

ZWEITER ZWISCHENBERICHT
DER WISSENSCHAFTLICHEN BEGLEITUNG

**Veränderte Schuleingangsphase
in Thüringen
Januar 2002**





**Schule wird bewegt
von der 'Sonne' unserer Würdigung,
Anerkennung und Unterstützung
ihrer Leistungen¹**

¹ Carle, Ursula (2000): Was bewegt die Schule? Schneider Hohengehren, S. 503



Inhaltsübersicht

1	Einleitung	9
2	Startbedingungen des Schulversuchs im Jahr 2001	10
2.1	Empfehlungen der Wissenschaftlichen Begleitung an die Schulen für ihre Arbeit im Jahr 2001	12
2.2	Diskussion der Ergebnisse mit dem Schulversuchsteam des ThILLM und Vertreterinnen des Kultusministeriums	14
2.3	Dokumentationsschwerpunkte der Schulen am Jahresbeginn 2001 und betreuende Schulbegleiterinnen des ThILLM	17
2.4	Organigramm der Begleitung des Schulversuchs Januar 2001	20
2.5	Der Projektplan: Aktivitäten und Termine im Jahre 2001	21
2.6	Öffentlichkeitsarbeit der Wissenschaftlichen Begleitung im Rahmen des Schulversuchs	24
3	Erhebungen im Jahr 2001.....	25
3.1	Analyse der Entwicklungsengpässe der Schulen (TOC 2001).....	26
3.1.1	Annahmen, auf denen die TOC-Analyse beruht	28
3.1.2	Problem-Begrifflichkeit	30
3.1.3	Häufige Schwierigkeiten bei TOC-Analysen.....	31
3.1.4	Durchführung der TOC-Erhebungen (Sabine Klose)	31
3.1.4.1	Die Hospitation in den Stammgruppen	32
3.1.4.2	Die Gruppendiskussion im Rahmen der TOC-Erhebung.....	34
3.1.5	Auswertung der TOC-Erhebung (Sabine Klose).....	34
3.1.6	Die zentralen Ergebnisse der TOC-Erhebung	38
3.1.7	Die Rückmeldung der Ergebnisse an die Schulen.....	41
3.1.8	Schulbegleitung vor und im Anschluss an TOC 2001.....	42
3.1.9	Schlüsse aus der TOC-Analyse 2001	51
3.2	Die Leitfadenerhebung 2001	52
3.2.1	Ergebnisse der Fragen an die Schulleitung (Martina Henschel)	54
3.2.1.1	Fragen zur Schule	54
3.2.1.2	Fragen zu den Schülerinnen und Schülern.....	56
3.2.1.3	Fragen zum Personal an der Schule im Schuljahr 2001-2002.....	60
3.2.2	Ergebnisse der Befragung der Projektverantwortlichen (Barbara Berthold, Martina Henschel, Sabine Klose)	63
3.2.2.1	Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Schuleingangsphase (Martina Henschel).....	63
3.2.2.2	Projektmanagement (Martina Henschel).....	64
3.2.2.3	Dokumentation der Entwicklungen im Schwerpunkt (Martina Henschel/Ursula Carle)	68
3.2.2.4	Regionale Verankerung des Schulversuchs (Barbara Berthold).....	80
3.2.2.5	Schulnahe Öffentlichkeit (Barbara Berthold).....	82
3.2.2.6	Schulferne Öffentlichkeit (Barbara Berthold)	84



