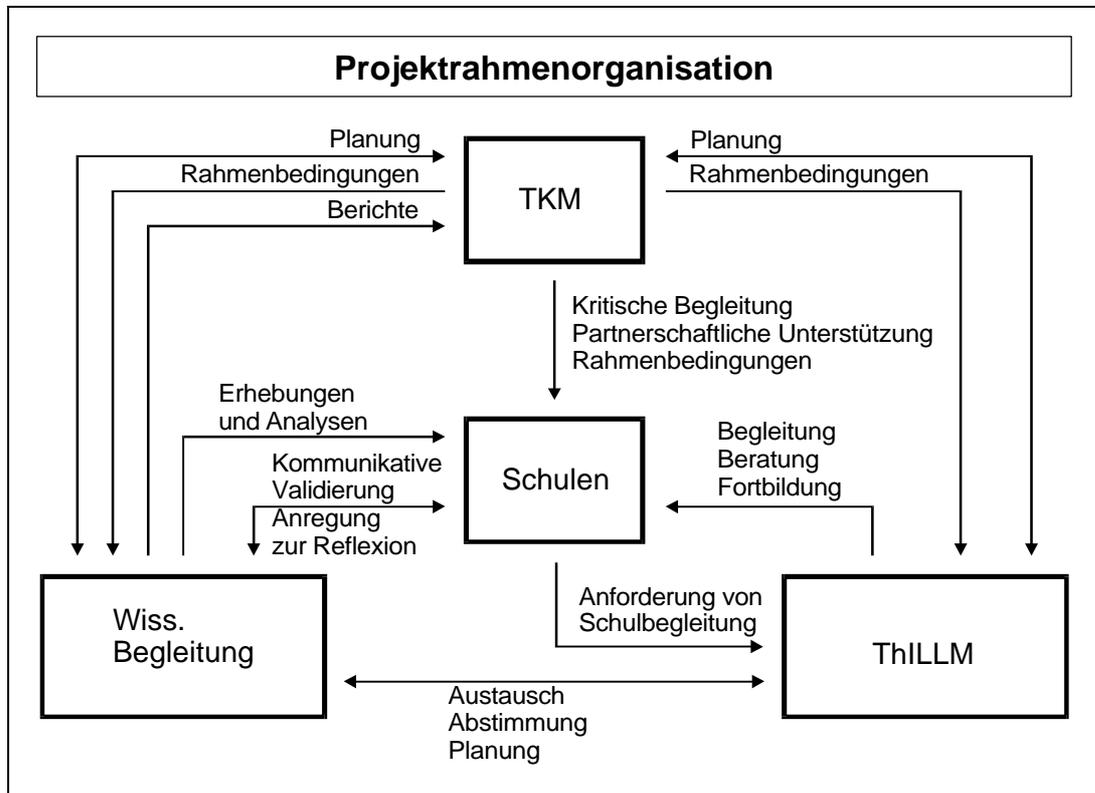


Abbildung 1: Projektrahmen: Kooperation zwischen TKM, Wissenschaftlicher Begleitung und ThILLM

Das folgende Kapitel beschreibt die Zusammenarbeit. Der Informationsaustausch erfolgt weitgehend virtuell, da die Beteiligten räumlich getrennt arbeiten.

Zusätzlich, in der Grafik nicht aufgeführt, sind auf zentraler und regionaler Ebene Beiräte eingerichtet.

4.1 Verteilung der Aufgaben

Die Aufgaben sind im Schulversuch schon zu Beginn verteilt worden. Die Struktur wurde beibehalten.

Lediglich bei der Wissenschaftlichen Begleitung hatte sich nach der ersten Erhebung an den Schulen erwiesen, dass dafür jeweils zwei Personen erforderlich sind. Folglich wurden Sabine Klose und Martina Henschel, die für die Schulen vor Ort Ansprechpartnerinnen der Wissenschaftlichen Begleitung sind, während der Erhebungsphase jeweils Mitarbeiterinnen der Universität Bremen zugeordnet, die mit ihnen zusammen die Erhebungen durchführten.

Die Mitarbeiterinnen am ThILLM haben sich mehrfach verändert. Heike Hahn ist seit Mai 2001 wegen Mutterschutz ausgeschieden, die Leitung des Schulversuchs beim ThILLM wurde Ursula Schneider übertragen. Sandra Trautmann ist derzeit in Mutterschutz. Eine neue Mitarbeiterin hat die Aufgabe übernommen, die Ausbildung Curriculum Mathematik zu organisieren. Ursula Zimmer hat die Schulen von Heike Hahn und Sandra Trautmann übernommen. Cornelia Hofmann arbeitet noch bis Ende Februar 2003. Danach geht sie in Mutterschutz. Ihre Schulen werden Ursula Schneider und Ursula Zimmer ebenfalls übernehmen. Darüber hinaus betreut Ursula Zimmer das Fortbildungscurriculum Deutsch und hat die Serverstruktur für den Austausch der Schulprodukte aufgebaut.

Werkstätten Moderation zur Schulentwicklung finden im kommenden Jahr voraussichtlich nicht statt.

Die folgende Übersicht zeigt die Zuständigkeiten.

Thüringer Kultusministerium	
MR Johann Fackelmann MR Cordula Engelhardt Marion Schütt	
Zentraler Beirat am Ministerium	
Schulaufsicht: GrundschulreferentInnen, FörderschulreferentInnen	
Regionale Beiräte	
Unterstützungssystem des ThILLM	
Leitung: Ursula Schneider (seit November 2001)	Wissenschaftliche Begleitung
Mitarbeiterinnen: Hofmann, Gramann, Trautmann, Zimmer	Leitung: Prof. Dr. Ursula Carle
	Mitarbeiterinnen: Barbara Berthold (WiMi) Corinna Meyer (Hilfskraft) Martina Henschel, Sabine Klose

	Zuständige Mitarbeiterin:	Zuständige Mitarbeiterin:
Organisation / Datenmanagement virtuelle Kooperation		Berthold
Werkstätten zur Unterrichtsentwicklung	Hofmann	Henschel/Klose
Werkstätten Moderation zur Schulentwicklung	Hofmann	Henschel
Fortbildungscurriculum Mathematik (seit April 2002)	Gramann	Henschel
Fortbildungscurriculum Deutsch (seit Dez. 2002)	Zimmer	Klose
Zentrale Fortbildung	Schneider / Zimmer (bis Juli 2002 Schneider/ Trautmann)	Henschel/Klose
Schulbegleitung		Erhebungen in Schulen
GS Bleicherode	Schneider	Klose/ Meyer
GS Eisfeld	Schneider	Henschel/ Berthold
GS Heldrungen	Zimmer	Klose/ Meyer
GS Ilmenau Am Stollen	Schneider	Henschel/ Berthold
GS Ilmenau Karl Zink		Henschel/ Berthold
GS Marksuhl	Hofmann	Klose/ Meyer
GS Neuhaus	Zimmer	Henschel/ Berthold
GS Oberdorla	Zimmer	Klose/ Meyer
GS Rottenbach ¹	Hofmann	Henschel/ Berthold
GS Rottleben	Schneider	Klose/ Meyer
GS Saalfeld	Hofmann	Henschel/ Berthold
GS Unterweid	Zimmer	Klose/ Meyer
GS Weimar Falk	Schneider / Zimmer	Henschel/ Berthold
GS Weimar Wieland	Hofmann	Henschel/ Berthold
GS Wutha-Farnroda	Zimmer	Klose/ Meyer

Abbildung 2: Organigramm

4.2 Gemeinsamer Projektplan

Alle Aktivitäten wurden gemeinsam geplant und - wo sich daraus Synergieeffekte erschließen ließen - auch gemeinsam durchgeführt. Die Arbeit wurde in einem gemeinsamen Projektplan der Wissenschaftlichen Begleitung und des Unterstützungssystems für das Jahr 2002 festgehalten.

¹ Mit Beginn des Schuljahres 2002/2003 wurden keine SchulanfängerInnen mehr aufgenommen. Der Schulversuch ist beendet.

Aktivität	von	bis	Organisation Teilnahme Ort
Werkstatt Schulentwicklung: Vorbereitung der Präsentation der Steuergruppenarbeit, Planung der didaktischen Route	09.01.02	10.01.02	Hofmann Schulen
Zwischenberichtsentwurf (2001) an ThILLM und Schulen (Mail)		15.01.02	Berthold
Vorstellung des Mathematikcurriculums		16.01.02	Trautmann Schulen, Team der Team der Wiss. Begleitung, ThILLM –Team Bad Berka
6. Gemeinsames Planungstreffen		17.01.02	ThILLM-Team Team der Wiss. Begleitung, TKM Bad Berka
Zentrale Fortbildung: Integrative Förderung		18.01.02	ThILLM-Team, Klose/Henschel (Dokumen- tation) Fackelmann/Carle/ Wachtel (Referenten) Bad Berka
Rücklauf der Zwischenberichtsvalidierung (Mail)		28.01.02	Berthold Bremen
überarbeiteter Zwischenbericht an TKM		30.01.02	Berthold Bremen
Vorbereitung TOC2 (1) (TOC = Engpassanalyse)	01.02.02	02.02.02	Team der Wiss. Begleitung /Zimmer Bremen
Vorstellung des Zwischenberichts vor Schulaufsicht		11.02.02	TKM Carle (Referentin) Erfurt
Vorbereitung TOC2 (2)		12.02.02	Team der Wiss. Begleitung /Zimmer Erfurt
TOC2 2002 Erhebung an den Schulen (Erhebungszeitraum)	13.02.02	22.03.02	Team der Wiss. Begleitung, ThILLM-Team, Schulen
TOC2 Eisfeld		13.02.02	Carle (Referentin) Berthold (Dokumentation)
TOC2 Neuhaus		14.02.02	Henschel (Referentin) Berthold (Dokumentation)
TOC2 Bleicherode		15.02.02	Carle (Referentin) Berthold (Dokumentation)
TOC2 Rottleben		18.02.02	Klose (Referentin) Carle (Dokumentation)
TOC2 Heldrungen		19.02.02	Carle (Referentin) Klose (Dokumentation)
TOC2 Rottenbach		27.02.02	Henschel (Referentin) Berthold (Dokumentation)
TOC2 Ilmenau Karl Zink		28.02.02	Henschel (Referentin) Berthold (Dokumentation)

			Berthold (Dokumentation)
TOC2 Weimar Ch. M. Wieland		06.03.02	Henschel (Referentin) Berthold (Dokumentation)
TOC2 Unterweid		06.03.02	Klose (Referentin) Meyer (Dokumentation)
TOC2 Oberdorla		07.03.02	Klose (Referentin) Meyer (Dokumentation)
TOC2 Weimar J. Falk		07.03.02	Henschel (Referentin) Berthold (Dokumentation)
TOC2 Saalfeld		13.03.02	Berthold (Referentin) Henschel (Dokumentation)
TOC2 Wutha-Farnroda		13.03.02	Klose (Referentin) Meyer (Dokumentation)
TOC2 Ilmenau Am Stollen		14.03.02	Henschel (Referentin) Berthold (Dokumentation)
TOC2 Marksuhl		14.03.02	Klose (Referentin) Meyer (Dokumentation)
Vortrag vor den KreiselternsprecherInnen: Vorstellung der Veränderten Schuleingangsphase		20.03.02	Klose
Schulinterne Fortbildung: Schriftspracherwerb – entwicklungsorientiertes schreiben lernen in der Schreibwerkstatt unter Nutzung der Altersmischung		21.03.02	Klose Heldrungen
Teamberatung ThILLM: Grundschulfragen		21.03.02	ThILLM-Team
Gespräch mit Schulleitung GS Neuhaus		25.03.02	Zimmer Neuhaus
TOC2 2002 Auswertung: Fallanalysen I	08.04.02	08.05.02	Team der Wiss. Begleitung
Schulbegleitung und schulinterne Fortbildung: Offene Aufgabenstellungen GS Unterweid		10.04.02	Zimmer Unterweid
Schulinterne Fortbildung Offene Aufgabenstellungen GS Wutha-Farnroda		15.04.02	Zimmer Wutha-Farnroda
Curriculum Mathematik	25.04.02	26.04.02	Trautmann Grassmann (ReferentIn) Schulen des Schulversuchs
Innerschulische Fortbildung zur Öffnung des Hortes GS Neuhaus		02.05.02	Zimmer Neuhaus
Werkstatt zur Schulentwicklung: Präsentation der Arbeit der Steuergruppen, Feststellung des Fortbildungsbedarfs	07.05.02	08.05.02	Hofmann Schulen
Vorbereitung Tagung zur Komm. Val. TOC2	08.05.02	10.05.02	Team der Wiss. Begleitung Bremen
Schulbegleitung GS Bleicherode		08.05.02	Trautmann Bleicherode
Schulinterne Fortbildung Offene Aufgabenstellungen GS Rottleben		13.05.02	Zimmer Rottleben

1. Erfahrungsaustausch Förderschullehrerinnen		16.05.02	Zimmer
Zentraler Beirat		21.05.02	TKM Carle/Berthold/ Klose Erfurt
7. Gemeinsames Planungstreffen		22.05.02	ThILLM-Team Team der Wiss. Begleitung TKM Bad Berka
Tagung zur Kommunikativen Validierung der TOC2 2002/ Produktpräsentation	23.05.02	24.05.02	ThILLM-Team Team der Wiss. Begleitung Schulen
Schulbegleitung GS Bleicherode		29.05.02	Schneider Bleicherode
Schulbegleitung GS Rottenbach		30.05.02	Hofmann Rottenbach
Werkstatt zur Unterrichtsentwicklung: Beobachten und Beraten		06.06.02	Hofmann/ Zimmer
1. Erfahrungsaustausch Horterzieherinnen		13.06.02	Schneider/ Zimmer
Schulbegleitung GS Eisfeld		26.07.02	Schneider Eisfeld
Schulinterne Fortbildung Offene Aufgabenstellungen GS Wutha-Farnroda		29.07.02	Zimmer Wutha Farnroda
Schulinterne Fortbildung: Schriftspracherwerb – entwicklungsorientiertes schreiben lernen in der Schreibwerkstatt, Texte analysieren und Förderung festlegen GS Unterweid		30.07.02	Klose Unterweid
Schulinterne Fortbildung Erstellen eines Konzeptes zur Arbeit im Hort GS Neuhaus		31.07.02	Schneider Neuhaus
Schulbesuch Unterweid	01.08.02	03.08.02	Carle/ Berthold Unterweid
Intensivarbeitswoche des Teams der Team der Wiss. Begleitung: Leitfaden 2002	05.08.02	09.08.02	Team der Wiss. Begleitung Bremen
Zusendung des LF 02 (Leitfaden 2002) an ThILLM		15.08.02	Berthold
Gegenlesen des LF02	16.08.02	22.08.02	ThILLM-Team
Eingang LF02 (Mail Berthold)		22.08.02	Berthold
Versenden der Leitfäden 2002 an die Schulen		25.08.02	Berthold
Schulinterne Fortbildung Montessorimaterialien GS Oberdorla		26.08.02	Zimmer Oberdorla
1. Erfahrungsaustausch Förderschullehrerinnen		29.08.02	Zimmer
Einweisung Kommunikationsplattformen/ 1. Erfahrungsaustausch PL u. SL		11.09.02	Zimmer/ Berthold (Referentinnen) Schneider, Bad Berka
Schulinterne Fortbildung: Schriftspracherwerb – entwicklungsorientiertes schreiben lernen in der Schreibwerkstatt unter Nutzung der Jahrgangsmi-		17.09.02	Klose Oberdorla

schung GS Oberdorla			
Analyse der eingegangenen Schulanfangsvideos einiger Schulen		18.09.02	Carle, Bremen
Fortbildungscurriculum Mathematik	30.09.02	01.10.02	Schneider/ Zimmer
Rückgabe LF02 (Post)		27.09.02	Berthold
Rückgabe LF02 (Server)		01.10.02	Berthold
DGfE-Tagung Grundschulforschung gleichzeitig durch das Team der Wiss. Begleitung Vorbereitung der Auswertung des LF02	06.10.02	10.10.02	Team der Wiss. Begleitung /Zimmer (Referentinnen) Siegen
Schulinterne Fortbildung Kooperatives Lernen / Offene Aufgabenstellungen GS Rottleben		21.10.02	Schneider/Zimmer Rottleben
Werkstatt Unterrichtsentwicklung		30.10.02	Hofmann
Schulinterne Fortbildung Lernziendifferentes Arbeiten in der Schuleingangsphase GS Bleicherode		04.11.02	Schneider/Zimmer Bleicherode
Zentraler Beirat		05.11.02	TKM Klose
2. Erfahrungsaustausch der Horterzieherinnen		07.11.02	Zimmer Klose
Arbeit mit den Steuergruppen (GS Rottenbach und Saalfeld)	14.11.02	15.11.02	Hofmann
Schulinterne Fortbildung Förderdiagnostik und Grundsätzliches im Schulversuch GS Weimar J. Falk		25.11.02	Schneider/ Zimmer Weimar
Schulbegleitung und Schulinterne Fortbildung: Offene Aufgabenstellungen GS Marksuhl		03.12.02	Hofmann/ Zimmer Marksuhl
Fortbildungscurriculum Deutsch	04.12.02	05.12.02	Zimmer Schulen
Schulbegleitung GS Rottenbach		12.12.02	Hofmann Rottenbach

Abbildung 3: Projektplan 2002

4.3 Öffentlichkeitsarbeit der Wissenschaftlichen Begleitung

Zur Arbeit der Wissenschaftlichen Begleitung gehört die Vorstellung des Schulversuchs in der Fachöffentlichkeit. Sie präsentierte die Ergebnisse des 2. Zwischenberichts am Thüringer Kultusministerium den Referentinnen und Referenten der Schulaufsicht (Carle) und nahm an zwei Sitzungen des Zentralen Beirats teil (Carle/ Berthold, Klose).

Sabine Klose stellte am 20. März 2002 in Erfurt den Schulversuch den Thüringischen Kreis-ElternsprecherInnen vor.

Prof. Dr. Ursula Carle referierte außerdem zur Veränderten Schuleingangsphase mit Verweis auf die Wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs Veränderte Schuleingangsphase in Thüringen auf weiteren Veranstaltungen.

Schulversuchsexterne Vorträge der Wissenschaftlichen Begleitung

11. Februar 2002 (Ursula Carle)

Vorstellung der Zwischenergebnisse des Schulversuchs vor der Schulaufsicht, Thüringer Kultusministerium

20. März 2002 (Sabine Klose)

Vorstellung des Schulversuchs vor den KreisleitersprecherInnen, Erfurt

28. Februar 2002 (Ursula Carle)

Der Weg zur Akzeptanz der gemeinsamen pädagogischen Aufgabe am Schulanfang, Fachtagung, Flughafen Bremen

18. März 2002 (Ursula Carle)

"Kindergarten und Schule – zwei Welten?" Vortrag im Rahmen der Fachveranstaltung "Kindergärten - Bildungsgärten", im Haus der Bürgerschaft, Bremen

20. und 21. Juni 2002 (Ursula Carle)

Sommeruniversität Bremen: PISA - Was soll sich am Schulanfang ändern?

29. und 30. Juli 2002 (Ursula Carle)

Schulanfangstagung Landesinstitut für Schule, Bremen: Qualitätsmerkmale von Unterricht in einer Veränderten Schuleingangsphase

16. August 2002 (Ursula Carle)

Tagung in Hannover zur Neustrukturierung des Schulanfangs mit VertreterInnen der Niedersächsischen Projektschulen, der Niedersächsischen Bezirksregierungen und des Niedersächsischen Kultusministeriums, Vortragsthema: Welche Chancen bietet die Schuleingangsstufe? Historie und Erfahrungen aus Schulversuchen

8. Oktober 2002 (Ursula Carle)

DGfE-Tagung Grundschulforschung, Universität Siegen, zusammen mit dem Team der Wissenschaftlichen Begleitung und Ursula Zimmer (ThILLM): Engpassanalysen als qualitatives Forschungsverfahren in Schulentwicklungsprozessen. Der Einsatz im Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase diente der Erläuterung. Thematisiert wurde ebenfalls die bundesweite Besonderheit des Unterstützungssystems im Thüringer Schulversuch und dessen Kooperation mit der Wissenschaftlichen Begleitung. Dies stieß bei den TeilnehmerInnen des Workshops auf großes Interesse. Zugleich zeigte sich, dass diese Kooperation in anderen Bundesländern offenbar nicht so intensiv, teilweise gar nicht möglich ist.

8. November 2002 (Ursula Carle)

Kernkompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern – empirische Befunde als Basis für
Lehrerbildungsstandards? Vortrag auf der 2. Expertentagung Lehrerbildung am Landesinstitut für Schule,
Bremen

14. November 2002 (Ursula Carle)

Workshop im Rahmen des Kongresses Schulbegleitforschung am Landesinstitut für Schule, Bremen:
Wie können Qualitätsstandards für die Grundschularbeit entwickelt werden?

Abbildung 4: Externe Vorträge der Wissenschaftlichen Begleitung zum Schulversuch

Folgende Fachpublikationen gingen seither direkt oder indirekt aus dem Schulversuch hervor:

Berthold, Barbara (2002): Der Thüringer Schulversuch: „Veränderte Schuleingangsphase“ –
Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung. In: Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg
(PLIB) (Hg.): Die Ausgestaltung der flexiblen Schuleingangsphase – Konzepte und Ergebnis-
se. Dokumentation der bundesweiten Fachtagung vom 26.11. bis 27.11.2001 im Pädagogi-
schen Landesinstitut Brandenburg. Ludwigsfelde: PLIB

Carle, Ursula (2002): Systemische Schulentwicklungsforschung am Beispiel des Schul-
versuchs 'Veränderte Schuleingangsphase an Thüringer Grundschulen'. In: Ofenbach, Bir-
git/Petillon, Hanns (Hg.): Jahrbuch Grundschulforschung Bd. 5. Opladen: Leske und Budrich

Carle, Ursula zusammen mit Annedore Prengel und Ute Geiling (2001): Schulen für Kinder.
Flexible Eingangsphase und feste Öffnungszeiten in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klink-
hardt

Carle, Ursula (2001): Neustrukturierung des Schulanfangs - zum Stand der Forschung. In:
Roszbach, H.G./Czerwenka, K./Nölle, K. (Hg.): Forschungen zu Lehr- und Lernkonzepten für
die Grundschule. Jahrbuch Grundschulforschung Bd. 4. Opladen: Leske und Budrich

Carle, Ursula (2001): The Restructurization of School Entry in Germany. Concept and Latest
Developments in Research. In: T.E.L.M.I.E. Partners (Eds.): Conference Proceedings 2000.
Derby: University of Derby. P. 73-88

ThILLM, Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Hg.)
(2000): Veränderte Schuleingangsphase an Thüringer Grundschulen. Entwicklungsstand und
Perspektive eines Schulversuchs. Reihe: Impulse Heft 35

Geplant ist durch die Wissenschaftliche Begleitung ein allgemeines Buch zur Arbeit in der
Schuleingangsphase/ -stufe, in das die Erkenntnisse aus der Begleitung verschiedener Schul-
versuche einfließen werden. Es soll Ende 2003 im Verlag Schneider Hohengehren erscheinen.

Eine Veröffentlichung speziell der Ergebnisse des Abschlussberichts sollte auf dem nächsten
Planungstreffen besprochen werden. Denkbar wäre eine Publikation, die zentrale Entwick-
lungslinien aufzeigt und daran anschließend Fallstudien der Entwicklungen an den einzelnen
Schulen darstellt. Das Material dafür ist vorhanden. Die Fallstudien werden im Verlauf des
Jahres 2003 noch ausgebaut und sind Teil des geplanten Abschlussberichtes. Die Schulen
könnten an der Arbeit beteiligt werden, indem sie die von der Wissenschaftlichen Begleitung
erstellten Fallstudien bearbeiten, ergänzen und kritisch redigieren. Ein solches Buch sollte, so
der Wunsch der Wissenschaftlichen Begleitung, ähnlich wie die Bände aus dem Schleswig-
Holsteinischen Schulversuch bei einem Verlag erscheinen und nicht beim ThILLM. Die He-
rausgeberschaft sollte bei der Wissenschaftlichen Begleitung liegen.

4.4 Ausbau der virtuellen Kooperation im Schulversuch

Die Einrichtung und Nutzung von Kommunikationsplattformen im Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase in Thüringen kam im Jahre 2002 gut voran.

Ein Ziel des Schulversuchs Veränderte Schuleingangsphase ist es, entwickelte Arbeitsmittel, Vorgehensweisen, Prozessmodelle und Entwicklungsstrategien anderen Schulen zur Verfügung zu stellen. Dazu heißt es im Antrag der Wissenschaftlichen Begleitung: „Im Alltag entwickelte Arbeitsmittel sind durch ihre Nähe zum Schöpfer und ihre Ferne zum fremden Nutzer gekennzeichnet. Ohne Überarbeitung taugen sie oft nicht einmal dazu, in einem zweiten Projektdurchlauf an der gleichen Schule wieder benutzt zu werden. Es ist daher erforderlich, die Produkte der Schulen anderen zur Verfügung zu stellen und sie dabei laufend gemeinsam zu verbessern. (...) Die Arbeitsprodukte der beteiligten Schulen (Materialien, Organisationspläne, Checklisten, etc.) sollen während der Erprobungsphase in den Schulversuchen eingesetzt und weiterentwickelt werden.“ (Carle 1999, 4)

Die Entwicklung der Produkte obliegt den Schulen, sie haben sich zu Beginn des Schulversuchs für einen Dokumentationsschwerpunkt entschieden und ihn im Laufe der Zeit weiter konkretisiert. Erste Ergebnisse liegen vor (siehe Teil 1 dieses Berichts). Moderiert wird die Arbeit in den Schwerpunkten von den Mitarbeiterinnen des ThILLM. Für die Unterstützung der Entwicklungen im Dokumentationsschwerpunkt wurde im zweiten Zwischenbericht der Wissenschaftlichen Begleitung angeregt, eine internetbasierte Kommunikationsplattform für die Schulen des Schulversuchs einzurichten. Dies wurde vor allem deshalb als sinnvoll erachtet, weil bereits durch die Dezentralisierung der Projektschulen und der anderen Mitarbeiterinnen, eine Rahmenbedingung vorgegeben ist, die nach effektiven Lösungen des Informationsaustausches und der Koordination als wichtige Bestandteile von Wertschöpfungsprozessen verlangt. Die kooperative Produktentwicklung der Schulen erfordert einen hohen Grad an Information und Koordination. Die Wissenschaftliche Begleitung hielt es ausgehend von ihren Erfahrungen mit *virtueller Kommunikation* für sinnvoll und machbar, den *virtuellen* Weg auch für den gegenseitigen Austausch und die Erprobung der Produkte, die die Schulen im Rahmen ihrer Arbeit im Dokumentationsschwerpunkt erstellen, einzuschlagen.

Virtuelle Arbeit muss einen wesentlich höheren Grad an Strukturiertheit aufweisen als in Schulen üblich. Bei den Produkten der Schulen handelt es sich um Eigenentwicklungen, die zunächst nicht in Form von Dateien vorliegen. Die Virtualisierung des Austauschs erfordert daher von den Schulen

- das Kennen lernen der eingerichteten Plattform im Intranet
- die Handhabung der Serverfunktionen für den Austausch
- die Erstellung geeigneter Dateien für die Weiterleitung über die Plattform

Besondere Probleme können sich hinsichtlich des Versionsmanagements² ergeben, wenn die Schulen ihren Austausch selbst organisieren. Wer bekommt welches Produkt zur Erprobung? Wie kann man erkennen, wer woran gerade arbeitet? Das sind Fragen, die geklärt werden müssen.

Eine geeignete technische Infrastruktur, die technische Kompetenz der TeilnehmerInnen und Elemente einer Netzkompetenz sowie ungestörte soziale Beziehungen, gemeinsame Werte und Offenheit zwischen den TeilnehmerInnen sind wichtige Voraussetzungen. Die Wissen-

² eindeutige Bezeichnung der Produkte, die Titel, Autor/ Autorin, Fassung/ Auflage kenntlich macht und ggf. diejenige Person ausweist, die das Produkt erprobt und bearbeitet hat, etc.

schaffliche Begleitung hält diese an den Schulen des Schulversuchs für gegeben. Zur Förderung des letzt genannten Aspektes gibt es im Rahmen von Zentralen Fortbildungen (organisiert vom ThILLM) weiterhin die Möglichkeit des *Face-To-Face-Kontaktes*: Produkte werden auch dort präsentiert und Erfahrungen ausgetauscht. Im Jahr 2002 kann dafür beispielhaft die Tagung am 23. und 24. Mai in Bad Berka angeführt werden. Die einzurichtende Kommunikationsplattform sollte den Schulen vorrangig die Möglichkeit bieten, auch in den langen Abständen zwischen gemeinsamen Veranstaltungen, die Entwicklung voranzubringen, indem sie Materialien austauschen und miteinander kommunizieren können.

Eine Schulung der Projektverantwortlichen und die Möglichkeit, bei Bedarf Unterstützung anzufordern, wurden als Grundvoraussetzungen dafür angesehen. Außerdem wurde es als wichtig erachtet, die Nutzung gezielt anzuregen, wofür eine Moderatorin erforderlich ist. Auf die Einhaltung von Vereinbarungen, wie Dateibezeichnungen, Formate etc. muss geachtet werden. Auch das ist Aufgabe einer Moderatorin.

Die Einrichtung der Plattform wurde nach Veröffentlichung des zweiten Zwischenberichts auf zwei gemeinsamen Arbeitssitzungen des ThILLM und der Wissenschaftlichen Begleitung thematisiert. Erste Ideen für die Stützung des Erprobungsprozesses der Produkte mittels einer virtuellen Umgebung wurden auf Grundlage des Entwurfs für eine Website zur Außenpräsentation des Schulversuchs von Ursula Zimmer auf dem Planungstreffen am 17. Januar 2002 entwickelt.

Die Nutzung vorhandener Strukturen und Ressourcen schien sinnvoll. Das ThILLM arbeitete in anderen Bereichen bereits mit dem BSCW³-Server der Universität Jena. Die Möglichkeit, eine Partition auch für den Schulversuch zu nutzen, erschien ratsam. Ursula Zimmer übernahm verantwortlich den Aufbau und die Koordination dieses Bereichs. Auf dem Planungstreffen am 22. Mai 2002 waren erste Vorbereitungen für die Einrichtung der virtuellen Arbeitsumgebung bereits getroffen worden. Detailplanungen standen an. Die Vertreterinnen von TKM, ThILLM und Wissenschaftlicher Begleitung besprachen die rechtlichen Anforderungen, die dem Austausch der Produkte zwischen den Projektschulen zugrunde gelegt werden sollten. Die Auszeichnung der Produkte sollte vereinheitlicht werden. In Absprache der beteiligten Institutionen wurde ein Formular entwickelt und den Schulen zur Kenntnis mit der Bitte um Verwendung übermittelt. Es löst zwei Probleme: 1. die Schule als ursprünglicher Autor des Produktes ist erkennbar und 2. die Überarbeitungsversion des Produktes wird vermerkt. Noch unklar ist, wo vermerkt wird, wer Autor der überarbeiteten, erprobten Version ist. Das aber wäre für Rückfragen wichtig.

<p style="text-align: center;">Thüringer Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase</p> <p>[Name des Produkts]</p> <p>Versionsnummer: Datum:</p> <p>erstellt von [Staatliche Grundschule Musterschule]</p>

Abbildung 5: Signatur zur Kennzeichnung der Produkte

Drei Schulen haben Produkte auf den BSCW-Server eingestellt, jedoch die Kennzeichnung bisher nicht vorgenommen. Was sind die Gründe dafür? Wurde nicht deutlich genug auf die Signatur hingewiesen? Ist den Schulen die Notwendigkeit nicht einsichtig? Wissen die Lehrerinnen und Lehrer die Signatur nicht zu nutzen? Ist ihnen Versionsmanagement überhaupt ein

³ Basic Support for Cooperative Work

Begriff? Fragen, denen im nächsten Jahr nachgegangen werden sollte. Der Austausch über die Produktentwicklung sowie die Konzepterstellung zur systematischen Erprobung der Produkte ist wesentlicher Bestandteil der nächsten Zentralen Fortbildung im Januar 2003.

Im Hinblick auf die anstehende Leitfadensbefragung entschloss sich die Wissenschaftliche Begleitung im Juli 2002, ihren Austausch mit den Schulen des Schulversuchs ebenfalls durch die verstärkte Nutzung virtueller Kommunikationsstrukturen zu vereinfachen. Wir dachten daran, nicht mehr nur unseren Schriftverkehr per E-Mail abzuwickeln, sondern auch größere Dokumentenpakete wie z.B. die Leitfäden per Internet auszutauschen. Außerdem suchten wir nach einer Möglichkeit, den Schulen des Schulversuchs interessante und inhaltlich relevante Aufsätze oder Vortragsmaterialien bereit stellen zu können. Im Arbeitsgebiet Grundschulpädagogik an der Universität Bremen setzen wir bereits seit dem Jahr 2001 FirstClass als Kommunikationsplattform ein. Die Nutzung des Servers und der nötigen Software für die Arbeit im Schulversuch wurde eruiert. Seitens der Administration an der Universität stand dem Vorhaben, fünfzehn Thüringer Schulen an die Nutzung anzubinden, nichts entgegen. Die Schulen wurden mittels einer Anfrage per E-Mail am 15. Juli 2002 von dem Interesse der Wissenschaftlichen Begleitung, eine virtuelle Arbeitsumgebung zur Erhöhung der Effizienz des Datenaustauschs zu nutzen informiert, ebenso das ThILLM. Die Schulen meldeten zu Beginn des Schuljahres 2002/ 2003 ihr Interesse und die Bereitschaft zur Mitarbeit zurück. Die Technischen Gegebenheiten an Universität und Landesinstitut machten es aber erforderlich, dass zwei verschiedene Kommunikationsplattformen ähnlicher Funktionalität (BSCW und FirstClass) eingesetzt werden mussten. Bis auf eine Schule erklärten sich alle sofort damit einverstanden, auch wenn dies bedeutete, dass in einem Kollegium zwei Kommunikationswerkzeuge neu erlernt werden mussten. Dies zeigt, dass die Kompetenzen im Umgang mit elektronischen Medien seit Beginn des Schulversuchs sehr gewachsen sind. Als Nebeneffekt wurde so außerdem die unterschiedliche inhaltliche Akzentuierung des Einsatzes der Plattformen auch in der technischen Realisierung deutlich.

Die Einführung der Projektleiterinnen der Schulversuchsschulen in den BSCW-Server seitens des ThILLM war für den Schuljahresanfang 2002/ 2003 vorgesehen gewesen. In Absprache mit Ursula Schneider und Ursula Zimmer vereinbarten wir, die Veranstaltung gleichzeitig für eine Einführung in FirstClass zu nutzen. Projektleiterin und SchulleiterIn einer jeden Schule wurden eingeladen. Das Veranstaltungskonzept beinhaltete die Einführung in die Nutzung der Kommunikationsplattformen am Vormittag und einen seit langem gewünschten Erfahrungsaustausch der SchulleiterInnen und Projektleiterinnen am Nachmittag. Die Gruppe der Projektleiterinnen wurde von Ursula Zimmer, die Gruppe der SchulleiterInnen von Barbara Berthold in die Arbeit mit der jeweiligen Kommunikationsplattform eingewiesen.

Im Folgenden sollen nun die Charakteristika der beiden Programme sowie die Arbeitsweisen und der Verlauf der Arbeit damit näher betrachtet werden.

4.4.1 Einführung und Arbeit mit BSCW⁴

BSCW (Basic Support for Cooperative Work) unterstützt asynchrone und synchrone Zusammenarbeit mit PartnerInnen über das Internet, im Intranet oder in einem Netz mit GeschäftspartnerInnen (Extranet).

Für *asynchrone* (nicht-gleichzeitige) Zusammenarbeit bietet BSCW gemeinsame Arbeitsbereiche, in denen Gruppen ihre Dokumente ablegen, verwalten, gemeinsam bearbeiten und austauschen können.

⁴ (Ursula Zimmer)

Mit einem BSCW Arbeitsbereich können Arbeitsgruppen Dokumente gemeinsam nutzen - unabhängig von dem Computersystem, mit dem die Mitglieder arbeiten.

NutzerInnen müssen keine Software installieren, um BSCW zu benutzen. Sie brauchen nur einen der marktführenden, frei erhältlichen Web-Browser.

Sie greifen auf BSCW Arbeitsbereiche zu, sehen Ordner-Übersichten durch und holen daraus Dokumente auf den eigenen Rechner wie auf *normalen* Seiten im WWW.

BSCW hält über alle wichtigen Ereignisse in gemeinsamen Arbeitsbereichen auf dem Laufenden.

Die NutzerInnen können über einen Web-Browser Dokumente in einem gemeinsamen Arbeitsbereich ablegen. Noch einfacher können Dokumente in einen gemeinsamen Arbeitsbereich eingefügt werden, wenn der Browser durch ein kleines Programm (BSCW Helfer) ergänzt wird.

Für *synchrone* (gleichzeitige) Zusammenarbeit bietet BSCW Werkzeuge für

- die Planung und Organisation von Treffen,
- den technischen Aufbau *virtueller* Treffen auf der Basis von Conferencing Programmen oder per Telefon,
- ad hoc Kommunikation mit PartnerInnen, die gerade in einem gemeinsamen Arbeitsbereich aktiv sind, also i. w. S. an der gemeinsamen Aufgabe arbeiten.

Die Anforderungen für die Arbeit mit BSCW sind:

- TeilnehmerInnen müssen eine *persönliche Email-Adresse* haben, damit Sie sich beim BSCW Server als NutzerInnen registrieren können.
- Um auf gemeinsame Arbeitsbereiche zugreifen zu können und um daraus Dokumente auf ihren lokalen Rechner holen zu können, brauchen TeilnehmerInnen einen geeigneten Web-Browser.
- Um Dokumente von lokalen Rechner in einem BSCW Arbeitsbereich abzulegen, reicht die Dateiübertragungsfunktion, die Netscape Navigator und MS Internet Explorer (ab Version 4.0) bieten.

Den Projektverantwortlichen stellte Ursula Zimmer die Registrierung am Server vor. Die im Vorfeld erstellte Handreichung diente der Arbeit mit dem BSCW-Server. Im Rahmen der Veranstaltung wurden die wesentlichen Schritte zum Öffnen von Ordnern im Server und zum Einstellen von Dateien in den Server geübt. Jede Projektleiterin hatte die Möglichkeit sich unter einem vorgegebenen Benutzernamen und Codewort im BSCW-Server anzumelden und den Umgang mit den Ordnern bzw. den Dateien individuell über einen Zeitraum von ca. 60 Minuten zu üben. Im Verlauf der Veranstaltung wurde deutlich, dass die Nutzung des Servers für die meisten Teilnehmerinnen als eine zusätzliche Belastung empfunden wurde. Die Produkte waren an vielen Versuchsschulen noch nicht datentechnisch aufbereitet und so sah man die auf sich zukommende Arbeit als Problem. Es wurde vereinbart, dass sich die Projektleiterinnen nach den Herbstferien (sie waren gerade mitten in der Bearbeitung der Leitfäden) auf dem Server als Mitglied registrieren lassen. Bis 17.12.2002 haben sich vier Schulen noch nicht registrieren lassen. Am 11. November 2002 begann Ursula Zimmer mit der *Moderation* der Arbeit im Server. Sie informierte per E-mail die Versuchsschulen über Aktivitäten im Server und weckte so doch das Interesse einiger Projektleiterinnen. Nach jeder Information erfolgten Registrierungen bzw. Einstellungen von Dateien. Bis zum 17.12.2002 stellten drei Schulen Dateien ein und von vier Schulen weiß sie zu diesem Zeitpunkt, dass die Produkte für die Einstellung in den Server in Arbeit sind.

Der Anfang zur Nutzung des BSCW-Servers ist gemacht. Die Projektleiterinnen werden den Nutzen, welchen man durch den Austausch über den Server erzielen kann, für sich bereits wahrgenommen haben. Die Unerfahrenheit im Umgang mit einem Server - vermutlich noch mehr der noch nicht vorhandene netzfähige Bearbeitungsstand der Produkte - hatten zu dem zögerlichen Einstieg geführt. Zwischenzeitlich ist hinsichtlich Servernutzung bei allen Schulen Erfahrung vorhanden, da bis auf eine Schule alle mit dem FirstClass-Server der Universität Bremen die Leitfadendateien ausgetauscht haben.

4.4.2 Einführung und Arbeit mit FirstClass

Der FirstClass Intranet-Server ist ein Kommunikationssystem mit dem elektronische Post versendet und empfangen werden kann, Dateien gemeinsam benutzt werden und in elektronischen Konferenzen Gedanken ausgetauscht werden können. Die Basisfunktionen sind mit denen des BSCW-Servers identisch.

FirstClass verwendet eine grafische Benutzeroberfläche. Das FirstClass Intranetsystem besteht aus zwei Teilen: Client und Server. Bevor der FirstClass Intranet Server voll umfänglich eingesetzt werden kann, muss der Client auf einem internetfähigen Computer installiert werden. Der Client ist ein Hilfsprogramm, das den Zugriff auf den FirstClass Intranet Server über das Internet ermöglicht und steuert⁵.

Der Einstieg in die Nutzung der angebotenen Werkzeuge wird erleichtert durch eine Bedienung ähnlich derjenigen konventioneller Softwareprodukte, wie zum Beispiel Microsofts Word für Windows. Desktop-Elemente lassen sich per Doppelclick öffnen. Nachdem die Verbindung zum Server hergestellt wurde, erscheint der persönliche Desktop des Nutzers/ der Nutzerin. Dieser enthält einige Standardobjekte, die der Administrator festlegt. Dazu gehören z.B. eine Mailbox und ein persönlicher Terminkalender.

In Vorbereitung der Tagung zur Einführung des Servers im Schulversuch am 11. September 2002 hatten wir die Desktops der einzelnen Schulen bereits so herrichten lassen, dass die Schulversuchs-Konferenz nach der Einwahl in das System erschien. Dies war unter anderem möglich, da wir im Vorfeld bereits jede Schule registriert, eine Benutzerkennung und ein Passwort für die Erstbenutzung vergeben hatten. Die Zugriffsrechte für die einzelnen Konferenzen waren fest gelegt worden. Dies erleichterte die Administration der neuen NutzerInnen sehr und die Schulen empfing bereits nach der Einwahl ihre spezifische virtuelle Arbeitsumgebung.

⁵ Es ist darüber hinaus, wie bei BSCW, aber auch möglich über einen herkömmlichen Web-Browser mit FirstClass zu arbeiten.