3.2.2.7	Gestaltung der Kooperation mit dem Kindergarten (Barbara Berthold)...	86
3.2.2.8	Kooperation mit dem Schulmedizinischen Dienst (Barbara Berthold).	87
3.2.2.9	Rhythmisierung	87
3.2.2.10	Jahrgangsmischung (Sabine Klose)	88
3.2.3	Die Arbeit der HorterzieherInnen im Schulversuch (Barbara Berthold).....	90
3.2.3.1	Arbeit im Hort	92
3.2.3.2	Verzahnung von Hortarbeit und Unterricht	93
3.2.3.3	Arbeit im Unterricht	94
3.2.3.4	Schulentwicklungsaufgaben.....	94
3.2.3.5	Unterrichtsplanung und -vorbereitung	95
3.2.3.6	Qualität der Absprachen zwischen Lehrerinnen und HorterzieherInnen..	95
3.2.3.7	Hausaufgaben.....	96
3.2.3.8	Professionsbezogene Spezifika des Berufs der HorterzieherInnen.....	98
3.2.4	Die Arbeit der Sonderpädagoginnen im Schulversuch (Barbara Berthold)	98
3.2.4.1	Ausbildung der Sonderpädagoginnen im Schulversuch.....	99
3.2.4.2	Berufserfahrung der Sonderpädagoginnen und ihr Nutzen für die Arbeit in der Schuleingangsphase	101
3.2.4.3	Persönliche Motive für die Mitarbeit in der Schuleingangsphase.....	102
3.2.4.4	Arbeitsorganisation in der Schuleingangsphase – Meinungen der Sonderpädagoginnen.....	102
3.2.4.5	Anlässe zur Zusammenarbeit zwischen Sonderpädagoginnen und Grundschullehrerinnen.....	104
3.2.4.6	Ziele der Sonderpädagoginnen für ihre Arbeit in der Veränderten Schuleingangsphase	105
3.2.4.7	Aufgaben der Sonderpädagoginnen im Schulversuch	106
3.2.4.8	Möglichkeiten der integrativen Förderung in der Schuleingangsphase aus der Sicht der Sonderpädagoginnen	108
3.2.4.9	Grenzen integrativer Förderung aus Sicht der Sonderpädagoginnen..	110
3.2.4.10	Diagnostik im Schuljahr 2001/2002.....	111
3.2.4.11	Diagnostische Instrumente/ Methoden.....	112
3.2.4.12	Literatur- und Materialienliste der Sonderpädagoginnen.....	114
3.2.4.13	Fortbildungen der Sonderpädagoginnen	121
3.2.5	Fragen an die Stammgruppenteams	123
3.2.5.1	Teambildung in den Schulen des Schulversuchs (Barbara Berthold).123	
3.2.5.2	Arbeitstreffen / Beratungen im Team (Barbara Berthold)	128
3.2.5.3	Teamunterricht (Barbara Berthold)	131
3.2.5.4	Erfahrungen mit Teamarbeit (Barbara Berthold).....	135
3.2.5.5	Tipps der Stammgruppen zum Unterrichten im Team (Barbara Berthold).....	138
3.2.5.6	Fortbildungen aus der Sicht der Stammgruppen (Sabine Klose)	139
3.2.5.7	Leistungsdokumentation (Martina Henschel)	140



3.2.5.8	Zum Stand der Entwicklung vorbereiteter Lernumgebungen (Sabine Klose)	142
3.2.5.9	Kooperation der Schülerinnen und Schüler (Barbara Berthold)	149
3.2.6	Die Elternbefragung (Corinna Meyer / Martina Henschel / Barbara Berthold)	153
3.2.7	Schlüsse aus der Leitfadenerhebung 2001	156
3.3	Teilnehmende Beobachtung in zentralen Fortbildungsveranstaltungen.....	160
3.3.1	Beobachtungskriterien bei Fortbildungsveranstaltungen (Sabine Klose).....	162
3.3.2	Auswertung der Beobachtungsprotokolle aus Fortbildungen (Sabine Klose)..	163
3.3.3	Zusammengetragene Ergebnisse der Leitfadenerhebung zu Fortbildungsfragen (Sabine Klose)	164
3.3.4	Zusätzliche Informationen durch die Kommunikative Validierung der Entwurfsfassung dieses Berichts	165
3.3.5	Inhalt der Erhebung des Kultusministeriums in den Schulen zum Vergleich..	166
3.3.6	Zusammenfassung der Ergebnisse zu Fortbildung im Schulversuch.....	166
4	Fazit: Entwicklung und Empfehlungen.....	167
4.1	Empfehlungen an die Schulen.....	169
4.2	Empfehlungen an das Unterstützungssystem.....	169
4.3	Empfehlungen an das TKM.....	171
4.4	Erforderliche Veränderungen in der Vorgehensweise der Wissenschaftlichen Begleitung.....	173
5	Nachwort und Dank	173

Grafiken- und Tabellenübersicht

Abbildung 1: Zurückstellungen und Einschulung in Diagnose-Förderklassen im Schuljahr 2000-2001	17
Abbildung 2: Organigramm der Begleitung des Schulversuchs 2001	21
Abbildung 3 : Aktivitäten und Zeitplan der Wissenschaftlichen Begleitung und des Unterstützungssystems im Schulversuch für 2001	24
Abbildung 4: TOC 2001 – Termine, Teams, Schulen	32
Abbildung 5: Beobachtungsmerkmale für die Hospitationen bei der TOC-Erhebung.....	34
Abbildung 6: Beispielhafter TOC-Baum der LehrerInnen-Gruppendiskussionen – Teil 1	36
Abbildung 7: Beispielhafter TOC-Baum der LehrerInnen-Gruppendiskussionen – Teil 2	37
Abbildung 8: Beispiel für eine Rückmeldung über die TOC-Analyse der Wissenschaftlichen Begleitung an die Projektleiterin der Schule und an die Schulbegleiterin des ThILLM.....	42
Abbildung 9: SWOT-Erhebung und ThILLM-Begleitung des Schulversuchs im Jahr 2000	42
Abbildung 10: TOC-Erhebung und ThILLM-Begleitung des Schulversuchs im Jahr 2001	43
Abbildung 11: Tägliche Öffnungsdauer der Schulhorte in Stunden.....	54
Abbildung 12: Tägliche Öffnungszeiten der Schulhorte.....	55
Abbildung 13: Prozentualer Anteil der Hortbesucher an der Gesamtschülerschaft in den Schulen des Schulversuchs im Schuljahr 2001-2002	55
Abbildung 14: Prozentualer Anteil der Hortkinder aus der Veränderten Schuleingangsphase an den Hortkindern der Schule im Schuljahr 2001-2002.....	55
Abbildung 15: Entwicklung des Anteils der Kinder mit regelmäßiger Hortbesuchszeit über 10 Stunden wöchentlich.....	55
Abbildung 16: Zurückstellungen am Schuljahresanfang 2001/2002 und 2000/2001	58
Abbildung 17: Überweisungen in Diagnose- und Förderklassen sowie in Förderschulen am Schuljahresanfang 2001/2002 und 2000/2001 im Schulversuch im Vergleich	58
Abbildung 18: Begabungen, Förderbedarf, Übergänge auf andere Schularten	59
Abbildung 19: Stundenzuweisung Sonderpädagogik und Schülerzahlen im Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase Schuljahr 2001/2002 (Quelle: Excel-Datei L-zuweisung01-02, TKM)	61
Abbildung 20: Wochenstunden der Sonderpädagoginnen pro SchülerIn im Schulversuch (entspricht einer Zuweisung nach dem Modell der sonderpädagogischen Grundausrüstung.....	61
Abbildung 21: Wochenstunden der Sonderpädagoginnen pro SchülerIn mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Schulversuch.....	61
Abbildung 22: Aktivitätenplan der Schuleingangsphase an der Grundschule Oberdorla.....	67
Abbildung 23: Die Verteilung der schulamtsbasierten Beiräte des Schulversuchs auf die Schulen.....	80
Abbildung 24: Ebenen der Handlungsregulation im Unterricht (Folie: SWOT-Erhebung)....	91
Abbildung 25: Tagesablauf des Horterzieherinnenteams der Grundschule Rottenbach.....	93
Abbildung 26: Ausbildungsschwerpunkte der Sonderpädagoginnen im Schulversuch.....	100



Abbildung 27: Tagesablauf der Sonderpädagogin an der Grundschule Oberdorla103
Abbildung 28: Integrative Arbeit im Kursunterricht der Staatlichen Grundschule Neuhaus 109
Abbildung 29 :Förderdiagnostische Vorgehensweise am Schulanfang112
Abbildung 30: Literatur- und Materialienliste der Sonderpädagoginnen.....121
Abbildung 31: Fortbildung der SonderpädagogInnen im Schuljahr 2000-2001.....122
Abbildung 32 : Beispiel 1 für Teamarbeit im Unterricht.....132
Abbildung 33: Beispiel 2 für Teamarbeit über einen ganzen Tag hinweg133
Abbildung 34 : Beispiel 3 für stammgruppenübergreifende Kooperation im Unterricht.....134
Abbildung 35: Aufgabenblatt aus dem Igel-Projekt, Beispiel für Teamarbeit151
Abbildung 36: Beispiel für eine Aufgabe, die Kinder verschiedener Jahrgänge gemeinsam lösen können.....152
Abbildung 37 : Die Skalenwerte zur Bedeutung der Fragen des Leitfadens 2001157
Abbildung 38 : Verteilung der Fragenbewertungen158
Abbildung 39 : Mittlere Bewertung der Fragenbedeutung.....159
Abbildung 40: Tabellarische Übersicht zum Fortbildungsangebot für die Schulen des Schulversuchs im Jahr 2001.....162



1 Einleitung

Vor Ihnen liegt nun der zweite Zwischenbericht zum Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase in seiner Langfassung. Er stellt die Entwicklungen im Jahr 2001 detailliert vor. Diese Fülle verdanken wir der unermüdlichen Mitarbeit der Schulen. Sie haben uns Einblick in ihre Arbeit gewährt und uns alle Informationen für diesen Bericht zur Verfügung gestellt.