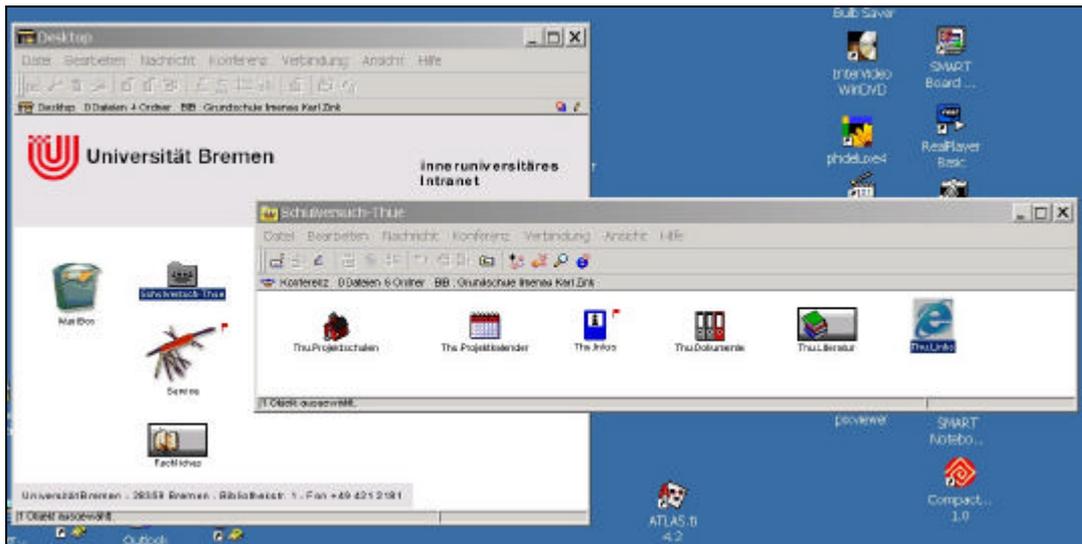


Abbildung 6: FirstClassDesktop der Schulen im Schulversuch und Blick in die Konferenzstruktur



Abbildung 7: Spezifische Schulkonferenzen, Zugriff hat jeweils nur die Einzelschule und die Wissenschaftliche Begleitung (Fähnchen: Hier ist etwas neues eingegangen.)

Ein Skript der Wissenschaftlichen Begleitung für die Nutzung des FirstClass-Servers sollte die Arbeit in der Veranstaltung selbst, aber vor allem später an den Schulen vor Ort stützen. Es war speziell für diese Veranstaltung erstellt und auf die Zielgruppe zugeschnitten worden. Die aufgenommenen Grafiken (vgl. obige Abbildungen) bildeten die Struktur der bereit gestellten Arbeitsoberfläche ab. Die im Skript beschriebenen Funktionen sind grundlegende, die die ersten Schritte im Umgang mit der Kommunikationsplattform anleiten und vor allem den Austausch der Leitfadendateien mit der Wissenschaftlichen Begleitung vorbereiten sollten. Ein Blick auf das Inhaltsverzeichnis:

FirstClass® Intranet Server

[http://www.firstclass.com]

**„EINWEISUNG IN DIE ARBEIT MIT EINER
KOMMUNIKATIONSPLATTFORM“**

(Skript/ ThILLM-Nr. 031200203)

Verbindungsaufbau

Änderung des Passwortes

Arbeitsoberfläche (Desktop)

Dateiübertragung

- Herunterladen von Dateien
- Heraufladen von Dateien
- Internet-Adressen in Konferenzen bereitstellen

Nachrichten (E-Mail)

- Erstellen neuer Nachrichten
- Adressieren von Nachrichten

Anlagen und Dateiübertragung mittels Nachrichten

- Anlage versenden
- Anlage empfangen
- Tonaufnahme als Anlage (Voice-Mail)

Signatur

Adressbuch

Diskussion

Kalender

- Kalendereintrag vornehmen

Visitenkarte

Abbildung 8: Inhaltsverzeichnis des Skripts zum FirstClassServer

In der gut 90minütigen Veranstaltung erarbeiteten sich die SchulleiterInnen von der Installation des Clients von einer CD-ROM bis zum Kapitel *Anlagen und Dateiübertragung mittels Nachrichten* die Grundzüge der Programmnutzung. Die SchulleiterInnen konnten im Computerkabinett des ThILLM mittels Projektion Schritt für Schritt die Durchführung einer Anwendung verfolgen und dies im Anschluss selbst ausprobieren. Der Weg hat sich als sehr praktikabel erwiesen, v.a. für NutzerInnen mit wenigen Vorkenntnissen. TeilnehmerInnen mit anderer Ausgangslage hatten die Möglichkeit mittels Skript schneller voran zu gehen und weitere Angebote, die vom Administrator jedem Nutzer/ jeder Nutzerin bereit gestellt werden, eigenständig zu erkunden. Zeit für individuelle Betreuung war ausreichend vorhanden und jede Teilnehmerin/ jeder Teilnehmer konnte mindestens einmal den ersten wichtigen Arbeitsschritt, das Einstellen und Herunterladen von Dateien durchführen. Diese Funktion wurde für den Austausch der Leitfadendateien im Oktober 2002 dringend benötigt. Nun galt es, dies auch auf den Schulrechnern oder den privaten Rechnern zu realisieren. Neben CD-ROM mit Client und Handreichung des Programmherstellers sowie dem Skript zur Veranstaltung wurde zur Unterstützung eine wöchentliche Telefonsprechstunde angeboten und in dringenden Fällen zumindest eine tägliche *virtuelle* Erreichbarkeit zugesichert. Bis zur Abgabe des Leitfadens waren es noch drei Wochen. Schon bald gingen erste Dateien ein. Den meisten Schulen gelang es, sich ohne Probleme in das System einzuwählen und die Grundfunktionen auszuführen, kleinere Schwierigkeiten konnten per Telefongespräch gelöst werden. Wir waren uns einig und die meisten Kollegien stimmten darin mit uns über ein: den Austausch der Leitfadendateien auf diese Weise zu realisieren hatte uns geholfen, Zeit effektiv zu nutzen: Es entfiel keine Bearbeitungszeit durch den Postversand, es mussten keine Daten-CD-ROMs erstellt oder Disketten bestückt werden. Kopierkosten konnten eingespart werden.

Mit Beginn der Auswertung der Leitfäden durch die Wissenschaftliche Begleitung versendeten wir ein Schreiben an die Schulen, in welchem der Einsatz der Kommunikationsplattform im folgenden Zeitraum beschrieben wurde. Wir wiesen vor allem darauf hin, den elektroni-

schen Postkasten mindestens einmal täglich zu leeren. Dies begründet sich darin, dass wir wussten, dass manches Fehlende oder für uns unverständlich Ausgedrückte erst im Zeitraum der Auswertung auffallen würde. Damit die Interpretationen möglichst richtig sind, wollten wir gern die Möglichkeit nutzen, noch nachträglich unsere Fragen an die Schulen zu stellen.

Als Verfahren legten wir fest: „Martina Henschel, Sabine Klose und Barbara Berthold werden Ihnen in diesem Fall jeweils eine E-Mail an Ihre beiden Schuladressen senden. Die E-Mail enthält die Fragen mit Bezugnahme zum Kapitel des LF2002 und die zugehörige Datei im Anhang. Wir bitten Sie, fehlende Angaben direkt in der Datei nachzutragen. Speichern Sie dazu die Datei zuerst auf Ihrer Festplatte, tragen Sie dann die Daten an der angegebenen Stelle nach. Verwenden Sie dazu bitte die Schriftfarbe rot. Wenn Sie die Korrekturen vorgenommen haben, stellen Sie die korrigierte Datei einfach kommentarlos in Ihren Schulordner auf dem FirstClass-Server. Bei Bedarf können Sie natürlich auch eine Mail an die Server-Adressen der Auswerterinnen senden. (martina.henschel@s-hb.de, sabine.klose@s-hb.de, barbara.berthold@s-hb.de).“

Das Angebot zur Unterstützung bei technischen Schwierigkeiten bestand weiterhin, wurde aber scheinbar nicht mehr benötigt. Nicht jeden Tag leeren alle Schulen ihren elektronischen Briefkasten. Mehr Regelmäßigkeit darin würden wir uns wünschen. Ein Telefonanruf zur Erinnerung oder hin und wieder eine Mail sind hilfreich. Darauf beschränkte sich die Moderation im Jahr 2002, zusätzlich wurden ein paar Termine, schulversuchsrelevante Dokumente und Links seitens der Wissenschaftlichen Begleitung eingestellt. Alles blieb aber auf ein Minimum beschränkt, auch um eine Überfrachtung und Überforderung der teilnehmenden Schulen zu vermeiden. Wir könnten den Informationsaustausch jedoch, wenn der Wunsch seitens der Schulen besteht, weiter ausbauen. Vorerst haben wir unser Ziel, die Effektivierung des Datenaustauschs, erreicht, sind aber gern zu Neuem bereit. Zwei Schulen haben bereits eigenständig angefangen, die Konferenz aktiv auch für den Austausch untereinander zu nutzen: Eine Grundschule hat ihre Adressenänderung über den FirstClass Server kund getan, eine andere Schule hat angekündigt, dass Material zu ihrem Dokumentationsschwerpunkt angefordert werden kann. Außerdem hat sie ihr Produkt eingestellt, zusätzlich zur Veröffentlichung über den BSCW-Server, wo es eigentlich hin gehört. Im Januar 2003 werden die Schulen über den FirstClass Server den dritten Zwischenbericht zur kommunikativen Validierung zugestellt bekommen, die revidierten Textteile gehen u.a. auf dieselbe Weise an uns zurück. Danach könnten sich Überlegungen zum Ausbau der Nutzung anschließen.

4.4.3 Zusammenfassung und Hinweise

Asynchrone Kommunikation (E-Mail, Herunter- und Heraufladen von Dateien) bestimmt noch den Umgang mit beiden Kommunikationsplattformen: BSCW und FirstClass. Es ist zu überlegen auch Formen synchroner Kommunikation (z.B. Chat) einzubeziehen. Eine moderierte Diskussion zur Nachbereitung der Vorstellung der Ergebnisse einer Erhebung, zur Nachbereitung einer Fortbildungsveranstaltung oder zum Austausch über die Pflichtlektüre in den Fortbildungscurricula könnte neue Impulse bringen. Dass die Lehrerinnen und Lehrer des Schulversuchs dafür zu gewinnen sind, wurde bereits während der Veranstaltung am 11. September 2002 in Bad Berka deutlich. Schon während der Einführungsveranstaltung begannen einige SchulleiterInnen die Möglichkeit des Chats auszuprobieren. Auch wenn dabei immer wieder ein Blick zur Diskussionsteilnehmerin am Rechner gegenüber geworfen wurde, war dies ein erster selbstständiger Schritt, der zudem noch Freude bereitet zu haben schien.

4.5 Das Angebot des ThILLM für die Schulen

Im Jahr 2002 fanden für die Schulen im Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase zwei Zentrale Fortbildungen und eine Zentrale Werkstatt zur Unterrichtsentwicklung statt. Drei Werkstätten Moderation zur Schulentwicklung wurden durchgeführt, zu einer waren VertreterInnen aller Schulversuchsschulen eingeladen. Neu in das Programm aufgenommen wurden Veranstaltungen zum Erfahrungsaustausch, damit wurde ein oft geäußertes Bedürfnis der Pädagoginnen und Pädagogen aufgegriffen. Diese Veranstaltungen für spezifische Personengruppen beinhalten neben der gemeinsamen Reflexion immer auch einen je passenden Input. Darüber hinaus hat das Fortbildungscurriculum begonnen. In den extra für den Schulversuch entwickelten Fortbildungszyklen fanden bisher drei Veranstaltungen zum mathematischen Anfangsunterricht und eine zum sprachlichen Anfangsunterricht statt.

Neun der insgesamt sechzehn Fortbildungsveranstaltungen wurden von den Mitarbeiterinnen der Wissenschaftlichen Begleitung teilnehmend beobachtet⁶ und acht protokolliert. Bedingt durch Arbeitsbelastung während Erhebungs- und Auswertungsphasen konnte ihre Teilnahme an den Veranstaltungen leider nicht häufiger erfolgen. Die Protokollierung wurde in diesen Fällen vom ThILLM sicher gestellt. Alle Protokolle liegen vor. Sie stützen die Dokumentation der Fortbildungsveranstaltungen.

Veranstaltung	von	bis	Organisation Teilnahme Ort	Protokollantin
Zentrale Fortbildungen				
„Integrative Förderung“		18.01.02	ThILLM-Team, Fackelmann/Carle/ Wachtel (Referenten) Bad Berka	Henschel/ Klose
Tagung zur Kommunikativen Validierung der TOC2 2002/ Produktpräsentation	23.05.02	24.05.02	ThILLM-Team Team der Wiss. Begleitung Schulen	Trautmann/ Zimmer
Fortbildungscurriculum Mathematik				
Vorstellung des Mathematikcurriculums		16.01.02	Trautmann Schulen, Team der Team der Wiss. Begleitung, ThILLM – Team Bad Berka	Berthold
Themenschwerpunkt 1 (Diagnostik des Leistungsstandes und der Leistungsentwicklung): „Leistungsmessung, Leistungsbewertung, Leistungskontrolle, Leistungsbeobachtung“	25.04.02	26.04.02	Trautmann Grassmann (ReferentIn) Schulen	Henschel
Themenschwerpunkt 1: „Unterrichtskonzepte, die Leistungsheterogenität berücksichtigen“	30.09.02	01.10.02	Schneider/ Zimmer	Zimmer
Fortbildungscurriculum Deutsch				
„Grundlagen des Schriftspracherwerbs“	04.12.02	05.12.02	Zimmer Schulen	Zimmer
Werkstätten Moderation zur Schulentwicklung				
Werkstatt Schulentwicklung: „Vorbereitung der Präsentation der Steuergruppenarbeit, Planung der didaktischen Route“	09.01.02	10.01.02	Hofmann 2 Schulen aus dem Schulversuch	Henschel

⁶ Kriterien für die teilnehmende Beobachtung können im Zwischenbericht des Jahres 2001 nachgelesen werden.

Werkstatt Schulentwicklung: „Präsentation der Arbeit der Steuergruppen, Feststellung des Fortbildungsbedarfs“	07.05.02	08.05.02	Hofmann Schulen	Zimmer
Werkstatt Schulentwicklung: „Reflexion der Arbeit in den Steuergruppen“	14.11.02	15.11.02	Hofmann Schulen	Hercher
Werkstätten zur Unterrichtsentwicklung				
Werkstatt zur Unterrichtsentwicklung: „Beobachten und Beraten“		06.06.02	Hofmann/ Zimmer	Henschel
Werkstatt Unterrichtsentwicklung: „Bewerten und Beurteilen“		30.10.02	Hofmann	Zimmer
Veranstaltungen zum Erfahrungsaustausch				
1. Erfahrungsaustausch FörderschullehrerInnen: „Gestaltung der Veränderten Schuleingangsphase“		16.05.02	Zimmer	Zimmer
1. Erfahrungsaustausch HorterzieherInnen: „Offene Hortarbeit“		13.06.02	Schneider/ Zimmer	Klose
2. Erfahrungsaustausch FörderschullehrerInnen: „Förderdiagnostik“		29.08.02	Zimmer	Henschel
Einweisung Kommunikationsplattformen/ 1. Erfahrungsaustausch PL u. SL: „Projektentwicklung“		11.09.02	Zimmer/ Berthold (Referentinnen) Schneider, Bad Berka	Zimmer/ Berthold
2. Erfahrungsaustausch der HorterzieherInnen: „Rolle der Erzieherin im Schulversuch“		07.11.02	Schneider/ Zimmer	Klose/ Zimmer

Abbildung 9: Tabellarische Übersicht zum Fortbildungsangebot für die Schulen des Schulversuchs im Jahr 2002

Neben den aufgeführten Zentralen Fortbildungen richteten neun Grundschulen interne Fortbildungen⁷ aus. Als Referentinnen fungierten Ursula Schneider, Ursula Zimmer, Cornelia Hofmann und Sabine Klose, Themen waren:

- Entwicklungsorientiertes Schreiben lernen (in Lernwerkstätten)
- Lernzieldifferentes Arbeiten
- Förderdiagnostik
- Offene Aufgabenstellungen
- Öffnung des Hortes

Diese Veranstaltungen richteten sich spezifisch an den Bedürfnisse der einzelnen Schule aus. Das wissen die TeilnehmerInnen zu schätzen, ebenso wenn die Beiträge viele praktische Anregungen für ihre tägliche Unterrichts- oder Hortpraxis enthalten. Die Rückmeldungen zu den Veranstaltungen mit einem Schwerpunkt im Bereich des moderierten Erfahrungsaustauschs waren überwiegend positiv, diese seien besonders entwicklungsförderlich und motivierend. Eine Fortsetzung im neuen Jahr wird von den Lehrerinnen und Lehrern dringend gewünscht. Termine wurden bereits vereinbart. So ist beispielsweise ein dritter Erfahrungsaustausch der HorterzieherInnen für den 20. März 2003 geplant.

Die Aspekte *Integration aller Kinder*, *Förderdiagnostik* und *Begabtenförderung* sehen die Schulen in ihrer Arbeit scheinbar noch nicht optimal realisiert, hierauf beziehen sich ihre Fortbildungswünsche. Passende Themen, die bereits in einigen Veranstaltungen behandelt wurden (s.o.), sollten aufgegriffen und weiter bearbeitet werden. Für die Unterrichtsarbeit gilt

⁷ vgl. dazu den Projektplan

es die Kompetenzen im Bereich *offener Aufgabenstellungen* auszubauen. Ziel der Lehrerinnen, Lehrer und Erzieherinnen ist es, individuelles Lernen am gleichen Gegenstand zu ermöglichen.

Nach einem Jahr Schulversuch, der erste Zwischenbericht der Wissenschaftlichen Begleitung lag vor, wurde auf einem Planungstreffen im Januar 2001 mit Vertreterinnen des TKM, des ThILLM und der Wissenschaftlichen Begleitung die Idee entwickelt, für den Bereich der *Integrativen Didaktik* eine systematisch aufeinander aufbauende Fortbildungsveranstaltung zu erarbeiten. Diese sollte von mindestens einer Teilnehmerin/ einem Teilnehmer jeder Schulversuchsschule verpflichtend und dauerhaft besucht werden. Neben der persönlichen Qualifikation der TeilnehmerInnen sollten sie dazu befähigt werden, den Transfer der Fortbildungsinhalte in das Kollegium der eigenen Schule leisten zu können. Die Erarbeitung der Curricula für den Anfangsunterricht Mathematik und Deutsch in integrativen Lerngruppen wurde von Mitarbeiterinnen des ThILLM verantwortlich übernommen, Arbeitsgruppen mit externen Mitgliedern aus Universität und Ausbildungsseminar wurden eingerichtet. Im Jahr 2002 konnte die Arbeit in den beiden Fortbildungscurricula mit den VertreterInnen der Schulen beginnen.

Beide Fortbildungscurricula beinhalten aufeinander bezogene Inhalte. Sie wurden in Themenschwerpunkte aufgeteilt, deren Reihenfolge im Fortbildungszyklus folgt einem logischen Aufbau, entspricht jedoch keiner Reihung von unterrichtspraktischer Relevanz. Alle Themenbausteine sind in ihrer Bedeutung gleichwertig:

Themenschwerpunkte (Fortbildungscurriculum Mathematik)

- Diagnostik des Leistungsstandes und der Leistungsentwicklung
- Unterrichtskonzepte, die Leistungsheterogenität berücksichtigen
- Besondere Zuwendung den besonderen Lernern
- Öffnung von Aufgabenstellungen im Mathematikunterricht
- Unterrichtsorganisatorische Maßnahmen
- Erfahrungen aus Thüringer Schulen nutzen
- Transfer der Fortbildungsinhalte – Fortbildungsdidaktische Aspekte

Abbildung 10: Themenschwerpunkte, Fortbildungscurriculum Mathematik

Themenschwerpunkte (Fortbildungscurriculum Deutsch)

- Grundlagen des Schriftspracherwerbs
- Unterrichtskonzepte, die Leistungsheterogenität berücksichtigen
- Besondere Zuwendung den besonderen Lernern
- Unterrichtsorganisatorische Maßnahmen
- Erfahrungen aus Thüringer Schulen nutzen
- Transfer der Fortbildungsinhalte – Fortbildungsdidaktische Aspekte

Abbildung 11: Themenschwerpunkte, Fortbildungscurriculum Deutsch

Konzept, Ziele, Schwerpunkte, Literatur und mögliche ReferentInnen wurden in schriftlicher Form niedergelegt und den TeilnehmerInnen übermittelt. Sie erhielten außerdem einen Reader zu den Curricula mit vor- und nachbereitender Literatur sowie ein Fortbildungstagebuch, dies zu führen, sie sich verpflichtet haben. Am Ende der Fortbildungsreihe steht ein Kolloquium.

Eine Übersicht über die teilnehmenden Lehrerinnen vermitteln die folgenden Abbildungen:

Teilnehmerinnen am Curriculum Deutsch, Stand: 02.10.2002		
Teilnehmende Schulen aus dem Schulversuch		
Staatl. GS Rottenbach Hauptstr. 86a 07422 Rottenbach Frau Helgard Störmer	Staatl. GS „Am Stollen“ Bergrat-Voigt-Str. 51 98693 Ilmenau Frau Heidrun Landfried	Staatl. GS Unterweid Unsben 85 98634 Unterweid Frau Uta Hewelt
Staatl. GS Heldrungen Kantorstr. 5/6 06577 Heldrungen Frau Ilona Brodowski	Staatl. GS „Karl Zink“ Karl-Zink-Str.18 98693 Ilmenau Frau Annelies Böhm	Staatl. GS Heldrungen Kantorstr. 5/6 06577 Heldrungen Frau Irene Schäfer
Staatl. GS Neuhaus Kirchweg 4 98724 Neuhaus Frau Kröckel	Staatl. GS „A. Petermann“ Postweg 11 99752 Bleicherode Frau Ina Steuber	Staatl. GS „Hörselbergschule“ Ringstr.27 99848 Wutha-Farnroda Frau Gabriele Röschke
Staatl. GS „Vogteischule“ Am Anger 10 99986 Oberdorla Frau Angela Jung	Staatl. GS Saalfeld/Gorndorf A.-Schweitzer-Str. 130 07318 Saalfeld Frau Sylvia Carl	Staatl. GS Rottleben Schulstr. 3 06567 Rottleben Frau Sabine Börner
Staatl. GS „Medienschule“ Weihbach 10 98673 Eisfeld Frau Karin Schneider		
Teilnehmende Schulen, die nicht im Schulversuch sind:		
Staatl. GS Moßbach Ortsstr. 2 07907 Moßbach Frau Karin Leder	Staatl. GS Rodata-Schule 07747 Jena Frau Antje Pohl	Staatl. GS Zaschberg Am Zaschberg 18 07973 Greiz Frau Silke Sommer
Staatl. GS Mellingen /Umpferstedt Umpferstedter Str. 18 a 99441 Mellingen Frau Kerstin Wagner	Staatl. GS „Astrid Lindgren“ F.-J.-Curiestr. 29 99097 Erfurt Frau Petra Krüger	Staatl. GS 30 Erfurt Goethestr. 72 99096 Erfurt Frau Christel Druselmann

Abbildung 12: Teilnehmerinnen Curriculum Deutsch

Teilnehmerinnen am Curriculum Mathematik, Stand: 02.05.2002		
Teilnehmende Schulen aus dem Schulversuch		
Staatl. GS Rottenbach Hauptstr. 86a 07422 Rottenbach Frau Evelin Hercher	Staatl. GS „Am Stollen“ Bergrat-Voigt-Str. 51 98693 Ilmenau Frau Helga Brosche	Staatl. GS Unterweid Unsben 85 98634 Unterweid Frau Simone Friedrich

Staatl. GS Marksuhl Goethestr. 14 99819 Marksuhl Frau Petra Nollner	Staatl. GS „Karl Zink“ Karl-Zink-Str.18 98693 Ilmenau Frau Monika Hilbert	Staatl. GS Heldrungen Kantorstr. 5/6 06577 Heldrungen Frau Ulrike Höhne, Frau Ursula Nolle
Staatl. GS Neuhaus Kirchweg 4 98724 Neuhaus Frau Wilka Heß	Staatl. GS „A. Petermann“ Postweg 11 99752 Bleicherode Frau Carola Kahlenberg	Staatl. GS „Hörselbergschule“ Ringstr.27 99848 Wutha-Farnroda Frau Gabriele Ritter
Staatl. GS „Vogteischule“ Am Anger 10 99986 Oberdorla Frau Sylvia Nordmann	Staatl. GS Saalfeld/Gorndorf A.-Schweitzer-Str. 130 07318 Saalfeld Frau Kerstin Thalmann	Staatl. GS Rottleben Schulstr. 3 06567 Rottleben Frau Roswitha Stagge
Staatl. GS „J. Falk“ Rathenauplatz 3 99433 Weimar Frau Gudrun Fischer	Staatl. GS „Medienschule“ Weihbach 10 98673 Eisfeld Frau Petra Bayer	Staatl. GS „Ch. M. Wieland“ Gropiusstr. 1 99423 Weimar Frau Isabell Burbach
Teilnehmende Schulen, die nicht im Schulversuch sind:		
Staatl. GS Moßbach Ortsstr. 2 07907 Moßbach Frau Silke Neupert	Staatl. FS Buchenweg 34 07745 Jena Frau Heidi Pihan Pohl	Staatl. GS 3 Gera Scheubengrobsdorfer Str. 65 07548 Gera Frau Ines Plötner
Staatl. GS „Wilhelm-Busch-Schule“ S.-Flackstr. 33c 04600 Altenburg Frau Petra Müller	Staatl. GS 30 Erfurt Goethestr. 72 99096 Erfurt Frau Susann Schober	

Abbildung 13: Teilnehmerinnen Curriculum Mathematik

Beide Gruppen haben Teilnehmerinnen außerhalb des Schulversuchs, die sehr an den Inhalten des Schulversuchs interessiert sind. So wird den teilnehmenden Schulversuchsschulen klar, was sie leisten und geleistet haben. Die Fragen der *Neuen* dürften aber manchmal auch eine Herausforderung sein. Die Zusammensetzung ist ein erster Schritt der Verbreitung der Erkenntnisse aus dem Schulversuch. Es sollte noch explizit für den Transfer von den Teilnehmerinnen in ihre Schulen hinein Sorge getragen werden. Dies muss systematisch angebahnt werden.

Den Äußerungen der Vertreterinnen der Schulversuchsschulen im Leitfaden 2002 ist zu entnehmen, dass die ersten Veranstaltungen im Rahmen der Fortbildungscurricula als sehr positiv gesehen werden.

Es scheint, dass die Pädagoginnen und Pädagogen mit dem Fortbildungsangebot von zentraler und regionaler Seite zufrieden sind. Das Fortbildungsbudget bietet ihnen außerdem die Möglichkeit, auf schulindividuellen Bedarf einzugehen, es wird von den Schulen des Schulversuchs gern genutzt.

4.6 Die Engpassanalysen TOC 2

Wie in den letzten Jahren wurde im Frühjahr eine Erhebung an den Schulversuchsschulen durchgeführt. Es handelte sich erneut um eine Engpassanalyse (TOC2). Die Engpassanalysen im Jahr 2002⁸ schlossen an das Kernproblem der systematischen Planung im Schulversuch an. Sie erfolgten in verschiedenen Phasen:

Phase 1: Wissenschaftliche Begleitung soll aktuell einen konkreten Bezug zur Schule gewinnen

Dazu diente die Unterrichtsmitschau. Sie gibt dem Erhebungsteam eine Chance, die Schule besser zu verstehen. Eine Unterrichtsauswertung fand mit den Schulen nicht statt.

Phase 2: Kollegium vergewissert sich der Ausgangslage der Schule zu Beginn des Schulversuchs

„Erinnern sie sich, wann sie sich zuerst Gedanken über den Schulversuch gemacht haben. Wann kam der Gedanke zum ersten Mal ins Kollegium, an diesem Schulversuch mitzuarbeiten? Erinnern sie sich zurück. Wissen sie noch wann das war? War es 1999 oder früher? Oder später? Wie war das??“, so leitete die Vertreterin der Wissenschaftlichen Begleitung diesen Abschnitt ein. Er dient der Rückschau des Kollegiums, die Pädagoginnen und Pädagogen bewegen sich gedanklich zurück zum Fuß des Berges, der den Schulentwicklungsprozess symbolisierte.

Phase 3: Konsensuelle noch unkonkrete Zielstellung des Versuchs an der Schule in den Raum bringen

Die Projektleiterin stellte die Ziele des Schulversuchs vor, wie sie an der Schule zum Erhebungszeitraum (Frühjahr 2002) verstanden wurden. Die Projektleiterin unterstützte ihren Vortrag visuell. Eine kurze Diskussion mit dem Plenum schloss sich an.

Phase 4: Zielstellung füllen mit vorstellbaren Inhalten: Wie soll unsere Schule am Ende des Schulversuchs die Veränderte Schuleingangsphase leben?

Für die sieben Entwicklungsbereiche des Schulversuchs, die bisher in Form der Zacken eines Sterns dargestellt wurden, können durch ein Radardiagramm auf andere Weise visualisiert werden. Dieses wurde an dieser Stelle zum ersten Mal an den Schulen eingeführt, da sich diese Darstellung für folgende Arbeitsschritte besser geeignet erweist, trotzdem bleibt das Bild des Sterns leitend. Die TeilnehmerInnen versuchten nun aufzuschreiben, wie die Spitze jeder *Sternzacke* am Ende des Schulversuchs aussehen soll. Fragen oder Sätze wie „Die integrative Didaktik an unserer Schule soll am Ende des Schulversuchs Folgendes leisten...“ etc. dienten der Unterstützung.

Phase 5: Zwischen Ausgangspunkt und Zielpunkt: Wo steht jede Stammgruppe jetzt?

Während alle vorherigen Phasen im Plenum, wenn auch in kleineren Gruppen durchgeführt wurden, wurde jetzt die Arbeit auf die Ebene der Stammgruppen verlegt. Es ging darum die derzeitige Lage in der Stammgruppe in den einzelnen *Zacken* zu beschreiben. Der derzeitige Stand in jedem Entwicklungsbereich wurde mittels Punkten in einem Radardiagramm eingetragen, Begründungen für die Einordnung wurden notiert.

Phase 6: Abgleich der Entwicklung der Stammgruppen der Schule

Die Vorstellung der einzelnen Stammgruppenplakate im Plenum schloss sich an.

⁸ Termine siehe Projektplanung

Phase 7: Entwicklung einer gemeinsamen Zeitleiste, Schritte von jetzt zum Ziel (ThILLM)

In der Regel legte jede Stammgruppe im Anschluss an die Erhebung nächste Arbeitsschritte fest. Es ging dabei darum, zu überlegen und aufzuschreiben, was in den Stammgruppen bis zu einem genau anzugebenden Zeitpunkt an Aktivitäten erfolgen sollte. Die Visualisierung erfolgte i.d.R. auf einer Zeitleiste. Die Moderation dieser Phase übernahm eine Mitarbeiterin des ThILLM, wenn möglich war es die Schulbegleiterin.

Auswertung:

Vor der TOC2 wurden durch die Wissenschaftliche Begleitung zunächst Rohkonzepte für Fallstudien erstellt. Hierzu wurden alle bisherigen Daten einer Schule in eine Entwicklungsreihe gebracht, so dass die Entwicklung mit Blick auf die einzelnen Entwicklungsbereiche deutlich wurde. Sodann hat das Team der Wissenschaftlichen Begleitung ein Radardiagramm erstellt und eine Einschätzung der Entwicklung jeder Schule auf diesem Diagramm vorgenommen. Nach der TOC2 wurden die Diagramme der Wissenschaftlichen Begleitung zunächst mit dem von der Schule vorgestellten Radardiagramm verglichen. Dann wurde der von der Schule vorgestellte Entwicklungsverlauf mit dem von der Wissenschaftlichen Begleitung aufgezeichneten Entwicklungsverlauf der Schule verglichen. Das vor der jeweiligen Erhebung an der Schule von der Wissenschaftlichen Begleitung hypothetisch erstellte Radardiagramm wurde so aufgrund der Daten aus TOC2 bestätigt oder revidiert. Zur Kommunikativen Validierung wurde den Schulen die Einschätzung der Wissenschaftlichen Begleitung vorgestellt. Widersprüche wurden besprochen. Es wurden Fragen an die Schulen gestellt, die sich bei der Erstellung der Fallanalysen ergeben haben. Die Ergebnisse gingen dem ThILLM zu. Aus der Erhebung wurden Merkmale und Graduierungen für Indikatoren entwickelt. Diese wurden erstmals im Leitfaden 2002 eingesetzt.

4.7 Schulbegleitungen nach TOC2

Die Engpassanalysen sollten wie im Vorjahr zugleich der Wissenschaftlichen Begleitung und der Information des Unterstützungssystems dienen. Außerdem war geplant, dass die Schulbegleiterinnen durch die Einführung der Zeitschiene die Möglichkeit ergriffen, nochmals deutlich zu machen, wo Schulbegleitung für den weiteren Weg der Schule Hilfe bieten könnte. Es folgten neunzehn Schulbegleitungen im Jahr 2002 im Vorjahr waren es vierzehn. (plus 36 Prozent), wobei allerdings drei durch Sabine Klose (schulinterne Fortbildung Schriftspracherwerb) durchgeführt wurden.

GS Neuhaus:

- 25. 03.2002 Schulleitungs-TOC zur Öffentlichkeitsarbeit
- 02. 05.2002 Arbeit mit den Horterzieherinnen zur offenen Hortarbeit und Möglichkeiten der Einbeziehung in die Arbeit im Schulversuch
- 31.07.2002 Erarbeitung einer Hortkonzeption mit Unterstützung von Frau Schneider

GS Unterweid:

- 10.04.2002 Schulbegleitung (Unterrichtsbesuch mit anschließendem Gespräch des Teams der Schuleingangsphase) und Schulinterne Fortbildung „Offene Aufgabenstellungen“
- 30.07.2002 Schulinterne Fortbildung: Schriftspracherwerb – entwicklungsorientiertes schreiben lernen in der Schreibwerkstatt, Texte analysieren und Förderung festlegen

GS Heldrungen

21.03.2002 Schulinterne Fortbildung: Schriftspracherwerb – entwicklungsorientiertes schreiben lernen in der Schreibwerkstatt unter Nutzung der Altersmischung

GS Wutha-Farnroda:

15.04.2002 Schulinterne Fortbildung „Offene Aufgabenstellungen“ (Mathematik)

29.07.2002 Schulinterne Fortbildung „Offene Aufgabenstellungen“ (Erfahrungsaustausch bereits erprobter Aufgaben und Einstieg in Deutsch)

GS Oberdorla:

26.08.2002 Schulinterne Fortbildung in der Montessori-Schule in Erfurt „Montessorimaterialien“ - Informationen zum Grundgedanken der Montessoripädagogik, zum Aufbau der Materialien, Einblick in die Arbeit mit den Materialien

17.09.2002 Schulinterne Fortbildung: Schriftspracherwerb – entwicklungsorientiertes schreiben lernen in der Schreibwerkstatt unter Nutzung der Jahrgangsmischung

GS Rottleben:

13.05.2002 Schulinterne Fortbildung „Offene Aufgabenstellungen“

21.10.2002 Schulinterne Fortbildung „Kooperatives Lernen“ und Erfahrungsaustausch zur Arbeit mit „offenen Aufgabenstellungen“

GS Eisfeld:

26.07.2002 Schulbegleitung – Arbeit an der Zeitleiste

GS Weimar-Falk:

25.11.2002 Schulinterne Fortbildung mit den Schwerpunkten:

- Altersmischung (Organisation)
- Aufgaben der Zweitbesetzung
- Förderdiagnostik

GS Bleicherode:

08.05.2002 Vorbereitung der Präsentation im Dokumentationsschwerpunkt

29.05.2002 Schulbegleitung

04.11.2002 Schulinterne Fortbildung: Unterrichtsentwicklung mit dem Schwerpunkt der Differenzierung, Klärung verschiedenster Fragen zum SV

GS Ilmenau Am Stollen:

einige Telefonate⁹ mit Projektleiterin und Schulleiterin, keine Schulbegleitung

GS Weimar Ch. M. Wieland:

benötigt derzeit keine weitere Schulbegleitung

⁹ Kommunikative Validierung durch die Grundschule Am Stollen (Januar 2003): Nach einer Vereinbarung mit den Mitarbeiterinnen des ThILLM sollte die Schulbegleitung auf Telefonate beschränkt bleiben. Als Grund wurde die Personalproblematik am ThILLM angegeben. Eine für das Jahr 2002 geplante schulinterne Fortbildung musste aufgrund einer Erkrankung der Referentin mehrmals verschoben werden.

GS Rottenbach:

- 30. 05.2002 Schulbegleitung
- 12.12.2002 Schulbegleitung (Unterrichtsbeobachtung und Feedback) sowie Gespräch mit der Schulleiterin

GS Marksuhl:

- 03.12.2002 Gespräch mit der Schulleiterin zur Schulentwicklung, Unterrichtsbegleitung mit Feedback (Einzelfeedback, Intervision) zu Schwerpunkten der Unterrichtsentwicklung mit anschließender schulinterner Fortbildung zu „Offenen Aufgabenstellungen“

Dies zeugt davon, dass die Schulen zunehmend den Nutzen der Schulbegleitung anerkennen.

4.8 Die Leitfadenerhebung 2002

Wie im letzten Jahr diente der Leitfaden dazu, offene Fragen aus der TOC-Erhebung zu klären und die Grunddaten des Schulversuchs sicherzustellen. Die Erhebung baute auf derjenigen der Vorjahre auf und richtete sich an die bekannten Zielgruppen. Neu hinzu gekommen war ein individueller Fragebogenteil für die einzelne Pädagogin/ den einzelnen Pädagogen im Schulversuch und die veränderte Gestaltung des Teamfragebogens. Hier fanden zum ersten Mal die von der Wissenschaftlichen Begleitung in Auswertung der Selbsteinschätzungen der Schulen während der TOC2-Erhebung und der wissenschaftlichen Literatur entwickelten Indikatoren (in erster Fassung) Einsatz. Die Erhebung fand statt vom 25.08.2002 bis zum 27.09.2002. Folgende Fragenkomplexe waren enthalten:

Inhalt des Leitfadens 2002

1 Fragen zur Schule

- 1.1 Schule
- 1.2 Schülerinnen und Schüler
- 1.3 Personal an der Schule im Schuljahr 2002/ 2003

2 Fragen an die einzelnen Pädagoginnen und Pädagogen in der Schuleingangsphase

- 2.1 Zur Person
- 2.2 Besuchte Fortbildungen im Schuljahr 2001/ 2002
- 2.3 Wissens- und Informationstransfer
- 2.4 Fortbildungswünsche
- 2.5 Literaturstudium
- 2.6 Anmerkungen

3 Fragen zum Schulversuch

- 3.1 Mitarbeiterinnen/ Mitarbeiter in der Schuleingangsphase im Schuljahr 2002/ 2003
- 3.2 Projektplanung
- 3.3 Arbeiten im Dokumentationsschwerpunkt
- 3.4 Regionale Verankerung des Schulversuchs
- 3.5 Kooperation mit dem Kindergarten
- 3.6 Kooperation mit dem schulmedizinischen Dienst
- 3.7 Rhythmisierung

- 3.8 Jahrgangsmischung
- 4 Fragen an die Horterzieher/ -innen der Schuleingangsphase**
- 4.1 Hortbesuch
- 4.2 Konzept der Hortarbeit
- 4.3 Arbeitszeit
- 4.4 Arbeit im Hort
- 4.5 Hortarbeit und Unterricht
- 4.6 Arbeit im Unterricht
- 4.7 Aufgabe im Schulentwicklungsprozess
- 4.8 Hausaufgaben
- 4.9 Kooperation mit der Sonderpädagogin/ dem Sonderpädagogen
- 4.10 Kooperation mit den Eltern
- 4.11 Kooperation mit den Grundschullehrern und -lehrerinnen
- 5 Fragen an die Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen der Schuleingangsphase .**
- 5.1 Mitarbeit im Schulversuch
- 5.2 Arbeit an verschiedenen Schulstandorten und in verschiedenen Schularten
- 5.3 Arbeit in der Schuleingangsphase allgemein
- 5.4 Gemeinsamer Unterricht (Teamteaching)
- 5.5 Integrative Förderung/ Förderdiagnostik
- 5.6 Kooperation mit den Horterzieherinnen
- 5.7 Kooperation mit den Eltern
- 5.8 Kooperation mit den Grundschullehrern und -lehrerinnen
- 6 Teamfragebogen**
- 6.1 Entwicklungsbereiche im Schulversuch
- 6.2 Elternarbeit
- 6.3 Elternfragebogen
- 6.4 Weitere Mitteilungen
- 7 Schulindividueller Leitfaden**

Abbildung 14: Inhalt des Leitfadens 2002

Der Leitfaden enthielt überwiegend eine Fortschreibung der Befragung der vorangegangenen Leitfäden. Insbesondere war das Ziel, damit *harte* Daten über den Schulversuch zu gewinnen. Dies gilt insbesondere für Kapitel 1 „Fragen zur Schule“, der von der Schulleitung zu beantworten war. Einige Fragen stellten wir anderen Personen im Schulversuch nochmals: den HorterzieherInnen, den SonderpädagogInnen, den ProjektleiterInnen und den Teams. So konnten die Ergebnisse gegengerechnet werden. Durch Widersprüche konnten wir erkennen, welche Angaben für eine Auswertung als zu ungenau eingestuft werden mussten. Insbesondere die Ergebnisse zur Frage der Zurückstellungen wurden einer statistischen Prüfung unterzogen, um die sich abzeichnende positive Tendenz des Rückgangs der Zurückstellungen auch statistisch gegen Zufälligkeit abzusichern. Dieser Teil, also die zahlenmäßigen Aussagen über das Arbeitsergebnis des Schulversuchs, ist in Teil 1 des Berichts abgedruckt. Die reinen Rah-

mendaten (wie SchülerInnenzahl, LehrerInnenzahl etc.) sind in Teil 2 des Berichts festgehalten.

Neu war diesmal Kapitel 2 des Leitfadens: die Befragung der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer im Schulversuch hinsichtlich der besuchten Fortbildungen und der gelesenen Fachliteratur. Ziel dieses Teils war es, Aufschluss über Fortbildungsinteressen zu gewinnen, um daraus Hinweise für notwendige Angebote bei einer Verbreitung des Modells zu erhalten. Da die Kolleginnen und Kollegen sehr ausführlich, aber auch teilweise recht ungenau geantwortet haben, fiel die Auswertung extrem schwer und hat sehr viel mehr Zeit erfordert als eingeplant war.

Kapitel 3 „Fragen zum Schulversuch“ richteten wir an die ProjektleiterInnen. Abschnitt 3.1. enthielt die Rahmendaten, die in Teil 2 des Berichts abgebildet wurden. Die übrigen Bereiche betrafen das Kerngeschäft des Schulversuchs, die Entwicklung in den Bereichen des „Sterns“ und sind folglich im ersten Teil des Berichts dargestellt.

Kapitel 4 und 5 beleuchten den Bereich „Mehrpädagogensystem“ sehr detailliert. Die genauere Auswertung haben wir in Teil 2 des Berichts übernommen und im ersten Teil nur zusammengefasst. Auch hier denken wir, dass die Arbeit im Schulversuch sehr stark von der Bedingung abhängt, ob die Kooperation gelingt. Unter dem Fokus: „Kooperation im Mehrpädagogensystem als Bedingung erfolgreicher Unterrichtsarbeit im Schulversuch“ stand die Detailauswertung.