Die Entwurfsfassung des Zwischenberichts wurde am 17. Januar 2002 mit den Mitarbeiterinnen des ThILLM und am 18. Januar 2002 mit Vertreterinnen und Vertretern der Schulen im Schulversuch diskutiert. Offene Fragen und Widersprüche wurden geklärt. Die Kollegien der Schulversuchsschulen hatten Gelegenheit, den Bericht bis zum 28. Januar 2002 gegenzulesen und ihre Anmerkungen dem Team der Wissenschaftlichen Begleitung mitzuteilen. Den Kapiteln bei denen sich durch die Kommunikative Validierung Ergänzungen ergeben haben, wurde ein Abschnitt mit Hinweisen und zusätzlichen Informationen durch die Kommunikative Validierung hinzu gefügt. Darüber hinaus wurden redaktionelle Fehler im Text überarbeitet.

Ziel unserer Arbeit war es, die Entwicklung der Schulen und die Bedingungen, unter denen sie arbeiten, zu beschreiben. Dazu wurden verschiedene Erhebungen durchgeführt, so dass das zugrunde liegende Datenmaterial methodisch breit angelegt ist. Es kann also von einem hohen Grad an Absicherung der vorliegenden Zwischenergebnisse ausgegangen werden.

Der Band ist wie folgt aufgebaut: Im Kapitel 2 werden die Ergebnisse des Vorjahres als Ausgangslage für das Jahr 2001 aufgegriffen und gezeigt, wie diese in der Planungsgruppe des Schulversuchs diskutiert wurden und welche Schlüsse für ein verändertes Angebot daraus gezogen werden konnten.

Das Kapitel 3 beschreibt die Erhebungen und ihre Ergebnisse. Dort wo Unklarheiten vorhanden waren, haben wir zur Interpretation stets alle Daten aus den verschiedenen Erhebungen zusammengetragen. Die Auswertungsarbeit leisteten zum größten Teil Barbara Berthold, Martina Henschel, Sabine Klose und Corinna Meyer (siehe Kapitelüberschriften).

Im Kapitel 4 werden die Ergebnisse zusammengetragen, diskutiert und Empfehlungen abgeleitet.

Uns hat die Arbeit im Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase auch im Jahr 2001 wieder viele Anregungen gebracht. Und wir freuen uns schon auf die nächste Erhebungsphase, weil wir dann in den Schulen sehen können, was sich in den Leitfäden doch nur sehr verkürzt darstellen ließ.

Wir wünschen Ihnen beim Lesen viel Spaß.

Prof. Dr. Ursula Carle



2 Startbedingungen des Schulversuchs im Jahr 2001

Der Schulversuch startete am 1. März 2000. Über das Jahr 2000 wurde ein erster Zwischenbericht vorgelegt und mit den Schulen, den Mitarbeiterinnen des Unterstützungssystems beim ThILLM und dem Ministerium diskutiert. Dieser zweite Zwischenbericht beschreibt die durchgeführten Erhebungen und Auswertungen, die im März 2001 begonnen haben. Er dient vor allem als Rückmeldung für die Lehrerinnen und Lehrer des Schulversuchs und für alle anderen Beteiligten, dann als Forschungsbasis der Wissenschaftlichen Begleitung, schließlich als Grundlage für weitere Planungen.

Einführend sei noch einmal an das Ziel des Schulversuchs und die Aufgabe der Wissenschaftlichen Begleitung erinnert, wie sie im Forschungsantrag formuliert wurden. Ziel des Schulversuchs ist die Entwicklung einer Schuleingangsphase für alle schulpflichtigen Kinder, in der eine "natürliche" variable Verweildauer von ein bis drei Jahren möglich ist. Damit soll eine wohnortnahe Unterrichtung in einer kindgerechten und zugleich leistungsorientierten Grundschule ermöglicht werden. Der Verzicht auf Zurückstellungen sowie auf Diagnose- und Förderklassen in Grundschulen, d.h. die zieldifferente integrative Förderung aller Kinder, auch derjenigen mit Behinderungen, Beeinträchtigungen und besonderen Begabungen, ist Kernstück des Vorhabens. Die zentrale Aufgabenstellung des Schulversuchs zielt auf die Klärung der Frage, welche strukturellen, pädagogischen und qualifikatorischen Veränderungen erforderlich sind, damit alle schulpflichtigen Kinder in die Grundschule aufgenommen werden und diese mit persönlichem Erfolg besuchen können. Es ist das Ziel der Wissenschaftlichen Begleitung, diesen Prozess im Sinne einer formativen Evaluation zu dokumentieren. Aus der Dokumentation sollen Erkenntnisse hinsichtlich der Vorteile und Schwierigkeiten des gemeinsamen altersgemischten Unterrichts abgeleitet und mögliche Lösungen aufgezeigt werden.