Kapitel 6 war der Teamfragebogen, den die Stammgruppenteams beantworten sollten. Abschnitt 6.1 enthielt die von uns aufgrund der bisherigen Aussagen der Kollegien in den Engpassanalysen (TOC) und auf der Basis der dazu vorhandenen Fachliteratur (Theorie und Empirie) zwischenzeitlich entwickelten und im niedersächsischen Schulversuch (unter Leitung von Barbara Berthold) erstmals erprobten Indikatoren für gelungene Arbeit in der Veränderten Schuleingangsphase. Es zeigte sich erneut, dass dieses Instrument ohne Moderation von den Schulen so eingesetzt wird, dass das Ergebnis für die Auswertung nur sehr beschränkt brauchbar ist. Insbesondere gab es folgende Fehler: 1) Nicht das Stammgruppenteam füllte den Bogen aus, sondern eine nicht näher bezeichnete Person für alle Teams, sodass wir bei 57 Stammgruppen nur 27 Bogen zurück bekamen. 2) Die Bewertung der einzelnen Indikatoren wurden nur zu einem Teil mit den geforderten Begründungen versehen. Dabei fehlten besonders im Bereich Mehrpädagogensystem häufig Begründungen. Für uns ist aber ohne Begründung nicht deutlich, was die Einstufung aussagt. Beispiele siehe Kapitel 4.8.4 (Teil 2). 3) Es fiel auf, dass die meisten Indikatoren mit dem Grad 3 (erfüllt) belegt wurden. Ohne Begründungen lässt sich das als Tendenz zur Mitte interpretieren. Man kann unterstellen, dass die LeitfadensbearbeiterInnen mit dem Inhalt wenig verbinden konnten. In die Auswertung gingen zunächst nur die Extrema ein und auch nur dann, wenn sie Begründungen für die Selbsteinschätzung lieferten. Abschnitt 6.2 und 6.3 enthielt Fragen zur Elternarbeit an die Stammgruppenteams und an die Eltern. Diese beiden Fragebogen wurden von Corinna Meyer (Hilfskraft am Arbeitsgebiet Grundschulpädagogik der Universität Bremen) ausgearbeitet. Die ausführliche Darstellung zeigt Elternarbeit als Bedingung der Veränderten Schuleingangsphase und ist ebenfalls in Teil 2 des Berichts dargestellt.

Kapitel 7 „Schulindividueller Leitfaden“ enthielt vor allem schulspezifische Fragen zu den schulischen Entwicklungen und wurde in Kapitel 3 im ersten Teil des Berichts verarbeitet.

Im Folgenden werden die Ergebnisse des Leitfadens dargestellt, die nicht im Teil 1 des Berichts verarbeitet wurden.

4.8.1 Schulbezogene Daten – Fragen an die SchulleiterInnen

Kapitel 1 der Leitfadenerhebung diente der Sicherung von Veränderungen der Adressdaten, Schülerzahl und des Personals. Die Fragen richteten sich an die Schulleiterinnen und Schulleiter.

4.8.1.1 Fragen zur Schule

Adressänderungen

Folgende Änderungen in den Adressen wurden von den Schulversuchsschulen im Leitfaden 2002 angegeben:

E-Mail Grundschule Am Stollen, Ilmenau: sekretariat@grundschuleamstollen.de

Telefax Grundschule Am Stollen, Ilmenau: 03677-4640206

E-Mail Grundschule Johannes Falk, Weimar: gs-jfalk@t-online.de

Telefon Grundschule Ch. M. Wieland, Weimar: 03643-905250

Telefon Hörselbergsschule, Wutha-Farnroda: 036921-91243

Alle 14 Schulen verfügen nun über eine Email-Adresse. Nur drei Schulen (eine mehr als im letzten Jahr) geben eine Internetadresse (URL) an. Die Außenpräsentation des Schulversuchs ist zumindest im Internet an den anderen Schulen über das ThILLM noch nicht realisiert.

Zusammenlegungen

Nur die Grundschule Ilmenau Am Stollen gibt in diesem Schuljahr eine Zusammenlegung an, die aber keine Schulfusion im eigentlichen Sinne ist. Im Gebäude der Grundschule ist vorübergehend die Regelschule Heinrich Hertz untergebracht, da deren Gebäude saniert wird. Das hat für die Grundschule räumliche Einschränkungen zur Folge.

4.8.1.2 Fragen zur Schülerschaft

Schülerzahlen

Im Vergleich zum Vorjahr haben sich die Schülerzahlen in der Schuleingangsphase nicht verändert, wogegen die Gesamtschülerzahl an den Schulen um etwa 10% gesunken ist (N=13 Schulen). Derzeit ist Unterweid mit 77 Schülerinnen und Schülern die kleinste Grundschule im Schulversuch und die Wielandschule Weimar mit 219 Schülerinnen und Schülern die größte.

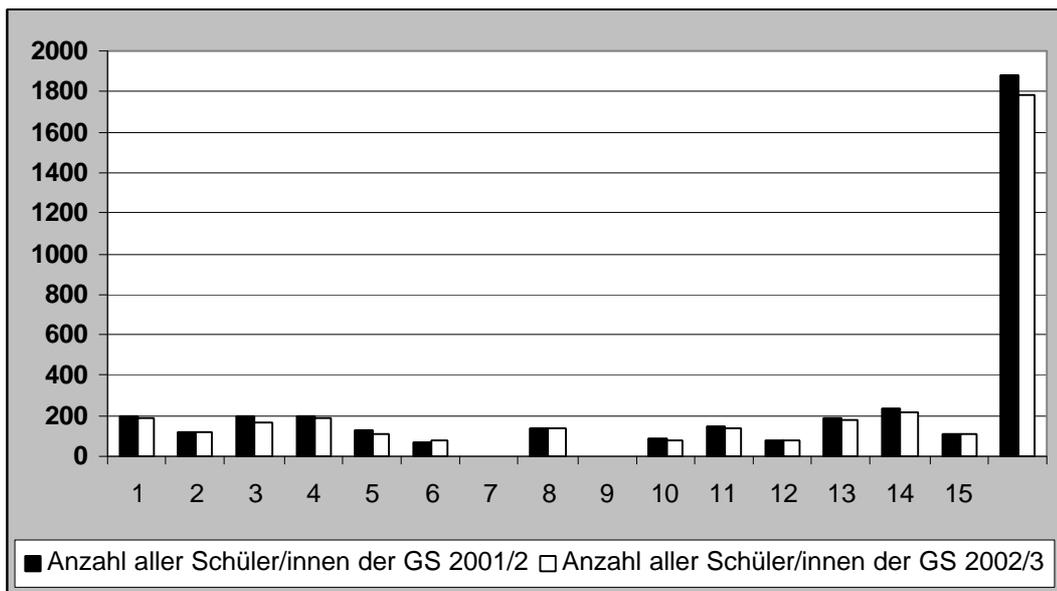


Abbildung 15: Entwicklung der Schülerzahlen der Schulen im Schulversuch (N=13)

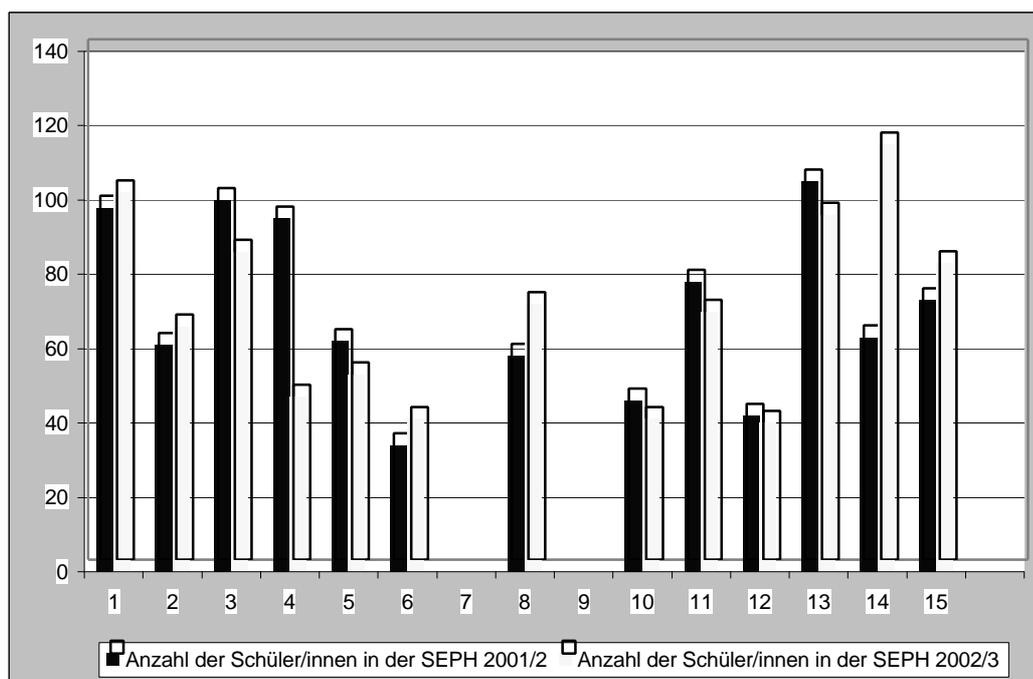


Abbildung 16: Entwicklung der Schülerzahlen in der Schuleingangsphase Schulversuch (N=13)

Gravierende Unterschiede gibt es nur bei Schule 4, Schule 8 und Schule 14. Insgesamt besuchen derzeit 982 Schülerinnen und Schüler die Schuleingangsphase im Schulversuch.

Besonderheiten der Schülerschaft einzelner Schulen

Zehn Schulen sehen keine Notwendigkeit weitere Angaben zu machen.

Problematisch gestaltet sich für eine Schule das familiäre Umfeld mit alleinerziehenden Müttern und vielen Geschwisterkindern, also eher sozial schwachen Elternhäusern. Wobei diese Schule keine Veränderungen in den soziokulturellen Voraussetzungen der Schüler angegeben hat.

Eine große Herausforderung stellt sich für eine Schule durch die Beschulung von drei Kindern, die im Grenzbereich geistiger Behinderung eingeordnet werden müssten. Dazu kommen noch sechs Kinder mit diagnostiziertem Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom (ADS) und sechs Kinder, die logopädisch betreut werden.

Große Leistungsunterschiede sind an einer Schule auffällig, außerdem zeichneten sich viele Kinder durch große Zurückhaltung im Unterricht aus. Einen hohen Anteil sozial- und leistungsschwacher Schüler und Schülerinnen gibt eine andere Schule als Besonderheit an.

Der Schulhort

Alle Schulen im Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase in Thüringen führen einen Hort. Der Schulhort bietet den Schülerinnen und Schülern ein zeitlich umfangreiches Betreuungsangebot. Die Öffnungszeiten sind schulspezifisch geregelt, ihre Spannweite reicht nach wie vor von fünf Stunden bis elf Stunden. Daran wird deutlich, dass die meisten Horte mit dem Frühhort beginnen und dem Späthort schließen. Die Vogteischule Oberdorla und neuerdings auch Unterweid öffnen den Hort allerdings erst nach Unterrichtschluss.

Tägliche Öffnungsdauer (in Stunden) der Schulhorte des Schulversuchs						
Öffnungszeit (in Stunden)	5	9	9,5	10	10,5	11
Anzahl der Schulen 2002-2003	2	1	2	2	2	5
Anzahl der Schulen 2001-2002	1	1	2	3	2	5

Abbildung 17: Tägliche Öffnungsdauer der Schulhorte in Stunden (N=14)

	Mittelwert		Min		Max	
	2001/2	2002/3	2001/2	2002/3	2001/2	2002/3
Regelmäßiger Hortbesuch						
nur Schuleingangsphase	56,3%	57,8%	18%	20%	95%	80,9%

Abbildung 18: Prozentualer Anteil der Kinder aus der Veränderten Schuleingangsphase, die den Hort besuchen

Schuljahr	Mittelwert	Min.	Max.
1996/97	43,5 % der Gesamtschülerschaft	14%	64%
1998/99	37,9 % der Gesamtschülerschaft	10%	90%
2000/01	37,7 % der Gesamtschülerschaft	3%	92%
2001/2002	30,6% der Gesamtschülerschaft	8%	51,6%
2002/2003	32,2% der Gesamtschülerschaft	2,6%	52,1%

Abbildung 19: Entwicklung des Anteils der Kinder mit regelmäßiger Hortbesuchszeit über 10 Stunden wöchentlich (N=14 Schulen) im Jahr 2002/ 03

Wie die Tabelle zeigt, nimmt der Hortbesuch leicht zu, was auf den gestiegenen Anteil Schuleingangsphasenkinder an der Gesamtschülerzahl zurückzuführen sein könnte. Allerdings verhält sich das an den einzelnen Schulen wie im Vorjahr sehr unterschiedlich.

Strukturelle und organisatorische Veränderungen an den Schulen

Alle Schulen des Schulversuchs haben keine Diagnose- und Förderklassen mehr.

An fünf Schulen gibt es keine räumlichen Veränderungen. An drei Schulen erhöhte sich die Zahl der Stammgruppen, dafür wurden neue Räume bereit gestellt. Die Grundschule Saalfeld hat einen Fachraum für Heimat- und Sachkunde/ Schulgarten eingerichtet. Durch die zeitweilige Unterbringung der Regelschule muss die Grundschule Ilmenau Am Stollen empfindliche Einschränkungen hinnehmen. Sieben Räume stehen der Grundschule nun nicht mehr zur Ver-

fügung. Hort und Grundschule sind in Neuhaus nach dem Umzug nun in einem Gebäude untergebracht.

Personal

Es gab an den Schulen des Schulversuchs keine Wechsel in der Schulleitung. Die Schulleiterinnen und Schulleiter sehen ihre Aufgaben

- in der Leitung des Schulversuchs bzw. der Unterstützung der Projektleiterin und
- im Unterricht als Fach-, Kurs- oder StammgruppenlehrerIn, auch als Doppelbesetzung.

Acht SchulleiterInnen geben an, in der Schuleingangsphase zu unterrichten.

Die Aussagen der Schulleiterinnen und Schulleiter zu ihren Aufgaben im Schulversuch sind in diesem Jahr wesentlich detaillierter abgefasst, als noch im Leitfaden des Jahres 2001. Die SchulleiterInnen scheinen die Verantwortung für den Entwicklungsprozess angenommen zu haben. Sie sehen eine ihrer wesentlichsten Aufgaben darin, gute Rahmenbedingungen zu schaffen. Möglichkeiten dazu liegen in einer optimalen Koordination organisatorischer Fragen. Die SchulleiterInnen planen die Schwerpunkte für das Kollegium, achten auf die Unterrichtsorganisation, schaffen materielle Voraussetzungen und planen die Fortbildungen. Sie verstehen sich als BeraterInnen des Kollegiums, aber auch der Schülerinnen und Schüler. Sie sind insgesamt bemüht, innovativ wirksam zu werden. Sieben SchulleiterInnen betonen die Bedeutung, den Schulversuch außerhalb der Schule zu vertreten. Diese Aufgabe übernehmen sie durch Öffentlichkeitsarbeit - auch in Verbindung mit Elternarbeit -, durch den Aufbau von Kontakten zu anderen Schulen sowie durch die Verbindung und Zusammenarbeit mit den Schulämtern und dem Schulträger.

An dreizehn Schulen arbeiten Sekretärinnen in Teilzeit. Hausmeister sind dagegen nur in drei Fällen teilzeitbeschäftigt.

In den Schulen des Schulversuchs arbeiten nach Angaben der SchulleiterInnen (Schulleiterfragebogen, Kap. 1 des Leitfadens) 216 GrundschullehrerInnen, 175 davon in Teilzeit. Mit einem Anteil von 45,9% ihrer Gesamtstundenzahl sind sie in der Veränderten Schuleingangsphase eingesetzt. Den Aussagen der ProjektleiterInnen (Projektleiterfragebogen Kap. 3 des Leitfadens) ist zu entnehmen, dass am Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase insgesamt 192 Personen beteiligt sind, davon 141 GrundschullehrerInnen, 15 Sonderpädagoginnen und 36 HorterzieherInnen. An einer Schule arbeitet eine Lehramtsanwärterin im Schulversuch, an einer anderen Schule sind es zwei und an einer anderen Schule unterstützt eine Erzieherin im Praktikum.

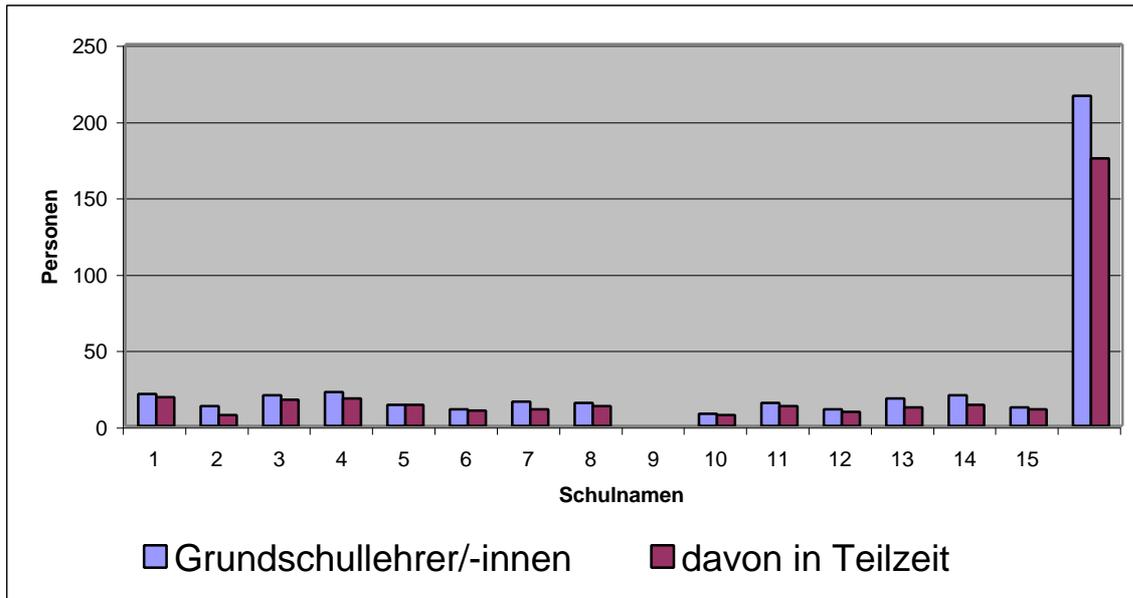


Abbildung 20: Zahl der Grundschullehrer/-innen in der Schuleingangsphase

15,3% der Wochenstunden (GrundschullehrerInnen) entfallen auf die Zweitbesetzung im Unterricht. Eine Schule hat keine Doppelbesetzung über GrundschullehrerInnen realisiert.

An zwölf Schulen arbeitet je eine Sonderpädagogin, die Zahl der Schulen, an der sich zwei Sonderpädagoginnen die zugewiesenen Stunden teilen, ist von einer auf zwei Schulen angestiegen.

Die Zahl der Wochenstunden liegt zwischen 10 und 25 Wochenstunden außer an einer Schule, die nur vier Wochenstunden angibt. Zehn Schulen können die zugewiesenen Sonderpädagogikstunden zu 100% in der Schuleingangsphase nutzen.

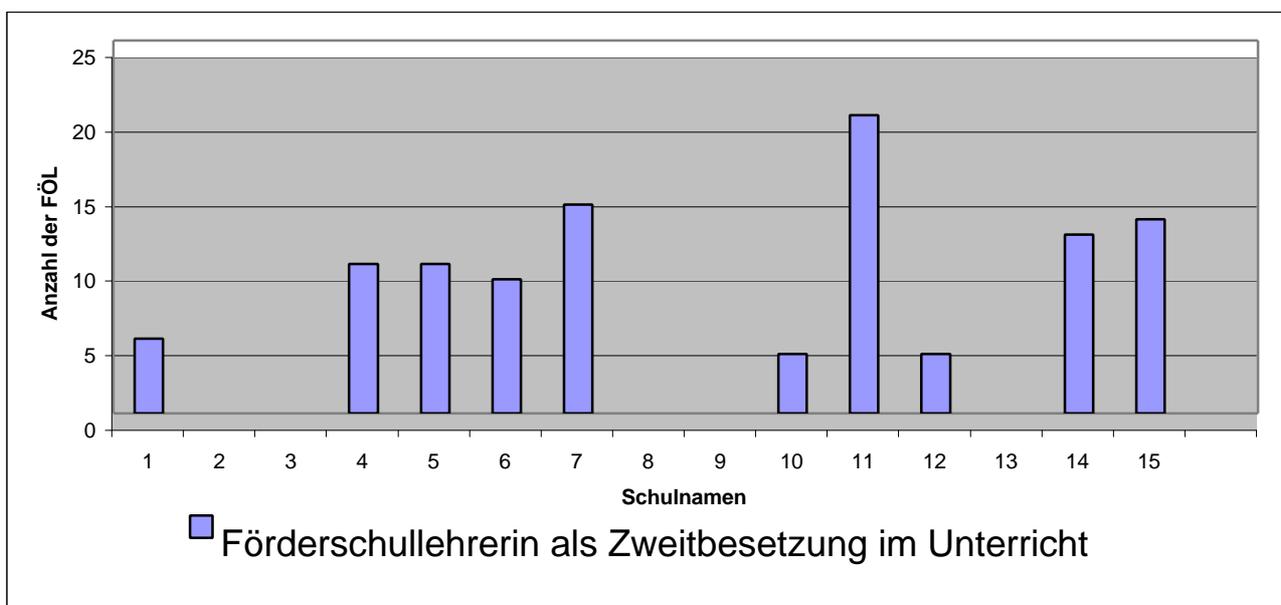


Abbildung 21: Einsatz der Förderschullehrerinnen als Zweitbesetzung in Stunden

Der Einsatz der SonderpädagogInnen als Zweitbesetzung im Unterricht stellt sich sehr unterschiedlich dar. Die Spannweite reicht von 0% bis 100% und ausgedrückt in Arbeitszeit von 0 bis 20 Wochenstunden. Eine Schule macht dazu keine Angaben.

Wie im letzten Jahr erhielten wir auf die Frage nach dem Einsatz der HorterzieherInnen im Schulversuch, Angaben, die an der Richtigkeit zweifeln lassen. Die Fragen nach allen HorterzieherInnen an der Schule und im Anschluss daran, nach denen, die in der Schuleingangsphase tätig sind, hat bei einigen Schulen zu für uns nicht eindeutigen, auch widersprüchlichen, Angaben geführt. Eindeutig sind die Angaben von acht Schulen. Bei den anderen lassen sich in diesem Abschnitt des Leitfadens 2002 nur Teilfragen auswerten.

Eindeutig lässt sich anhand der vorliegenden Daten feststellen, dass an allen Schulen im Hort nur Teilzeitkräfte tätig sind.

Insgesamt arbeiten an allen Schulen des Schulversuchs 80 HorterzieherInnen. Für 13 Schulen können wir Aussagen dazu treffen, wie viele in der Schuleingangsphase mitarbeiten. An diesen Schulen sind insgesamt 63 HorterzieherInnen tätig, davon 36 in der Schuleingangsphase.

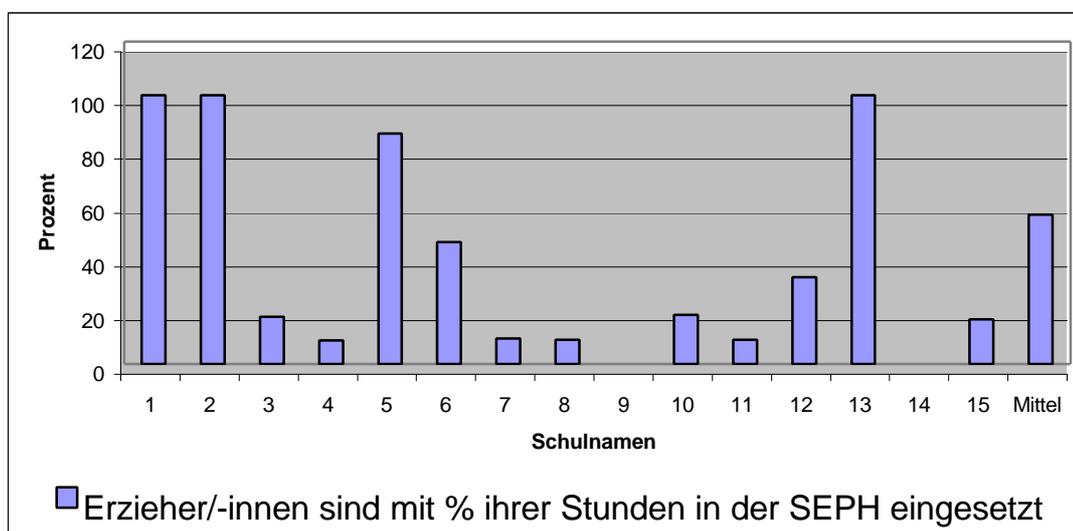


Abbildung 22: Einsatz der Horterzieherinnen in der Schuleingangsphase

Nur an einer Schule arbeitet keine Horterzieherin im Unterricht der Veränderten Schuleingangsphase mit. Dort übernimmt eine Erzieherin im Praktikum einen Teil der Aufgaben. Die Spannweite der Stundenzahlen reicht von zwei bis 24.

Von den Schulen werden zwölf weitere Personen angegeben, die zum Teil auch in der Schuleingangsphase tätig sind: Sieben LehramtanwärterInnen, zwei HortpraktikantInnen und zwei ABM-Kräfte. Damit werden die Schulen mit insgesamt 306 Stunden unterstützt, 142 Stunden entfallen auf den Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase. 39 Stunden werden für Zweitbesetzung genutzt.

Personalwechsel gab es im Schuljahr 2002/ 2003 an 10 Schulen, während er im letzten Jahr alle Schulen betraf. Die Zahl der Personalbewegungen ist immer noch sehr hoch: 15 GrundschullehrerInnen an fünf Schulen sind dazu gekommen, zwei HorterzieherInnen, zwei Förderschullehrerinnen und zwei LehramtsanwärterInnen haben außerdem ihren Dienst an den Schulversuchsschulen angetreten. Der Hauptgrund lag in einem höheren Bedarf an Lehrerwochenstunden, der sich bei einigen Schulen durch die Zahl der Personalabgänge begründen lässt. An einer Schule erfüllte sich der Wunsch nach einer zweiten Sonderpädagogin. Man erhofft sich so eine bessere Aufgabenbeteiligung.

Die Gesamtzahl der Abgänge beträgt 24 Personen und betrifft 20 GrundschullehrerInnen und 4 Erzieherinnen. Der überwiegende Teil – 13 Personen – ist wegen der Erreichung des Rentenalters ausgeschieden. Die restlichen Personen sind versetzt oder abgeordnet worden.

Wir haben es also bei den GrundschullehrerInnen mit einem Personalwechsel von 39 Personen (24 Abgänge, 15 Neuzugänge) zu tun, das entspricht einer Fluktuationsrate (definiert durch Abgänge/ Gesamtzahl) von 16,7% des Personals.

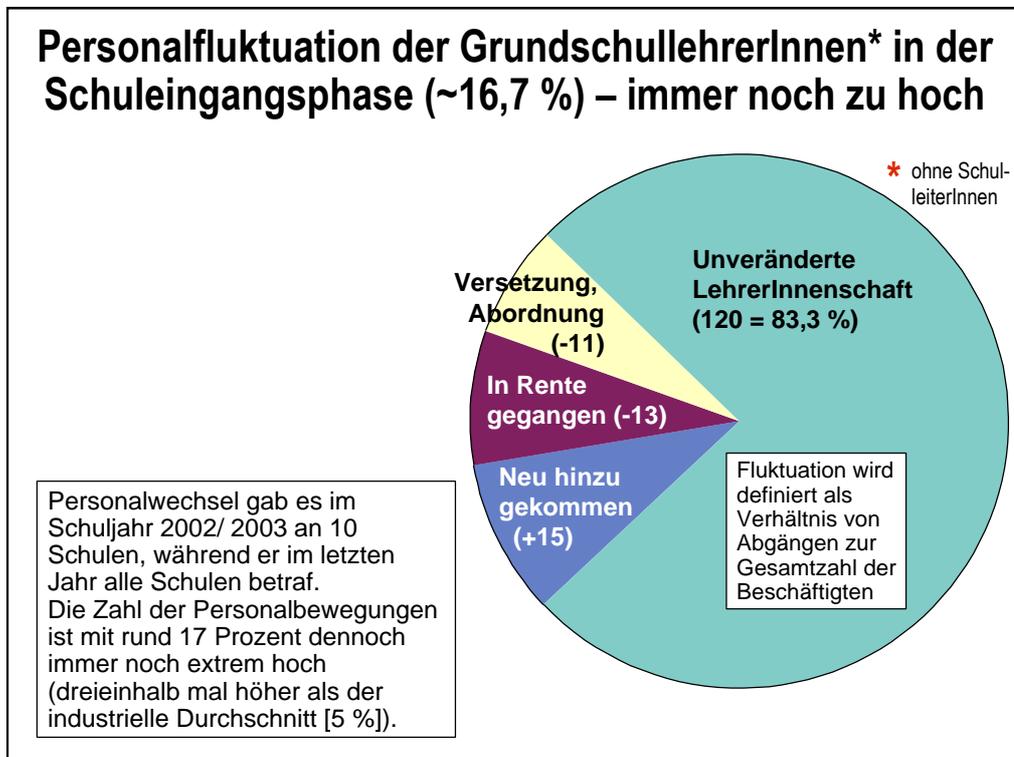


Abbildung 23: Personalfluktuations GrundschullehrerInnen in der Schuleingangsphase

An fünf Schulen hatte dieser Personenwechsel Auswirkungen auf den Schulversuch, der mit der Einarbeitung einer neuen Kollegin begründet wird bzw. mit einem Wechsel im Team, mit mehr Lehrerinnen in der Stammgruppe, aber auch mit einem problematischerem Übergang in Klasse 3, da die Arbeitsweise dieser Kollegin für die Schüler unverständlich sei und auch die Eltern verunsichert würden. Für eine andere Schule bedeutet das Ausscheiden einer Kollegin aus dem Schulversuch auch Verlust eines Mitglieds der Steuergruppe.

Sechs Schulen spüren immer noch die Auswirkungen der Kündigungswelle, da ihnen ein stellvertretender Schulleiter/ eine stellvertretende Schulleiterin oder ein Beratungslehrer/ eine Beratungslehrerin fehlt. Auch gestalten sich die Einarbeitung der Neuzugänge oft schwierig. Und auf Grund noch nicht abgeschlossener Verfahren steigere sich die Ungewissheit und soziale Unzufriedenheit.

Trotzdem scheinen sich die Nachwirkungen der Kündigungswelle für den Schulversuch in Grenzen zu halten, denn nur vier Schulen machen Aussagen dazu. Vielmehr nutzen die SchulleiterInnen diesen Abschnitt des Leitfadens, die ungünstigen Bedingungen durch eine hohe Zahl an Teilzeitkräften zu beschreiben. Folge ist es, mehr Personen im Team zu haben und daraus erwachsenden höheren Zeitaufwand. Außerdem ergeben sich immer wieder neue Schwierigkeiten durch die Einarbeitung neuer KollegInnen.

Fortbildungen mit positiven Effekten – aus Sicht der SchulleiterInnen

Die Befragung der Schulleiter nach Fortbildungsveranstaltungen mit positiven Effekten ergibt keinen Konsens. Von den 14 SchulleiterInnen machen drei keine Angaben. Von elf SchulleiterInnen werden 14 verschiedene Veranstaltungen genannt. Mehrfach aufgeführt, von zwei Schulen, werden lediglich die folgenden Veranstaltungen: „Lesen durch Schreiben“ (Jürgen Reichen), „Schreibwerkstatt“ (Sabine Klose), „Werkstattangebote“ (allgemein) und „offene Aufgabenstellungen“ (Ursula Zimmer). Es handelt sich vorwiegend um Fortbildungen des ThILLM, teilweise auch schulintern durchgeführt. Die Angaben nach Titel und Veranstalter sind jedoch insgesamt sehr lückenhaft.

Aus den Beschreibungen der positiven Effekte durch die SchulleiterInnen, die eher kurz und ungenau als ausführlich gehalten sind, lässt sich schließen, dass diese Veranstaltungen deshalb positiv bewertet werden, weil sie Hinweise für die KollegInnen beinhalteten, die es ihnen ermöglichten, ihre Unterrichtsarbeit zu reflektieren, Angebote zu erproben und ihre eigenen Kompetenzen besonders im offenen Unterricht weiter zu entwickeln. Diese Aussage entspricht derjenigen im Vorjahr.

Nur drei Schulen geben je eine Veranstaltung mit negativen Effekten an, die man aber nicht überbewerten sollte, da gerade die Werkstätten zur Unterrichtsentwicklung auch unter den positiven Veranstaltungen genannt wurden und die Schulleitung selbst angibt, keinen Bezug gefunden zu haben.

Eine Schule kritisiert, dass Themen zu psychologischen Entwicklungsproblemen fehlten und dass die nötigen Vertretungsmaßnahmen im Unterricht wegen Fortbildungsbesuchen der KollegInnen Kritik bei den Eltern hervor riefen. Kritisiert wird die Kürzung des Fortbildungsbudgets und der bürokratische Weg für Genehmigungen über das Budget.

Eine Schule bittet darum, dass aufgrund der Teilzeitarbeit keine Fortbildungen an Wochenenden und in den Ferien statt finden, eine andere Schule wünscht sich eine stärkere Berücksichtigung der Bedürfnisse der KollegInnen.

Wissenstransfer in den Schulen aus Sicht der Schulleitung

Die Schulleiterinnen und Schulleiter im Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase sehen ihre Aufgabe im Bereich des Wissenstransfers vordergründig darin, die Teilnahme an Fortbildungen zu sichern. Sie erfassen Fortbildungswünsche und Bedarf, sie sprechen Empfehlungen aus und motivieren die Kolleginnen und Kollegen zur Teilnahme.

Den SchulleiterInnen erscheint es wichtig, die Zweckmäßigkeit des Transfers mit den KollegInnen abzustimmen. In diesem Prozess geben sie auch Hinweise auf Literatur und stellen notwendige Materialien zur Verfügung. Nur eine Schulleiterin bemüht sich offenbar darum, dass auch gegenseitige Hospitationen statt finden, um die Umsetzung erworbenen Wissens, vermittelter Erkenntnisse und Erfahrungen in der Praxis der eigenen Schule zu erleben.

Zur Organisation des Wissenstransfers macht nur eine Schule keine Angaben. In allen anderen Schulen werden Zusammenkünfte genutzt, die die gesamte Schule betreffen wie: Dienstberatungen, Fachkonferenzen aber auch schulinterne Fortbildungen. An zwei Schulen trägt dafür die Steuergruppe Verantwortung.

Zum anderen werden die Fortbildungsinhalte auch in Treffen der Schuleingangsphasenteams thematisiert. Die PädagogInnen an sieben Schulen stellen Material für das Kollegium bereit. Acht Schulen skizzieren Ideen, wie sie ein System an ihrer Schule etablieren könnten, um den Wissenstransfer für alle KollegInnen besser zu gewährleisten. Davon geben fünf Schulen an, gute Erfahrungen mit dem derzeit praktiziertem System zu haben. Es scheint nicht mehr neu zu sein, die schulinternen Fortbildungen fest in der Zeitleiste zu verankern und Verantwort-

lichkeiten fest zu legen bzw. Fortbildungswünsche zu erfassen und einen Plan für ein halbes Jahr aufzustellen. Weitere Ideen werden genannt: eine Lehrerbücherei oder Lehrwerkstatt könnte aufgebaut werden bzw. ein Lehrerstammtisch eingeführt werden.

Arbeitszeiteffekte

Es gibt 18 GrundschullehrerInnen in der Schuleingangsphase, die mit 100% im Beruf tätig sind. Das betrifft im Wesentlichen die SchulleiterInnen, stellvertretende SchulleiterInnen, Mitglieder des Personalrates oder Frauenbeauftragte.

Der *Normalfall* wäre in diesem Schuljahr Teilzeit mit 55%, d.h. 14 Wochenstunden für GrundschullehrerInnen. Dieser Wert wird von 36 Personen angegeben, 17 Wochenstunden (66%) von 31 Personen, diese Teilzeitregelung gilt für GrundschullehrerInnen über 55 Jahre und nennt sich „55 Plus“, einen Wochenstundensatz von 18 Stunden (70%) geben 18 Personen an. Hier gilt die Sonderregelung für Teilzeitverbeamtete (z.B.: Beratungslehrer). Desweiteren unterrichten 16 Personen 13 Wochenstunden, dies vermutlich aufgrund einer Abminderungsstunde.

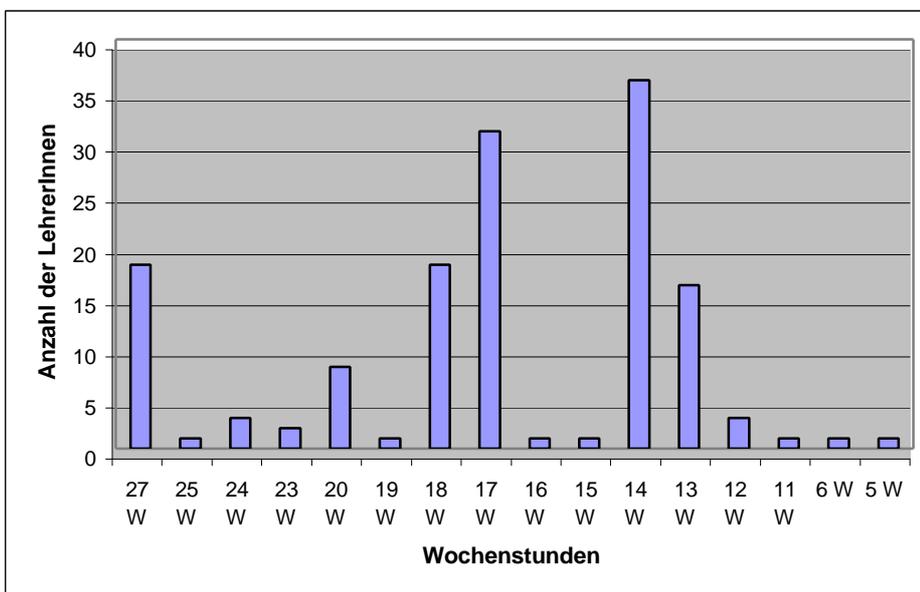


Abbildung 24: Wochenstunden der GrundschullehrerInnen in der Schuleingangsphase

Die verbleibenden 38 Personen geben zwischen fünf und 25 Wochenstunden an. Eine geringe Stundenzahl an der Schule kann sich daraus ergeben, dass diese KollegInnen nur in diesem Umfang an die Schule abgeordnet sind, bei mehr Wochenstunden kann man davon ausgehen, dass diese PädagogInnen planmäßige Mehrarbeit leisten, diese wird vom Schulamt zugewiesen.

Der Einsatz der GrundschullehrerInnen in der Schuleingangsphase liegt zwischen 21 und einer Stunde. Der Hauptanteil liegt dabei zwischen 14 und neun Stunden und betrifft 74 Personen (von 135), also mehr als die Hälfte.

Insgesamt stützen diese Zahlen die Klage der Schulen, dass die Organisation des Unterrichts unter diesen Bedingungen sehr schwer ist, weil die kleinen Deputate nur wenig Überschneidungszeiten in der Anwesenheit aber viel Abstimmungsaufwand nach sich ziehen.

Verteilung der Stunden auf Kurs- und Stammunterricht

Von der Gesamtstundenzahl der GrundschullehrerInnen werden 632 Wochenstunden im Kurs und 853 Wochenstunden im Stamm erteilt.

Bezogen auf die einzelnen Schulen heißt das, dass der Anteil der Wochenstunden im Stamm an zehn Schulen höher ist, als der Anteil der Wochenstunden im Kurs. Umgekehrt ist das an vier Schulen der Fall.

Durchschnittlich 15 Wochenstunden werden quer über alle Schulversuchsschulen hinweg im Stamm unterrichtet. Betrachtet man die einzelnen Schulen für sich, geht die Spannweite der Wochenstunden pro Stammgruppe im Stammunterricht von 23 bis 9,7. An zwölf Schulen wird über die Hälfte der Wochenstunden im Stamm unterrichtet.

Die Arbeitszeit der SonderpädagogInnen

An zwölf Schulen arbeitet je eine Förderschullehrerin, an zwei Schulen ist diese Aufgabe auf zwei Personen verteilt.

Die Gesamtwochenstundenzahl der Sonderpädagoginnen sind an 13 Schulen mindestens 10 Stunden. Nur an einer Schule arbeitet die Förderschullehrerin lediglich vier Stunden in der Veränderten Schuleingangsphase.

Auf sehr gute Bedingungen mit 20 Wochenstunden Sonderpädagogik schließen wir an zwei Schulen. Aber auch die Anzahl von Wochenstunden zwischen 18 und 15 scheint noch auf gute Möglichkeiten hinzuweisen. Das betrifft fünf Schulen.

Arbeitszeit der Horterzieherinnen

Alle Horterzieherinnen im Schulversuch arbeiten Teilzeit. Der Hauptanteil aller HorterzieherInnen, die Fragebogen beantwortet haben (36 Personen), ist mit 22 Wochenstunden an den Schulen eingesetzt. Das betrifft 23 Personen. Mit 40 Wochenstunden ist nur an einer Schule eine Hortpraktikantin angegeben und an einer anderen Schule arbeiten drei Horterzieherinnen mit je 32 Wochenstunden. Die restlichen Personen verteilen sich auf einmal 28 Stunden, einmal 26 Stunden, einmal 24 Stunden, dreimal 21 Stunden, zweimal 20 Stunden und einmal 10 Stunden

Die Gesamtwochenstundenzahl aller HorterzieherInnen an den Schulen beträgt 833 Wochenstunden, davon entfallen 343 Wochenstunden auf die Schuleingangsphase.

Leitung des Schulversuchs Veränderte Schuleingangsphase an den Schulen

An allen Schulen gibt es mindestens eine Projektverantwortliche. Die Ausnahme bilden drei Schulen, dort werden zwei oder drei Personen angegeben. Die Projektleitung hat seit der letzten Befragung an keiner Schule gewechselt.

Maßgebliche angebotene Fortbildung für die Projektleitungen waren die Werkstätten zur Moderation der Schulentwicklung. Bislang war die Frage offen geblieben, warum sich nur zwei Schulen dafür interessierten. Deshalb stellten wir nun allen Projektleiterinnen diese Frage.

Aus Sicht der Projektleitung war die Teilnahme an den Werkstätten Moderation zur Schulentwicklung aus folgenden Gründen nicht relevant:

- Es existierte an der Schule schon eine Steuergruppe zur Schulentwicklung.
- Die geleistete Arbeit ist auch ohne diese Teilnahme gut, Einbeziehung aller gelingt.
- Erfahrung mit Schulbegleitung war bereits vor dem Schulversuch aufgebaut worden.

- Eine Steuergruppe ist erst bei einer größeren Zahl an Personen, die an einem Schulentwicklungsprozess beteiligt sind, sinnvoll, nicht an sehr kleinen Schulen.
- Die Teilnahme an so vielen Fortbildungen war schwer zu realisieren.
- Veranstaltungen waren nicht nutzbringend, Unzufriedenheit mit der Moderatorin.
- Hauptaufgabe ist Unterricht, deshalb Teilnahme an dafür relevanten Werkstätten.

Zusammenfassend kann man feststellen, dass für die Pädagoginnen und Pädagogen im Schulversuch bisher das Angebot an Fortbildungen groß war und die Realisierung der Teilnahme an vielen Veranstaltungen sich nicht immer unproblematisch gestaltete. Deshalb wählten die Kolleginnen und Kollegen Fortbildungen nach ihren Bedürfnissen aus, die wie wir bereits aus früheren Erhebungen wissen, v.a. auf die Unterrichtsarbeit ausgerichtet sind. Andere Schulen hatten bereits Steuergruppen, die gute Arbeit leisteten. Eine weitere Fortbildung schien nicht notwendig.

Die Aufgaben der Projektleitung bestehen nach Auswertung des Leitfadens 2002 scheinbar vorrangig in der Koordination des Schulversuchs. Für wichtig halten es die Projektleiterinnen den Gesamtüberblick zur Realisierung der Ziele zu behalten. Als besonders erfolgskritisch wird der Kontakt zur Öffentlichkeit hervor gehoben.

Die Projektleiterinnen sehen sich, ähnlich den SchulleiterInnen, auch ein Stück weit als Beraterinnen des LehrerInnenteams, indem sie unterstützen, Probleme gemeinsam angehen und bei der Erprobung neuer Ideen helfen. Sie bieten ihre Hospitation im Unterricht an, beraten im Anschluss und sprechen Empfehlungen für Fortbildungen aus.

An vier Schulen übernimmt die Projektleiterin Organisation und Leitung der Besprechungen.

4.8.2 Die Arbeit der HorterzieherInnen im Schulversuch

Im Folgenden werden die Auswertungen der Fragen an die HorterzieherInnen dargestellt.

Die Aufnahme aller Kinder in die Grundschule erweitert die Heterogenität der Lerngruppe hinsichtlich der Fähigkeiten und Fertigkeiten, der Neigungen und Interessen. Daraus ergeben sich neue Anforderungen für die Arbeit am Schulanfang. Um den sich stellenden Aufgaben gerecht zu werden, bringen PädagogInnen unterschiedlicher Berufsbezeichnung ihre Kompetenzen in den Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase ein. Neben den SonderpädagogInnen sind das die HorterzieherInnen. Sie haben es sich zur Aufgabe gemacht, die Kinder außerhalb und im Rahmen einer rhythmisierten Gestaltung des Schultages auch innerhalb des Unterrichts zu betreuen und in ihrer Persönlichkeit ganzheitlich zu fördern. Aus der Begleitung des Schulversuchs wissen wir, dass SchülerInnen und LehrerInnen ihre Arbeit schätzen und sie als wichtige PartnerInnen ansehen. Auch in diesem Jahr war das pädagogische Arbeitsfeld der Horterzieherinnen darum Teil der Leitfadensbefragung. Die folgende Beschreibung ergänzt die Ausführungen im letzten Zwischenbericht (Januar 2002) und führt sie fort.

Die HorterzieherInnen wurden gebeten, die Fragen gemeinsam in ihrem Team zu bearbeiten. Wir erwarteten, von jeder Schule ein Exemplar zurück zu bekommen. Von einer Schule erhielten wir jedoch vier bearbeitete Fragebogen. Insgesamt wurden daher für diesen Abschnitt siebzehn Fragebogen von vierzehn Grundschulen ausgewertet.

4.8.2.1 Hortbesuch

Alle Schulen im Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase führen einen Hort. Die Horte sind organisatorisch Teil der einzelnen Schule, der Besuch des Hortes ist freiwillig. Die Erziehungsberechtigten entscheiden über die Anmeldung ihres Kindes und kommen für die Gebühr auf. Seitens des Schulträgers wird darauf geachtet, dass der erhobene Beitrag sozialver-

träglich ist. Die Gebühren richten sich außerdem nach der Dauer des Aufenthalts. Die Kostspflichtigkeit mag ein Grund dafür sein, dass das Angebot nicht von allen Eltern und Kindern angenommen wird, andere familienzusammenhängende kommen hinzu. Es gibt – wie im letzten Jahr – keine Schulversuchsschule, in der alle Kinder der Veränderten Schuleingangsphase den Hort besuchen. Die HorterzieherInnen aus vier Schulen sehen darin positive Effekte für ihre Arbeit: individuellere Betreuung und Förderung sei dann eher möglich. Dies wird an einer Schule durch kleinere Hortgruppen realisiert, an einer anderen Schule wird die Altersmischung bewusst ausgenutzt. Ein HorterzieherInnenteam fasst die positiven Effekte des Hortbesuchs allgemein zusammen: „Für die Kinder, die den Hort besuchen, gibt es schon positive Effekte. Zum einen werden die Kinder angeregt immer ihre Hausaufgaben zu erledigen, zum anderen werden sie in allen Bereichen gefördert. Die Hortbetreuung sorgt für den entsprechenden Ausgleich zum Unterricht und stellt für alle Hortkinder eine große Familie dar.“ Sechs Fragebogen ist zu entnehmen, dass Schwierigkeiten entstehen, wenn nicht alle Kinder den Hort besuchen. Sie bestehen darin, dass der Aufenthalt an der Schule auf einen halben Tag beschränkt ist und somit beispielsweise Projekte, die gemeinsam von Hort und Schule durchgeführt werden, nur eingeschränkt auch am Nachmittag verfolgt werden können. Freundschaftsbeziehungen litten darunter, dass sie am Nachmittag nicht aufrecht erhalten werden könnten. Eine Möglichkeit diese Schwierigkeiten zu minimieren wäre es, manche Angebote für alle Kinder der Schule zu öffnen, sie könnten dann nach eigener Entscheidung und ggf. unter Zahlung einer geringen Besuchsgebühr teilnehmen (vgl. ThILLM 1996, 10). Zumeist scheint es – so ist zehn Fragebogen zu entnehmen – unproblematisch zu sein, dass am Nachmittag nur mit einem Teil der Kinder gearbeitet werden kann.

4.8.2.2 Hortkonzept

Nachdem wir im Leitfaden des Jahres 2001 die HorterzieherInnen gebeten hatten, einen Arbeitstag zu beschreiben und sie dies sehr ausführlich und anschaulich getan hatten, interessierten uns nunmehr ihre Ziele, Rahmenbedingungen etc. die ihre Arbeit begründen. Wir gingen davon aus, dass alle HorterzieherInnenteams ein Konzept erstellt haben, in dem inhaltlichen Aufgaben und organisatorischen Rahmenbedingungen der Hortarbeit beschrieben sind. Durch die organisatorische Einheit von Schule und Hort in Thüringen ist dieses Konzept automatisch „Teil des Schulprogramms und prägt das Profil der Grundschule mit.“ (ThILLM 1996, 12). Dies bestätigen alle HorterzieherInnenteams der Schulversuchsschulen: das Hortkonzept ist in das Schulkonzept integriert. An elf Schulen gibt es eigene Hortkonzepte, die Teams dreier Schulen geben an, dass kein eigenes Hortkonzept existiere. Offen bleibt, ob sie kein schriftliches Hortkonzept erstellt haben oder ob sie mit ihrer Aussage die Einheit von Hort- und Schulkonzept betonen möchten. Da auch diese Teams an anderer Stelle eine Beschreibung ihres pädagogischen Konzeptes vornehmen, ist wohl eher Letzteres anzunehmen. Das Hortkonzept wird in der Regel unter Verantwortung des Hortkoordinators/ der Hortkoordinatorin der Schule in Zusammenarbeit mit Schulleitung und ErzieherInnen erstellt. Folgende Schwerpunkte können an der Situation des spezifischen Hortes und seiner Bedingungen orientiert Berücksichtigung finden (vgl. ThILLM 1996, 12):

- Pädagogische Zielstellungen,
- Zusammenarbeit im ErzieherTeam
- Zusammenarbeit zwischen Eltern, Lehrern und Erziehern
- Tagesablauf
- Organisationsformen und äußere Bedingungen
- Räumlichkeiten

- Höhepunkte des Jahres
- Feriengestaltung
- Öffentlichkeitsarbeit
- Finanzen
- Konzeption
- Besuchsregelungen

Die HorterzieherInnen der Grundschule Bleicherode haben dies für sich wie folgt umgesetzt:

Hortkonzeption der Grundschule „August Petermann“ Bleicherode

Gegebenheiten

Hortöffnung täglich von 6.30 Uhr bis 16.00 Uhr

2 Horträume: 1 Spielzimmer ohne Tische, mit Teppich ausgelegt

1 Spielzimmer mit Spiel- und Beschäftigungsmaterial

zur Anfertigung der Hausaufgaben werden 2 Hausaufgabenzimmer genutzt

den Hort besuchen ca. 70 Kinder, diese werden von 5 Erziehern betreut

Pädagogische Schwerpunkte

Unsere Schule ist Versuchsschule: Das Projekt „Neue Eingangsphase“ läuft über 4 Jahre. An diesem Schulversuch beteiligt sich der Hort aktiv. Kinder der Klassenstufen 1 und 2 werden gemeinsam unterrichtet. In der Wochenplanarbeit ist der Erzieher mit eingebunden. Außerdem wird das Projekt vom Hort durch die Anfertigung von Unterrichtsmaterial unterstützt. Jeder Erzieher ist 4 Stunden im Unterricht eingesetzt. Der Hort hat außerdem die Ausgestaltung der Flure und die Anfertigung von Wandzeitungen übernommen. Letztere werden der Jahreszeit entsprechend bzw. zu aktuellen Themen immer wieder neu gestaltet. Bei der Vorbereitung und Ausführung dieser Arbeiten bzw. Aufgaben werden auch die Kinder weitestgehend mit einbezogen. Für eine abwechslungsreiche Freizeitgestaltung bieten wir am unterrichtsfreien Nachmittag wöchentlich folgende Arbeitsgemeinschaften an:

Computer, Kochen und Backen, Sport, Kreatives Gestalten, Knobeln und Raten.

Einmal im Monat feiern wir von allen Geburtstagskindern des jeweiligen Monats an einem Nachmittag mit allen Hortkindern ihren Geburtstag. Nach dem gemeinsamen Kaffeetrinken sind sie noch 1 bis 2 Stunden zusammen.

An allen anderen Tagen arbeiten wir hortoffen. Die Kinder werden nach Unterrichtschluss von 2 Erziehern übernommen. Nach dem gemeinsamen Mittagessen bleibt noch etwa eine halbe Stunde Zeit für Bewegung an frischer Luft und Entspannung. Nun haben die Kinder die Möglichkeit zu wählen: Hausaufgaben im Hausaufgabenzimmer, Bastelangebot im Hortraum oder ein Freizeitangebot auf dem Schulhof bzw. dem Spielplatz. Die Kinder bestimmen ihren Tagesablauf selbständig.

Weiterhin finden im und vom Hort organisiert mehrere Großveranstaltungen während eines Schuljahres statt, so z.B.: Frühlingsfest, Indianerfest, Hexenfest, Müllfest. Sehr beliebt ist auch die Weihnachtsfeier mit dem Weihnachtsbastelnachmittag. An den Großveranstaltungen der Schule beteiligt sich der Hort natürlich ebenfalls. Das sind: Tag der Artenvielfalt und das Projekt „Umweltschule“.

Für das „Freie Spiel“ steht ein umfangreiches Angebot an Spiel- und Beschäftigungsmaterial zur Verfügung und wird ständig erweitert. Wir haben Fahrzeuge und Sportgeräte zur Bewe-

gung an frischer Luft, eine große Auswahl an verschiedenen Gesellschaftsspielen, ein mit Teppichboden ausgelegtes Bauzimmer, das durch verschiedene Angebote zum kreativen Bauen anregt, eine Ruhe- und Spielecke.

Alle Kinder sind angehalten, Spiel- und Freizeitmaterial pfleglich zu behandeln.

Feriengestaltung

Die Feriengestaltung ist Bestandteil der Hortarbeit. Hier ist Zeit für größere Projekte und langfristige Aufgaben. Die Ferienzeit wird auch genutzt, um sich eingehender mit bestimmten Kindern zu beschäftigen. So besteht hier z.B. die Möglichkeit, persönliche Probleme eines Kindes durch Gespräche kennen zu lernen und ihm zu helfen, diese Probleme zu lösen. Letztendlich können Lehrer und Erzieher besser auf das Kind einwirken, da sie dessen Handlungsweise bzw. seine Reaktionen besser verstehen. In Bezug auf die Lernarbeit und die Anforderungen, die das neue Schuljahr bzw. die nächste Klassenstufe stellen werden, versuchen wir auch, Lernstoff zu festigen, um dem entsprechenden Kind mit Lernschwierigkeiten einen guten Start ins neue Schuljahr zu ermöglichen. Für die Ferien erhalten die Kinder einen Ferienplan. Für jeden Tag ist ein Höhepunkt geplant. Die Kinder können die angebotenen Veranstaltungen ihrem Interesse entsprechend auswählen.

Erzieherische Komponente

Jedes Hortkind soll sich geborgen fühlen.

Während des Aufenthaltes im Hort soll eine freundliche und ruhige Atmosphäre herrschen, zu der auch die Ausgestaltung der Räume beitragen soll.

Bestimmte Regeln und Normen müssen eingehalten werden, dazu gehört auch ein gepflegter Umgangston.

Die Selbsttätigkeit der Kinder soll gefördert und weiterentwickelt werden durch: Werkstattarbeit (Kreativität der Kinder), freie Auswahl an Spiel- und Bastelmaterial, vielfältige Angebote an Schablonen und Bastelbüchern, Kinder gestalten den Jahresbaum in ihrem Hortraum, bei Bedarf haben die Kinder jederzeit die Möglichkeit Bastelmaterial selbständig auszuwählen und zu nutzen.

Beim Spielen in der Gruppe lernen die Kinder sich unterzuordnen, sich in der Diskussion zu rechtfertigen bzw. sich selbst und andere zu akzeptieren.

Die Anfertigung der Hausaufgaben gehört nach wie vor zur Hortarbeit. Die Eltern unserer Hortkinder legen größten Wert auf deren sorgfältige und vollständige Anfertigung.

Arbeit mit den Eltern

Im Hort auftretende Probleme werden mit den Eltern möglichst sofort besprochen, um eine Lösung zu finden. Da viele Kinder direkt von der Schule abgeholt werden, ist ein ständiger Kontakt mit einem Elternteil bzw. auch Oma oder Opa gegeben.

Alle Erzieher nehmen an Elternversammlungen und an den von der Klassenlehrerin organisierten Elterngesprächen teil. Dabei können ebenfalls Probleme einer Lösung zugeführt werden.

Abbildung 25: Hortkonzeption der Grundschule Bleicherode (Herbst 2002)

In einigen Punkten werden sich andere Schulen wiederfinden, manche sind eher schulspezifisch. Ist es eine Besonderheit, dass der Schulversuch erwähnt wird oder enthalten die Konzepte anderer Schulen auch Aussagen dazu? Leider ist dies den Beschreibungen der Hortkon-

zepte nicht zu entnehmen. Das HorterzieherInnenteam der Grundschule Ilmenau *Karl Zink* gibt an die Altersmischung aktiv zu nutzen, dies könnte ein Hinweis sein.

Wichtiges Merkmal der Hortarbeit ist das Begehen von Höhepunkten, dazu gehören Geburtstage, jahreszeitliche oder kirchliche Feste und Projekte. Beides wird in den Hortkonzepten erwähnt.

Neben dem HorterzieherInnenteam der Grundschule Bleicherode geben elf Teams¹⁰ an, ihre Arbeit offen zu gestalten. Diejenigen, die sich näher dazu äußern erwähnen als Spezifika die Auflösung altersspezifischer Gruppen und der daran gebundenen Angebotsstruktur. Hausaufgaben können zu einem selbstgewählten Zeitpunkt¹¹ erledigt werden, die räumliche Struktur ist angepasst. Dies sind Punkte, die auch Ursula Schneider (ThILLM) zur Beschreibung offener Hortarbeit nennt. Sie führt weitere Merkmale¹² an:

Offene Hortarbeit

Voraussetzung für das Gelingen der offenen Arbeit ist die enge Kooperation der Erzieher(innen) untereinander und das die Öffnung

- a) von jedem Teammitglied gewollt wird
- b) die Bereitschaft zu einer engen Zusammenarbeit vorliegt

Offene Hortarbeit entspricht veränderten Kindheitsansprüchen

sie erfordert die Auflösung starrer Gruppenführung

sie lebt von einer konstruktiven Zusammenarbeit der Erzieher(innen), (weg vom Denken „meine Kinder - deine Kinder“)

eine freie Zeiteinteilung (Kinder entscheiden selbst, was sie wie mit wem erledigen wollen)

freie Zugriffsbedingungen zu Materialien

räumliche Veränderungen

schaffen einer Organisationsstruktur, die allen Beteiligten Handlungsspielräume eröffnet

Hausaufgabenzimmer

Werkstatträume

Erstellen von Regeln des Zusammenlebens

Mut zum Risiko! (Vertrauen durch Zutrauen!)

Abbildung 26: Offene Hortarbeit (Ursula Schneider)

¹⁰ Im Jahr 2001 waren dies sieben Teams.

¹¹ Anmerkung der Vogteischule Oberdorla anlässlich der Kommunikativen Validierung (Januar 2003): „Hausaufgabenzeiten sind fester Bestandteil im Tagesrhythmus (Erfahrung aus Rhythmisierung), Ansteigen der Leistungsfähigkeit der Kinder etwa ab 14.30 bis 15.30 Uhr, daher in Oberdorla feste Zeit von 15 – 15.30 Uhr.“

¹² Input am 13.06.2002 Erfahrungsaustausch der HorterzieherInnen des Schulversuchs Veränderte Schuleingangsphase

Ähnlich dem offenen Unterricht gehen die HorterzieherInnen unterschiedlicher Schulen in der offenen Hortarbeit eigene Wege. Einige Beispiele aus Schulen, deren HorterzieherInnen *offene Hortarbeit* als Baustein ihres Konzeptes angegeben haben, sollen der Illustration dienen:

Grundschule Regenbogen

„Das Konzept sieht so aus, dass die offene Hortarbeit Kernstück ist. Alle Kinder der Klassenstufen 1-4 entscheiden selbst zu welchem Zeitpunkt die Hausaufgaben erledigt werden. Sie entscheiden selbst welches Angebot sie annehmen. Täglich beginnt die Hortarbeit mit einem Ritual. Die Kinder der Schuleingangsphase versammeln sich in einem festgelegten Hortraum (analog die Kinder der Klassen 3 und 4). Nach meditativer Musik erfolgt eine kurze Besprechung und dann nutzen die Kinder die jeweiligen Angebote. Mittwochs ist unser Kreativtag. Projekt, Höhepunkte, Wünsche und Ideen der Kinder werden aufgegriffen und umgesetzt. Projekte (im Hort) stimmen inhaltlich mit der Werkstattarbeit (im Unterricht) überein.“

Abbildung 27: Aussagen zur Offenen Hortarbeit, Grundschule Regenbogen

Grundschule Oberdorla

„Ein wichtiger Bestandteil der rhythmisierten Tagesgestaltung ist die offene Hortarbeit. Sie ist dadurch gekennzeichnet, dass die altersspezifische Gruppen- und Angebotsstruktur am Nachmittag aufgelöst sind. So besteht für jedes Kind die Möglichkeit, sich nach seinem eigenen Spiel-, Lern- und Arbeitsrhythmus zu betätigen. Die Einbeziehung und Mitbestimmung der Kinder bei der Planung des Hortaufenthaltes ist von großer Bedeutung. Dies geschieht, indem sie in werkstattähnlichen Räumen selbst entscheiden können, mit welchen Materialien und in welcher Sozialform sie sich beschäftigen möchten. Dabei lernen sie, sich die Zeit einzuteilen. Dies wiederum ist wichtig, da auch am Nachmittag Pflichten zu erfüllen sind, z.B. die Hausaufgaben.“

Abbildung 28: Aussagen zur offenen Hortarbeit, Grundschule Oberdorla

Grundschule Ilmenau Karl Zink

„Die Hortgruppe besteht aus den gleichen Kindern, die am Vormittag in einer Stammgruppe unterrichtet werden. Je nach Tagesaktivität wird dieser Verband aufgelöst. Nach Einnahme des Mittagessens haben die Kinder die Möglichkeit freie oder geführte Spiele im Freien zu verbringen. Im Anschluss wählt sich das Kind eine von drei Entspannungsformen (Traumreise, bewegte Entspannung, Malen mit Musik) aus. Nach der Entspannung folgen die Hausaufgaben. Die Einnahme eines kleinen Vespers ist nun möglich. Das Kind kann sich seinen Interessen widmen, vielfältige Angebote im Bereich von manuellen Beschäftigungen, Kreis-, Sport- und Tanzspielen, Rollenspielen, Natur- und Sinnesspielen sowie freies Spiel werden angeboten.“

Abbildung 29: Aussagen zur offenen Hortarbeit, Grundschule Ilmenau Karl Zink

Gemeinsam ist allen drei Beispielen die Erwähnung der Hausaufgaben, einer der schulunterstützenden Funktionen des Hortes, wobei zwei Schulen die Entscheidung des Zeitpunkts den Kindern überlassen, eine Schule dies noch fest gelegt hat. Das Beispiel der Grundschule Regenbogen zeigt, dass es weitere Möglichkeiten der Verzahnung mit dem Unterricht gibt und dass diese bereits im Konzept fest geschrieben sein können: Unterrichtsthemen werden am Nachmittag unter ergänzenden Gesichtspunkten aufgegriffen (siehe unten). Ein vielfältiges Angebot an Aktivitäten aus dem frei gewählt werden kann, stützt das Ziel, die Kinder zu

Selbstständigkeit zu führen und sie zu befähigen, einen Tagesablauf sinnvoll zu gestalten. Diese Ziele verfolgen auch die HorterzieherInnen andere Schulen.

Die HorterzieherInnenteams dreier Schulen geben an, die Öffnung noch nicht ganz vollzogen zu haben, aber teilweise Angebote offen zu gestalten.

Neben der offenen Hortarbeit gibt eine Schule den Situationsansatz als orientierende Grundlage für die Gestaltung ihrer Arbeit an. Aus anderen Aussagen dieser HorterzieherInnen schließen wir, dass sie diesen so interpretieren, dass den Kindern ein Lernen in Erfahrungszusammenhängen ermöglicht wird, dass also die Lebens- und Alltagssituation von Kindern im Hort Bezugspunkt der Arbeit ist, dass Interessen der Kinder aufgegriffen werden. Dies geben auch drei weitere HorterzieherInnenteams als Ziel ihrer Arbeit an. Wobei die HorterzieherInnen der Grundschule Unterweid dies noch explizit erweitern. Ihnen geht es nicht nur darum, die Interessen der Kinder aufzugreifen, sondern auch neue zu entwickeln und dazu anregende Angebote zu unterbreiten. Darin stimmen sie mit vier anderen Teams überein.

Die Förderung der sozialen Kompetenzen der Kinder nennen die HorterzieherInnenteams von neun Schulen als Ziel ihrer Arbeit. Es geht ihnen darum, Leben und Lernen in Gemeinschaft zu fördern und Normen und Werte zu vermitteln, die dieses stützen. Darüber hinaus werden als Ziele mehrfach genannt:

Förderung von Kreativität

Förderung der persönlichen Kompetenz

Befähigung zu verantwortlichem Handeln.

Arbeitszeit

HorterzieherInnen im Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase arbeiten nicht nur im Hort, sondern zumeist auch im Unterricht der Grundschule. Dies muss organisatorisch bewältigt werden. Nicht immer lassen sich die Einsatzpläne mit den verschiedenen Arbeitszeitmodellen, die die HorterzieherInnen wie die GrundschullehrerInnen in Anspruch nehmen müssen, für alle Beteiligten zufriedenstellend kombinieren. Arbeitszeitregelungen sind wichtige Rahmenbedingung. Wir erfragten diese im Leitfaden des Jahres 2002 genauer. Auch die HorterzieherInnen arbeiten wie die LehrerInnen nach unterschiedlichen Teilzeitmodellen, meist verkürzt und das bedeutet zwischen vierzehn und vierundzwanzig Stunden pro Woche, davon entfallen wöchentlich zwei bis zehn HorterzieherInnenstunden pro Schule auf den Unterricht. An der Wielandschule Weimar arbeitet lediglich die Hortpraktikantin im Unterricht mit, die HorterzieherInnen unterstützen bei Bedarf die Arbeit in Projekten. Das HorterzieherInnenteam einer anderen Schule schreibt, dass der Einsatz im Unterricht wegen der knappen Personaldecke kaum möglich sei. Schon seit Beginn des Schulversuchs hätte sich daran nichts geändert.

An acht Schulen geben die HorterzieherInnenteams an, mit ihrer Arbeitszeit unzufrieden zu sein, an fünf Schulen hingegen scheinen sie zufrieden zu sein. Die Schule, an der unterschiedliche Personen je einen Bogen allein bearbeitet haben, gibt drei Stimmen für *zufrieden* und eine Stimme für *unzufrieden* ab. Was sind die Gründe für die (Un-)Zufriedenheit? An vier Schulen wird es als positiv empfunden, dass die Verzahnung von Hort- und Unterrichtsarbeit durch die organisatorische Regelung gut gelingt. Die genannten Argumente für die Unzufriedenheit lassen sich insgesamt auf die Arbeitszeitproblematik der HorterzieherInnen zurückführen. Durch die Teilzeitarbeit fehlt ihnen Zeit für die (häufigere) Mitarbeit im Unterricht, für Absprachen mit den GrundschullehrerInnen, für die Vor- und Nachbereitung und für intensive Förderung. Die Teilzeitmodelle bringen es außerdem mit sich, dass die Kinder einer Gruppe sich daran gewöhnen müssen mit vielen verschiedenen HorterzieherInnen zu arbeiten, was nicht als förderlich angesehen wird. So ist es nicht verwunderlich, dass sich die Horter-

zieherInnen von sechs Schulen gefragt nach einer idealeren Regelung mehr Arbeitszeit wünschen und an vier Schulen wünschen sich die HorterzieherInnen mehr im Unterricht eingesetzt zu werden. Das HorterzieherInnenteam der Grundschule Heldrungen wünscht sich mehr Einblick in die Arbeit der GrundschullehrerInnen zu bekommen, mehr Gelegenheit für Teamberatungen, Planungen und Auswertungen könnte sich das HorterzieherInnenteam der Grundschule Saalfeld zur Optimierung vorstellen und die HorterzieherInnen einer weiteren Schule weisen darauf hin, dass bei der Einsatzplanung auch auf eine effektive Zeitnutzung der ErzieherInnen zu achten sei.

4.8.2.3 Arbeit im Hort – ein Horttag von HorterzieherInnen beschrieben aus der Sicht eines Kindes

Kinder, die den Thüringer Schulhort besuchen, können dies mehr oder weniger als zehn Stunden pro Woche tun. Worin liegen die Unterschiede für die Kinder (nach Meinung der HorterzieherInnen)? Was bedeutet diese Regelung für die Arbeit der HorterzieherInnen? Antworten auf diese Fragen soll die Auswertung von Beschreibungen von Tagesverläufen liefern. Dazu haben wir die HorterzieherInnen gebeten in die Rolle eines Hortkindes zu schlüpfen und dessen Tagesverlauf wieder zu geben. Die HorterzieherInnen reflektieren so ihren Arbeitsalltag unter neuen Gesichtspunkten, indem sie die Perspektive wechseln. Dies kann zu neuen Erkenntnissen führen. Außerdem erhalten wir Aussagen darüber wie Hortkinder aus Sicht ihrer ErzieherInnen den Tag erleben. Im Folgenden führen wir Beschreibungen auf, die als exemplarisch angesehen werden können. Tagesverläufe von Kindern, die den Hort weniger als zehn Stunden besuchen (aus der Perspektive des Kindes, beschrieben von

HorterzieherInnen) Grundschule Eisfeld

„Nach dem Unterricht gehe ich mit meinen Mitschülern zum Mittagessen, dann kann ich noch ein kleines bisschen spielen bis meine Mutti mich um 13.00 Uhr abholt. Heute habe ich ihr noch unser neue Klettergerüst gezeigt.“

Abbildung 30: Tagesverlauf eines Hortkindes mit bis zu 10 h (Grundschule Eisfeld)

Grundschule Saalfeld

„Das Kind L. besucht den Hort bis zu 10 Stunden wöchentlich und wird von seinen Eltern zwischen 13 und 14.30 Uhr abgeholt. L. erledigt seine Hausaufgaben zu Hause und darf an Veranstaltungen und Vorhaben außerhalb des Hortes nicht teilnehmen. Montag 12.25 Schulschluss. Alle Kinder treffen sich im Hortraum um sich bis zum Mittagessen um 13 Uhr auszutauschen, vom Vormittag zu berichten, die Vorhaben des Nachmittages zu besprechen und die Vorhaben der Woche zu planen. L. erzählt mir von seinen Wochenenderlebnissen. Da wir am Nachmittag ins Spielhaus im Wohngebiet gehen wollen sind alle Kinder schon begeistert und erzählen was sie dort unternehmen wollen. L. fühlt sich ausgeschlossen und stört die Gespräche der Kinder bewusst. Zum Mittagessen gehen die Kinder gemeinsam um danach mit allen Hortkindern auf dem Hof zu spielen. Da wir mit den Hausaufgaben schon 13.30 Uhr beginnen bleibt L. bei den Kindern auf dem Hof unter denen er auch Freunde hat. Als wir gegen 14 Uhr in das Spielhaus gehen muss L zurück bleiben. Er ist enttäuscht. Die anderen Kinder erledigen nun die Hausaufgaben. Als L kurz danach abgeholt wird, sitzt er allein im Zimmer und spielt.“

Abbildung 31: Tagesverlauf eines Hortkindes mit bis zu 10 h (Grundschule Saalfeld)

Tagesverläufe von Kindern, die den Hort mehr als zehn Stunden besuchen:

Grundschule Saalfeld

F besucht den Hort in der Regel von 6 Uhr bis 16 Uhr. Sie ist das erste Kind am Morgen und genießt die Ruhe noch ein bisschen. Die Erzieherin hat die Möglichkeit sich intensiv mit F zu beschäftigen. Diese Zuwendung genießt F besonders. Die nachfolgenden Kinder empfindet sie als Störung, aber es dauert nicht lange und alle spielen zusammen. Beim gemeinsamen Spiel auf dem Pausenhof ist F sehr ausgelassen. Sie regt die Kinder an mitzuspielen, klärt Streitigkeiten, kümmert sich gern um die Jüngeren. Gemeinsam wird aufgeräumt, die Erzieherin entlässt die Kinder mit guten Wünschen für den Tag. F fragt: „Wann ist endlich Mittag?“.

11.30 Uhr, die Gruppe hat Schulschluss. Die Kinder treffen sich im Hortraum, rege Diskussionen über Vorhaben am Nachmittag. F möchte mit ihren Freundinnen im Gruppenraum bleiben und „Familie“ spielen. Alle Kinder gehen zum Mittagessen und danach auf den Spiel- oder Sportplatz. F möchte nicht mit, sie sucht mit ihren Freundinnen einen ruhigen und ungestörten Platz. Sie bleiben im Gruppenraum. Obwohl F sehr aufgeschlossen und lebhaft ist, braucht sie diese Ruhephasen. 14 Uhr Hausaufgabenzeit. F ist über diese „Störung“ verärgert. Ein paar aufmunternde Worte der Erzieherin genügen und F erledigt ihre Hausaufgaben gewissenhaft. Schon nach 15 Minuten ist sie fertig und erhält ein Lob. Beim Kaffeetrinken in kleiner Gruppe wird rege geschwätzt. Der Nachmittag steht zur freien Verfügung. F möchte bei den jüngsten spielen. Sie räumt ihre Spielecke auf, bringt Ranzen und Gepäck an den Sammelplatz. Als älteres Hortkind fühlt sich F sehr wohl, sie ist bei den jüngeren sehr beliebt, sie kümmert sich um sie, hilft gern. Gegen 15.30 Uhr treffen sich die Kinder auf dem Hof. F spielt besonders gern Ballspiele, aber es kommt zu Streit mit älteren Kindern wegen der Spielregel. Der Streit eskaliert zur Handgreiflichkeit. F weint, die Erzieherin muss helfend eingreifen. Nach kurzer Zeit hat F sich beruhigt und spielt mit anderen Kindern. 16 Uhr, F verlässt den Hort. Sie hat schon Pläne für den nächsten Tag, sie möchte eine CD mitbringen und mit den anderen tanzen. Sie verabschiedet sich fröhlich, der Kummer ist vergessen.

Abbildung 32: Tagesverlauf eines Hortkindes mit mehr als 10 h (Grundschule Saalfeld)

Grundschule Eisfeld

Ich komme gegen 6.45 Uhr in den Frühhort. In unserem Spielzimmer kann ich dann bis zum Unterrichtsbeginn spielen und malen. Besonders freue ich mich dann auf die Gleitzeit, denn dann kann ich im Klassenraum Blitzrechnen am Computer spielen. Nach dem Unterricht gehe ich mit meinen Hortkindern zum Mittagessen. Danach spiele ich gerne auf unserem Spielplatz, denn wir haben viele Spielgeräte für Draußen. Spaziergänge mache ich nicht so gerne. Nach dem Spielen gehe ich dann in das Hausaufgabenzimmer um meine Hausaufgaben zu erledigen. Dabei strengte ich mich an, damit ich immer schnell fertig bin und schnell meinen Interessen im offenen Hort nachgehen kann. Gegen 16.00 Uhr fahre ich mit dem Bus nach Hause.

Abbildung 33: Tagesverlauf eines Hortkindes mit mehr als 10 h (Grundschule Eisfeld)

Es hat Freude gemacht, die Beschreibungen der Tagesverläufe zu lesen. Man merkt ihnen an, dass sie mit Bedacht ausgewählt wurden. Sie sind vielfältig und betonen unterschiedliche Aspekte und doch lassen sich quer zu allen Schulen einige Gemeinsamkeiten herausfiltern, festzumachen an den Kindern, die den Hort bis zu zehn Stunden besuchen:

- Diese Kinder erledigen ihre Hausaufgaben meist zu Hause. Wenn die Hausaufgaben noch in die Hortzeit fallen, fällt die Nutzung des Freizeitangebotes weg.

- Diese Kinder besuchen entweder den Frühhort nicht oder sie besuchen ihn ausschließlich.
- Auch wenn diese Kinder den Frühhort besuchen, gehen sie früher als die anderen Kinder nach Hause.

Den Beschreibungen der Tagesverläufe dieser Kinder ist – bei vorsichtiger Interpretation - zu entnehmen, dass die HorterzieherInnen die kürzere Besuchszeit für nachteilig halten. Aussagen, die darauf schließen lassen, sind diejenigen, dass Kinder es bedauern, an Angeboten nicht teilnehmen zu können, dass sie Arbeiten unterbrechen müssen, während andere noch weiter arbeiten und dass sie ihre Hausaufgaben zu Hause erledigen müssen.

4.8.2.4 Hortarbeit und Unterricht

Konzepte der Rhythmisierung durch eine sinnvolle Verbindung von Schule und Hort auch über den ganzen Schultag zu entwickeln ist ein Arbeitsbereich im Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase. Die Vogteischule Oberdorla hat sich vor allem diesem Schwerpunkt zugewandt und dokumentiert ihn. Aber auch alle anderen Kollegien entwickeln diesen Bereich für ihre Schule weiter. Die Thüringer Organisationsstruktur – Hort als Teil der Grundschule – wirkt sich fördernd auf die Abgestimmtheit des Erziehungs- und Bildungsprozess und seine Kontinuität aus. Diese Kontinuität zu gewährleisten gehört mit zu den Anliegen der Veränderten Schuleingangsphase. Die darin liegenden Chancen für die Entwicklung des einzelnen Kindes sehen die HorterzieherInnenteams an zehn Schulen ganz deutlich. Die kontinuierliche Förderung gelingt durch Einblicke in die schulischen Leistungen und das Verhalten der Kinder vor dem Hintergrund der Unterrichtsprozesse. Förderschwerpunkte liegen nach Aussagen der HorterzieherInnen im Bereich kognitiver, sozialer und persönlicher Kompetenzen.

Damit Hort und Unterricht zur Unterstützung der Kinder gut zusammenwirken, halten es die HorterzieherInnen an zehn Schulen für unerlässlich, in ständigem Austausch mit den GrundschullehrerInnen zu sein und gezielte Absprachen zu treffen. Dazu gehöre es auch, betonen vier von ihnen, gemeinsame Ziele zu verfolgen. Hilfreich sei es darüber hinaus, am Nachmittag unterrichtsergänzende thematisch passende Angebote anzubieten. Ein HorterzieherInnenteam erläutert uns ihr Vorgehen an einem Beispiel: Arbeiten die Kinder im Unterricht zum Beispiel in einer Verkehrserziehungs-Werkstatt, greifen dies die ErzieherInnen am Nachmittag in Projektform auf, laden z.B. einen Verkehrspolizisten ein, der mit den Kindern arbeitet oder ein Verkehrsquiz wird durchgeführt. An dieser Schule und der Wielandschule Weimar dienen die Rahmenplanungen der GrundschullehrerInnen auch als Planungsgrundlage für die Arbeit im Hort.

Um ihrem Anspruch der individuellen Förderung und Forderung des einzelnen Kindes gerecht zu werden, ergreifen die HorterzieherInnen an den Schulversuchsschulen folgende Möglichkeiten:

- Festigung der Unterrichtsthemen, meist durch individuelle Zuwendung bei der Hausaufgabenanfertigung und durch besondere passende Förderangebote
- Schulung motorischer, meist feinmotorischer, Fertigkeiten zum Beispiel durch Falt- und Schneidearbeiten, aber auch durch gezielte Bewegungsangebote
- Schulung der Konzentrationsfähigkeit.

Sie realisieren dies zumeist über

- Lernbereichsspezifische Angebote und der Bereitstellung eines passenden – auch dem Unterricht ähnlichen Materialangebot und durch

- spezifische Spiele und Übungen.

Deutlich wird aus den Ausführungen, dass die HorterzieherInnen sich ihrer schulunterstützenden Funktion sehr bewusst sind und in deren Erfüllung vor allem die Verwirklichung des Zusammenwirkens von Schule und Hort zum Wohl des Kindes sehen. In den genannten Förderschwerpunkten, berühren sie aber auch das spezifisch sozialpädagogische Anliegen des Hortes sichtbar, das laut einem unveröffentlichten Papier des ThILLM (Schneider 2002) insbesondere umfasst¹³:

Das Sozialpädagogische Anliegen des Hortes

Erziehung zur Achtung und Würde des Menschen und zur Bewahrung der Natur

Altersgerechte Forderung und Förderung der Kinder mit dem Ziel, Fantasie und Kreativität zu entwickeln

Anregung der geistigen, seelischen und körperlichen Entwicklung der Kinder zur freien Entfaltung der Persönlichkeit

Soziales Lernen für sich und in Gemeinschaften

Befähigung des Kindes zum Mitplanen, Mitentscheiden und Mitgestalten

Erziehung zu partnerschaftlichem Verhalten, unabhängig von Geschlecht, Nationalität und Herkunft

Beachtung der Spiel-, Lern- und Bewegungs- und Ruhebedürfnisse der Kinder

Begleitung und Ermutigung eines jeden Kindes.

Abbildung 34: Sozialpädagogisches Anliegen des Thüringer Hortes (Schneider 2002)

4.8.2.5 Arbeit im Unterricht

In den Schulversuchsschulen arbeiten HorterzieherInnen in der Regel an allen Schulen am Vormittag im Unterricht. Die erweiterte Heterogenität der Lerngruppe und sich daraus ergebende spezifische Anforderungen können so eher angenommen und bearbeitet werden. Die Arbeit der HorterzieherInnen am Vormittag war zu Beginn des Schulversuchs neu, das ist sie heute nicht mehr. Aber sie unterscheidet sich von der reinen Hortarbeit und stellt besondere Aufgaben: manche Erzieherin arbeitet nicht in einem festen Stammgruppenteam, sondern mit mehreren Lerngruppen, eine andere hat je nach schulspezifischen Bedingungen vielleicht eine feste Bezugsgruppe, erhöhte Ansprüche an Teamfähigkeit werden gestellt und die spezifische (sozialpädagogische) Kompetenz kommt nun nicht mehr nur den Hortkindern, sondern am Vormittag allen Kindern der Eingangsphase zu gute. (vgl. Schoeler/ Winter 1998, 107f).

Im Unterricht übernehmen die HorterzieherInnen folgende Aufgaben:

- Förderung vor allem der Kinder mit Lernschwierigkeiten, aber auch derjenigen mit besonderen Stärken
- Unterstützung von GrundschullehrerInnen und Kindern in verschiedenen Unterrichtsformen, hauptsächlich während der Tages- oder Wochenplanarbeitszeit
- Beobachtungen

¹³ Folie einer Veranstaltung zum Erfahrungsaustausch zwischen den HorterzieherInnen im Schulversuch am 13.06.2002

- Einzelne Aufgaben im Rahmen des Unterrichtsgeschehens wie z.B. Bastelangebote oder Lockerungsübungen
- Organisatorische und vorbereitende Aufgaben
- Kontrolle der Hausaufgaben.

Die HorterzieherInnenteams von zehn Schulen geben an, diese Aufgaben in der Arbeit mit einzelnen Kindern oder einer Kindergruppe auszuführen. Die Angaben entsprechen den Funktionen die seitens des ThILLM ein Erzieher/ eine Erzieherin als Zweitbesetzung im Unterricht übernehmen kann. Diese wurden den HorterzieherInnen des Schulversuchs auf einer Veranstaltung zu Fortbildung und Erfahrungsaustausch am 13.06.2002 anhand einer Folie (Schneider 2002) noch einmal erläutert. Den HorterzieherInnen ist es laut gesetzlicher Regelungen nicht gestattet, eigenständig zu unterrichten, ihre Aufgabe wird darin gesehen, die ihnen anvertrauten Kinder zu *betreuen* und zu *erziehen*, dies in eigener Verantwortung im Rahmen der geltenden Bestimmungen. Die Horterzieherin *unterstützt* die Erziehungsarbeit der Eltern und der Lehrer. Dies gilt auch bei Mitarbeit im Unterricht. Die LehrerInnen *unterrichten* und *erziehen* die ihnen anvertrauten SchülerInnen in eigener pädagogischer Verantwortung.¹⁴ Die HorterzieherInnen scheinen diese Beschreibungen verinnerlicht zu haben und auf ihre Aufgaben zu übertragen, ihre Antworten auf die Frage nach der Abgrenzung zu den GrundschullehrerInnen spiegeln dies wider: Sie sehen sich nicht verantwortlich für Planung und Vorbereitung des (gesamten) Unterrichtsprozesses und übernehmen keine Klassenleitung. Sie übernehmen nach Absprache und auch nach Vorgabe durch die GrundschullehrerInnen Aufgaben im Unterricht und sehen sich in einer helfenden und unterstützenden Position.