Hinsichtlich der Einrichtung des Unterstützungssystems lassen sich folgende zentrale Startbedingungen für die Arbeit im Jahre 2001 festhalten:

- Die Zusammenarbeit und die Arbeitsteilung zwischen ThILLM und Wissenschaftlicher Begleitung war im Januar 2001 zeitlich, räumlich und personell etabliert.²

² Ein Auszug aus dem Protokoll des Planungstreffens am 04.01.2000 dokumentiert die vereinbarte Arbeitsteilung

ThILLM	Feststellung des Entwicklungsstandes der Schulen im Schulversuch auf 3 Ebenen: <ul style="list-style-type: none"> - Vorerfahrungen - Pädagogisch-qualitative Ebene - Organisatorische Ebene - unter Berücksichtigung der Dimensionen Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung (Arbeit mit den Steuergruppen) Unterstützung der Schulen bei der Umsetzung der Ziele des Schulversuches, insbesondere durch Fortbildung und Beratung
Wissenschaftliche Begleitung	<ul style="list-style-type: none"> - Beobachtung der Schulen - Befähigung der Schulen zur Dokumentation entsprechend eines Grundleitfadens - Prozessprotokollierung/Dokumentation - Schlussfolgerungen ableiten (im Sinne einer Breitenstrategie – Übertragbarkeit der Ergebnisse des Schulversuches auf andere Schulen)



- Die Schulen kannten die prinzipielle Vorgehensweise der Wissenschaftlichen Begleitung, den Erhebungszyklus beginnend mit einer mediengestützten Gruppendiskussion und Unterrichts- bzw. Schulbesuchen vor Ort im Frühjahr, der Kommunikativen Validierung der Auswertung dieser Erhebung und einer ergänzenden Befragung im Herbst. Die Schulen erwarten, dass ihnen auch dieser Bericht wieder zur Stellungnahme vorgelegt wird, ehe er dem Ministerium bekannt gegeben wird. Die Schulen kennen die für sie in der Wissenschaftlichen Begleitung jeweils zuständige Mitarbeiterin Martina Henschel oder Sabine Klose.
- Die Schulen wussten und wissen um die Kooperation zwischen ThILLM und Wissenschaftlicher Begleitung.
- Regionale Beiräte waren im Jahr 2000 überall eingerichtet worden bzw. hatten sich gerade konstituiert. Allerdings gab es noch widersprüchliche Angaben über deren Zusammensetzung, Aufgaben und Tätigkeiten - ein Indiz dafür, dass sie noch nicht voll funktionsfähig waren.
- Das Angebot des ThILLM war im Jahr 2000 durch das ThILLM den Schulen in seiner Struktur bekannt gegeben worden, es wurde hinsichtlich der zentralen Fortbildungen, wie unsere Protokolle zeigen, gut angenommen. Über die Bereiche Schulbegleitung mit dem Schwerpunkt Unterrichts- und Organisationsentwicklung, sowie über die zentralen Werkstätten "Moderation zur Schulentwicklung" lagen der Wissenschaftlichen Begleitung keine verwertbaren Rückmeldungen der Schulen vor.
- Die Schulen hatten sich im Jahr 2000 für ihre eigene Dokumentation einen speziellen Bereich aus dem Gesamtrahmen des Versuchs ausgewählt (Stern). Diesen Bereich wollten sie im folgenden so ausarbeiten, dass daraus für die anderen Schulen Hilfen entstehen. Schulbegleiterinnen des ThILLM sollten sie dabei unterstützen (Übersicht siehe Kapitel 2.3).

Der Entwicklungsstand der Schulen wurde im ersten Zwischenbericht als ausgesprochen heterogen beschrieben. Insgesamt konnte festgestellt werden:

- Die größte Herausforderung sahen die Schulen in der Aufgabe, alle Kinder in hoch heterogenen Klassen individuell angemessen zu fördern. Vor allem hierauf bezogen sich ihre strategischen Überlegungen.
- Die größte interne Ressource sahen die Kollegien in ihrem persönlichen Engagement. Keine Schule nannte vorhandene Schulentwicklungsstrukturen als Ressource für den Schulversuch, aber es verwiesen einige Schulen auf Erfahrungen in Diagnose- und Förderklassen, im offenen Unterricht, in der Jahrgangsmischung und in der Rhythmisierung.
- Große, wenig spezifizierte Erwartungen richteten sich an das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) als Unterstützungssystem.
- Die meisten Schulen rechneten mit einer großen Unterstützung durch die Eltern und glaubten sie auch erhalten zu können.
- Die Schulen erhofften sich als zusätzliche Ressource eine gute Stundenzuweisung aufgrund des Schulversuchs.
- Noch nicht im Blick war es, wie das Personal optimal eingesetzt werden könnte und anhand welcher Organisationsstruktur die Neuerungen entwickelt und transparent gehalten werden sollten. Projektpläne konnten von keiner Schule vorgelegt werden.