Überschneidungen der Arbeitsbereiche gibt es nach Aussage der HorterzieherInnenteams an fünf Schulen kaum. An fünf anderen Schulen scheint die Frage nicht relevant zu sein. Es werden keine Angaben gemacht. Als positive Überschneidungen möchten wir es werten und dies scheint auch aus den Antworten der HorterzieherInnen interpretierbar, dass die Kinder sich beiden PädagogInnen gleichermaßen zuwenden und beide gemeinsam für eine optimale Entwicklung des Kindes arbeiten und sich dies in einem ähnlichen Verhalten der PädagogInnen niederschlägt.

Die Abgrenzung des Aufgabengebiets zu den FörderschullehrerInnen sehen die HorterzieherInnen eindeutig darin, dass die FörderschullehrerInnen diagnostizieren und danach eigenständig fördern. Während sie selbst auch im gemeinsamen Arbeitsverhältnis mit der Sonderpädagogin eher nach Vorgabe der *LehrerInnen* arbeiten. Es scheint so, dass die HorterzieherInnen weniger systematisch fördern, sondern eher situationsabhängig und flexibel Angebote unterbreiten.

Auf die Frage nach Überschneidungen zwischen den Arbeitsbereichen der HorterzieherInnen mit denjenigen der FörderschullehrerInnen machen die Teams an acht Schulen keine Angabe, diejenigen von vier Schulen geben an, dass es keine Überschneidungen gebe. Eine Horterzieherin der Grundschule Rottleben präzisiert ihre Aussage: „Eigentlich (gibt es) keine Überschneidung, da der Förderschullehrer nicht in den Stunden tätig ist, wo ich als Zweitbesetzung (Wochenplanarbeit und 1 Stunde in der Stammgruppe) eingeteilt bin.“ Die HorterzieherInnen der Grundschule Ilmenau Karl Zink, sehen die gemeinsame Arbeit als sehr positiv, die Über-

¹⁴ vgl. Thüringer Schulordnung für die Grundschule, die Regelschule, das Gymnasium und die Gesamtschule (Thüringer Schulordnung - ThürSchulO -) vom 20. Januar 1994 (GVBl. S. 185), zuletzt geändert durch Verordnung vom 17. August 1999 (GVBl. S. 555); Thüringer Schulgesetz (Nichtamtliche Lesefassung) Thüringer Schulgesetz vom 6. August 1993 (GVBl. S. 445) zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 21. November 2002 (Stand 21. November 2002)

scheidung bestehe in der „gemeinsame(n) Arbeit zum Wohl des Kindes und seiner optimalen Entwicklung“.

Vorstellungen über eine optimierte Arbeitsteilung äußern lediglich die HorterzieherInnen-teams von sechs Schulen. Dabei könnten sie sich vor allem eine Erhöhung ihrer Planungssicherheit realisierbar durch bessere Absprachen vorstellen. Die HorterzieherInnen einer Grundschule äußern an dieser Stelle den Wunsch nach mehr Anleitung für die Arbeit im Unterricht. Sie präzisieren diesen nicht genauer, so dass es auch hier der Wunsch nach genaueren Absprachen mit den GrundschullehrerInnen und FörderschullehrerInnen sein kann, aber evtl. ist darin auch das Bedürfnis nach schulversuchsspezifischer Fortbildung zu erkennen.

Es zeigt sich, dass in elf von vierzehn bearbeiteten HorterzieherInnenfragebogen, der Definition der Aufgabenbereiche große Bedeutung zugemessen wird. Leider haben wir an dieser Stelle lediglich um eine Wertung auf vorgegebener Skala gebeten. Gründe wurden nicht genannt. Zu vermuten ist, dass die HorterzieherInnen im Laufe des Schulversuchs in der Arbeit im Unterricht die Bedeutung genauer Absprachen und im Nachgang die Übernahme definierter Aufgaben im gemeinsamen Unterricht für einen strukturierten Unterrichtsablauf, der allen Kindern zu gute kommt, erkannt haben und dies mit ihren Wertungen ausdrücken. Das sollte noch einmal nachgefragt werden.

4.8.2.6 Aufgaben im Schulentwicklungsprozess

Die Entwicklung der Veränderten Schuleingangsphase verlangt Änderungen konzeptioneller und struktureller Art, diese wirken sich auf die Schule und auch auf den Hort als Teil der Grundschule aus. Die HorterzieherInnen sind Beteiligte im Schulentwicklungsprozess, dem Veränderungsprozess, der neben dem spezifischen Leistungsprozess (Hortalltag) zu bewältigen ist. Sie können und sollen aktiv an der Profilierung mitwirken. In Hort- und Schulkonzept festgeschrieben, in der Gestaltung von Schule und Hort sichtbar, bildet sich das ganz eigene Profil jeder Schulversuchsschule heraus. „Schulprofil hebt (dabei) ab auf die Besonderheit der einzelnen Schule und deren spezielle Angebote für die in ihr lebenden und lernenden Schüler, aber auch deren Eltern.“ (Czerwenka 2001, 88) Die HorterzieherInnen im Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase haben längst erkannt, dass auch Hortarbeit sich entwickeln muss, Hortkonzepte wurden fort geschrieben, teilweise neu formuliert und werden ständig überarbeitet, das betonen die HorterzieherInnen der Grundschule Ilmenau Karl Zink: „Das Konzept wurde von Lehrern und Erziehern nach den schulspezifischen Erfordernissen gestaltet. Es ist ein offenes Konzept, an dem ständig weitergearbeitet wird. Erfahrungsschatz, Fort- und Weiterbildungen und sich entwickelnde Ziele bilden die Grundlage.“ Über die Entwicklung des Hortes hinaus übernehmen die HorterzieherInnen aber auch Verantwortung für die Schulentwicklung als Ganzes. Die HorterzieherInnen der Grundschule Bleicherode haben den Schulversuch in ihr Konzept aufgenommen (s.o.). An zwei Schulen bringt sich vor allem die Hortkoordinatorin in diesen Prozess ein, an zwei anderen Schulen sind HorterzieherInnen Mitglied in den Steuergruppen. Neben der Abordnung von bestimmten Personen in Gremien zur Steuerung des Veränderungsprozesses sehen die HorterzieherInnen den Schwerpunkt ihrer Arbeit in diesem Bereich vor allem in der Elternarbeit.

An drei Schulen geben die HorterzieherInnen an aktiv an der Dokumentation der Entwicklungen im Schwerpunkt mitzuarbeiten. Nur Gemeinsam kann Schule gestaltet werden, brachliegende Ressourcen können dafür genutzt werden, wir denken in diesem Bereich gilt es noch weitere Reserven zu erschließen. „Profilbildung hebt (dabei) weniger ab auf Konkurrenz zwischen Schulen als auf qualitative Besonderheit, die in den spezifischen Fähigkeiten der beteiligten Lehrkräfte (und HorterzieherInnen) zu suchen ist.“ (Czerwenka 2001, 88) Die Gefahr der Konkurrenz wohnt diesem Prozess trotzdem inne. Eine Netzwerkbildung zwischen verschiedenen Schulen eines Schulamtsbereichs oder auch übergreifend, Austausch zwischen

Lehrkräften verschiedener Schulen, wie im Schulversuch bereits in Anfängen praktiziert, hilft, die Gefahr zu bannen und statt dessen die positiven Seiten nutzbar zu machen.

4.8.2.7 Hausaufgaben

„Hausaufgaben gehören zu den schulunterstützenden Aufgaben, sind aber nicht die einzige Möglichkeit der Berücksichtigung schulischer Interessen im Hort. Sie haben neben der didaktisch-methodischen Funktion, Gelerntes zu üben, zu wiederholen oder zu neuem Lernstoff hinzuführen, vor allem eine erzieherische Funktion(.)“, ist einer Veröffentlichung des Thüringer Lehrerfortbildungsinstituts (ThILLM) aus dem Jahre 1996 zu entnehmen. Es klingt an, dass Hausaufgaben nur als *eine* Möglichkeit unter weiteren zu sehen sind, der schulunterstützenden Funktion des Hortes nachzukommen und dass sie die sozialpädagogischen Anliegen des Hortes nicht überlagern dürfen bzw. überprüft werden sollte, in welcher Weise sie zu deren Verwirklichung beitragen können. Knapp gefasst zeigt dies die Problematik, die mit der Hausaufgabenenerledigung im Hort verbunden ist, auf. Immer wieder gibt diese Anlass zu Diskussionen. Die HorterzieherInnen im Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase haben sich andere Möglichkeiten schulunterstützend tätig zu werden erschlossen, sie bieten z.B. Projekte zu Unterrichtsthemen an oder fördern die Kinder individuell in den Lernbereichen (s.o.). Sie nehmen die schulunterstützende Funktion sehr ernst und die Anfertigung der Hausaufgaben im Hort ist alltägliche Praxis an den Schulen des Schulversuchs. Eltern und ErzieherInnen halten diese, wie wir aus der Begleitung des Schulversuchs wissen, für wichtig. Und so überrascht es nicht, dass an sechs der dreizehn Schulen, deren HorterzieherInnen sich zu diesem Punkt geäußert haben, *alle* Kinder, die den Hort besuchen, auch dort ihre Hausaufgaben erledigen. An Schulen, an denen dies nicht so ist, ist der geschätzte Prozentanteil an Kindern, die keine Hausaufgaben machen, relativ klein. Er liegt zwischen zwei und zehn Prozent. Nur an zwei Schulen liegt der durch die HorterzieherInnen geschätzte Anteil deutlich darüber bei 30 Prozent. Meist liegt dies daran, dass die betreffenden Kinder, den Hort bis zu 10 Stunden pro Woche besuchen.

Bereits im Leitfaden des Jahres 2001 hatten wir der Hausaufgabenproblematik größeren Raum eingeräumt und Fragen zu Art und Umfang der Hausaufgaben sowie zur Anbindung der Hausaufgabenbetreuung an den Unterricht gestellt. Die Antworten gewährten uns guten Einblick in die Hausaufgabenpraxis der Horte. Diesen wollten wir in diesem Jahr vertiefen:

An fünf Schulen können die Kinder am Nachmittag selbst entscheiden, wann sie ihre Hausaufgaben erledigen. Wobei die HorterzieherInnen der Grundschule Rottleben dies erst den Kindern des zweiten Jahrgangs zugestehen und dort alle SchulanfängerInnen zu einer gemeinsamen Zeit ihre Hausaufgaben erledigen. An sieben weiteren Grundschulen gilt dies für alle Schülerinnen und Schüler. Die Hausaufgaben können an acht Schulen in *Hausaufgabenzimmern* erledigt werden. Diese bieten ausreichend Platz, es herrscht eine ruhige Arbeitsatmosphäre und Hilfsmittel stehen zur Verfügung. Neben der materiellen Unterstützung bieten die ErzieherInnen aller Horte individuelle Hilfestellungen an und an fünf Schulen wird das Patenschaftssystem auch im Hort weitergeführt. In diesem Bereich scheinen die HorterzieherInnen ihre Arbeit, die sich für sie bewährt hat, kontinuierlich fortzuführen. Die Beschreibungen bestätigen das bereits im letzten Jahr gewonnene Bild.

„Das Problem der Hausaufgaben kann nur von Schule, Hort und Elternhaus gemeinsam bewältigt werden. Deshalb ist eine verstärkte Zusammenarbeit vor allem in diesem Bereich notwendig.“ (ThILLM 1996, 23) Wir versuchten uns diesem Aspekt im Leitfaden des Jahres 2002 über die Fragen nach dem System der Rückmeldungen zu den Hausaufgaben an Kinder, GrundschullehrerInnen und FörderschullehrerInnen sowie an die Eltern zu nähern. Wie gestalten die HorterzieherInnen dies in ihrer alltäglichen Arbeit?

Rückmeldungen an die Kinder:

An elf Schulen geben die HorterzieherInnen den Kindern Rückmeldung zu ihren Hausaufgaben. Ein HorterzieherInnenteam gibt an, dies nicht zu tun. An zwei Schulen äußern sich die ErzieherInnen zu diesem Punkt nicht. Zur Rückmeldung haben sich bewährt:

- Gespräche mit den Kindern
- eine schriftliche Erläuterung, die etwas dazu aussagt, ob die Aufgabe mit oder ohne Hilfe erledigt wurde und
- Stempel oder Klebebilder für besonders gut gelungene Hausaufgaben.

Eine Überprüfung der Hausaufgaben auf Sauberkeit, Vollständigkeit und Richtigkeit geht an acht Schulen voraus.

Als Gründe für die Rückmeldung an die Kinder geben die HorterzieherInnenteams an:

- Motivation des Kindes
- Förderung der Selbsteinschätzung
- Elternwunsch
- Anerkennung der Arbeit des Kindes
- das Kind soll mit dem Gefühl einer erledigten Hausaufgabe nach Hause gehen.

Rückmeldungen an Grund- und FörderschullehrerInnen:

An zwölf Schulen geben die HorterzieherInnen Grund- und FörderschullehrerInnen Rückmeldung zu den Hausaufgaben ihrer Schülerinnen und Schüler. An zwei Schulen äußern sich die HorterzieherInnen dazu nicht. Die Rückmeldung geschieht hauptsächlich über persönliche Gespräche und über die Signierung (s.o.) unter den Hausaufgaben, woraus erkennbar wird wie das Kind die Aufgabe bearbeitet hat und ob und welche Schwierigkeiten aufgetreten sind. Auch ein Pendelheft oder Verbindungsheft leistet, wie schon im letzten Jahr, dazu gute Dienste. Diese Systematisierungen werden notwendiger je unterschiedlicher die Arbeitszeiten bedingt durch verschiedene Teilzeitmodelle sind und je weniger persönliche Kontaktmöglichkeiten entstehen. Beweggrund der HorterzieherInnen für die Rückmeldung an die unterrichtenden LehrerInnen ist es, auftretende Lernschwierigkeiten rechtzeitig zu erkennen und möglichst gemeinsam und zeitig entgegenzuwirken. Daneben halten vier Teams die Rückmeldungen wichtig für weitere Planungen und für die Qualität der Hausaufgaben.

Rückmeldungen an Eltern:

An zwölf Schulen geben die HorterzieherInnen Eltern Rückmeldung zu den Hausaufgaben ihrer Kinder. An zwei Schulen äußern sich die HorterzieherInnen dazu nicht. Die Rückmeldungen werden meist im persönlichen Gespräch beim Bringen oder Abholen der Kinder übermittelt. Genauso können die Eltern aber auch den weiter oben schon angesprochenen Signierungen Informationen entnehmen. Information über den Stand der Hausaufgabenanfertigung ist der Hauptgrund. Eltern interessieren sich dafür. Wie dann, besonders mit unerledigten Aufgaben im häuslichen Umfeld verfahren wird, ob die Hausaufgaben zu Hause vervollständigt werden (müssen), bleibt für uns offen. Den Aussagen eines Teams ist jedoch zu entnehmen, dass es dies nicht wünscht und darauf hin arbeitet, dass Eltern ihr Kind zu Hause nicht überfordern. Positive Nachrichten, ein Lob für das eigene Kind, darüber freuen sich auch Eltern, betont die Horterzieherin einer Schulversuchsschule.

4.8.2.8 Kooperation

Die Grundschule hat einen Bildungs- und Erziehungsauftrag, Unterricht von Wissensinhalten allein wird diesem nicht gerecht. Hinzu kommt, dass die Kinder und ihre je spezifischen Lebenszusammenhänge eigene Anforderungen an Schule stellen. Der sozialpädagogische Auftrag kann in Thüringen zum Teil von den HorterzieherInnen übernommen werden, aber nicht allein. Zur Stabilisierung der Lebenswelt von Kindern scheint es erforderlich, Erziehungspartnerschaften einzugehen (vgl. Bönsch 2000, 207ff). Diese machen Kooperation zwischen den an Erziehung und Unterricht Beteiligten erforderlich.

Welche Erfordernis die HorterzieherInnen hinsichtlich der Kooperation sehen und wie sich die Kooperation im Einzelfall gestaltet, dafür interessieren wir uns. Erste Einblicke liefert die Auswertung der diesjährigen Leitfadensbefragung.

Kooperation mit der Sonderpädagogin/ dem Sonderpädagogen:

Die HorterzieherInnentteams an zwei Schulen machen keine Angaben. An vier Schulen halten es die HorterzieherInnen nicht für erforderlich mit den FörderschullehrerInnen zu kooperieren, die HorterzieherInnen der restlichen acht Schulen sehen dies nicht so. Sie begründen die Notwendigkeit zur Kooperation damit, dass die kontinuierliche Förderung von Kindern mit speziellen Angeboten gewährleistet wird. Dies wird darum wichtig, da HorterzieherInnen in Abwesenheit der Sonderpädagogin meist diese Kinder im Unterricht unterstützen. Kooperation scheint sich zumeist auf Absprachen zu beschränken.

4.8.2.9 Kooperation mit den Eltern:

Die HorterzieherInnentteams an zwei Schulen machen keine Angaben. Alle anderen HorterzieherInnentteams halten die Kooperation mit den Eltern für erforderlich.

Ziel ist es, Erziehung gemeinsam zu gestalten und die Kompetenzen der Kinder gemeinsam zu fördern. Anlässe, in Kontakt mit Eltern zu treten und Kooperationsbeziehungen aufzubauen bieten sich den HorterzieherInnen über institutionalisierte Zusammentreffen wie Elternabende oder -sprechstunden, aber immer auch informell, wenn Eltern die Kinder am Nachmittag abholen oder morgens bringen. Sie binden die Eltern in die Arbeit mit den Kindern ein. Eltern arbeiten in Projekten mit oder unterstützen bei der Gestaltung von Festen und Vorhaben.

Aus einer Elternbefragung des ThILLM im Jahr 1996 „(...) (wurde) deutlich, dass es (...) Aufgabe der Horterzieher(innen) (...) (sein wird), durch eine kooperative Arbeit mit den Eltern ihre einseitige Sichtweise auf den Hort als Versorgungseinrichtung und Hausaufgabenhilfe hin auf die sozialen Leistungen, auf die Kompetenzerweiterung im Umgang mit Freizeit und die Eigenverantwortlichkeit der Kinder bei Entscheidungen zu lenken. Ein erfolgversprechender Weg sind Veranstaltungen und Projekte, in die die Eltern aktiv eingebunden werden.“ (ThILLM 1996, 9). Hieran scheinen die Horte gearbeitet zu haben. In der Elternbefragung des Leitfadens 2002 beziehen sich die Hälfte aller Elternaussagen zu Gründen für den Hortbesuch ihres Kindes darauf, dass sie selbst berufstätig sind und so die Betreuung nicht gewährleisten können. Es ist allein aus der Tradition der Horte zu vermuten, dass dies auch in früheren Jahren einer der Hauptgründe war, Kinder im Hort anzumelden: „Der Hort in der ehemaligen DDR war fester Bestandteil der Schule und garantierte allen Kindern, deren Eltern es wünschten, einen Platz zur Betreuung im Hort, um eine durchgängige Erwerbstätigkeit der Frauen und Mütter zu sichern.“ (ThILLM 1996, 7). Die Bedeutung der notwendigen familienergänzenden Funktion des Hortes wird offensichtlich. Die Förderung und Festigung sozialer Kontakte durch die Möglichkeit, mit anderen Kindern zusammen zu sein, ist ein zweiter wichtiger Grund für Eltern, ihre Kinder im Hort anzumelden. An dritter Stelle folgt die gemeinsame Erledigung der Hausaufgaben unter Betreuung. Das Angebot zu sinnvoller und abwechslungs-

lungsreicher Freizeitgestaltung tut ein Übriges. Bei vorsichtiger Interpretation scheint es so zu sein, dass der Anspruch der Eltern an vollständig und sauber erledigte Hausaufgaben beim Nachhausekommen geringer wird und andere Aspekte an Bedeutung gewinnen oder neu hinzu kommen. Die Arbeit der Horte wird, und das haben sie der Arbeit ihrer HorterzieherInnen zu verdanken, scheinbar nicht mehr reduziert auf eine familienfreundliche relativ kostengünstige Hausaufgabenhilfe.

4.8.2.10 Kooperation mit den GrundschullehrerInnen:

Die HorterzieherInnenteams an zwei Schulen machen keine Angaben. Alle anderen HorterzieherInnenteams halten die Kooperation mit den GrundschullehrerInnen für erforderlich.

„Erziehung, Bildung und Betreuung sind wichtige Aufgaben beider Bereiche der Grundschule. Aufeinander abgestimmte Planungen und Absprachen zwischen Lehrern und Erziehern sind notwendig, um Freizeitgestaltung, Lernen und Muße in einen kindgerechten Rhythmus zu bringen. Hausaufgabenbetreuung ist nur eine Möglichkeit, die unterrichtlichen Interessen im Hort an der Schule zu berücksichtigen. Daneben stehen solche Aktivitäten wie die gemeinsame Vorbereitung von Projekten, von Festen und Feiern u.v.a.m.“ (ThILLM 1996, 9) Die in der Veröffentlichung aus dem Jahr 1996 angesprochenen Anlässe für Kooperation zwischen HorterzieherInnen und GrundschullehrerInnen wie Hausaufgaben, Projekte und besondere Höhepunkte im Schuljahr werden auch von den HorterzieherInnenteams der Veränderten Schuleingangsphase im Jahr 2002 erwähnt. Hinzu kommt jedoch mit einer größeren Bedeutung, festzumachen an der Anzahl der Nennungen, gemeinsames erzieherisches Handeln zur Förderung des Kindes. Unterrichtsbezogene Kooperation macht Absprachen erforderlich. Ebenso eine gemeinsam zu bewältigende Elternarbeit.

4.8.2.11 Abschließende Fragen zur Kooperation mit den ErzieherInnen

„Das Neue im Modellversuch ist also vor allem die Zusammenarbeit mit der anderen pädagogischen Profession der Sozialpädagogik, die Kinder unter einer anderen Perspektive sieht.“, schreibt Gabriele Faust-Siehl 1998 (Faust-Siehl 1998, 134) in einer Veröffentlichung zum Hessischen Modellversuch „Neue Schuleingangsstufe“.

Wir fragen uns, auch im Anschluss an die Auswertungen des letzten Jahres, ob dies in Thüringen ebenfalls gilt. Zwar wird von offizieller Stelle im Bildungs- und Erziehungsauftrag der Grundschule das besondere sozialpädagogische Anliegen des Hortes betont - und in der reinen Hortarbeit mag das auch eher so sein -. Aber in der Schuleingangsphase zeigen die Aufgaben und die Denkweisen der im Unterricht mitarbeitenden HorterzieherInnen nur sehr wenig Unterschiede zu denen der LehrerInnen (vgl. Abschnitte zu Hort und Unterricht und Arbeit im Unterricht). Denn auch wenn sie abstrakt ihre Förderschwerpunkte im Bereich kognitiver, sozialer und persönlicher Kompetenzen (s.o.) anführen, so überwiegt die Anzahl der Nennungen beim kognitiven Bereich und die Beschreibungen zum Unterricht übernehmen - auch wenn sie Kinder einzeln fördern oder mit Kleingruppen arbeiten - die LehrerInnenperspektive. Tauschen sie vielleicht mit dem Arbeitsplatz die Rollen? Laut Vorschrift dürfen sie das zwar nicht und sie benennen die Aufgaben ja auch klar nach den beiden Bereichen LehrerIn - ErzieherIn. Die Gemeinsamkeiten scheinen jedoch deutlich. Rührt dieser Rollentausch vielleicht aus der ähnlichen Grundausbildung?

4.8.2.12 Zusammenfassung: Arbeit der HorterzieherInnen im Schulversuch

Ähnlich dem offenen Unterricht gehen die HorterzieherInnen unterschiedlicher Schulen in der offenen Hortarbeit neue, mit dem Konzept der Schuleingangsphase abgestimmte Wege. Dennoch sind horttypische Konzepte (z.B. der Situationsansatz) dominierend, die Arbeit an einem gemeinsamen tagüberspannenden Konzept zusammen mit der Schule wird noch zu wenig

deutlich, obwohl HorterzieherInnen zumeist auch im Unterricht tätig sind und am Nachmittag Unterrichtsinhalte aufgreifen. HorterzieherInnen sind sich ihrer schulunterstützenden Funktion sehr bewusst. Im Unterricht besteht diese vor allem in der Arbeit mit einzelnen Kindern und der Zuarbeit bei Projekten und Werkstätten, nachmittags in der Hausaufgabenbetreuung und in der Nachbearbeitung von Unterrichtsthemen z.B. in Projekten. Sie nehmen in der Hälfte der Schulen des Schulversuchs die Anregungen der SonderpädagogInnen auf und arbeiten sie in ihre Förderprogramme vormittags und nachmittags ein. Längere Hortbesuchszeiten der Kinder als zehn Stunden wöchentlich halten die HorterzieherInnen für förderlicher, um mehr Einfluss auf das Lernen der Kinder zu gewinnen. An den meisten Schulen stehen HorterzieherInnen mit den Lehrerinnen und Lehrern und mit den Eltern im Austausch über die Arbeit der Kinder. Sie wollen mit Rückmeldungen auch den Kindern helfen, eine realistische Selbsteinschätzung zu erlangen.

Typische Probleme ergeben sich aus der Teilzeit: Kinder müssen mit vielen verschiedenen HorterzieherInnen zusammen arbeiten. So ist es nicht verwunderlich, dass sich die HorterzieherInnen von sechs Schulen gefragt nach einer optimierteren Regelung mehr Arbeitszeit wünschen und an vier Schulen wünschen sich die HorterzieherInnen mehr im Unterricht eingesetzt zu werden.

4.8.3 Die Arbeit der SonderpädagogInnen im Schulversuch

An allen Schulen, deren Entwicklung im Rahmen dieses Berichtes dargestellt wird, hat sich durch die Teilnahme am Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase nicht nur die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler, sondern auch diejenige der Pädagoginnen und Pädagogen erhöht. Wir gehen davon aus, dass die Anforderungen der Veränderten Schuleingangsphase vor allem in Kooperation unter Ausnutzung grundschulpädagogischer, sozialpädagogischer und sonderpädagogischer Handlungskompetenzen zu bewältigen sind. So arbeiten HorterzieherInnen nicht mehr nur im Hort, sondern im Rahmen einer rhythmisierten Gestaltung des Tages und zur Optimierung der Förderung aller Kinder auch im Unterricht. Hinzu kommen FörderschullehrerInnen. Der Darstellung ihrer Arbeit in der Veränderten Schuleingangsphase dient das folgende Kapitel es soll dasjenige im letzten Zwischenbericht (Januar 2001) fortschreiben und ergänzen.

Im Schulversuch arbeiten derzeit sechzehn SonderpädagogInnen an vierzehn Schulen mit GrundschullehrerInnen und HorterzieherInnen gemeinsam an der Gestaltung eines integrativen Schulanfangs im Sinne des Konzepts der Veränderten Schuleingangsphase. Eine Sonderpädagogin arbeitet an zwei Schulen, an zwei Schulen arbeiten je zwei SonderpädagogInnen. In die Auswertung konnten die beantworteten Leitfaden von vierzehn SonderpädagogInnen eingehen.

4.8.3.1 Personelle Umstellungen zu Beginn des Schuljahres 2002/ 2003

Zwei SonderpädagogInnen sind zum Schuljahresbeginn 2002/ 2003 neu hinzu gestoßen, alle anderen arbeiteten zum Zeitpunkt der Leitfadenerhebung im Herbst 2002 seit mindestens einem Jahr und acht Monaten in der Veränderten Schuleingangsphase. Beide NeueinsteigerInnen wurden an die Schulen im Schulversuch abgeordnet, eine für eine Elternzeitvertretung. Beide haben eine Ausbildung zur UnterstufenlehrerIn an einem Institut für Lehrerbildung (IFL) absolviert und im Anschluss ein sonderpädagogisches Zusatzstudium an einer Pädagogischen Hochschule mit Schwerpunkt Lernbehindertenpädagogik. Zentrale und regionale Fortbildungen organisiert von ThILLM und staatlichem Schulamt schlossen sich an. Beide haben berufliche Erfahrungen an einer Förderschule und als Mitarbeiterin des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes (MSD) sammeln können. In dieser Funktion arbeiteten sie auch vor der Mitarbeit im Schulversuch an Grund- und Regelschulen. Die dort gemachten Erfah-

rungen halten beide für besonders nutzbringend für ihre derzeitige Arbeit. Denn schon während dieser Tätigkeit konnten sie die Entwicklung der Grundschulen und die dort zu leistende Arbeit mit verfolgen und Kenntnisse im Bereich der Förderdiagnostik erwerben, vertiefen und anwenden.

4.8.3.2 *Arbeit an verschiedenen Schulstandorten und verschiedene Schulformen*

Die SonderpädagogInnen in der Veränderten Schuleingangsphase gehören organisatorisch nicht zum Kollegium der Grundschule. Ihre Stammschule ist die Förderschule bzw. das Förderzentrum, von dort wurden sie zur Arbeit im Schulversuch abgeordnet. Wie es dazu kam, kann im Bericht des Jahres 2001 nachgelesen werden und wurde in diesem Jahr nur für die NeueinsteigerInnen erfragt (s.o.). Drei Sonderpädagoginnen geben an - je nach Arbeitszeitmodell - mit derzeit voller Wochenstundenzahl an den Schulversuchsschulen zu arbeiten. Die Restlichen arbeiten noch an anderen Schulen, zumeist auch weiteren Schulformen. So gehen die meisten SonderpädagogInnen ihrer beruflichen Tätigkeit neben dem Schulversuch noch an mindestens einer weiteren Schule, meist der Stammschule, nach. Eine Förderschullehrerin arbeitet wohl bedingt durch ihre Tätigkeit im MSD mit acht weiteren Schulen zusammen. Dazu gehören auch zwei Regelschulen. An Regelschulen arbeiten außerdem drei andere SonderpädagogInnen. Auch hier ist davon auszugehen, dass sie diese im Rahmen ihrer Tätigkeit im MSD aufsuchen. Insgesamt geben vier SonderpädagogInnen an, für den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst zu arbeiten.

Aus der letzten Befragung wussten wir, dass es für manche Sonderpädagogin eine besondere Belastung bedeutet, an mehreren Schulstandorten und -formen zu arbeiten. Besonders die Tätigkeit im Mobilen Sonderpädagogischen Dienst führe dazu, dass sich Zeitnot einstelle und notwendige Absprachen nur unter organisatorischem Mehraufwand getätigt werden könnten. Außerdem arbeiten die SonderpädagogInnen im Rahmen des Schulversuchs unter einer spezifischen Konzeption. Anliegen ist die integrative und zieldifferente Förderung aller Kinder. Dieses verwirklichen sie in einem (zu Beginn) meist fremden Kollegium. All dies sind besondere Bedingungen, die es zu berücksichtigen und genauer zu untersuchen gilt. Bisher konnten wir durch unsere Erhebungen keine Aussagen dazu treffen, in wie weit sich die SonderpädagogInnen in das Kollegium der Grundschule integriert sehen oder in wie weit sie sich zum Kollegium der Grundschule zugehörig fühlen. Wir näherten uns diesem Aspekt im Leitfaden des Jahres 2002 von zwei Seiten: einerseits bezogen auf die Rahmenbedingungen und zum anderen über die mehr persönliche Sicht hinsichtlich der Zugehörigkeit zum Kollegium der Grundschule.

Vier SonderpädagogInnen wünschen sich, ihre Stammschule sei die Grundschule im Schulversuch. Sie begründen dies damit, dass sie sich dann besser in das Schulleben einbringen könnten und die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen intensiviert werden könnte. Allen anderen wäre es nicht lieber, wenn die Grundschule im Schulversuch ihre Stammschule wäre. Sie zeigen sich mit der Förderschule/ dem Förderzentrum verbunden, selbst dann, wenn sie mit überwiegendem oder vollem Anteil ihre Unterrichtsverpflichtung an der Grundschule erfüllen. Eine Sonderpädagogin, die an der Grundschule Unterweid arbeitet bekräftigt: „Als ausgebildeter Sprachheillehrer und LRS-Lehrer sehe ich mein Hauptaufgabengebiet zur Zeit an meiner Förderschule“.

Die Entwicklung erfolgreicher kooperativer Arbeitszusammenhänge benötigt Zeit. Mit der integrativen Arbeit in der Veränderten Schuleingangsphase begibt sich die Förderschullehrerin in der Regel auf neues Terrain: sie hat keine eigene Klasse mehr, sie ist vielleicht nur stundenweise an der Grundschule tätig und auch nicht an jedem Tag der Woche, sie ist gezwungen mit GrundschullehrerInnen und HorterzieherInnen zusammenzuarbeiten, die alle eigene Unterrichts- und Erziehungsstile entwickelt haben. „Natürlich musste ich mich auch

erst an die andere unterrichtende Art und Weise der Schuleingangsphase gewöhnen“, fasst die Sonderpädagogin der Grundschule Rottleben dies aus ihrem persönlichen Erleben zusammen. An fast allen Schulen des Schulversuchs arbeiten die SonderpädagogInnen nun schon eine längere Zeit in der Schuleingangsphase mit (s.o.). Erste Hürden sind genommen und begehbarere Wege gefunden. Vertrauensvolle und kollegiale Arbeitsbeziehungen sind entstanden. In der Rückschau auf die Anfänge der Zusammenarbeit geben fünf SonderpädagogInnen an, dass sie diese Wege erst finden mussten. Insgesamt erscheint der Anfang der Zusammenarbeit in der Retrospektive der SonderpädagogInnen als sehr positiv: zehn FörderschullehrerInnen fühlten sich von Beginn an gut aufgenommen. Die Sonderpädagogin der beiden Ilmenauer Grundschulen, deren Arbeitsbeginn im Schulversuch zum Zeitpunkt der Erhebung erst gut einen Monat zurück lag, beschreibt dies so: „Ich wurde von allen Kollegen sehr herzlich aufgenommen. In der Zusammenarbeit gibt es keine Probleme. Ich diagnostiziere und fördere sowohl im Stamm- und Kursunterricht als auch individuell in kleinen Gruppen oder einzeln. Die gemeinsame Arbeit im Unterricht müsste jedoch noch intensiviert werden durch genauere Absprachen. Die Teilnahme an den Teambesprechungen ist mir jedoch nur teilweise möglich, da sich die Termine von sieben Stammgruppen an zwei verschiedenen Schulen kaum vereinbaren lassen.“ Die Problematik an mehreren Schulstandorten zu arbeiten wird deutlich. Der Wunsch nach einer Optimierung der Absprachen klingt an. Dieser besteht auch bei drei anderen SonderpädagogInnen, die länger im Schulversuch arbeiten fort. Dazu gehört die Förderschullehrerin der Grundschule Rottleben: „Aufgrund der nur sehr begrenzten Stunden, die ich in der Schuleingangsphase tätig sein darf, ist es sicherlich zeitlich gesehen nicht optimal, kontinuierlich mit den Kollegen sowie mit den Kindern gemeinsam arbeiten zu können. Zumal es aus stundenplantechnischen Gründen von seitens der Stammschule es in diesem Schuljahr nicht möglich ist, an den wöchentlichen Teambesprechungen teilzunehmen. Absprachen zwischen den Kollegen und mir finden in sehr verkürzter Form deshalb vor dem Unterricht, innerhalb der Pausen oder in Springstunden statt.“

Eine Förderschullehrerin merkt an, dass ihr besonders zu Anfang die Unterstützung von außen gefehlt habe, sie hätte sich diese für die Einarbeitung in ihr neues Aufgabengebiet gewünscht: „Zu Beginn meiner Tätigkeit im Schulversuch hätte ich mir eine genauere Aufgabenerläuterung bzw. Hinweise für die Arbeit in den ersten Wochen und ein wenig Materialbereitstellung (z.B. für die Diagnostik) gewünscht, eventuell in einer speziellen Fortbildung. Ich wurde mehr oder weniger „ins kalte Wasser geworfen“. Die Unterstützung von außen hat mir gefehlt.“ Sie beklagt weiterhin: „Jetzt im letzten Jahr des Schulversuchs finden erst Fortbildungen für mich statt. (Im letzten Leitfaden erwähnte ich, dass andere Kolleginnen zur Fortbildung gefahren sind, obwohl diese inzwischen nicht mehr im Schulversuch arbeiten. Ein wenig Weitblick und längerfristige Planung wäre hier angebracht gewesen.)“ Für die externe wie schulinterne Fortbildungsplanung sollte dieser Einwand bedacht werden. Unterstützung muss nicht nur von außen kommen, die stützende Rolle, die in einem Veränderungsprozess zum Beispiel die Schulleitung einnehmen kann, benennt die Sonderpädagogin der Vogteischule Oberdorla: „Anfangs musste erst ein Weg gefunden werden, wie die Arbeit organisiert wird, wer welche Aufgaben übernimmt. Das war nicht immer leicht (...). Ermutigende Unterstützung kam stets vom Schulleiter der Grundschule. (...) Unsere Zusammenarbeit hat sich so entwickelt, dass ich zu jedem der sechs Grundschulkollegen mit seinen spezifischen Fähigkeiten und Erfahrungen ein individuelles Arbeitsverhältnis aufbauen konnte. Unsere Zusammenarbeit gelingt gut. Natürlich gibt es aber auch Arbeitsinhalte, die wir verändern, wenn wir nicht zufrieden sind, z.B. die Form der Förderpläne.“ Die Prozesshaftigkeit wird in ihrer Beschreibung außerdem deutlich und dass ständig an der Kooperationsbeziehung, deren Qualität die Grundlage für das Zugehörigkeitsgefühl zum Kollegium zu sein scheint, gearbeitet werden muss.

Das Auf und Ab, dass damit im Laufe der Zeit verbunden ist, illustriert die Beschreibung der Sonderpädagogin der Wielandschule Weimar besonders: „Die Aufnahme in das Team der Veränderten Schuleingangsphase habe ich als sehr positiv empfunden. Zu Beginn gab es sehr viele neue Erfahrungen zu machen und zu verarbeiten. Interessiert arbeitete ich mich in die Gestaltung der Wochenpläne ein und nahm dafür regelmäßig an den Teambesprechungen teil. Die Kolleginnen erlebte ich dabei als sehr hilfsbereit. Interesse bestand auch darin, mich als zusätzliche Lehrerin in der Stammgruppenzeit und Kurszeit einzusetzen. Nachdem ich mich eingewöhnt hatte und der Ablauf mir vertraut war, stellte ich einige Punkte fest, die für die Nützlichkeit meiner Arbeit und die Effizienz für die bedürftigen Schüler und Schülerinnen verbesserungsfähig waren. Dabei stellte ich fest, dass meine Sichtweisen nicht immer die der anderen Kolleginnen entsprachen und neue Vorschläge oder Änderungen nicht erwünscht waren. In der Phase hatte ich das Gefühl, nicht wirklich Teil des Teams zu sein und auch keine großen Möglichkeiten ohne die wohlwollende Zustimmung der Kolleginnen eine Veränderung zu bewirken. Meine Arbeit war also vom Wohlwollen und der Mitarbeit der Grundschullehrerinnen abhängig. Durch häufige Gespräche und zum Teil auch hitzige Diskussionen konnte die negative Grundstimmung aufgefangen werden. Jedoch war zum Ende des Schuljahres 2001/2002 das anfängliche gute Arbeitsklima und die Teambereitschaft deutlich negativ belastet. Seit dem Schuljahr 2002/2003 hat sich diese Tendenz etwas gebessert. Ich sehe meine Tätigkeit an der Grundschule in der Beratung und Unterstützung für Kinder mit Schwierigkeiten im Lern- und Leistungsverhalten. Hierfür ist es jedoch notwendig, dass meine Unterstützung durch die Lehrerin angefordert wird. Ansonsten arbeite ich in einer Stammgruppe eng mit einer Lehrerin zusammen. Sowohl im Kurs als auch in dieser Stammgruppe ist unser gemeinsames Ziel nach unseren Möglichkeiten zu fördern, zu integrieren und den Kindern Teamarbeit vorzuleben.“ Gegensätzliche Auffassungen pädagogischen Handelns gehören dazu, durch Diskussionen in einem offenen von gegenseitiger Akzeptanz getragenen Klima können sie thematisiert werden. Diese Diskussionen, auch wenn sie „hitzig“ sind, müssen die Motivation in der Veränderten Schuleingangsphase zu arbeiten nicht mindern. Wichtig ist jedoch, dass die Aufgaben klar definiert sind, dies geben sechs SonderpädagogInnen an. Sie gehören auch zu denjenigen, die gern in der Veränderten Schuleingangsphase arbeiten. Dies formulieren die FörderschullehrerInnen an insgesamt elf Schulen explizit.

4.8.3.3 *Spezifika der Arbeit in der Veränderten Schuleingangsphase*

Der Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase will Möglichkeiten einer integrativen Arbeit am Schulanfang aufzeigen, pädagogische und didaktische Strukturen bzw. Elemente, aus ähnlichen Arbeitszusammenhängen werden auf ihre Tauglichkeit geprüft und ggf. passende neu entwickelt. Die Mitarbeit von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen an allen Schulen ist wichtiger Bestandteil. Ihre Kompetenzen und Erfahrungen werden benötigt, können aber meist nicht unmittelbar auf die Arbeit in der Veränderten Schuleingangsphase übertragen werden. Was ist das Spezifische der Arbeit in der Veränderten Schuleingangsphase, abgesehen von den je eigenen Bedingungen an der Einzelschule, was ist das Neue, das veränderte Anforderungen an die PädagogInnen stellt? Die FörderschullehrerInnen benennen auf unsere Frage danach folgende Aspekte:

- Kooperation und zwar mit allen Stammgruppenteams der Schuleingangsphase
- Integratives Arbeiten und das schließt Diagnostik und Förderung ein
- Erhöhte Intensität der Arbeit, d.h. mit Förderung kann zeitnäher und schneller begonnen werden, außerdem kann sie umfangreicher gestaltet werden
- Förderung aller Kinder der Schuleingangsphase
- Elternarbeit, kooperativ und regelmäßig

- Individuelle Aufbereitung des Lernstoffes¹⁵
- Förderorientierung vorwiegend am Unterrichtsstoff
- Arbeit in Stamm- und Kursgruppen

Die Förderschullehrerin einer Schule fasst zusammen: „Die Arbeit ist sehr vielseitig. 1. Diagnose und Förderung der Schüler, 2. Kooperation mit Grundschulkollegen, 3. Weitergeben von Kenntnissen und Erfahrungen, 4. Erfahrungen im Umgang mit „normalen“ Grundschulkindern sammeln, 5. Zusammenarbeit mit Eltern erlernen, verbessern, entwickeln und aufbauen.“ Ein Aspekt, den sie bereits hier betont und unter der Frage nach dem Nutzen ihrer Arbeit erneut aufgreift¹⁶, ist die Weiterbildung der GrundschulkollegInnen. Diese taucht bei anderen weniger explizit in den Zielformulierungen für die Arbeit im laufenden Schuljahr auf (s.u.). Andere Ziele kommen hinzu.