An allen Schulen waren jedoch Projektleiterinnen eingesetzt. Die Wissenschaftliche Begleitung empfahl, die systematische Projektsteuerung zu unterstützen.

- Als wichtig wurde der Austausch mit Schulen sowohl im als auch außerhalb des Schulversuchs angesehen. Die Forderung nach einem systematischen Austausch zwischen Schulen mit gleichem Vertiefungsschwerpunkt war latent vorhanden.

Die Offenheit der Situation, die Unbestimmtheit der zu bewältigenden Herausforderungen dominierte das erste Schulversuchsjahr in vielen Schulen.

- Hauptsorge der Schulen war die Frage, wie sie die Differenzierung des Lernangebots bei der erhöhten Spannweite der Lernvoraussetzungen anlegen sollen. Lehrer und Lehrerinnen hatten u.a. Angst, im Unterricht den Überblick zu verlieren.
- Eine zweite wichtige Sorge bestand darin, dass das Kollegium die Menge der zusätzlichen Arbeit nicht schafft.
- Gesehen wurde bereits die Gefahr der Abkapselung der Schuleingangsphase gegenüber den Klassen 3 und 4.

2.1 Empfehlungen der Wissenschaftlichen Begleitung an die Schulen für ihre Arbeit im Jahr 2001

Im Wissen um die Komplexität der Aufgabenstellung des Schulversuchs, wurde zwar die Dokumentation der Erfahrungen durch die einzelnen Schulen auf spezifische Teilbereiche beschränkt. Gleichwohl umfasst der Schulversuch in allen Schulen das ganze Spektrum. Es handelt sich dabei um sieben Entwicklungsbereiche. Der Stand in diesen Bereichen und die Empfehlungen der Wissenschaftlichen Begleitung stellten sich Ende 2000 wie folgt dar.

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

Viele Schulen kannten schon im ersten Schulversuchsjahr Konzepte wie "Lesen durch Schreiben" oder "Mathe 2000". Auch gaben sie an, nach Schwierigkeitsgrad und Quantität zu differenzieren. Das dabei vorherrschende Grundkonzept heißt: Fundamentum plus Additum. Eine entwicklungsorientierte und förderdiagnostisch gestützte Differenzierung war noch kaum zu erkennen. Vieles deutete auf ein mehr oder weniger unsystematisches Vorgehen.

Im Zwischenbericht empfahl die Wissenschaftliche Begleitung, den Schulen dringend Unterstützung für eine förderdiagnostisch fundierte Differenzierung zu gewähren. Die Schulen müssten lernen, ihre Differenzierungsentscheidungen von den Anforderungen der Aufgaben an das einzelne Kind und zugleich von der heterogenen Gruppe als Lerngemeinschaft ausgehend zu begründen und nicht in tradiert Weise vorrangig durch Verfügbarkeit von Material.

Zum Aufbau geeigneter Lernumgebungen konnte am Ende des ersten Schulversuchsjahres noch keine fundierte Aussage gemacht werden. Viele Schulen waren nur schwach mit Material für offene Arbeit ausgestattet. Die Situation zum zweiten Projektschwerpunkt, Leistungsdokumentation:

- Entwicklung von Systemen einer reichhaltigen Leistungsdokumentation, die anstatt oder in Ergänzung von Ziffernnoten die Vielfältigkeit kindlicher Entwicklungsbereiche berücksichtigt (Verbindungsglied zu Punkt 1 ist die förderungsbezogene Diagnostik: Verknüpfung von Lernentwicklungs- und Leistungsdokumentation).



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

Empfehlung der Wissenschaftlichen Begleitung: Es muss eine Leistungsdokumentation entwickelt werden, die sich als Bindeglied zur förderdiagnostisch begründeten Unterrichtsplanung versteht. - Die Situation zum dritten Projektschwerpunkt rhythmisierter Unterrichtsgestaltung:

- Entwicklung einer rhythmisierten Unterrichtsgestaltung auch durch eine sinnvolle Verbindung von Schule und Hort auch über den ganzen Schultag.

Rhythmisierung stellte sich am Ende des Jahres 2000 noch hauptsächlich als organisatorisches und nicht als pädagogisches Element dar. Planung einer Rhythmisierung über den ganzen Tag gab es nicht.

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

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

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

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

- Ausarbeitung von Konzepten der Elterninformation und der Kooperation mit den Elternhäusern.

Die Elternschaft war Ende des Jahres 2000 dem Schulversuch gegenüber heterogen eingestellt. In den Aussagen mancher Schulen wurde die Resonanz der Eltern jedoch ungewöhnlich positiv beschrieben. Maßgeblich für eine positive Entwicklung waren Transparenz, Überzeugungsarbeit und Offenheit im Umfeld des Schulversuchs.

Empfehlung: Transparenz, Überzeugungsarbeit und Offenheit im Umfeld des Schulversuchs sollten in das weitere Umfeld hinein ausgebaut werden. Eltern sollten stärker als Teil der Entwicklungsgemeinschaft im Schulversuch gesehen werden. - Die Situation zum sechsten Arbeitsschwerpunkt:

- Ausbau systematischer Bezüge zwischen Schule und Gemeinde, um die Chancen regionalen Lernens bei wohnortnaher Unterrichtung nutzen zu können.



An allen Schulen wurden Beiräte eingerichtet, wobei einige Schulamtsbereiche je einen Beirat für alle Schulversuchsschulen ihres Bereichs einberufen haben. Unterstützung im Sinne einer positiven Beeinflussung erhofften sich die Schulen vor allem im Umgang mit den Schulärzten und Schulärztinnen. Die Kindergärten im Umfeld der meisten Schulen standen der Veränderten Schuleingangsphase aufgeschlossen und interessiert gegenüber. Die Kooperation gestaltet sich jedoch in den einzelnen Fällen sehr unterschiedlich und zwar sowohl hinsichtlich der Häufigkeit der Aktionen als auch hinsichtlich deren Inhaltes.

Die Resonanz der weiterführenden Schulen wurde am Ende des ersten Schulversuchsjahres als verhalten wahrgenommen. Die Förderschulen zeigten eine unterschiedliche Haltung. Die meisten wurden als überwiegend skeptisch oder ablehnend gegenüber dem Schulversuch wahrgenommen. Insgesamt zeigten sich die Schulversuchsschulen nach außen offen und gesprächsbereit und boten einer interessierten Öffentlichkeit Einblick in ihr Schulleben. - Die Situation zum siebten Arbeitsschwerpunkt:

- Entwicklung von Konzepten der Jahrgangsmischung, insbesondere ihrer Einführung, organisatorischen und pädagogischen Gestaltung

Jahrgangsmischung erfolgte vorgabengemäß generell nach dem Stammgruppenprinzip. Die maximale Verweildauer beträgt drei Jahre. Wobei im ersten Jahr damit noch keine Erfahrungen zu erwarten waren. Daneben gab es meist jahrgangshomogene Kurse. Die Verteilung des Unterrichts auf Kurs und Stamm wurde in den Schulversuchsschulen unterschiedlich gehandhabt. Der Stammgruppenunterricht wurde häufig für Wochenplanarbeit, aber auch für gelenkte Arbeit, Projekte, Werkstattarbeit und Stationsunterricht genutzt. Zur Organisation des Kursunterrichts lagen nur wenige Angaben vor.

Es blieben zahlreiche Fragen offen:

- Welche Rolle spielen offene Unterrichtsformen und Binnendifferenzierung im Kurs?
- Konzentrieren sich die Schulen in ihren Neuerungen stark auf den Stamm und führen den Kurs traditionell?
- Welche Begründungszusammenhänge führen zu der Entscheidung, wie viele Stunden im Stamm und wie viele im Kurs sind?

Wie wird die Verteilung der Doppelbesetzung begründet? Welche Aufgaben werden in der Doppelbesetzung übernommen?

2.2 Diskussion der Ergebnisse mit dem Schulversuchsteam des ThILLM und Vertreterinnen des Kultusministeriums

Das Arbeitsjahr 2001 begann mit der Aufarbeitung der Ergebnisse des ersten Schulversuchsjahres. Vom 4.1. bis 5.1.2001 fand in Bad Berka das gemeinsame Planungstreffen zwischen dem Schulversuchsteam des ThILLM und der Wissenschaftlichen Begleitung statt. Vom TKM waren Cordula Engelhardt und Marion Schütt anwesend, vom ThILLM Heike Hahn, Cornelia Hofmann, Ursula Schneider, Sandra Trautmann und Ursula Zimmer, seitens der Wissenschaftlichen Begleitung Ursula Carle, Barbara Berthold, Martina Henschel und Sabine Klose. In diesem Rahmen wurden die Ergebnisse des Berichts von Ursula Carle zusammenfassend vorgestellt und der sich daraus ableitende Unterstützungsbedarf der Schulen formuliert.