An den Aufgabenbeschreibungen wird deutlich, dass die Lernprozesse der Kinder im Zentrum der Arbeit stehen. Offensichtlicher noch wird dies an den Zielen, die die SonderpädagogInnen des Schulversuchs für das Schuljahr 2002/ 2003 anstreben:

Die Verbesserung ihrer Arbeit und zwar besonders derjenigen mit Kindern mit besonderem Betreuungs- und Unterstützungsbedarf, ist meist genanntes Ziel. Für diese Kinder fühlen sie sich vor allem verantwortlich, es geht den SonderpädagogInnen darum, deren Kompetenzen zu entwickeln und ihre Integration in die Lerngemeinschaft zu stützen. Dies war auch schon im letzten Jahr so. Drei FörderschullehrerInnen nehmen sich außerdem vor, ihre Arbeit mit allen Kindern weiter zu intensivieren.

Wichtig für die Qualität der Arbeit in der Veränderten Schuleingangsphase halten die SonderpädagogInnen nach wie vor, eine gelingende Kooperation mit den Kolleginnen und Kollegen der Grundschule. Diese möchten sie kompetent unterstützen und beraten. Auch nehmen sie sich vor, die förderdiagnostische Arbeit noch besser mit ihnen abstimmen. Hinzu sollen aber auch Bemühungen kommen, Eltern in die Förderschwerpunkte einzubeziehen und mit anderen pädagogischen Einrichtungen zu kooperieren.

Sechs SonderpädagogInnen sehen für die Verwirklichung dieser Ziele scheinbar vor allem Ansätze in der Optimierung ihrer eigenen Arbeitsweise. Reflexion und Überprüfung ihrer Arbeitsformen und persönliche Qualifizierung soll sie dabei unterstützen.

4.8.3.4 Nutzen für die Arbeit in der Veränderten Schuleingangsphase (Sicht der SonderpädagogInnen)

„In den Anfangsklassen ist eine Zusammenarbeit von Lehrern, Erziehern und Förderschullehrern von sehr großer Bedeutung, so dass nur unter diesen Bedingungen eine differenzierte Förderung der Kinder möglich ist. Die Vorteile für die Kinder liegen darin, dass sie vielseitiger, vor allem differenzierter unterrichtet werden können. So können Lernschwierigkeiten von Kindern früh erkannt und Verhaltensauffälligkeiten gezielter abgefangen werden. Durch die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft haben die Kinder einen zusätzlichen Ansprechpartner,

¹⁵ Die Sonderpädagogin der Grundschule Rottleben, präzisiert dies: „Das Unterrichten nicht im Hinblick auf Lernzielgleichheit, sondern den Lernstoff individuell so aufzubereiten, um jedem Kind in seiner Vielfalt und Verschiedenartigkeit in seinen Lernvoraussetzungen gerecht zu werden, wobei bei allem das Wohlergehen des Kindes im Mittelpunkt aller Überlegungen auch weiterhin steht.“

¹⁶ „Notwendig sind didaktisch-methodische Hinweise zur integrativen Förderung, Hinweise und Verfahren zur Diagnostik weitergeben, Zusammenarbeit mit Eltern unterstützen, frühzeitig Lernschwierigkeiten erkennen lernen und reagieren.“

was für sie eine nicht unerhebliche Hilfe und Unterstützung ist. Kinder, die durch gesellschaftliche oder familiäre Bedingungen oder durch Entwicklungsverzögerungen mehr beeinträchtigt sind, benötigen diese zeitlichen und personelle Hilfen, damit auch sie die Chance haben, die schulischen Lerninhalte besser zu verstehen und zu nutzen. Gerade bei solchen Kindern ist ein sehr enger Kontakt zu einer Lehrkraft sehr zum Vorteil, fühlen sie sich doch dann auf der sozial- emotionaler Ebene ‚aufgefangen‘.“, so die Antwort der Sonderpädagogin der Grundschule Rottleben auf unsere Frage *Wie beurteilen Sie den Nutzen Ihrer Arbeit als Förderschullehrer/ -in in der Veränderten Schuleingangsphase?*

Wie sie sehen auch fünf andere SonderpädagogInnen es als Chance an, dass durch ihre Mitarbeit Entwicklungsauffälligkeiten frühzeitig erkannt und gefördert werden können. Ihr spezifisches diadaktisch - methodische Wissen zur integrativen Förderung stütze dieses Vorhaben, hinzu komme ihre sonderpädagogische Analysekompetenz. Ihre Kenntnisse und Kompetenzen kommen über die Beratung der GrundschullehrerInnen und die Mitarbeit im Unterricht der Veränderten Schuleingangsphase zu gute.

Die Aussagen belegen, wie positiv und nutzbringend die Mitarbeit in der Veränderten Schuleingangsphase von den SonderpädagogInnen gesehen wird und trotzdem beschreiben alle auch Grenzen ihrer Arbeit. Sie sehen diese vor allem

- in den Rahmenbedingungen, und da in ihrer begrenzten Arbeitszeit und
- in der Arbeit mit sogenannten stark lernbehinderten Kindern.

Fünf SonderpädagogInnen benennen also eine Grenze dort, wo es um die speziellen Bedürfnisse behinderter Kinder geht. Wird der Grad der Behinderung als zu schwerwiegend empfunden, halten sie die Förderung in der Veränderten Schuleingangsphase nicht mehr ausreichend gewährleistet. Arbeiten diese SonderpädagogInnen mit dem herkömmlichen Behinderungsbegriff und den Konzepten der traditionellen Sonderpädagogik und sehen daher die aufgezeigte Grenze? (Ausführungen zu den Grenzen integrativer Förderung aus Sicht der SonderpädagogInnen s.u.)

Grenzen in der Arbeit mit Kindern aus bestimmtem sozialem Milieu beschreiben zwei SonderpädagogInnen. Die Bleicheroder Förderschullehrerin sieht die Grenze vor allem darin, dass diese Kinder beim Übergang in das dritte Schuljahr nicht mehr ausreichend begleitend gefördert werden könnten. Das Dilemma des Schulversuchs wird deutlich. Die Bedingungen des Schulversuchs gelten nur für die ersten beiden Schuljahre der Grundschule und nach spätestens drei Schulbesuchsjahren muss die Lernortentscheidung gefällt werden. Die Aussage einer anderen Sonderpädagogin macht auf eine weitere Problematik aufmerksam: „Diese Art der sonderpädagogischen Arbeit setzt auch veränderte Rahmenbedingungen von schulorganisatorischer Seite voraus, z.B. die Stunden des Förderschullehrers nur aufgrund der vorhandenen Gutachten zu bestimmen, obwohl dies der Idee des nicht Stigmatisierens konträr ist.“ Ist das immer noch nicht überall geklärt?

4.8.3.5 *Gemeinsamer Unterricht*

Die äußeren Rahmenbedingungen sind an allen Schulen verschieden, es handelt sich um Stadt- und Landschulen, die Zahl der Zuweisung an Sonderpädagogikstunden unterscheidet sich regional, etc. Gemeinsam ist ihnen allen die Teilnahme am Schulversuch. Um den komplexen pädagogischen Alltag in der Schuleingangsphase zu bewältigen, arbeiten an allen Schulversuchsschulen SonderpädagogInnen im Unterricht mit. Anliegen ist es, eine best mögliche Förderung aller Kinder zu gewährleisten. „Alle Kinder brauchen individuelle Lernmöglichkeiten und individuelle Unterstützung. Dazu wird gemeinsam, aus den unterschiedlichen Perspektiven heraus, ein integrativer Unterricht entwickelt, der die Balance zwischen individuellen und gemeinsamen Lernsituationen schafft, damit jedes Kind zu seinem Recht kommt,

aber auch die Gemeinschaft der Gruppe gestützt wird.“ (Struck/ Lage 2001, 208). Die PädagogInnen praktizieren verschiedene Kooperationsformen, das wissen wir aus früheren Erhebungen und dies wurde in diesem Jahr bestätigt: Doppelbesetzung mit Kleingruppenarbeit und Einzelförderung, separierte Förderung, etc. Besonders die gemeinsame Arbeit im Unterricht interessierte uns in diesem Jahr genauer, wir fragten nach den Aufgaben, die die SonderpädagogInnen im Unterricht übernehmen. An der Grundschule Saalfeld gestaltet sich die gemeinsame Arbeit im Unterricht wie folgt:

Aufgaben der Sonderpädagogin an der Grundschule Saalfeld im Unterricht

„Zu Beginn der Klasse 1 besteht meine wichtigste Aufgabe in der Beobachtung der Kinder hinsichtlich Auffälligkeiten im Lernen und im Verhalten. Insgesamt im Schulversuch gebe ich Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf veränderte Aufgabenstellungen und spezifische Hilfe, unterstütze aber auch alle anderen Schüler, wo es nötig ist. Manchmal ist es notwendig, „Krisensituationen“ zu entschärfen (Beispiel: wenn ein Schüler anfängt, seine Sachen zu zerstören, weil etwas nicht nach seinem Willen ging oder bei einem Misserfolgserlebnis). Ich übernehme auch Unterrichtsteile, was mir gut gefällt.“

Abbildung 35: Aufgaben der Sonderpädagogin im Unterricht, Grundschule Saalfeld

Diese Beschreibung ist ein Beispiel für weitere, die die FörderschullehrerInnen im Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase angefertigt haben. Ihre Aufgaben bestehen zusammengefasst

- in der Übernahme spezifischer Unterrichtsphasen (Lernstationen, Trainingseinheiten, etc.)
- in der Beobachtung
- in der Förderdiagnostik
- in der Bereitstellung von Fördermaterialien
- in der individuellen Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bedürfnissen

Um all diese Aufgaben gut erfüllen zu können, ist es notwendig, so betonen zwei SonderpädagogInnen, dass die Mitarbeit der Sonderpädagogin oder des Sonderpädagogen erwünscht ist.

Die *Abgrenzung* ihrer Tätigkeit zu derjenigen der GrundschullehrerInnen sehen die SonderpädagogInnen vor allem darin, dass sie hauptsächlich mit Kindern arbeiten, die besonderer Hilfen bedürfen. Dazu zählen sie hauptsächlich diejenigen Jungen und Mädchen mit Schwierigkeiten in den Lernbereichen, mit Verhaltens- und Sprachauffälligkeiten. Sie sehen sich an den Schulen des Schulversuchs nicht verantwortlich für die Organisation des Unterrichtsgeschehens, sondern können sich stets mehr dem einzelnen Kind zuwenden. Die Verantwortung für die Erstellung der Förderpläne liegt zumindest an drei Schulen allein bei den SonderpädagogInnen.

Die SonderpädagogInnen von acht Schulen sehen in ihrer Arbeit in der Veränderten Schuleingangsphase *Überschneidungen* mit den Aufgaben der GrundschullehrerInnen. Vier SonderpädagogInnen sehen dies nicht, zwei machen zu dieser Frage keine Angabe. Die Art, wie die Überschneidungen genannt werden, ist zu entnehmen, dass sie bei Auftreten von den FörderschullehrerInnen als positiv gewertet werden. Es handelt sich dabei um die gemeinsame Umsetzung förderdiagnostischer Maßnahmen. Diese wird notwendig, da viele SonderpädagogInnen nur stundenweise an den Schulen des Schulversuchs arbeiten, außerdem eine/ einer

nicht gleichzeitig in mehreren Stammgruppen tätig sein kann, ohne die Kinder dort herauszulösen und in separierende Fördergruppen zusammenzufassen, was dem Konzept des Schulversuchs widerspricht. Natürlich kommt es auch in der Zuwendung und Unterstützung einzelner SchülerInnen zu Überschneidungen, keine Pädagogin weist ein um ratsuchendes Kind zurück, nur weil sich vor einigen Minuten eine andere diesem Kind zugewendet hatte. Die Sonderpädagogin einer Schule teilt uns mit: „Überschneidungen sollte es meiner Meinung nach geben. Der Rollentausch von Förderschullehrerin und Grundschullehrerin ermöglicht die Entwicklung von gegenseitigem Verständnis und gibt Einblick in die Arbeit des Kollegen.“ Sie lenkt damit den Blick noch einmal auf die Übernahme der Aufgaben, die für die verschiedene pädagogische Profession als spezifisch angesehen wird. Sie empfiehlt einen Rollentausch wie er auch in den Ausführungen ihrer Saalfelder Kollegin (s.o.) schon anklingt. „Dadurch erlebt die Lehrerin für Sonderpädagogik die Stammgruppe anders als im doppeltbesetzten Unterricht, eher wie die (Stammgruppenleiterin oder der Stammgruppenleiter) (...). Sie kann die Kinder in einem anderen Bezugsrahmen wahrnehmen, was neue Anlässe für den Austausch unter den kooperierenden Kolleginnen und Kollegen ergibt. Gleichzeitig wirkt sich dies positiv auf die Akzeptanz der Lehrerin für Sonderpädagogik bei den Schülerinnen und Schülern und den Eltern aus, da sie als gleichberechtigt und gleichverantwortlich wie die anderen Lehrerinnen und Lehrer angesehen wird.“ (Struck/ Lage 2001, 206).

An fünf Schulen geben die SonderpädagogInnen an zu den HorterzieherInnen keinen Kontakt zu haben, an zwei Schulen beschränke sich die Zusammenarbeit auf Absprachen zu Hausaufgaben. Die Abgrenzung des Aufgabengebiets zu den HorterzieherInnen sehen die FörderschullehrerInnen darin, dass sie diagnostizieren und spezifisch sonderpädagogische Maßnahmen durchführen, HorterzieherInnen eher unterstützend im Unterricht wirkten und ausschließlich in Absprache mit den LehrerInnen fördern. Darin stimmen sie mit der Auffassung der HorterzieherInnen über ein. Auf die Frage nach Überschneidungen zwischen den Arbeitsbereichen der FörderschullehrerInnen mit denjenigen der HorterzieherInnen machen zwei SonderpädagogInnen keine Angabe, an einer Schule liege dies daran, dass es nur während der großen Teambesprechungen zu Zusammentreffen kommen. Dass es zu keinen Überschneidungen komme, haben vier FörderschullehrerInnen angegeben. Zwei SonderpädagogInnen geben an, dass sich die Arbeitsbereiche bei der Förderung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf berührten. Dies ist auch der Bereich, für den sich insgesamt fünf SonderpädagogInnen eine optimale Arbeitsteilung vorstellen könnten: sie wünschen sich eine bessere Koordination der Förderarbeit von Sonderpädagogin und Horterzieherin und stellen sich vor, dass die Förderarbeit auch am Nachmittag gut weiter geführt werden könnte, wenn die ErzieherInnen zum Beispiel die Förderpläne kennen würden: „Horterzieher müssten den Förderplan kennen, mit umsetzen und durch Beobachtungen am Nachmittag mitgestalten.“ Die Sonderpädagogin der Vogteischule Oberdorla merkt an, dass der Förderschullehrer Hinweise für spielerische Übungen geben könnte.

Die SonderpädagogInnen an vier Schulen messen der Definition der Aufgabenbereiche große Bedeutung zu. Im Gegensatz zu der Bedeutung der Definition der Aufgabenbereiche für die HorterzieherInnen scheint diese für die SonderpädagogInnen geringer zu sein. Leider haben wir auch an dieser Stelle lediglich um eine Wertung auf vorgegebener Skala gebeten. Gründe wurden nicht genannt und sollten an anderer Stelle erfragt werden. Zu vermuten ist, dass sich die FörderschullehrerInnen durch ihren Status, der sie als ExpertInnen für Kinder mit besonderen Bedürfnissen ausweist, definieren. Deutlich wird dies zum Beispiel durch den Anspruch der an sie getragen wird und den sie angenommen haben, ihre Kolleginnen und Kollegen an den Grundschulen in spezifisch sonderpädagogischen Bereichen fortzubilden und sie zu beraten (s.o.). Diese institutionell bedingte Aufgabenzuschreibung wird auch in die Veränderte Schuleingangsphase hinein getragen und von den anderen pädagogischen Professionen anerkannt. Konkret vorbestimmte Aufgabenbereiche sind damit schon vorne herein für sie vorge-

sehen. Vor allem die Arbeit mit Kindern mit erhöhtem oder sonderpädagogischem Förderbedarf gehört dazu. Das Expertentum der SonderpädagogInnen in diesem Bereich wird seitens der anderen PädagogInnen in der Schuleingangsphase erwartet und anerkannt.

4.8.3.6 Integrative Förderung/ Förderdiagnostik

Integrative und zieldifferente Förderung aller Kinder sind die übergeordneten Ziele des Schulversuchs Veränderte Schuleingangsphase. Um dies leisten zu können, ist es wichtig, die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler zu ergründen und ihren Lernwegen nachzuspüren, um passende Lernangebote zu unterbreiten. Förderdiagnostik als Begriff im Gegensatz zu (herkömmlicher sonderpädagogischer) Diagnostik wird in diesem Zusammenhang verwendet, um folgende Aspekte in das Zentrum diagnostischen Handelns zu rücken:

- Die Entwicklungsmöglichkeiten eines jeden Kindes, nicht seine Defizite stehen im Vordergrund.
- Praktische Hinweise zur Gestaltung pädagogischer Arbeit sind Ziel, nach einem diagnostischen Verfahren vergebene Etikettierungen beinhalten diese nicht.

„Förderdiagnostik ist der Begriff, der für das neue diagnostische Vorgehen geprägt wird.“ (Mand 1998, 41). „Weil die Legitimationsfunktion traditioneller sonderpädagogischer Diagnostik von der Orientierung an Defekten, Störungen und Defiziten von Problemschülern ausgeht, sind diagnostische Verfahren gesucht, die nicht Defizite, sondern Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten in den Vordergrund stellen (Belusa/Eberwein 1997, 261). Etikettierungen und Typisierungen im Sinne von Behinderungszuschreibungen sollen vermieden werden, also werden Selektionsentscheidungen weitgehend aus dem förderdiagnostischen Alltag ausgeschlossen (vgl. Kornmann 1993, 187; Belusa/ Eberwein 1997, 261).“ (Mand 1998, 41). Diagnostik und Förderung geht Hand in Hand und wird hauptsächlich innerhalb der Lerngruppe durchgeführt, einige exemplarische Realisierungen aus dem Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase werden im Folgenden aufgeführt (Beschreibung durch die SonderpädagogInnen):

„Ich habe anfangs die Kinder im Unterricht ausschließlich beobachtet. Parallel dazu analysierte ich die Schülerunterlagen. Nach ca. 3 Wochen habe ich begonnen, auffällige Schüler im Unterricht individuell zu begleiten durch das Angebot verschiedener Hilfen und Organisation spezieller Lerntätigkeiten, die zur Diagnostik relevant waren. Nachdem sich jetzt bestimmte Beobachtungen verdichten, werde ich zur Klärung von Ursachen der Auffälligkeiten spezielle Testverfahren und informelle Diagnostikmaterialien einsetzen.“

Abbildung 36: Diagnostisches Vorgehen im Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase, Grundschulen Am Stollen und Karl Zink Ilmenau

„Meine Diagnostik beginnt immer mit einer kurzen Fallbesprechung durch die betroffene Lehrerin. Abschließend erfolgt eine Terminabsprache zu einem Unterrichtsbesuch. Bei dem betreffenden Kind handelte es sich um einen Jungen, der Schwierigkeiten beim Lesen und schreiben hatten. Im zweiten Schuljahr kommen nun auch Probleme im Aufgabenverständnis und Arbeitsverhalten dazu. In meiner ersten Beobachtungsstunde habe ich hierzu Beobachtungen gemacht. Ich beobachtete wie er sich an dem Unterrichtsgespräch beteiligte, ob er im Anschluss die Aufgabe selbstständig erfüllen konnte oder weitere Erklärungen benötigte. Wie konzentriert er bei der Bearbeitung der Aufgabe war. Ob er während der Arbeitsphase nochmals zusätzlicher Erklärungen benötigte.

Im Anschluss an diese ersten Beobachtungen habe ich mit der Lehrerin meine Beobachtungen besprochen. Ich konnte schon einige Vermutungen anstellen und welche weiteren Beobach-

tungen notwendig sind um genauer bestimmen zu können wo das Problem des Jungen lag. Bei der zweiten Beobachtung habe ich seine Lesefähigkeit und seine Buchstabenkenntnisse genauer analysiert. Außerdem konnte ich durch eine zusätzliche Aufgabe die optische Differenzierung in den Stationsbetrieb eingefügt. Auch diese zweite Beobachtung wurde mit der betreffenden Lehrerin ausgewertet und schon erste Differenzierungsmöglichkeiten für den Jungen festgelegt. In der weiteren Beobachtungsphase halte ich es für notwendig weitere Wahrnehmungsbereiche sowie nochmals detaillierter seine Buchstabenkenntnisse und Lesefähigkeiten zu überprüfen. Im Anschluss hieran werde ich ein Gespräch mit den Eltern anstreben um weitere Vorgehensweisen zu besprechen und mögliche Hilfen aufzuzeigen.“

Abbildung 37: Diagnostisches Vorgehen im Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase, Grundschule Ch. M. Wieland Weimar

„Bereits vor Schulbeginn lerne ich die zukünftigen Schulanfänger in wöchentlich durchgeführten ‚Schnupperstunden‘ kennen (pro Kind ca. 3 Stunden). Mit den Aufgabenstellungen versuche ich den Bereichen Sprache, Wahrnehmung, Motorik sowie im kognitiven Bereich Auffälligkeiten frühzeitig zu erkennen. In der Eignungsdiagnostik bestätigen sich die Beobachtungen oder es ergeben sich andere Aspekte. Aus den gesammelten Beobachtungen und aus den Beobachtungen der Kollegen werden entsprechende Förderpläne durch mich erstellt. Betreffende Eltern werden zum Gespräch eingeladen. Förderplan und das weitere Vorgehen wird den Eltern erläutert. Wenn es die Eltern wünschen, erhalten sie Übungshinweise. Um kontinuierlich mit den Eltern zu arbeiten, wird der nächste Gesprächstermin festgelegt (z.B. vor oder nach den Herbstferien). Integrative Förderung erfolgt unterschiedlich:

zeitweilig über Wochen oder Monate

kontinuierlich in allen 3 Jahren

im muttersprachlichen oder mathematischen Bereich

in beiden Bereichen

Aufgaben zur integrativen Förderung spreche ich wöchentlich, bei Bedarf täglich mit den Kollegen ab. Ich trage diese Aufgaben in die Wochenpläne ein. Kontrolle erfolgt vom Kollegen, der gerade mit dem betreffenden Schüler lernt.“

Abbildung 38: Diagnostisches Vorgehen im Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase, Grundschule Regenbogen

Beobachtungen vor Schulbeginn in den Kindergärten, an Tagen der offenen Tür oder in Schnupperstunden“, damit beginnen an fünf Schulen die LehrerInnen ihre Diagnostik schon vor der Einschulung, eine Eingangsdiagnostik wie in obigem Beispiel beschrieben, durchzuführen, geben insgesamt die SonderpädagogInnen von sechs Schulen an. An dreizehn Schulen sind Beobachtungen der Kinder im Unterricht, aber auch in Pause oder Hort wichtiges Verfahren ihrer förderdiagnostisch orientierten Arbeit. Daneben die Schülerunterlagen zu analysieren, geben drei FörderschullehrerInnen an. Tests bzw. informelle Diagnostikmaterialien zur Absicherung ihrer durch Beobachtung und individuelle Arbeit mit dem Kind gewonnenen Erkenntnisse einzusetzen, geben neun SonderpädagogInnen an. Im Anschluss werden differenzierte Fördermaßnahmen abgeleitet und in Förderplänen fest geschrieben, i. d. R. gemeinsam mit GrundschullehrerInnen und manchmal auch mit HorterzieherInnen. Der Beschreibung der Sonderpädagogin der Vogteischule Oberdorla ist der weitere Weg zu entnehmen, sie nennt zeitlich folgende Aktivitäten in Form einer Aufzählung: „Festlegen von Verantwortlichkeiten, Förderung (einzeln, in Gruppe, am WP....), lernwegsbegleitende Diagnostik, Ein-

schätzung Lernerfolg, Festlegen neuer Fördermaßnahmen, regelmäßig Elternarbeit.“ Deutlich wird – wie auch in der Beschreibung der Förderschullehrerin der Wielandschule Weimar, dass die Arbeit mit der Erstellung des (ersten) Förderplans keineswegs abgeschlossen ist, sondern dieser in der Umsetzung mit dem Kind, ständiger Überprüfung und ggf. Überarbeitung bedarf. „Erst der praxisbegleitenden Lernprozessdiagnostik, der Lernprozessanalyse, komme die Aufgabe zu, die Auswirkungen der vom Lehrer getroffenen pädagogischen Maßnahmen, sein Förderkonzept, im Hinblick auf die Zielsetzungen zu kontrollieren, gegebenenfalls zu korrigieren und neue Hypothesen zu formulieren. Lernprozessdiagnostik ist also in diesem Sinne ein Synonymbegriff zur Förderdiagnostik, der die Akzente von traditionellen Begutachtungsverfahren auf pädagogisch-diagnostische Situationen des Unterrichts verschiebt.“ (Mand 1998, 41f).

Wie schon in zwei obigen Beschreibungen, erwähnt auch die Sonderpädagogin der Vogteischule Oberdorla die Eltern als wichtige Größe im Prozess der Förderung.

Materialien für eine förderungsorientierte Diagnostik:

Im letzten Jahr hatten die SonderpädagogInnen auf unsere Frage nach Materialien, die sie zur Förderdiagnostik verwenden hauptsächlich typische Instrumente für die Überprüfung zur Sonderschulüberweisung genannt. Wir stellten die Frage daher in diesem Jahr noch einmal mit der Bitte, „für die Förderdiagnostik verwendete Materialien“ aufzuführen.

Zwei FörderschullehrerInnen äußerten sich nicht, eine merkt an, diese Instrumente seien ihr nicht bekannt. An anderer Stelle gibt sie jedoch an, z.B. „Überprüfungen“, vermutlich die Differenzierungsproben, nach Breuer – Weuffen durchzuführen. Ein Material, das bereits im letzten Jahr und auch in diesem Jahr von einigen ihrer KollegInnen als Antwort auf unsere Frage aufgeführt wird. Die aufgeführten Instrumente, Manuale und Literaturhinweise entsprechen denen des letzten Jahres und sind bereits im Zwischenbericht des Jahres 2001 veröffentlicht. Sie werden hier nicht erneut genannt.

Drei SonderpädagogInnen betonen erneut die Wichtigkeit der Beobachtung für ihr diagnostisches Handeln und die Förderschullehrerin der beiden Ilmenauer Schulen ergänzt: „Als förderdiagnostisches Instrument setze ich vorwiegend das Experiment ein. Entsprechend der diagnostischen Zielsetzung stelle ich Lernaufgaben und biete dazu verschiedene Hilfen an, um den aktuellen Entwicklungsstand und die Zone der nächsten Entwicklung zu ermitteln.“

Möglichkeiten zur integrativen Förderung sehen die SonderpädagogInnen an den Schulen des Schulversuchs vor allem

- in dem differenzierten Einsatz verschiedener Arbeits- und Sozialformen
- in der Kooperation von LehrerInnen, ErzieherInnen und Eltern
- in dem Einsatz differenzierter Aufgaben und Förderprogramme
- in der individuellen Förderung in Stamm- und Kursgruppe

Kooperatives und individualisiertes¹⁷ Arbeiten scheinen Grundvoraussetzungen einer integrativen Förderung zu sein. Die Zuverlässigkeit des diagnostischen Handelns kann durch Selbst-

¹⁷ „Individuell heißt, dass jedes Kind auch im Zusammenhang einer für alle Kinder gültigen und jeweils situativ fortgeschriebenen Planung seinen eigenen Lernprozess entwickeln muss. Dieser notwendige Prozess wird nicht angemessen gefördert, wenn das Kind nur in der sogenannten Stillarbeit für sich allein arbeitet. Individuelle Förderung heißt, das einzelne Kind erhält im Rahmen und auf der Basis der gemeinsamen Arbeit auch die individuellen Aufgaben, die es jetzt benötigt.“ (Meyer/ Heyer 1999, 235)

reflexion erhöht werden. Eine Betrachtung beschriebener Lernentwicklung und der Lernangebote gemeinsam mit einer kritischen Freundin oder einem kritischen Freund, erhöht die Zuverlässigkeit darüber hinaus. Auch an anderer Stelle wird deutlich, dass dies alle PädagogInnen im Schulversuch erkannt haben. Sie wissen ihre Kooperationsbeziehungen zu schätzen, auch wenn es nicht immer leicht war diese tragfähig aufzubauen und nicht leicht ist, diese aufrecht zu erhalten.

Vier FörderschullehrerInnen geben an, nur begrenzte Möglichkeiten für eine integrative Förderung in der Veränderten Schuleingangsphase zu sehen, sie machen dies vor allem an der Personalproblematik und an der Anzahl zu unterstützender Kinder oder dem Grad und Ausmaß der Förderbedürftigkeit fest. Grenzen sehen auch alle anderen SonderpädagogInnen, die sich zu diesem Punkt des Leitfadens geäußert haben.

So gelange integrative Förderung an ihre Grenzen

- wenn der Förderbedarf zu groß sei
- wenn Kinder sich in der Stammgruppe der Grundschule negativ erlebten und darunter litten
- wenn das soziale Gefüge der Stammgruppe nicht tragfähig genug sei
- bei einer notwendigen behinderungsspezifischen Förderung (z.B. Sehbehinderungen, geistige Behinderungen)
- bei der Begabtenförderung.

Die Angaben unterscheiden sich nicht wesentlich von denen des letzten Jahres.

Vier SonderpädagogInnen geben an, dass besonders die Arbeit in der Veränderten Schuleingangsphase mit „schwer lernbehinderten“ Kindern an ihre Grenzen stoße, eine begründet ihre Aussage: „Für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lern- und Leistungsverhalten halte ich diese Unterrichtsform ebenfalls nicht angebracht. Dies hat mehrere Gründe:

- der Unterricht im Stamm /Wochenplan ist wegen der Klassenmischung und der daraus auftretenden Probleme (die Kinder fragen dazwischen, unterhalten sich leise usw.) unruhig, dadurch werden andere abgelenkt und können sich nicht auf ihre Aufgaben konzentrieren
- der Stammgruppenlehrer ist nicht immer der Klassenlehrer – die Kinder haben kaum feste Bezugspersonen bzw. zu viele Ansprechpartner
- eine sofortige Bewertung von guten bzw. schlechten Leistungen und Verhalten ist oft nicht möglich.“

Eine andere Förderschullehrerin sagt: „Dem Gespräch zur Weiterbildung der Förderschullehrer, wo fest gestellt wurde, dass Lernbehindert, Lernbehindert bleibt, möchte ich mich anschließen.“ Offenbar handelt es sich hier um eine Bezugnahme auf ein privates Gespräch.

Wir meinen dahinter Konzepte traditioneller, überholter didaktischer Modelle zu entdecken, gestützt wird diese Vermutung durch die häufige Angabe von Test in den diagnostischen Materialsammlungen (s.o.): „Das Konzept der Intelligenzinsuffizienz galt konservativen Vertretern der ‚Lernbehindertenpädagogik‘ und erklärten Anhängern des differenzierten Sonder schulwesens lange Zeit als wesentliches Merkmal von als ‚lernbehindert‘ bezeichneten Schülern. ‚Lernbehinderte‘ sind anders, lernen anders und brauchen deshalb eine besondere Didak-

tik und besondere Schulen, so die Essentials der Argumentation beispielsweise der angejahrten didaktischen Modelle von Bleidick/Heckel (1970) oder Bach (1976). Der wissenschaftliche „Nachweis“ dieses „Andersseins“ und damit die Legitimation des bestehenden Sonderschulwesens gelingt zu wesentlichen Teilen über die Testtheorie.“ (Mand 1998, 39) Die Arbeit in der Veränderten Schuleingangsphase, die zum Ziel hat, alle Kinder, integrativ und zieldifferent best möglich zu fördern, benötigt andere Modellvorstellungen. Es geht darum, sich auf ein Kind einzulassen, es zu verstehen versuchen und es zu begleiten.

Wir sollten uns immer bewusst sein, dass „integrativ“ bedeutet: verschieden sein ist normal und jeder Mensch hat einen besonderen, individuellen Förderbedarf. So ist auch jeder Förderbedarf eigen und anders. Nichtsdestotrotz ist die Veränderung des Blickwinkels vom traditionell sonderpädagogischen zum integrationspädagogischen eine schwierige Aufgabe, die nicht von allen gleichermaßen bewältigt wurde.

4.8.3.7 Kooperation

Die Notwendigkeit zur Kooperation zum Wohl eines jeden Kindes, wird von den SonderpädagogInnen als eine Besonderheit ihrer Arbeit in der Veränderten Schuleingangsphase genannt (s.o.). Gemeinsam mit GrundschullehrerInnen, HorterzieherInnen und Eltern erfüllen sie den Bildungs- und Erziehungsauftrag.

Welche Erfordernis die SonderpädagogInnen hinsichtlich der Kooperation sehen und wie sich die Kooperation im Einzelfall gestaltet, dafür interessieren wir uns. Erste Einblicke liefert die Auswertung der diesjährigen Leitfadensbefragung.

Kooperation mit HorterzieherInnen:

Die Förderschullehrerin einer Schule macht keine Angabe zu dieser Fragestellung. Vier FörderschullehrerInnen halten die Kooperation mit den HorterzieherInnen für nicht erforderlich. Die anderen FörderschullehrerInnen sehen die Notwendigkeit zur Kooperation, um eine kontinuierliche Förderung der Kinder über den ganzen Tag zu gewährleisten. Dies setzt aber auch voraus, dass die Kinder am Nachmittag den Hort besuchen bzw. HorterzieherInnen häufig am Vormittag im Unterricht eingesetzt sind. Anlass zur Kooperation bietet sich, auch wenn wie eine Sonderpädagogin betont, die verschiedenen Arbeitszeitmodelle einer ausgedehnten Kooperation im Weg stehen, zum Beispiel bei den Hausaufgaben. An der Grundschule Rottleben werden die Förderpläne kooperativ erstellt: „Um umfassend fördern zu können, werden gemeinsam mit den Erzieherinnen Förderpläne mit den individuellen Förderbereichen wie Motorik, Koordination, Sprache Kognition und Wahrnehmung erstellt, damit sie am Nachmittag gezielt beim Lernen und in der Freizeitgestaltung einwirken können.“ Jede Schule hat ihre Rahmenbedingungen, die eigene Erfordernisse stellen, eine Sonderpädagogin erläutert ihre Situation, die spezifische, aber auch typische Elemente enthält: „Auf Grund meines unterschiedlichen Arbeitsfeldes ist es mir kaum möglich mit den Horterzieherinnen Kontakt aufzunehmen. Vereinzelt kommt es zu einer Zusammenarbeit während der Wochenplanarbeit. Innerhalb dieser versuche ich methodische Hinweise und Tipps zum Abbau von Schwächen zu geben. Wenige Male konnte ich auch sonderpädagogische Hinweise zur Erledigung von Hausaufgaben geben. Eine Kooperation ist mit allen Beteiligten unerlässlich. Nur wenn man das gleiche Ziel für ein Kind hat und möglichst die gleichen Mittel verwendet, erreicht man das Beste für den betreffenden Schüler.“

Kooperation mit Eltern:

Die Kooperation mit den Eltern halten alle SonderpädagogInnen, die sich zu dieser Frage geäußert haben, für erforderlich. Gehöre sie doch zu den wesentlichen Aufgaben des Förderschullehrers, wie eine Sonderpädagogin herausstellt. Nur eine Sonderpädagogin macht keine

Angabe. Als Gründe für die Notwendigkeit zur Kooperation nennen die FörderschullehrerInnen:

- Transparenz in den Förderzielen
- Hinweise zur Förderung im Familienalltag
- Erläuterung ihrer Fördermethoden

Während diese Aussagen sehr von der Seite der SonderpädagogInnen aus gedacht erscheinen, die als ExpertInnen auf die Eltern zugehen, bezieht eine Sonderpädagogin in ihre Überlegungen an dieser Stelle die Elternseite aktiver mit ein: sie gibt an, sich stets offen für elterliche Sorgen und Nöte zu zeigen und somit Kooperationsbereitschaft zu signalisieren.

„Wenn bei einem Schüler sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde, wird der Förderplan mit den Eltern besprochen und erläutert, um auch Hinweise für das häusliche Lernen zu geben. Bei Verhaltensauffälligkeiten ist es wichtig, ständig mit den Eltern in Kontakt zu stehen, damit alle ‚an einem Strang ziehen‘ können. Es sollten gemeinsam Ziele für ein Kind aufgestellt und Anreize zum Erreichen dieser Ziele geschaffen werden. Wichtig ist natürlich, auch Erreichtes an die Eltern weiterzugeben.“, so schreibt eine Förderschullehrerin zur Erläuterung ihrer Entscheidung. Kooperation wird aus Sicht der SonderpädagogInnen nötig, so zeigt auch das Beispiel, bei Auftreten von Lern- und Verhaltensschwierigkeiten und bei anstehenden Schullaufbahnentscheidungen. Die Förderschullehrerin oder der Förderschullehrer kann eine Mittlerrolle zwischen Eltern und anderen pädagogischen oder psychologischen Institutionen einnehmen. Und natürlich sollten sie auch die Eltern über Erfolge ihrer Kinder informieren.

Kooperation mit den GrundschullehrerInnen:

Die Kooperation mit den GrundschullehrerInnen halten sechs SonderpädagogInnen für unerlässlich. Ohne diese Zusammenarbeit sei integrative Förderung nicht möglich, betont die Förderschullehrerin einer Grundschule. Und eine der SonderpädagogInnen, die erst zu Schuljahresbeginn zum Team der Schuleingangsphase gestoßen ist, hat für sich erkannt: „Der Grundschullehrer ist der wichtigste Kooperationspartner. Er kann den Unterricht so gestalten, dass der Förderschullehrer dabei wichtige Beobachtungen durchführen kann. Weiterhin erlebt er das Kind in einem wesentlich umfangreicheren Zeitrahmen und in den unterschiedlichsten Situationen und kann dadurch wichtige Informationen einbringen. Bei der Umsetzung der Förderpläne ist er die Hauptperson.“ Insgesamt Zwölf SonderpädagogInnen halten die Kooperation mit ihren GrundschulkollegInnen für ihre Arbeit erforderlich. Zwei Sonderpädagoginnen äußern sich dazu nicht. Anlass für die Kooperation ist – ähnlich der Kooperation mit den HorterzieherInnen – die gemeinsame Realisierung der Förderung. Dazu sei es nötig ständig Informationen auszutauschen. Planung, Gestaltung und Auswertung des gemeinsamen Unterrichts erfordern ebenso Zusammenarbeit. An der Vogteischule Oberdorla bietet die Sonderpädagogin seit letztem Schuljahr für ihre GrundschulkollegInnen Weiterbildung an. Themen waren u.a.: Förderplanerstellung, Mit ungünstigen Voraussetzungen zum Erwerb der Schriftsprache oder Phonologische Bewusstheit. Ein gemeinsamer Besuch an einer Montessori-Grundschule gehörte außerdem dazu.

4.8.3.8 Zusammenfassung: Die Arbeit der SonderpädagogInnen im Schulversuch

SonderpädagogInnen haben meistens mehrere Dienststellen zu bedienen. Daraus ergeben sich Schwierigkeiten logistischer und sozialer Art. Die Situation hat sich im Schulversuch diesbezüglich nicht verbessert, ist aber im Vergleich zum Bundesgebiet relativ günstig. Dennoch wünscht sich ein Viertel der SonderpädagogInnen die Grundschule als Stammschule.

Im Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase wird integrativ gearbeitet. Das ist für einige eine Kontrastanforderung zu ihren sonstigen Aufgaben. Nicht alle Kompetenzen lassen sich aus dem Förderschulbereich in die Schuleingangsphase übertragen. Neu ist eine intensivere Kooperation, die Notwendigkeit verstärkt förderdiagnostischer Strategien, die Möglichkeit aktueller Reaktion auf Lernschwierigkeiten und auf die Notwendigkeit zusätzlicher Angebote, Basis ist das Grundschulcurriculum. Die Mitarbeit von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen wird an allen Schulen geschätzt.

Etwa ein Drittel der SonderpädagogInnen sieht erstaunlicherweise erhebliche Schwierigkeiten dort, wo es um die speziellen Bedürfnisse – wie sie sagen „schwer lernbehinderter“ - Kinder geht, für die sie ja eigentlich Fachleute sind. In integrativen Settings stellt sich die Förderaufgabe aber neu. Trotzdem sehen sich die FörderschullehrerInnen als Spezialisten für Kinder, die besondere Hilfe benötigen. 50% sehen Überschneidungen zur Tätigkeit der GrundschullehrerInnen, nur 12% Überschneidungen zur Tätigkeit der HorterzieherInnen.

Es scheint so zu sein, dass die HorterzieherInnen die Beziehung zu den SonderpädagogInnen stärker wahrnehmen als umgekehrt. Auch dass die GrundschullehrerInnen die Notwendigkeit der Kooperation mit den SonderpädagogInnen etwas höher bewerten als umgekehrt.

Dennoch: Die best mögliche Förderung der Kinder ist gemeinsames Anliegen der Pädagoginnen und Pädagogen im Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase geworden, das zeigen unsere Auswertungen ganz deutlich.

4.8.4 Indikatoren gestützte Selbsteinschätzung der Stammgruppen

Geplant ist eine kriterienbezogene Auswertung des Schulversuchs (Erreichen der Ziele, Grad des Erreichens) der Einzelschule, wie sie von Barbara Berthold für den niedersächsischen Schulversuch vorgenommen worden ist. „Dafür wurde ein Indikatorensystem entwickelt und zugrunde gelegt, das die einzelnen Entwicklungsbereiche (beschrieben in den Zielen des Schulversuchs) in Unterbereiche auffächert und durch deren Beschreibung mittels Merkmalen fassbar macht. Bewertbar wird die Entwicklung durch die Zuordnung von Niveaustufen auf einer vierstufigen Ordinalskala zu den einzelnen Unterbereichen, die beschrieben sind und so die Einordnung stützen“ (Berthold 2002, 18¹⁸).

Indikator-Nummer	Hypothesen / Fragen						Musterschule					Begründung
		deutlich übererfüllt	erfüllt	leicht unterschritten	deutlich unterschritten	Frage trifft auf uns nicht zu	deutlich übererfüllt	erfüllt	leicht unterschritten	deutlich unterschritten	Frage trifft auf uns nicht zu	
		4	3	2	1	0	4	3	2	1	0	
		Anzahl der genannten Ausprägung über alle Schulen hinweg					Die Zahl gibt die Ausprägung des Zutreffens der Aussage an.					
2.	Individualisierung und Differenzierung im Unterricht ohne das Ziel der Integration aller Kinder zu gefährden (Integrative Didaktik)											
2.1.	Unterrichtsplanung											
2.2.	Unterrichtsdurchführung											
2.3.	Unterrichtsevaluation und Unterrichtsentwicklung											

Abbildung 39: Auswertungsblatt indikatoren gestützte Auswertung (aus: Berthold/ Carle 2002, 18)

Während das Instrument im niedersächsischen Schulversuch als Auswertungsraster diente, legten wir die auf thüringische Verhältnisse angepassten Indikatoren und Merkmale den Stammgruppen der Schulen zur Selbsteinschätzung vor. Ihre Aufgabe war es, zu diskutieren, wie sie ihre Arbeit in den einzelnen Bereichen einschätzen, sich Punkte zu geben und schließlich diese Selbstbewertung zu begründen.

Für die Auswertung sollten nun die Begründungen der Schulen mit den bereits vorliegenden Selbsteinschätzungen aus der TOC2-Analyse und weiteren Schuldaten verglichen und mittels Kontrastierung eine neue begründete Einschätzung beschrieben werden, die eine Vergleichbarkeit der Entwicklungen im Schulversuch möglich macht. Diese Vorgehensweise war vor allem deshalb so geplant, weil die Schulen, teils die Stammgruppen einer Schule, für ihre Punktevergabe sehr unterschiedliche implizite Maßstäbe anlegen. Insofern ist eine Selbstbewertung ohne Begründung wertlos.

Für den dritten Zwischenbericht zum Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase erfolgte zunächst eine grobe Auswertung der Daten, die auf eine tiefgehende Interpretation verzichtet. Die genauere Auswertung und Interpretation erfolgt zum Abschlussbericht.

Die eingegangenen Daten wurden gesichtet und auf ihre Auffälligkeiten hin untersucht.

¹⁸ Berthold, Barbara/ Carle, Ursula (2002): Neustrukturierung des Schulanfangs in Niedersachsen. Abschlussauswertung. Bremen/Hannover: Universität

Dazu wurden alle bearbeiteten Fragebogen gelesen. Einige Schulen gaben pro Stammgruppe je einen Bogen beantwortet ab, andere erstellten einen Antwortbogen mit bzw. für alle Stammgruppen. Die Übersicht zeigt, wie die Schulen die Beantwortung der Teamfragebogen vorgenommen haben.

Schule	geantwortet/ Anzahl der Stammgruppen
Blei	5/5
Eis	1/4
Held	4/4
IlmV	1/4
IlmZ	3/3
Mark	1/3
Neu	1/4
Oberd	1/3
Rottl	2/2
Saal	1/4
Unter	2/2
Weif	1/6
Weiw	2/9
Wutha	2/4
STG-Teams insges	57
geantwortete insges	27

Abbildung 40: Rücklauf der Fragebogen zur Selbsteinschätzung mittels Indikatoren

Die Bewertung der einzelnen Indikatoren wurden nur zu einem Teil mit entsprechenden Begründungen versehen. Dabei fehlten besonders im Bereich Mehrpädagogensystem häufig Begründungen, was zum einen mit deren Bedeutung innerhalb der im Schulversuch angesiedelten Entwicklungsaufgaben oder aber auch mit der abschließenden Stellung innerhalb dieses Fragebogenteiles erklärt werden kann. Alle Items ohne Begründung sind für das vorgesehene Verfahren unbrauchbar.

Es fiel weiter auf, dass die meisten Indikatoren mit dem Grad 3 (erfüllt) belegt wurden. Diese Tendenz entspricht etwa dem Zeitverlauf des Projekts, zwei Drittel der Zeit sind vorbei.

Gesucht wurde nun nach den Extrema Grad 4 (deutlich übererfüllt) und Grad 1 (deutlich unterschritten) bzw. Grad 0 (trifft nicht auf uns zu). Diese wurden ausgezählt und mit einigen Begründungen oder Zitaten gesammelt.

Erstellt wurde dazu eine Übersicht, die eine Zuordnung zu den Schulen, aber nicht zu den jeweiligen Stammgruppen ermöglicht. So konnten die Indikatoren erfasst werden, die nach

Meinung der Teams voll umgesetzt sind bzw. diejenigen Indikatoren, die keine Rolle spielen oder nicht realisiert wurden.

Die Auswertung lieferte erste Aussagen zur Sicht der Schulen. Diese wurden im folgenden Schritt interpretiert. Die Interpretation wurde in einem Auswertungsbogen vermerkt.

Im nächsten Schritt wurden die Aussagen des 2. Zwischenberichtes herangezogen und mit den inzwischen gemachten Erfahrungen der Wissenschaftlichen Begleitung verknüpft. Der dabei gewonnene Eindruck wurde stichprobenartig mit den Aussagen der Stammgruppen konfrontiert und zusammengefasst. Das erwies sich zum Teil als sehr aufwändig, da die letzte Leitfadenerhebung gerade in den Bereichen, die diesmal über Indikatoren abgefragt wurden, wesentlich detailliertere Aussagen der einzelnen Stammgruppen enthielt.

Die so vorgenommene Interpretation ist als Hypothese zu verstehen, die durch weitere Interpretationen verifiziert oder widerlegt werden kann. Dieses Verfahren wird für die gesamte Auswertung der Skalen angestrebt.

In einem weiteren Durchgang wurden in die Auswertung jene relevanten Fragen aufgenommen, die aus dem oben beschriebenen Vorgehen heraus nicht beantwortet werden konnten und folglich in eine weitere Erhebung einfließen müssen.

Für den Bericht wurden einige Zitate ausgewählt, um die Auswertung vorstellen zu können:

Indikator-Nummer	Erläuterung der Dimensionen	
		Die hier aufgeführten Begründungen wurden alle für die Graduierung "erfüllt (3)" oder „leicht unterschritten (2)“ gegeben. Sie beinhalten nicht die gesamte Palette der Argumente, aber teilweise Gegensätze und Verschiedenheiten. Zu manchen Punkten wurde kaum argumentiert, die geringe Anzahl an Nennung gegen Ende im Punkt Mehrpädagogensystem war vielen Schulen gemeinsam.
1. Jahrgangsmischung		ausgewählte Zitate zu Ausprägungsgrad 2 bzw. 3
1.1. Organisation der Jahrgangsmischung		
1.1.1.	Mehr als zwei Drittel des Unterrichts findet im Stamm statt	
	Stammgruppe ist das Zentrum der Kinder, nicht Kurs oder Klasse	"gleichaltrige Kinder fühlen sich zusammengehörig" "das liegt sicher an den Lehrern, denn es ist je ein Lehrer für einen Kurs verantwortlich "
1.1.2.	Informationsfluss zwischen Kurs und Stammunterricht läuft einwandfrei	„in diesem Jahr ist der Zeitaufwand höher, durch die Teilzeit haben wir mehr Bedarf“ „Das ist nur durch zusätzliches Engagement der Lehrer möglich.“ „Lehrer in Kurs und Stamm sind nicht identisch, Zeitaufwand erhöht.“
	Kinder und alle in der Stammgruppe arbeitenden Pädagoginnen und Pädagogen kennen die normalen organisatorischen Abläufe	(kein Begründungsbeispiel vorhanden)

1.1.3.	Erste Versetzung erfolgt zur Klasse 3	"Zurückstellungen sowie Überspringen ist möglich" "Alle Schüler können das Ziel erreichen"
	Keine Zurückstellungen, kein Klassen überspringen	(kein Begründungsbeispiel vorhanden)
1.1.4.	Jedes Kind hat ein bis drei Jahre Zeit für die Schuleingangsphase. Es wird jederzeit seiner Entwicklung gemäß gefordert und gefördert (immer entwicklungsge- gemäß, nie nach Jahrgangsklassenstoff, auch nicht im Kurs)	„Kinder werden im Kurs nach Jahrgangsklas- senstoff mitbeschult und erhalten Förderung o- der individuelles Arbeitsmaterial ihrem Lei- stungsniveau entsprechend“ „Es wird zum Teil nach Jahrgangsklassenstoff sortiert“ "Die Spannbreite des Leistungsstandes inner- halb der Stammgruppe ist zu groß, um jeden Schüler immer zu jeder Zeit individuell zu för- dern. Auch bei Vollzeitbeschäftigung wäre das nicht immer machbar." "Schüler arbeiten zwar nach differenzierten Wo- chenplänen, aber oft fehlt die Zweitbesetzung zur individuellen Betreuung" „Während des Kurses ist der Aufwand zur Diffe- renzierung sehr hoch“ „In der Praxis unserer Meinung nach nicht reali- sierbar“
1.2. Jahrgangsübergreifende Gestaltung des Curriculums		
1.2.1.	Für jedes Ziel des Deutschlehrplans sind unterschiedliche Schwierigkeitsgrade formuliert. In jedem Schuljahr kommt je- des Ziel vor. Innerhalb jedes Ziels kann deshalb die gesamte Spannweite aller Schwierigkeitsgrade in der Feinplanung berücksichtigt werden	„Ja, aber nicht für alle Ziele“ „Die Kinder einer Klasse sind in ihrer Zusam- mensetzung jeweils anders, also jedes Jahr Feinplanung auf die Klasse bezogen neu zu- schneiden“ „Die gesamte Spannweite ist teilweise noch nicht immer gegeben. Das Verfassen von Geschich- ten und anderer offener Aufgabenstellungen er- möglicht diese Breite der Schwierigkeitsgrade.“ „Nicht für jedes Ziel“ "Schulinterner Lehrplan"

Abbildung 41: Begründungsbeispiele Niveau 2 und 3 aus den Fragebogen zur Selbsteinschätzung mittels Indikatoren

Es wird offensichtlich, dass die Bewertung erst zusammen mit der Begründung für die Auswertung erschlossen wird. Zugleich ergeben die Begründungen ein gutes Bild, was die Stammgruppenteams unter einzelnen von der Wissenschaftlichen Begleitung vorgegebenen Merkmalen verstehen. Es wird ein Verfahren zu überlegen sein, das die Reflexion der Stammgruppenteams über die Merkmale genauer erfasst.

4.8.5 Elternarbeit

Der Teamfragebogen des Leitfadens 2002 enthielt in diesem Jahr zum ersten Mal auch Fragen zur Elternarbeit. Mit der Auswertung dieses Abschnittes und der Auswertung der Elternbefragung möchten wir diesen erfolgskritischen Aspekt der Arbeit der Schulen im Schulversuch genauer beleuchten. Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist durch Schulgesetz und Erlasse geregelt. Dies betrifft Informations- und Beteiligungspflichten seitens der Schule sowie Mitwirkungsrechte der Eltern. Die Vorgaben eröffnen jedoch Spielräume und jede Schule, sogar jedes Team einer Stammgruppe, geht bei der Ausgestaltung innerhalb des gesetzlichen Rahmens eigene Wege. Dies lohnt eine nähere Betrachtung.

4.8.5.1 Elternarbeit (Sicht der Stammgruppenteams)

Im nächsten Abschnitt folgt die Darstellung der Auswertung der Befragung der Lehrerinnen, Lehrer und Horterzieherinnen. Die Fragen richteten sich nicht an die einzelne Lehrkraft, sondern an das jeweilige Stammgruppenteam. 50 Teams (aus 13 Schulen) haben die Fragen beantwortet, mehr oder weniger vollständig, jedoch so, dass diese Teams als Grundgesamtheit angenommen werden können.

Die Teammitglieder schätzen, dass sich von neun bis 80 Prozent der Kinder ihrer Stammgruppe die Eltern regelmäßig und aktiv am Schulleben beteiligen. Diejenigen Teams, die die Mitarbeit der Eltern im Schulleben als gering einschätzen, betonen aber, dass die Unterstützung der Kinder seitens der Eltern mit höherem Engagement geleistet werde. Die Antworten der einzelnen Teams geben selten ein einheitliches Bild für die Schule ab. Die Differenz zwischen den angegebenen Werten variiert an den einzelnen Schulen – wenn Teams getrennt geantwortet haben - zwischen 60 und 0.

Wir hatten die Teams gebeten drei vorgegebene Fragen auf einer Punkteskala (1 Punkt = wenig, 8 Punkte = sehr) zu bewerten. Folgende Verteilungen ergeben sich nach Auswertung der Antworten:

Wie sehr schätzen Sie die Zusammenarbeit zwischen Ihnen und den Eltern?

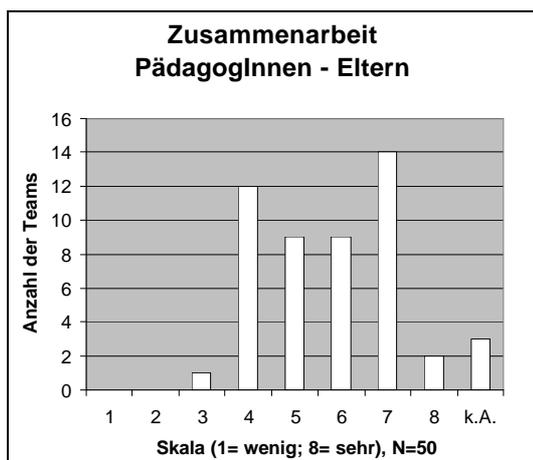


Abbildung 42: Wie sehr schätzen Sie die Zusammenarbeit zwischen Ihnen und den Eltern?

Die Zusammenarbeit mit dem Elternhaus wird zum Zeitpunkt der Erhebung (September 2002) von den Teams mehrheitlich im Bereich von vier bis sieben Punkten bewertet. Ein Team vergibt lediglich drei Punkte, zwei andere Teams vergeben acht Punkte. Drei Teams äußern sich dazu nicht.

Wie gut ist die Entwicklung in der Zusammenarbeit mit den Eltern seit dem Beginn des Schulversuchs Ihrer Meinung nach vorangeschritten?

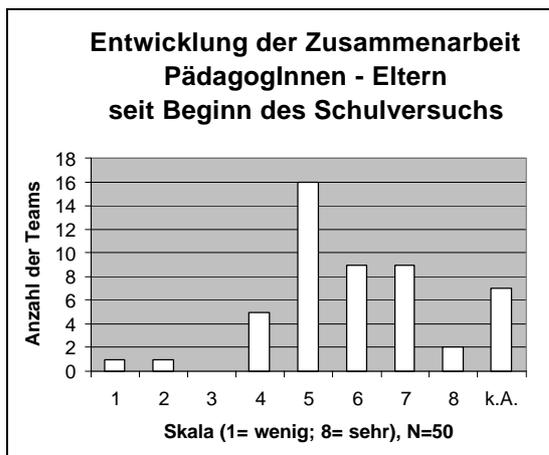


Abbildung 43: Wie gut ist die Entwicklung der Zusammenarbeit mit den Eltern seit dem Beginn des Schulversuchs Ihrer Meinung nach vorangeschritten?

Sechzehn Teams bewerten diese Frage auf dem Kontinuum von einem Punkt (wenig) bis acht Punkte (sehr) mit fünf Punkten. Neun Teams vergeben je sechs bzw. sieben Punkte. Die Mehrheit der Teams ist mit ihrer Einschätzung in diesem eher positiven Bereich zu finden. Im Bereich der Elternarbeit scheinen Fortschritte mit Verlauf des Schulversuchs zu verzeichnen sein. Sieben Teams machen keine Angaben, wovon die Pädagogin eines Teams als Erklärung hinzu fügt, dass sie erst seit August Stammgruppenleiterin sei und daher eine Einschätzung nur schwer leisten könne.

Wie hilfreich ist die Arbeit mit den Eltern für Ihr Vorankommen im Schulversuch?

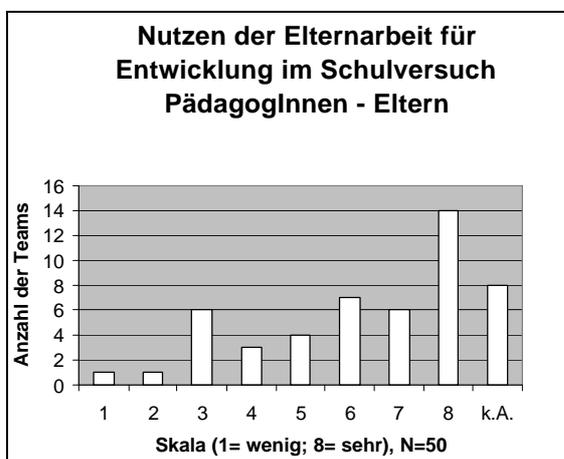


Abbildung 44: Wie hilfreich ist die Arbeit mit den Eltern für Ihr Vorankommen im Schulversuch?

Die Antworten verteilen sich, trotz einer Spitze bei acht Punkten, über die gesamte Skalenbreite. Acht Teams machen zu dieser Frage keine Angaben. Es stellt sich die Frage, ob die Bedeutung der Eltern für Schulentwicklungsprojekte, der Schulversuch ist ein solches Schulentwicklungsprojekt, umfassend geklärt und allen Teams transparent ist. Ein Team, das an dieser Stelle keine Wertung vorgenommen hat, kommentierte unsere Frage: „Genau so hilfreich, als hätten wir keinen Schulversuch.“ Dies stützt den gewonnenen Eindruck. Es wird eine der nächsten Aufgaben sein, die Eltern als Ressource für das Entwicklungsprojekt zu entdecken und sie einzubinden. Dass sich zehn Teams als Veränderung für ihre Elternarbeit

vornehmen „Eltern zu mehr Eigeninitiative zu bewegen“ deutet darauf hin, dass einige Teams dies bereits erkannt haben und erste Schritte dahin unternehmen werden. Dies gilt es zu stützen.

„Notwendig war und ist der Wandel von der Unterrichts- zur Erziehungsschule und von der Aufgabenteilung zur Kontinuität von Elternhaus und Schule. Schule ist ebenso wie das Elternhaus ein Bestandteil der kindlichen Lebenswelt, beide Teile sind untrennbar miteinander verbunden (vgl. Keck 1981). Für die Grundschulzeit, die mit der Einschulung eine wesentliche Veränderung für die Lebenswelt eines Kindes darstellt, ergibt sich daraus eine besondere Verpflichtung.“ (Kirk 2001, 213) Um dieser Anforderung gerecht zu werden bieten die Stammgruppenteams den Eltern Möglichkeiten der Zusammenarbeit durch Versammlungen und Gespräche. Sie öffnen ihren Unterricht für die Eltern über Hospitationen hinaus auch für aktive Mitgestaltung. Damit erfüllen die Teams die gesetzlichen Bestimmungen und erweitern sie sogar noch, indem sie Eltern ihre Kompetenzen gezielt einbringen lassen. So beschreiben zwei Teams der Grundschule Heldrungen sehr gute Erfahrungen damit, Eltern für die Gestaltung von Ergänzungsstunden zu gewinnen, sie können dort als ExperInnen auftreten, von Berufstätigkeit oder Hobby berichten: „Abwechslungsreiche Ergänzungsstunden konnten durch die Ideen und Hilfe der Eltern durchgeführt werden. (z. B. Bogenschießen, Besuch auf der Kegelbahn, Unterrichtsgang mit einem Falkner, Kostümgestaltung fürs Schulfest...)“

An der Wielandschule in Weimar wurde gemeinsam mit den Eltern ein Kunstprojekt durchgeführt. „Dieses Projekt mit dem Thema „Farben“ wurde gemeinsam mit Eltern der STG¹⁹ inhaltlich geplant. Die materielle Organisation lag in Elternhand und auch die Durchführung wurde größtenteils von Eltern übernommen, die durch ihre berufliche Tätigkeit in Bezug auf Kunst eine wesentlich größere Sachkompetenz besitzen als ich.“, schreibt die Stammgruppenleiterin.

Liste der genannten Angebote zur Zusammenarbeit (Rangliste nach Zahl der Nennungen):

- Elternabend
- Elternstammtisch
- Elterngespräch je nach Bedarf auf Anregung der Schule oder der Eltern, auch telefonisch
- Elternsprechstunde
- Hospitationsangebote
- Mitarbeit bei und Teilnahme an Klassenvorhaben (Feiern, Feste, Wandertage, Bastelnachmittage, Theaterbesuche, etc. – außerunterrichtlich)
- Mitarbeit im Unterricht
- Elternzeitschrift/ Elternbrief
- Elternseminare
- Hausbesuch

Es fällt auf, dass einige Schulen sich auf Neuland wagen, indem sie zum Beispiel Elternseminare anbieten. Dies ist eine Form der Zusammenarbeit, die noch eher selten praktiziert wird. „Diese Seminare können sowohl klassen- als auch schulbezogen stattfinden. Sie stellen eine Form dar zur Information und Diskussion über individuelle Rechte und Pflichten der Eltern

¹⁹ Stammgruppe

und der Lehrer, über Mitwirkungsmöglichkeiten und aktuelle Erziehungsfragen. Außerschulische Experten können einbezogen werden.“ (Kirk 2001, 30) Elternseminare unterscheiden sich in ihrer Ausrichtung von den Elternstammtischen, die regelmäßig durchgeführt und von sechs Teams als Bereich gelungener Elternarbeit beschrieben werden. Elternstammtisch, an manchen Schulen auch Gesprächsrunden genannt, dienen der Diskussion und des Erfahrungsaustauschs zwischen Lehrerinnen, Lehrern, Horterzieherinnen und Eltern. An diesen Zusammenkünften werden aber auch Unterrichtsmaterialien gemeinsam hergestellt oder Vorhaben geplant.

Ein Team erwähnt die Möglichkeit der Zusammenarbeit mittels Hausbesuchen. Die positiven Aspekte dieser Einzelberatung scheinen in Vergessenheit geraten zu sein, jetzt aber wieder ins Bewusstsein zu kommen. Schwellenängste halten Eltern z.B. aufgrund eigener Schulerfahrungen davon ab, Sprechtag in der Schule aufzusuchen. Sie sind dazu nicht gezwungen, wenn Lehrerinnen und Lehrer anbieten, Hausbesuche zu machen. Die Angelegenheiten können in für die Eltern vertrauter Umgebung besprochen werden. Lehrerinnen und Lehrer gewinnen einen Eindruck vom häuslichen Umfeld. Einflüsse können leichter erkannt werden. (vgl. Kirk 2001, 38f). In die Neufassung des Schulgesetzes vom November 2002 sind Hausbesuche als Möglichkeiten aufgenommen worden. Wichtige Voraussetzung für diese Form ist es, ein Vertrauensverhältnis aufzubauen. Die Eltern sollen nicht das Gefühl bekommen, kontrolliert zu werden. Es hilft, auch dann einen Hausbesuch einzuplanen, wenn Positives zu besprechen ist. Unangemeldete Besuche sollten vermieden werden.

Deutlich wird, dass sich die aktive Mitarbeit der Eltern weniger auf die Mitwirkung im Unterricht als auf den Bereich der Gestaltung außerunterrichtlicher schulischer Aktivitäten (Feste, Feiern, Wandertage, etc.) konzentriert²⁰. Hier gelingt die Zusammenarbeit mit den Eltern auch besonders gut, schreiben 18 Teams.

Als Umstände, die die Elternarbeit hemmen, nennen 12 Teams ein mangelndes Interesse seitens der Eltern an Schule und Unterricht. Dies äußere sich zum Beispiel darin, dass die offerierte Angebote nicht wahrgenommen werden, Eltern trotz Einladung Versammlungen und Sprechstunden fern bleiben. Die Gründe dafür sind vielschichtig, teilweise wird die Beziehung zu Lehrerinnen und Lehrern durch ein eigenes belastetes Verhältnis zu Schule hervorgerufen. Belastende familiäre Verhältnisse tragen das Ihre dazu bei. Schwierig gestaltet sich die Zusammenarbeit auch durch die zeitliche Eingebundenheit der Eltern durch Berufstätigkeit und andere Aktivitäten, die Zusammenkünfte erschweren. Neun Teams geben an, eine negative Einstellung der Eltern zum Schulversuch stehe einer Zusammenarbeit im Wege. Die genannten Hürden gilt es zu überwinden, um die Vorteile gelingender Elternarbeit nutzbar zu machen. Dazu gehören nach Aussage der Stammgruppenteams neben der generellen Antwort „gegenseitige Information“²¹ die Folgenden (Rangliste nach Zahl der Nennungen):

- Eingehen einer Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule, um bei Lern- und Erziehungsproblemen schnell reagieren zu können
- Eltern können – indem sie um Arbeitsweisen in der Schule und Lernentwicklung ihres Kindes wissen – gut in die Lernarbeit einbezogen werden

²⁰ Ähnliches stellen Winfried Witjes und Peter Zimmermann in ihrer Studie *Elternmitwirkung in der Schule – eine Bestandsaufnahme in fünf Bundesländern* fest: „Bemerkenswert erscheint, dass an der Mehrheit der untersuchten Schulen sich relativ viele Eltern engagieren (...) Unterrichtsbezogene Mitarbeit ist dagegen – abgesehen von der Gesamtschule – weniger verbreitet.“ (Witjes/ Zimmermann 2000, 255)

²¹ einige der anderen aufgelisteten Vorteile sind Folgen gegenseitigen Austauschs

- Besseres Verständnis für die Veränderte Schuleingangsphase seitens der Eltern
- Stützung der Entwicklung des Kindes durch die gemeinsame zielgerichtete Förderung
- Aufbau eines Vertrauensverhältnisses

Deutlich wird: Eine rege Zusammenarbeit mit den Eltern schafft Transparenz, sowohl hinsichtlich der Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer, als auch derjenigen der Kinder. Vorteile bringt dies allen Beteiligten. So wird Kindern, deren Eltern sich am Schulleben aktiv beteiligen bewusst, dass die Eltern ihre Arbeit schätzen und das gebe Sicherheit, schreibt ein Team der Wielandschule. Genauso gelingt es der Lehrkraft mittels Kenntnissen des familiären Hintergrundes ein Kind besser zu verstehen. Eltern erhalten die Möglichkeit, sich mit „ihrer Schule“ zu identifizieren. Dass Eltern ihr positives Bild dann auch in die Öffentlichkeit tragen werden, scheint bisher nur wenigen Teams bewusst zu sein. Schon in früheren Erhebungen fiel auf, dass der Schwerpunkt der Öffentlichkeitsarbeit auf der Ebene der Schul- und Projektleitung gesehen wird und weniger auf Teamebene. Die Aussage eines Teams fasst die wichtigsten Aspekte zusammen: „Besteht ein Einklang zwischen Schule und Elternhaus über die Auffassung von Lernformen und –methoden kann der Schüler durch ein positives Umfeld seine Aufgaben besser bewältigen. Es erfolgt eine Stärkung des Bildes der Grundschule in der Öffentlichkeit durch interne Gespräche in der Familie oder mit Arbeitskollegen. Einblicke in den Schulalltag (schulisch und außerschulisch) helfen den Eltern die veränderte Arbeit in der Schuleingangsphase besser zu verstehen und unterstützen dabei die Arbeit des Lehrers positiv.“

Im Großen und Ganzen scheinen die Stammgruppenteams der Schulversuchsschulen mit ihrer Elternarbeit zufrieden zu sein. 12 Teams machen auf unsere Frage nach vorgenommenen Veränderungen im Bereich der Elternarbeit keine Angaben, zehn Teams schreiben, dass sie keine Veränderungen vornehmen werden. Ein Team merkt an, es gehe nun um die Sicherung des Erreichten. Zehn Teams wollen daran arbeiten, die Eigentätigkeit und Eigenaktivität der Eltern zu stärken, sie zu mehr Eigeninitiative zu bewegen. Die gewählten ElternvertreterInnen können erste Ansatzpunkte bilden. Ein Team schreibt dazu: „Nehmen Elternvertreter ihre Wahl so ernst, dass sie persönlich mit ihrem Engagement andere Eltern mitreißen, ist der Bann gegenüber der Schule meist gebrochen.“

Zusammenfassung: Elternarbeit (Sicht der Stammgruppenteams)

Die Pädagoginnen und Pädagogen im Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase sind sich einig: die meisten Eltern unterstützen ihr Kind engagiert bei der Bewältigung des Schulanfangs und nehmen an der (Lern-)Entwicklung ihres Kindes aktiv teil. In der Schule selbst beteiligen sich Eltern besonders im außerunterrichtlichen Bereich. Die PädagogInnen bieten den Eltern dafür gängige Formen der Kooperation an. Elternhospitationen gehören heute an den Schulversuchsschulen untrennbar zum Schulleben. Einige Stammgruppenteams begehen darüber hinaus neue Wege: Sie veranstalten Elternseminare, laden Eltern als ExpertInnen in den Unterricht ein oder bieten Hausbesuche an.

Die PädagogInnen sehen die Kooperation mit den Eltern im Mittel eher als bedeutsam an, gut die Hälfte der Stammgruppenteams empfindet die Unterstützung durch Eltern im Schulversuch als sehr hilfreich, aber auf der anderen Seite gibt es nicht wenige Teams, die diese Bedeutung der Elternarbeit nicht sehen und als nicht sehr bedeutsam beurteilen bzw. sich eines Urteils enthalten. Die Urteilsverteilung zur Frage der Entwicklung der Zusammenarbeit im Schulversuch verweist darauf, dass sich die Zusammenarbeit bis dato aus Sicht der Stammgruppenteams allenfalls befriedigend aber noch lange nicht gut entwickelt hat. Elternarbeit bleibt weiterhin bedeutender Entwicklungsbereich.

4.8.5.2 Die Elternbefragung des Jahres 2002

Der nächste Abschnitt stellt die Ergebnisse der diesjährigen Elternbefragung vor. Um am Ende des Schulversuchs die Möglichkeit zu haben, Entwicklungen im Bereich der Elternarbeit spezifischer aufzuzeigen, richtete sich der Elternfragebogen in einem allgemeinen Teil an alle Eltern einer Stammgruppe, er enthielt aber auch Fragen, die sich speziell an nur eine Elterngruppe richteten. Eine Elterngruppe setzte sich aus den Eltern zusammen, deren Kind zu Schuljahresbeginn 2002/ 2003 in die Schuleingangsphase eingeschult wurde, während die andere befragte Elterngruppe bereits vor dem Schuljahr 2002/ 2003 Erfahrungen mit ihrem Kind/ ihren Kindern in der Veränderten Schuleingangsphase gewonnen haben könnte. Dies ermöglicht uns ggf. am Ende des Schulversuchs Aussagen dazu zu treffen, ob sich bestimmte Formen der Elternarbeit entwickelt haben, zum Beispiel die Kooperation mit den Eltern vor und bei der Einschulung intensiver geworden ist, sich Eltern der neu eingeschulten Kinder zum Beispiel im dritten Jahr des Schulversuchs an einer Schule informierter gefühlt haben als im ersten Jahr. Der direkte Vergleich der Elterngruppen gibt möglicherweise Hinweise auf ein „Hineinwachsen“ der Eltern in die Schule.

Insgesamt wurden an 14 Schulen des Schulversuchs Veränderte Schuleingangsphase 1026 Fragebogen verteilt. Von diesen haben wir 659 Fragebogen zurückerhalten. Dies macht eine Rücklaufquote von 64,2 Prozent.

Die Verteilungen an den einzelnen Schulen sind der folgenden Tabelle zu entnehmen:

	1	2	3	4	5	6	7	8	10	11	12	13	14	15
Anzahl der zurück erhaltenen Fragebogen	126	43	49	54	37	30	42	49	35	35	34	57	35	33
Anzahl der ausgegebenen Fragebogen	102	65	86	96	53	41	70	69	46	70	40	97	109	82
Rücklauf (in % gerundet)	k.A. Widerspruch	66	57	56	70	73	60	71	76	50	85	59	32	40

Abbildung 45: Übersicht Rücklauf der Elternbefragung des Leitfadens 2002

Um mehr über die Zusammensetzung der Elternschaft, die die Fragebogen bearbeitet hat, zu erfahren, baten wir die Eltern uns durch Ankreuzen mitzuteilen, ob sie bereits im letzten Jahr an der Befragung teilgenommen hatten. Trotz fehlender Angaben in einzelnen Bogen oder ersichtlichen Bearbeitungsfehlern, wird deutlich, dass die Mehrheit der Eltern zum ersten Mal an der Befragung teilgenommen hat.

Besonders an Eltern, deren Kinder erst zu Schuljahresbeginn 2002/ 2003 eingeschult wurden, stellte der Fragebogen größere Anforderungen. Sie teilten uns durch Bemerkungen auf den Fragebogen mit, dass sie zu vielen Fragen noch keine begründeten Aussagen treffen konnten, da die Erfahrungen fehlten. Weiteres Indiz dafür ist die teilweise recht hohe unkommentierte Zahl an unbeantworteten spezifischen Fragen durch die Gruppe dieser Eltern. Wir hätten den Zeitpunkt der Ausgabe der Leitfäden mehr im Blick haben sollen. Deutet die Unsicherheit der Eltern, ihre noch geringe Erfahrung mit der Schule im September/ Oktober aber auch darauf hin, dass die Kooperation mit den Eltern der SchulanfängerInnen schon vor Beginn verstärkt werden sollte? Zu diesen Unwägbarkeiten bei der Auswertung kam hinzu, dass ein Teil der Fragen einer Schule aufgrund eines Kopierfehlers nicht vollständig ausgewertet werden konnte. Die Anzahl der Bogen erlaubt uns aber auch an dieser Schule tendenziell Aussagen zu den einzelnen Bereichen zu treffen.

Fragen, die alle Eltern beantwortet haben:

Eltern haben gegenüber der Schule ein Recht auf Auskunft über die schulische Entwicklung und den Leistungsstand ihres Kindes. Als Möglichkeiten, Informationen zur Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung zu bekommen, dient den Eltern im Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase vorrangig das persönliche Gespräch mit den Lehrerinnen, Lehrern und ggf. Horterzieherinnen. Je nach Rahmen können die Gespräche mehr oder weniger formellen Charakter haben, also eher zufällig oder geplant, an einem Morgen während der Gleitzeit oder am Elternsprechtag statt finden. Während dabei an fünf Schulen das formelle Gespräch prozentual geringfügig gegenüber dem informellen Gespräch überwiegt, werden an den restlichen neun Schulen an erster Stelle die informellen Gespräche genannt. An vier Schulen liegt der Anteil von Aussagen, die auf eher informellen Gespräche zur Informationsgewinnung hindeuten an allen getroffenen Aussagen insgesamt auffallend höher. Zwischen 25% und 34% aller getroffenen Aussagen beziehen sich an diesen Schulen darauf. Ansonsten variiert der Anteil der informellen Gespräche zwischen 13% und 23 %. Elternabende folgen an dritter Stelle. Vereinzelt werden dann noch Möglichkeiten genannt wie:

Einschätzung/Beurteilung im Wochenplan

- Kommunikation mit dem Kind und Beobachtung des Kindes
- Einträge in Heften
- Durchsicht der Arbeitsmaterialien und Hausaufgabenkontrolle

Die Frage *Welche Möglichkeiten der Information zur Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung wünschen Sie sich?* wurde mehrheitlich von den Eltern nicht beantwortet. Gemessen an den zurückgekommenen Fragebogen liegt hier der Anteil quer über alle Schulen des Schulversuchs hinweg bei 57,2%. An zwei Schulen liegt der Anteil der Fragebogen ohne Antwort bei dieser Frage deutlich höher. Dies kann darauf hin deuten, dass die Eltern im Hinblick auf die Möglichkeiten der Information, mehrheitlich zufrieden sind. Diese Vermutung wird dadurch gestützt, dass sich der größte Teil der Aussagen bei der Angabe wiederfindet, mit den bisherigen Informationen zufrieden zu sein. Dabei ragt die Grundschule Unterweid mit einem Anteil von 90% an allen zu dieser Frage getroffenen Aussagen besonders heraus. Diese Schule scheint wie im letzten Jahr die Eltern zu ihrer Zufriedenheit zu informieren. Der Anteil von 5% an den getroffenen Aussagen ist der niedrigste in der Kategorie *genügend Informationsmöglichkeiten vorhanden*: an dieser Schule scheint der Informationsbedarf nicht zufriedenstellend gedeckt zu werden.

Von den gewünschten Möglichkeiten die genannt werden, liegen die meisten dann in dem Wunsch, Zensuren zu verwenden. Durchschnittlich beziehen sich 16,5% aller Aussagen auf die Informationsmöglichkeit durch Zensuren oder Bewertungen. Darüber hinaus werden genannt:

- mehr Gespräche/persönlichen Kontakt (durchschnittlich 7 %)
- mehr formelle Sprechzeiten (durchschnittlich 4,9 %)
- mehr schriftliche Informationen (durchschnittlich 4,6 %).

Befragung der Eltern, deren Kind seit Beginn des Schuljahres 2002/ 2003 die Schuleingangsphase besucht

Dieser Teil der Elternbefragung wurde für dreizehn Schulen ausgewertet. Für eine Schule war die Auswertung aufgrund eines Kopierfehlers vor der Ausgabe der Bogen an die Eltern, der zu Fehlbearbeitung führte, nicht möglich.

Wir erhielten 251 Fragebogen zurück, die dieser Elterngruppe eindeutig zugeordnet werden konnten.

	1	2	3	4	5	6	7	10	11	12	13	14	15
Anzahl der zurückerhaltenen Fragebogen	41	23	17	25	18	9	20	15	15	13	25	19	11

Abbildung 46: Anzahl Fragebogen pro Schule, die Eltern bearbeitet haben, deren Kind zu Schuljahresbeginn 2002/ 2003 eingeschult wurde

Die Eltern waren zuerst aufgefordert zu sechs Fragen Stellung zu nehmen. Sie bewerteten die Veränderte Schuleingangsphase auf einer Skala von einem Punkt (ungenügend) bis acht Punkten (sehr gut):

Wie umfassend wurden Sie vor der Einschulung über die Schuleingangsphase informiert?

Insgesamt scheint der überwiegende Teil der Eltern aller Schulen vor der Einschulung umfassend informiert worden zu sein. Dies sind im Durchschnitt 69,3 %. Am besten informiert wurden die Eltern an den Grundschulen Unterweid, Marksuhl, Ilmenau Karl Zink und Bleicherode.

Wie gerne geht Ihr Kind zur Schule?

Kaum ein Kind besucht aus Sicht der Eltern offenbar ungern die Veränderte Schuleingangsphase. Nur an drei Schulen gibt es nach den Prozentangaben überhaupt Kinder, die durchgehend ungern die Schuleingangsphase besuchen. Dieser Anteil bleibt aber auch hier mit 4% bis 5,6% sehr gering.

Eine Schule, die hier besonders hervorragen würde, ist nicht festzustellen. An den Grundschulen Bleicherode, Ilmenau Am Stollen, Ilmenau Karl Zink, Marksuhl und Unterweid deuten jeweils ca. 80% bis 90% der Antworten darauf hin, dass das Kind gerne bis sehr gerne die Veränderte Schuleingangsphase besucht.

Wie bewerten Sie die Lernchancen Ihres Kindes in der Schuleingangsphase?

69,8 % der Eltern bewerten die Lernchancen ihres Kindes in der Schuleingangsphase positiv. Die Prozentangaben reichen im Bereich der positiven Beurteilung von 45,5 % bis 88,9 %.

Wenig Lernchancen sehen je durchschnittlich etwa 4% bis 7% der Eltern. Doch auch an den betroffenen Schulen bewerten die Eltern mehrheitlich die Lernchancen positiv. Die Grundschulen Ilmenau Karl Zink, Marksuhl, Rottleben und Unterweid bilden dabei mit Prozentangaben zwischen 83 % und 89 % im oberen Bereich der Skala, die Spitzenreiter.

Wie schätzen Sie die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule ein?

Insgesamt wird die Zusammenarbeit mit der Schule als eher positiv eingeschätzt. Durchschnittlich sehen dies 72,5% der Eltern so.

Besonders ragt bei dieser Einschätzung die Grundschule Unterweid heraus. Hier haben ca. 92% der Eltern im oberen Bereich der Skala gewertet. Dicht dahinter folgt Marksuhl mit ca. 90%. An den Schulen Ilmenau Karl Zink, Rottleben und Bleicherode sind es noch über 80% Prozent der Eltern, die die Zusammenarbeit mit der Schule als positiv bewerten.

An nur fünf Schulen gibt es überhaupt Eltern, die die Zusammenarbeit als eher schlecht bewerten. Die Anzahl der Eltern liegt hier prozentual zwischen 5 % und 18%.

Wie umfassend sind Sie über den Leistungsstand Ihres Kindes informiert?

Hier wird zwar der Informationsgrad zum Leistungsstand immer noch überwiegend positiv gewertet, doch ist hier eine stärkere Verschiebung zum Mittelfeld im Vergleich zu den Fragen ersten Fragen erkennbar. Immerhin liegt der Durchschnittswert im positiven Bereich immer noch bei 57,2% . Besonders ragt hier erneut die Grundschule Unterweid mit ca. 84 % der Eltern heraus, die sich besonders über den Leistungsstand Ihres Kindes informiert fühlen.

Im mittleren Bewertungsbereich sind mit ca. 40 % die Eltern aus Rottleben besonders stark vertreten.

Ein größerer Teil der Eltern fühlt sich an fünf Schulen schlecht informiert über den Leistungsstand ihrer Kinder.

Wie bewerten Sie die Möglichkeit der unterschiedlichen Verweildauer Ihres Kindes in der veränderten Schuleingangsphase?

Die Möglichkeit der unterschiedlichen Verweildauer wird zwar als überwiegend positiv gesehen, doch sind es an den Schulen Heldrungen, Ilmenau Karl Zink, Marksuhl und Saalfeld immerhin zwischen 11% und 17% der Eltern, die diese eher als negativ bewerten.

Ähnlich wie bei Frage *Wie schätzen sie die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule ein?* fällt Marksuhl durch die starke Meinungsspanne der Eltern auf. Während 11% der Eltern diese Möglichkeit als durchweg negativ kennzeichnen, sind es wiederum die restlichen 89%, die sie als besonders positiv benennen. Marksuhl nimmt mit diesem Wert die Spitzenreiterposition ein, dicht gefolgt von Unterweid mit 84%.

Für die befragte Elterngruppe ist der Kontakt mit der Schule meist so neu und aufregend wie für ihre Kinder. Nach den Erfahrungen in den ersten Schulwochen gefragt, nennen sie vielfältige und unterschiedliche. Besonders nehmen die Eltern Bezug zum Erleben des Schuleinstiegs durch ihre Kinder. Dass dieser gut gelingt, ist Wunsch aller Eltern. Hierzu werden die meisten Äußerungen gemacht. Sowohl im oberen Bereich als auch im unteren Bereich sind anteilig gleich viele Aussagen zu finden. Durchschnittlich 9,7% der Aussagen lassen darauf schließen, dass der Schulanfang als sanft erlebt wurde und es sind durchschnittlich 9%, die ihn als eher schwierig einstufen lassen. Bei den Aussagen zum sanften Schuleinstieg ragen die Grundschulen Rottleben und Unterweid mit 28,6% bzw. 33,3% heraus. An diesen beiden Schulen, sowie an sechs weiteren Schulen werden zudem keine Aussagen getroffen, die auf einen schwierigen Schulanfang schließen lassen.

Mit 40% der Elternaussagen, die angeben, dass der Schulanfang eher schwierig gewesen sei, hebt sich eine Grundschule von den anderen Schulen ab. Ebenfalls prozentual recht hoch liegen hier drei weitere Grundschulen.

Weiterhin ist den Aussagen zu entnehmen, dass die Kinder Spaß am Schulanfang hatten und dass die Schuleingangsphase von den Eltern als positiv empfunden wurde.

Angebote zur Zusammenarbeit seitens der Schule:

Vorrangig wird der Elternabend genannt. Durchschnittlich 23,3% der Aussagen quer über alle Schulen hinweg beziehen sich darauf. Formelle und informelle Gespräche, sowie Hospitationsangebote werden als weitere Möglichkeiten aufgezählt. Auffällig ist, dass an zwei Schulen Gespräche informeller Art nicht genannt werden. Hospitationen werden von den Eltern aus vier Schulen nicht erwähnt.

Einzelne Aussagen beziehen sich auf Angebote wie

- außerunterrichtliche Veranstaltungen (Bastelnachmittage, Wandertage, u.a.)
- Elternbeirat
- Telefonate

Es fällt auf, dass viele Eltern an dieser Stelle des Fragebogens nur ein bis drei Angebote aufzählen. Wahrscheinlich kennen sie zu dem frühen Zeitpunkt im Schuljahr noch nicht alle Angebote, die zu einer Zusammenarbeit mit der Schule führen können.

Möglichkeiten der Zusammenarbeit, die von den Eltern genutzt werden:

20,7% der Aussagen der Eltern ist zu entnehmen, dass sie die Möglichkeiten nutzen, die sie als Angebote kennen und uns benannt haben. Das bedeutet jedoch nicht, dass dies auch sämtliche Angebote sind, die von einer Schule geboten werden! Am meisten wird von den Eltern der Elternabend genutzt. 22,6% der Aussagen beziehen sich darauf. Auffällig ist hier Saalfeld, da hier nur 7,1% der Aussagen den Elternabend betreffen. Ebenfalls von recht vielen Eltern werden die formellen Gespräche (durchschnittlich 14,9% der Elternaussagen) genannt, sowie informelle Gespräche (durchschnittlich 12,1% der Elternaussagen). An dritter Stelle der genannten Nutzungen steht, wieder im Einklang mit der Reihenfolge bei der Frage der Angebote oben, die Hospitation. Durchschnittlich sind es jedoch nur 5,4% der Elternaussagen, die sich auf diese Möglichkeit beziehen. An der Grundschule Unterweid scheint die Hospitation eine häufig genutzte Form des Kontaktes zwischen Schule und Elternhaus zu sein. 21,4% aller Elternaussagen beziehen sich darauf.

Begründungen für diese Nutzungen:

Eltern möchten von Lehrerinnen und Lehrern über ihr Kind informiert werden. Dies ist der wichtigste Beweggrund, Angebote der Schule zur Zusammenarbeit anzunehmen und dies gilt für alle Arten des Kontaktes zwischen Schule und Elternhaus, ob nun verbaler oder schriftlicher Art. Am ehesten finden die Eltern - an den Anzahlen der Aussagen gemessen - Möglichkeiten dazu durch den Elternabend und durch Gespräche. Beim Elternabend finden sich zudem häufig Aussagen darüber, dass damit Probleme schnell geklärt werden können und dass das Kind Unterstützung findet. Die gilt auch für die formellen Gespräche, wie z.B. halbjährlich oder monatlich angebotene Sprechstunden. Hier kommt aber auch dem mehr persönlichen Kontakt mit der Lehrerin oder dem Lehrer entscheidende Bedeutung zu. Für die informellen Gespräche gilt Letzteres sogar noch mehr. Das Ansprechen von Problemen scheint ein wichtiger Aspekt zu sein, der anscheinend eng im Zusammenhang mit dem persönlichen Kontakt steht. Es ist leichter, sich in einem persönlichen Gespräch zu öffnen als vor einer Gruppe, zum Teil fremder Erwachsener, dies bestätigen die Aussagen der befragten Eltern. Die Eltern haben auf diese Weise das Gefühl, auf direkte und unkomplizierte Weise gemeinsam mit dem Lehrer oder der Lehrerin Probleme bewältigen zu können. Diese Unkompliziertheit ist ein Aspekt, den die Eltern an dem inoffiziellen Gespräch besonders schätzen. Der persönliche Kontakt, sowie die Möglichkeit der direkten Informationseinholung sind es schließlich auch, die zur Nutzung der Hospitationsangebote führen. Hier können die Eltern die Arbeit in der Schuleingangsphase direkt erleben und sich ihr eigenes Bild davon machen.

Befragung der Eltern, deren Kind bereits vor dem Schuljahr 2002/ 2003 die Schuleingangsphase besuchte:

Dieser Teil der Elternbefragung wurde für dreizehn Schulen ausgewertet. Für eine Schule war die Auswertung aufgrund eines Kopierfehlers vor der Ausgabe der Bogen an die Eltern, der zu Fehlbearbeitung führte, nicht möglich.

Wir erhielten 321 Fragebogen zurück, die dieser Elterngruppe eindeutig zugeordnet werden konnten.

	1	2	3	4	5	6	7	10	11	12	13	14	15
Anzahl der zurückerhaltenen Fragebogen	78	19	25	26	18	18	19	19	18	20	30	15	16

Abbildung 47: Anzahl Fragebogen pro Schule, die Eltern bearbeitet haben, deren Kind vor dem Schuljahresbeginn 2002/ 2003 eingeschult wurde

Die Eltern waren zuerst aufgefordert zu sieben Fragen Stellung zu nehmen. Sie bewerteten die Veränderte Schuleingangsphase auf einer Skala von einem Punkt (unbefriedigend) bis acht Punkten (sehr gut):

Wie beurteilt Ihr Kind die Schuleingangsphase?

Die positiven Aussagen überwiegen, im Durchschnitt mit 66,5%. Besonders an der Grundschule Rottleben scheinen die Eltern der Ansicht zu sein, dass ihre Kinder, die Schuleingangsphase gut beurteilen. In Saalfeld sehen dies nur 50% der Eltern so.

Wie bewerten Sie die Möglichkeit der unterschiedlichen Verweildauer Ihres Kindes in der veränderten Schuleingangsphase?

Die meisten Eltern schätzen die Möglichkeit, der unterschiedlichen Verweildauer positiv ein. Im positiven Bewertungsbereich liegen durchschnittlich 60,9% der Wertungen. Dabei liegt die Grundschule Rottleben mit 78,9% an der Spitze. Niedrig bewerten diese Flexibilität durchschnittlich 10,5% der Eltern. An einer Schule sind es über die Hälfte mehr.

Wie bewerten Sie die Lernchancen Ihres Kindes in der Schuleingangsphase?

Durchschnittlich 58% der Aussagen liegen hier im positiven Bereich. Am besten werden die Lernchancen mit 73,7% in Neuhaus eingeschätzt. Eher niedrige Lernchancen sehen durchschnittlich 11,9% der Eltern, wobei mit 27,8% in Saalfeld und mit 26,3% in Eisfeld, die höchsten Werte erreicht werden.

Diese Frage stellten wir auch Eltern, deren Kinder zu Schuljahresbeginn 2002/ 2003 eingeschult wurden. Sie haben mit einem Durchschnitt von 69,8 % insgesamt positiver in der Frage der Lernchancen gewertet.

Wie schätzen Sie die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule ein?

Durchschnittlich 66,8% der Eltern werten positiv. Dabei nimmt die Grundschule Rottleben mit 94,7% die Spitzenposition ein. Im mittleren Bereich lassen sich durchschnittlich 16, % der Eltern verorten. 9,3% der Eltern werten die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule eher niedrig. An zwei Schulen schätzen keine Eltern die Zusammenarbeit niedrig ein.

Im Vergleich zu der Bewertung der Eltern von Kindern, die 2002/ 2003 in die Veränderte Schuleingangsphase eingeschult wurden, ist die allgemeine Bewertung hinsichtlich der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule ähnlich. Dort hatten durchschnittlich 72,5% der Eltern im positiven Bereich die Kreuze verteilt, wobei Unterweid mit 92% deutlich vorne lag. Unterweid liegt in der Bewertung der anderen Elterngruppe mit 75% allerdings erst an fünfter Stelle. Bleicherode würde hier an erster Stelle liegen, würde man eine Rangliste aufstellen. Rottleben liegt in der Bewertung der Elterngruppe der im Schuljahr 2002/ 2003 eingeschulten Kinder dagegen, direkt hinter Unterweid mit 86,7%. Die Eltern der Grundschule Rottleben scheinen also insgesamt die Zusammenarbeit mit der Schule sehr positiv zu sehen. Das ist

besonders darum erfreulich, da der Dokumentationsschwerpunkt der Grundschule Rottleben Elternarbeit ist. Es sieht so aus, als würde das Engagement des Kollegiums besonders in diesem Bereich seitens der Eltern gesehen und gewürdigt. Bedeutsame Verbesserungen sind vor allem an einer Grundschule festzustellen.

Wie umfassend sind Sie über den Leistungsstand Ihres Kindes informiert?

Im positiven Bereich liegen hier durchschnittlich 62,8% der Eltern. Die Eltern der Grundschule Bleicherode fühlen sich mit 80,8% am meisten informiert. Im mittleren Bereich sind es durchschnittlich 18,6%. Hier verteilen sich die Prozentzahlen zwischen 5,3% und 32%. Im negativen Bereich sind es durchschnittlich 8,8%. Die Zahlen schwanken zwischen 3,3% und 16,7%.

Insgesamt liegen die allgemeinen Werte hier ähnlich wie bei der anderen Elterngruppe. Dort sind es im positiven Bereich durchschnittlich 57,2%. Im mittleren Bereich sind es dort durchschnittlich 17,3% und im negativen sind es 12%. Immerhin sind es aber durchschnittlich 5% mehr Eltern in der Elterngruppe der Kinder, die vor 2002/ 2003 eingeschult wurden, die im positiven Bereich gewertet haben. Hier lässt sich also eine gewisse positive Entwicklung feststellen. Möglicherweise kennen die „neuen“ Eltern noch nicht alle Informationsmöglichkeiten. Es lässt sich zudem eine starke individuelle Verschiebung feststellen. Während in der Gruppe der „neuen“ Eltern noch Unterweid mit 84,6% die Spitzenposition im positiven Bereich bildet, fühlen sich die Eltern der anderen Gruppe in Bleicherode mit 80,8% am informiertesten. Bei der Elterngruppe der 2002/ 2003 eingeschulten Kinder liegt Bleicherode mit 73,2% an dritter Stelle im positiven Bereich.

Erstaunlich ist der Unterschied in der Wertung zwischen den beiden Elterngruppen an vier Schulen. Während von den „neuen“ Eltern an einer Schule beispielsweise noch 28% den Informationsstand als schlecht einstufen, sind dies in der anderen Elterngruppe nur noch 3,3%!

Wie gut wird (wurde) Ihrer Meinung nach, Ihr Kind auf den Start ins 3. Schuljahr vorbereitet?

Im Durchschnitt überwiegen bei den Antworten zu dieser Frage die positiven Angaben. 48,8% der Eltern sehen die Vorbereitung für den Übergang in Klasse 3 als gut an. Das Kollegium der Grundschule Rottleben scheint diese Aufgabe besonders gut zu bewältigen: 78,9% der Eltern empfinden dies so. Im mittleren Wertungsbereich liegt der Durchschnitt bei 16,7% der Eltern, die hier Kreuze gesetzt haben. Besonders an einer Schule sehen die Eltern ihr Kind als wenig vorbereitet auf den Übergang in Klasse 3.

Wie bewerten Sie die Arbeit in den Stammgruppen?

Die positiven Angaben überwiegen mit durchschnittlich 62,4% der Eltern, die ihre Kreuze dementsprechend gesetzt haben. Besonders an einer Grundschule bewerten die Eltern die Arbeit in den Stammgruppen sehr positiv. An der Grundschule Saalfeld ist das leider nicht so. Durchschnittlich 7,9% der Eltern bewerten die Arbeit in den Stammgruppen weniger positiv. Vier Grundschulen haben keine Eltern, von denen die Arbeit in den Stammgruppen als eher schlecht beurteilt werden würde.

Wir begleiten den Verlauf des Schulversuchs über mehrere Jahre, Veränderungen in allen Bereichen interessieren uns. Wir fragten daher die Eltern, von denen wir annahmen, dass sie das Projekt schon länger kennen, ob die Schule seit dem letzten Jahr neue Angebote zur Zusammenarbeit offeriert hat. Die meisten Eltern konnten diese Frage nicht beantworten, sie setzten ihr Kreuz bei der Vorgabe „weiß nicht“. Scheinbar gab es aber auch nur wenig Veränderungen zu verzeichnen, denn es gab auch sehr viele Kreuze bei der Vorgabe „nein“. Neue

Angebote zur Zusammenarbeit scheint es an zwei Grundschulen gegeben zu haben. Hier bestätigten weitaus die meisten Eltern dies durch ihr Kreuz bei der Antwortvorgabe „ja“. Wenn es Veränderungen gab, sind diese meist sehr unterschiedlich und schulspezifisch gewesen. Dazu gehörten zum Beispiel:

- Neugestaltung der Elternversammlung in Form einer Werkstatt
- Besondere Angebote zur Förderung und Forderung
- Anrufe wurden angeboten
- Höhere Erwartungen an die Eigenaktivität der Eltern
- Wandertag mit Eltern
- Höhere Anzahl an Elternabenden
- Gemeinsame Aktivitäten mit den Kindern

Natürlich ist nicht nur eine Veränderung seitens der Schule bedeutend, sondern auch seitens des Elternhauses. Die überwiegende Mehrheit der Eltern, deren Kinder nun schon längere Zeit in der Schuleingangsphase lernen, kann keine stärkere Beteiligung bei sich selbst feststellen. Lediglich an einer Grundschule überwiegt der Anteil der Eltern, der sich nach eigener Aussage zunehmend beteiligt hat. Hier geben ca. 50% der Eltern an, dass sie sich stärker beteiligen, ihnen stehen 37,5% gegenüber, die als Antwort „Nein“ ankreuzten.

Wünsche und Vorschläge zur Veränderung der Schuleingangsphase (beantwortet von beiden Elterngruppen)

Eltern gehören zur Schule, sie sind wichtige Beteiligte in Schulentwicklungsprozessen und es gilt ihre Unterstützung zu gewinnen, ihre Ideen und Kompetenzen aufzugreifen und gemeinsam die Schule weiter zu entwickeln. Wir haben deshalb in unserem Fragebogen alle Eltern nach Wünschen und Vorschlägen für die Veränderung der Schuleingangsphase gefragt.

Die Vorschläge sind so vielfältig wie die Eltern, Kinder, die Arbeitsweise, die Lehrerinnen und Lehrer... in der Schuleingangsphase. Sie lassen sich nur schwer zusammenfassen und müssen stets im Zusammenhang mit den Bedürfnissen der einzelnen Eltern und der Einzelschule gesehen werden. Trotzdem wollen wir einige wenige Vorschläge, die mehrfach geäußert werden an diese Stelle nennen:

13 Eltern, gut über mehrere Schulen verteilt, wünschen sich eine engere Zusammenarbeit mit den Lehrern und Eltern, sowie bessere Absprachen.

Acht Eltern wünschen sich eine feste Bezugsperson für ihre Kinder, die unter häufigem Lehrerwechsel leiden müssten.

13 Eltern haben den Wunsch nach Zensuren geäußert. Weitere 17 Eltern, davon alleine elf an der Grundschule Bleicherode, wünschen sich ein früheres Einsetzen der Benotung.

18 Eltern, über mehrere Schulen verteilt, möchten lieber jahrgangstrennte Klassen. Häufungen an einer Schule, die für das Modell des jahrgangsgemischten Unterrichts bedenklich werden könnten, finden jedoch kaum statt.

An fünf Schulen ist auf je einem Elternfragebogen der Wunsch nach Abschaffung der veränderten Eingangsphase zu lesen. Das sind erfreulich wenige.

Vier Eltern wünschen die generelle Einführung der Veränderten Schuleingangsphase an allen Grundschulen im Land. Eine wichtige Ressource für den Transfer des Modells in die Breite.

Zusammenfassung: Elternbefragung

Der Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase wird von den Eltern insgesamt sehr positiv gesehen. Das betrifft sowohl die Kooperation mit den Pädagoginnen und Pädagogen der Schulen als auch die persönlichen Chancen ihres Kindes. Es fällt auf, dass besonders viele Eltern glauben, ihre Kinder gingen gern in die Schule des Schulversuchs. Die Kinder scheinen ihnen viel Positives rückzumelden. Die Lernfreude wird wohl auch zu Hause spürbar.

Die Eltern fühlen sich insgesamt gut über die Veränderte Schuleingangsphase informiert. Hier zeichnet sich eine positive Entwicklung ab.

Die Auswertung der diesjährigen Befragung zeigt: Wer die Zusammenarbeit mit den Eltern pädagogisch zu nutzen versteht, gewinnt ein überwältigend positives Moment.

4.9 Besondere Mitteilungen

In diesem Abschnitt des Leitfadens 2002 haben sich 51 Stammgruppen-Teams zu ihren Hoffnungen und Befürchtungen geäußert, sie geben Tipps und Hinweise.

Wir fragten: „Unterschiedliche Beweggründe haben zur Teilnahme am Schulversuch geführt. Nun ist bereits die Hälfte der Zeit vergangen. Welche Hoffnungen, die Sie in den Schulversuch gesetzt haben, haben sich für Ihr Team erfüllt?“

Welche Hoffnungen haben sich (noch) nicht erfüllt?

Bitte schreiben Sie uns, was Ihnen sonst für die Auswertung des Schulversuchs als wichtig erscheint.“

4.9.1 Hoffnungen, die sich erfüllt haben

Förderung eines jeden Kindes

Das Kind im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit der Schule war offenbar die größte Hoffnung aller Kollegien. Jedenfalls wird dies von allen Schulen angeführt. Drei Schulen konkretisieren, dass sie eine neue Sichtweise auf das Kind entwickelt haben, andere formulieren dies weniger explizit. Die Kolleginnen und Kollegen bestätigen fast einheitlich, dass die Veränderte Schuleingangsphase für jedes Kind größere Entwicklungschancen bietet, da sein individuelles Ausgangsniveau stärker berücksichtigt werden kann und besonders die Möglichkeit der 3jährigen Verweildauer für einige Kinder sehr hilfreich sei, denn das Lernen in offenen Unterrichtformen ermögliche individuelle Hilfe und intensive Förderung Einzelner sowie Herausforderung für alle Kinder. Die Hoffnung, dem einzelnen Kind besser gerecht werden zu können, hat sich also für viele Kolleginnen und Kollegen durch die neu gestaltete Schuleingangsphase erfüllt.

An nächster Stelle werden von etwa der Hälfte aller Teams die zunehmende Selbstständigkeit der Kinder und ihre gewachsenen Kompetenzen im kooperativen Lernen genannt. Auch diese Hoffnung hat sich scheinbar bei vielen erfüllt. Das Zusammenleben in den Stammgruppe werde durch freudvolles Lernen und durch ein positives Sozialverhalten der Kinder geprägt. So gelingt auch die Eingewöhnung der SchulanfängerInnen meist unproblematisch. Nur eine Schule äußert sich zum Leistungsbereich: ein Stammgruppen-Team gibt an, dass die Leistungen - gemeint sind vermutlich Schulleistungen im engeren Sinne - aller Schülerinnen und Schüler insgesamt den Erwartungen entsprechen und eine andere Stammgruppe derselben Schule erfreut sich an erstaunlich guten Leseleistungen.

Gestaltung des Unterrichts

Im Hinblick auf den Unterricht wird als positiver Effekt des Schulversuchs die schnellere Durchsetzung neuer Unterrichtsmethoden gesehen. Reflektiert beschreiben die Schulen in diesem Zusammenhang auch, dass dies für viele Pädagogen und Pädagoginnen ein zufriedeneres Arbeiten bedeutet, weil sie gern Neues erproben, das dem Entwicklungsprozess des Kindes zu Gute kommt.

Elternarbeit

Die Hoffnung der Kollegien hat sich erfüllt, dass ihre positive Haltung zum Konzept der Schuleingangsphase auf die SchülerInnen und Eltern ausstrahlt.

Entwicklung der Schule

Die Herausforderung, der sich die Kollegien mit der Teilnahme am Schulversuch gestellt haben, hat auch zur positiven Entwicklung der einzelnen Teams geführt. Acht Schulen bestätigen ein gutes kooperatives Klima in ihren Teams, welches von gegenseitiger Akzeptanz und Toleranz geprägt sei. Teilweise gelinge es nun auch schon besser, die Arbeit effektiver zu gestalten. Als Fazit geben zwei Schulen an, dass der Schulversuch die Entwicklung ihrer Schule als Ganzes voran gebracht habe.

4.9.2 Hoffnungen, die sich nicht erfüllt haben

Personalproblematik

Besorgnis erregend stimmen nach Auswertung dieses Leitfadenabschnitts die Argumente aller Stammgruppen-Teams zu den Rahmenbedingungen des Schulversuchs, besonders nehmen sie Bezug zur Personalproblematik. Es wird deutlich, dass zum Erhebungszeitpunkt der Leidensdruck der Pädagoginnen und Pädagogen ziemlich hoch ist. Umschrieben wird dies mit einem hohen kaum zu bewältigenden Zeitaufwand, der im Widerspruch zur verkürzten Arbeitszeit stehe und mit einem hohen Arbeitspensum, das in keiner Weise honoriert werde. Die notwendige Einsatzplanung unter Berücksichtigung verschiedener Teilzeitmodelle führe dazu, dass zu wenig Stunden in der Eingangsphase pro einzelner Lehrerin/ einzelner Lehrer vergeben werden könnten. Dies habe zur Folge, dass an zahlreichen Schulen zu viele Lehrkräfte in einer Stammgruppe tätig seien, häufige Lehrerwechsel nötig und deshalb Störung einer kontinuierlichen Arbeit im Unterricht vorprogrammiert sind. Die Stetigkeit und Kontinuität der Arbeit im LehrerInnen-Team werde dadurch behindert.

Auch für eine gute kontinuierliche Zusammenarbeit mit den SonderpädagogInnen wünschten sich die Kollegien mehr Stunden oder, dass die Förderschullehrerin mit allen Stunden an der Grundschule tätig sein sollte, vielleicht sogar noch unterstützt durch mehr Fachpersonal. Auch der Ruf nach mehr Doppelbesetzung wird hier wieder laut.

Chancen für alle Kinder

Obwohl der überwiegende Teil der Stammgruppenteams die Chancen der Veränderten Schuleingangsphase für alle Kinder als positive Erfüllung genannt hat, betrachten vier Schulen die Realisierung dieser Chancen sehr kritisch. Sie meinen, dass es ihnen noch nicht ausreichend gelingt, jeden Schüler nach seinen individuellen Bedürfnissen zu fördern.

Mit dem Stand der kooperativen Fähigkeiten ihrer Kinder sind die Stammgruppenteams an drei Schulen noch nicht recht zufrieden.

Weitere Argumente dafür, dass die Hoffnung auf eine bessere Förderung der Kinder stark zurückgenommen wurde, nennen einzelne Stammgruppen von fünf Schulen:

- zu viele lern- und verhaltensauffällige Kinder
- Lernergebnisse z.T. nicht zufriedenstellend
- selbstständige Bewältigung der Wochenplanarbeit bei einigen SchülerInnen kaum möglich
- Lernen in altershomogenen Gruppen intensiver und umfassender
- bisher nur für lernschwächere Kinder gewinnbringend
- Übergang Klasse 3 ist für lernschwächere Kinder problematisch
- noch fehlende Unterrichtsmethoden
- optimale Wissensvermittlung in Heimat- und Sachkunde bzw. Lernen am gleichen Gegenstand schwierig

Zwei Schulen fordern, dass die Veränderte Schuleingangsphase flächendeckend eingeführt werden sollten. Eine der beiden erweitert dies um die Forderung der Aufhebung der Lernzielgleichheit und die Aussetzung der Noten bis zum Ende der Klasse 2.

4.9.3 Tipps für NeueinsteigerInnen

Eine Schule formuliert an dieser Stelle *Tipps für NeueinsteigerInnen*:

- Einsatz der Kollegen und Kolleginnen: Prinzip der Freiwilligkeit notwendig
- KollegInnen, die mit der Arbeitsweise nicht konform gehen, bringen Arbeit nicht voran
- Unbedingt Erfahrungen anderer nutzen
- NeueinsteigerInnen sollten Unterstützung durch das Staatliche Schulamt bekommen
- Stundenplan muss Planungszeiten berücksichtigen

Eine andere Schule nennt Bedingungen, die für das Gelingen des Schulversuchs wichtig seien:

- optimale Organisation
- kleine Kursgruppen
- klug ausgewähltes Team
- fest eingeplante Teamberatungen

Damit sind wesentliche Aspekte genannt, weitere sind vor allem bezüglich des Qualifikations- und Ausstattungsniveaus zu nennen, werden von den Schulen aber hier nicht angegeben.

4.9.4 Hinweise für die Wissenschaftliche Begleitung

Eine Schule äußert offen: „Eine ganze Anzahl von Punkten hat Unbehagen bei uns hervorgehoben. Einiges erscheint uns sehr visionär (Spirallehrplan). Wir hatten öfters das Gefühl, im letzten Jahr nur sehr wenig erreicht zu haben. Lag es an Ihrer Fragestellung oder ist es eher so, dass man sich in 4 Jahren gar nicht so rasant entwickeln kann. Im Prinzip finden wir die Abstände der Auswertung zu kurz. Wenn man bedenkt, dass unsere Schüler jährlich wechseln,

jährlich Lehrer wechseln und Lehrbücher komplett umgestellt wurden, wie soll dann kontinuierliche Weiterentwicklung erfolgen.“

Von zwei Schulen wurde der Elternfragebogen als schwer verständlich empfunden und sie wünschen sich eine Veränderung im nächsten Leitfaden.

Die Selbstbewertungsskalen (Kapitel 6.1 des Leitfadens) wurden überwiegend begrüßt.

5 Zusammenfassung

Der Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase befindet sich im dritten Jahr. Alle Schulen haben viel geleistet. Wie zu erwarten, sind die Ergebnisse der einzelnen Schulen nach wie vor sehr unterschiedlich.

Strukturell hat sich das Stammgruppenprinzip eingeregelt, allerdings ist der Anteil des Kurs- und Stammunterrichts sehr unterschiedlich. Der Trend zu kleinen Stammgruppen hat sich seit letztem Jahr fortgesetzt. Wenn dann zugleich davon die Rede ist, dass es an Doppelbesetzung mangelt, könnte man vermuten, diese sei zumindest teilweise durch etwas größere Gruppen auffangbar. Wir wissen aber, dass die Gruppengröße immer auch von der Gesamtzahl der Eingangsphasenkinder abhängt und davon, wie sich diese aufteilen lässt. Im Jahr 2002/ 2003 hat die Zahl der in der Schuleingangsphase tätigen Horterzieherinnen erstaunlicherweise drastisch von 51 auf 36 abgenommen. Die Zahl der GrundschullehrerInnen hat sich aufgrund der Teilzeitregelung erhöht, wodurch die Kooperation schwieriger geworden ist. Zudem ist die Fluktuation mit knapp 17% im Schulversuch immer noch recht hoch. Teilweise ist die hohe Fluktuation offenbar auch durch das hohe Durchschnittsalter der LehrerInnen begründet. Durch diese Veränderungen mussten viele Schulen immer wieder neue Personen einarbeiten und Aufgabenbereiche umverteilen.

Einen Schulversuch betreiben, ist wie Bergsteigen, durch die vielen Unwägbarkeiten in den Bedingungen sogar wie auf einem Bergpfad mit höchstem Schwierigkeitsgrad. Ohne gesicherten Grund unter den Füßen, sollte man den nächsten Schritt dann nicht tun, zumal es nach oben hin immer mehr schwierige Stellen gibt. Zur Zeit scheint eine solche Sicherungsphase eingekehrt zu sein.

Der Weg wurde schwieriger, nachdem die ersten noch stark organisatorisch bestimmten und deshalb gut sichtbaren Erfolge hinter uns lagen. Seitdem nimmt Unterrichtsentwicklung den größten Raum ein. Warum ist sie so schwierig? Im Unterschied zum Organisatorischen ist Unterricht hoch routinisiert. Lehrerinnen und Lehrer brauchen diese Routinen, sonst bewältigen sie den Handlungsdruck in einer Schulklasse nicht. Für den Schulversuch taugen aber eine ganze Reihe Routinen nicht. Der Unterricht muss komplett umgestellt werden auf die Bedürfnisse und das Können sehr unterschiedlicher Kinder. Stoff soll nicht mehr für alle gleich angeboten werden. An der Umstellung hängt die gesamte Unterrichtsplanung vom schulinternen Lehrplan über die Wochenpläne, die Lernumgebung bis zur Materialbeschaffung für einzelne Vorhaben. Betroffen ist vor allem die Strategie, aus dem eigenen Unterricht für künftigen Unterricht zu lernen. Es muss gezielter überprüft werden, wie die Kinder tatsächlich mit den Angeboten lernen. Diese Arbeit soll jetzt während des Unterrichtens stattfinden – also kann die Lehrerin nicht mehr zentrale Ansprechpartnerin und Wissensvermittlerin im Unterricht sein. Das neue System ist in Wirklichkeit noch viel umfangreicher. Und vor allem sieht man nicht auf den ersten Blick die Qualität der Neuerung.

Es gelingt aber zunehmend mit offenen Aufgabenstellungen zu differenzieren. Die KollegInnen sind seit Schulversuchsbeginn viel besser geworden im Beobachten der einzelnen Kinder.

Einige experimentieren erfolgreich mit Beobachtungsprotokollen als Hilfen für die nächste Unterrichtsplanung, die Elterngespräche und die Berichtszeugnisse. Da zeigt sich deutlich, dass Leistungsdokumentation auch ein Unterbereich der integrativen Didaktik ist. Die staatsseitige Wiedereinführung von Notenzeugnissen könnte auch den Bereich der reichhaltigen Förderung jedes einzelnen Kindes im Unterricht beeinträchtigen, zumindest dort, wo die Vorstellung vom neuen Unterricht noch nicht gefestigt ist. Probleme deuten sich an, wo Lehrerinnen und Lehrer noch zu wenig autonom sind, als dass sie sich wagen, selbst zu bestimmen, welches der beste Weg für die Kinder ist.

Die Entwicklung des Unterrichts zu einem lernerzentrierten Angebot mit Fokus auf Selbststeuerung braucht also viel mehr Zeit als die ersten organisatorischen Umstellungen im Schulversuch. Jetzt geht es um Feinarbeit, um die Frage, wie kann ich Lernschleifen organisieren, wie kann ich Kinder anregen, die sehr schnell lernen, wie kann ich im Unterricht kompensieren, was möglicherweise zu Hause versäumt wurde. Die Kompetenz Lernprozesse positiv zu beeinflussen wird immer zentraler, vor allem dort, wo die äußeren Bedingungen des Schulversuchs und der Kooperation (Schule-Eltern-HortlerzieherInnen-SonderpädagogInnen) schon stimmen. Unser Bericht hat die Entwicklungen festgehalten. Insgesamt lässt sich sagen:

Alle Kollegien haben jetzt eine konkrete Vorstellung davon, wie eine gute Schuleingangsphase arbeiten müsste, wie also der Gipfel des Berges aussieht, der bestiegen wird. Einige Schulen sind den anderen davongelaufen. Wir gehen aber davon aus, dass noch keine Schule am Gipfel angelangt ist. Die ganz weit vorne sind, verfeinern zur Zeit noch ihre Aufgabenqualität, die förderungsbezogene Diagnostik und die planvolle Gestaltung ihrer Entwicklungen. Andere haben noch damit zu tun, von der äußeren Differenzierung auf eine breiten Raum einnehmende Binnendifferenzierung umzustellen. Vor allem die Zurückstellungen machen dem Schulversuch wenig Ehre, gehört es doch zum Konzept, ohne auszukommen. Trotzdem gibt es nach wie vor Zurückstellungen und nicht alle Kolleginnen und Kollegen glauben an den Erfolg des integrativen Unterrichts. Damit eine signifikante Verbesserung gegenüber dem Schuljahr 2001/ 2002 nachgewiesen werden kann dürfen zum Übergang nach dem Schuljahr 2003/ 2004 sechs Schulen nicht zurückstellen.

6 Empfehlungen für die Arbeit im Jahre 2003

Im letzten Jahr des Schulversuchs empfehlen wir den **beteiligten Schulen** sich auf drei Entwicklungsbereiche zu konzentrieren:

1. Die integrative Didaktik verfeinern, Anhebung der Lernqualität jedes Kindes
Lernqualität erhöhen: vom Abarbeiten zum Experimentieren.
Unterstützung verbessern: Kinder verstehen, anregen, arbeiten lassen.
Untersuchung, wie Kinder lernen, was sie lernen und welche Hilfen nötig sind.
Systematisch beobachten, aufschreiben, zusammenfassend auswerten, übersichtlich darstellen,
Kinderarbeiten sammeln und hinsichtlich der Lernwege und Lernerfolge der Kinder auswerten,
die Erkenntnisse aufschreiben und im Team diskutieren
2. Alles daran setzen, um die Bedingungen zu schaffen, dass zum nächsten Schuljahr kein Kind zurückgestellt oder direkt in eine Förderschule eingeschult wird.
Dazu muss zunächst an jeder Schule, die noch zurückstellt, im Einzelfall geprüft werden, woran die Zurückstellungen liegen. Sodann sollte ein Plan entwickelt werden, wie

die hinderlichen Bedingungen systematisch abgebaut werden können. Gegebenenfalls muss sich die Schule Hilfe von außen holen.

3. Ein erprobtes und brauchbares Hilfsmittel für die neuen Schuleingangsphasen auf dem BSCW-Server zur Verfügung stellen (systematisch entwickeln und erproben).

Die Entwicklung der Materialien ist zwar vorangeschritten. Es fehlt noch die theoretische und praktische Einbettung. Welchen Stellenwert haben die einzelnen Medien und Aufgabenbeispiele im Rahmen des Unterrichts, des Schulversuchs etc.? Welche Prozesse können mit den Materialien angeregt werden? Bei welchen Gelegenheiten kann das Medium 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.

Den **Schulbegleiterinnen am ThILLM** empfehlen wir diese drei Bereiche vorrangig zu unterstützen. Dabei ist an Folgendes zu denken:

1. Integration aller Kinder, Förderdiagnostik und Begabtenförderung sind Bereiche, in denen weiterhin Fortbildung gewünscht wird: Differenzierung, Lernen am gemeinsamen Gegenstand, aber individuell.
2. Wie können Erkenntnisse aus den Fortbildungsveranstaltungen durch die TeilnehmerInnen in die Kollegien transferiert werden? Hierfür müssen Unterstützungen entwickelt und eingesetzt werden.
3. Die Fortbildungsangebote der Schulbegleiterinnen in den Schulen sollten intern ausgewertet werden, wenn das nicht bereits geschieht.
4. Überarbeitung der Materialliste: Es kommt bei einer Handreichung des ThILLM für Anschaffungen der 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 in Thüringen 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.
5. An den Schulen sollten die Schulbegleiterinnen Austauschprozesse zwischen den Stammgruppen unterstützen, wo das gebraucht wird.
6. Die Ausarbeitung der Produkte muss unterstützt werden (Hotline, Treffen zwischen Schulen, Schulbegleitung)
7. Die Nutzung des BSCW-Servers muss gezielt angeregt werden, wofür eine Moderatorin erforderlich ist. Auf die Einhaltung von Vereinbarungen, wie Dateibezeichnungen, Formate, Versionsmanagement etc. muss beim Erproben und Austauschen geachtet werden. Auch das ist Aufgabe einer Moderatorin.

Dem **Kultusministerium** empfehlen wir, für die Verbreiterung des Modells der Veränderten Schuleingangsphase:

- Nur solche Schulen zuzulassen, die in den sieben Entwicklungsbereichen bereits gute Ansätze vorweisen können, die ein entsprechendes Schulkonzept haben und einen konkreten, ausführlichen Projektplan in Kooperation zwischen Kollegium und Eltern entwickelt haben, der aufzeigt, wie sie die Schuleingangsphase verändern wollen.

- Den Schulen nicht zu verschweigen, dass die Veränderte Schuleingangsphase zwar internationaler Standard ist, der Weg dort hin aber ein steiniger und schmaler Bergpfad, der viel Kraft, systematisches Vorgehen und den Willen zur Fortbildung erfordert.
- Ein Unterstützungssystem aufzubauen und zu finanzieren, welches die Entwicklung der Schulen – insbesondere die Kompetenzentwicklung der Lehrerinnen und Lehrer und der HorterzieherInnen – auch bei vielen Bewerbungen zu unterstützen vermag.
- Die regionalen Beiräte beizubehalten und neue einzurichten, deren Arbeit in einem zentralen Beirat zu bündeln, der gegebenenfalls nicht mehr auf Landes-, sondern auf den Bezirksebenen angesiedelt ist.
- Weiterbildung der ErzieherInnen in den Kindergärten anzuregen, um sie für kompensatorische Arbeit vor Schulbeginn und Kooperation mit den Schulen zu qualifizieren.
- Ausarbeitung und Vorgeben einer professionellen Form der Kooperation zwischen Schule und Schulmedizinischem Dienst unter Bedingungen der Veränderten Schuleingangsphase.
- Systematisch daran arbeiten, dass kontraproduktive – wenn auch durch andere Interessen erklärbar – Interventionen, wie Einführung von Ziffernnoten, Abziehen von Personal aus Arbeitszusammenhängen u.a. vermieden werden können, vielleicht wären offenere, pluralistischere Wege eine Möglichkeit.

Vorhaben der Wissenschaftlichen Begleitung

Als Abschlusserhebung wird eine angepasste auf die Aufgabe der Endauswertung bezogene Stärken-Schwächen-Analyse stattfinden. Alle sieben Entwicklungsbereiche müssen dabei herausgearbeitet werden. Dazu ist es erforderlich Unterrichtsbezogenes im Unterricht selbst genauer zu erheben, z.B. Wie wird differenziert? Wie werden offene Aufgabenstellungen angelegt, die den Kindern Spielraum zum Experimentieren, Denken geben? Wie wird der Unterricht geplant? Wie kommen die Beobachtungen der Kinder in der Planung wieder vor? Wie ist der Unterricht in einem schulinternen Lehrplan verankert? Unterrichtsferne Aspekte sollen ebenfalls möglichst konkret erhoben werden. Wir werden dafür ein Konzept erarbeiten.

Es ist vorgesehen, den Abschlussbericht in Form von Fallstudien und einer auf den gesamten Schulversuch bezogenen Entwicklungsbeschreibung zu erstellen.

Literatur

- Bartnitzky, Horst/ Burk, Karlheinz/ Jaszovics, Sybille (2000) (Hg.): Mit Eltern die Grundschule kindgerecht entwickeln. Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule
- Berthold, Barbara/ Carle, Ursula (2002): Neustrukturierung des Schulanfangs in Niedersachsen. Abschlussauswertung. Bremen/Hannover: Universität
- Bönsch, Manfred (2000): Praxishandbuch Gute Schule. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren
- Burk, Karlheinz/ Mangelsdorf, Marei/ Schoeler, Udo (1998) (Hg.): Die neue Schuleingangsstufe. Lernen und Lehren in entwicklungsheterogenen Gruppen. Weinheim und Basel: Beltz
- Czerwenka, Kurt (2001): Schulentwicklung und Schulprofil. In: Einsiedler, Wolfgang/ Götz, Margarete, Hacker, Hartmut/ Kahlert, Joachim/ Keck, Rudolf, W./ Sandfuchs, Uwe (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt

- Faust-Siehl, Gabriele (1998): Veränderte Anforderungen an die Lehrkräfte. In: Burk, Karlheinz/ Mangelsdorf, Marei/ Schoeler, Udo (Hg.): Die neue Schuleingangsstufe. Lernen und Lehren in entwicklungsheterogenen Gruppen. Weinheim und Basel: Beltz
- Kirk, Sabine (2001): Eltern und Schule. In: Einsiedler, Wolfgang/ Götz, Margarete, Hacker, Hartmut/ Kahlert, Joachim/ Keck, Rudolf, W./ Sandfuchs, Uwe (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt
- Kirk, Sabine (2001): Verkehrsformen zwischen Elternhaus und Schule. In: Keck, Rudolf W./ Kirk, Sabine (Hg.): Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule: Analysen – Erfahrungen - Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren
- Klafki, Wolfgang (1994): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. (4. durchgesehene Auflage, 1991 erweitert, zuerst 1985) Weinheim: Beltz
- Mand, Johannes (1998): Förderdiagnostik als Lernprozessdiagnostik. In: Eberwein, Hans/ Knauer, Sabine (Hg.): Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege einer neuen (sonder-)pädagogischen Diagnostik. Weinheim und Basel: Beltz
- Meyer, Richard/ Heyer, Peter (1999): Grundschule – Schule für alle Kinder. Voraussetzungen und Prozesse zur Entwicklung integrativer Arbeit. In: Eberwein, Hans (Hg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. 5. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz
- Pandel, 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
- Sassenroth, Martin (2000): Schriftspracherwerb. Entwicklungsverlauf, Diagnostik und Förderung. Bern: Paul Haupt
- Schoeler, Udo/ Winter, Ute (1998): Das Arbeitsfeld der Sozialpädagogin. Burk, Karlheinz/ Mangelsdorf, Marei/ Schoeler, Udo (1998) (Hg.): Die neue Schuleingangsstufe. Lernen und Lehren in entwicklungsheterogenen Gruppen. Weinheim und Basel: Beltz
- Selter, Christoph/ Spiegel Hartmut (1997): Wie Kinder rechnen. Leipzig, Düsseldorf, Stuttgart: Klett-Grundschulverlag
- Struck, Bruno/ Lage, Gesine (2001): Zur Kooperation der Lehrerinnen und Lehrer im Gemeinsamen Unterricht. In: Demmer-Dieckmann, Irene/ Struck, Bruno (Hg.): Gemeinsamkeit und Vielfalt. Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung. Weinheim und München: Juventa
- Terhart, Ewald (2001): Grundschularbeit als Beruf. In: Einsiedler, Wolfgang/ Götz, Margarete, Hacker, Hartmut/ Kahlert, Joachim/ Keck, Rudolf, W./ Sandfuchs, Uwe (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt
- Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, ThILLM (1996) (Hg.): Hort an der Thüringer Grundschule. Überlegungen und Hinweise zur inhaltlichen Ausgestaltung. ThILLM: Arnstadt/Thür. (heute: Bad Berka)
- Thüringer Schulgesetz (Nichtamtliche Lesefassung) Thüringer Schulgesetz vom 6. August 1993 (GVBl. S. 445) zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 21. November 2002 (Stand 21. November 2002)
- Thüringer Schulordnung (Entwurf – Siebte Verordnung zur Änderung der Thüringer Schulordnung – Stand 28. November 2002)

Thüringer Schulordnung für die Grundschule, die Regelschule, das Gymnasium und die Gesamtschule (Thüringer Schulordnung - ThürSchulO -) vom 20. Januar 1994 (GVBl. S. 185), zuletzt geändert durch Verordnung vom 17. August 1999 (GVBl. S. 555)

Vierlinger, Rupert (1999): Leistung spricht für sich selbst. „Direkte Leistungsvorlage“ (Portfolios) statt Ziffernzensuren und Notenfetischismus. Heinsberg: Dieck

Winter, Felix/ von der Groeben, Annemarie/ Lenzen, Klaus-Dieter (2002) (Hg.): Leistung sehen, fördern, werten. Neue Wege für die Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Witjes, Winfried/ Zimmermann, Peter (2000): Elternmitwirkung in der Schule – eine Bestandsaufnahme in fünf Bundesländern. In: Rolf, Hans-Günter/ Bos, Wilfried/ Klemm, Klaus/ Pfeiffer, Hermann/ Schulz-Zander, Renate (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele, Perspektiven. Bd. 11. Weinheim und München: Juventa