Durch die SWOT-Analyse im Frühjahr 2000 war deutlich geworden, dass bei den Schulen Unklarheiten bestehen, wie Integration in diesem Schulversuch verstanden werden soll. In



diesem Punkt waren auch die Formulierungen im "Antrag zum Schulversuch" uneindeutig. Der Thüringer Kultusminister Krapp beschrieb am 16. November 1999 auf dem Bildungskongress der CDU in Hamburg die Situation der Grundschulen in Thüringen so: "Charakteristisch für die Thüringer Grundschule sind nicht nur neue kindgemäße Formen des Lehrens und Lernens, sondern auch die Diagnose-Förder-Klassen, in denen lernschwache Schüler in drei Schuljahren an das Lernniveau von zwei heran geführt werden. Neu sind auch Überlegungen zu einer "Veränderten Schuleingangsphase", die es sich zum Ziel macht, für begabte Schüler den Lehrplan der Klassen eins und zwei auf ein Schuljahr zu konzentrieren, für lernschwache jedoch die Zeit auf drei Jahre zu erweitern. Ziel dieser Veränderten Schuleingangsphase soll es auch sein, in enger Zusammenarbeit mit unseren "Mobilen Sonderpädagogischen Diensten" für jedes Kind den jeweils richtigen Lernort zu finden."

Dieses Zitat macht besonders deutlich, dass von den Schulen durch den Wechsel von den Diagnose-Förderklassen, hin zur "Veränderten Schuleingangsphase" der Auslesecharakter nach Klasse 2 zunächst einmal nicht überwunden werden soll. Das neue Modell scheint darin dem alten scheinbar ähnlich zu sein.

Cordula Engelhardt stellte nochmals fest, dass Integration erfolgen soll, sofern es die Bedingungen vor Ort ermöglichen. Das Ziel des Schulversuchs sei es, grundsätzlich alle Kinder zu integrieren. Die geeigneten Bedingungen sind in den Schulen des Schulversuchs zu entwickeln. Deshalb müssten in diesem Schulversuch Antworten auf die Frage "**Wie lernen es Schulen, alle Kinder zu integrieren?**" gefunden werden. Der Versuch zielt also darauf ab, dass die Schulen sich mit Unterstützung von außen zu integrativem Arbeiten befähigen. Inwieweit und unter welchen Bedingungen das besser gelingt, ist jedoch noch offen und muss im Schulversuch weiter aufgeklärt werden. Einige Schulen hatten angemerkt, dass die Glaubwürdigkeit und die Kommunizierbarkeit des Integrationsgedankens nach innen und außen dadurch erschwert werde, dass die integrative Beschulung mit Klasse 3 ende. Die Option zur Verlängerung der Integration in Klasse 3 und 4 würde zur Entspannung der Situation beitragen. Ein Vorschlag wäre, die Notengebung in Klasse 3, 4 zu belassen, und durch eine reichhaltige Leistungsdokumentation die Differenzierung zu belegen. Eine Erweiterung der Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (lernzielfferent) in die Klassenstufen 3 und 4 als Projekt zur Schulentwicklung wurde als Möglichkeit angesprochen. Das TKM wollte klären, inwieweit das möglich ist.

Ein weiterer Punkt war die Frage der Steuerungsfähigkeit der Schulen. Der Schulversuch – so hatte die Untersuchung im ersten Jahr gezeigt – wurde bislang in den Schulen wenig systematisch gesteuert. Mit dem Effekt, dass die Entwicklung fast ausschließlich durch das überdimensionale Engagement der Lehrerinnen voranschritt. Der Begriff "Steuergruppe" und ihre Funktion war den meisten Schulen noch unklar. Dasselbe gilt für ein angemessenes Projektmanagement im Schulversuch der Einzelschule. Nur drei Schulen waren zum Ende des Jahres 2000 in der Werkstatt Moderation zur Schulentwicklung.

Die Schulbegleiterinnen erhielten den Auftrag, in den Schulen verstärkt auf eine Verzahnung von Unterrichts- und Schulentwicklung zu achten. Cornelia Hofmann stellte in Aussicht, dass die Schulen, welche in den Werkstätten Moderation zur Schulentwicklung arbeiten, Ansätze ihrer Arbeit den anderen Schulen im Schulversuch präsentieren. So werde eventuell eine Sensibilisierung für die eigene Schulentwicklung erreicht.

Darüber hinaus wurde beschlossen, dass die ThILLM-Mitarbeiterinnen an den TOC-Analysen teilnehmen, um schneller geeignete Informationen über die Lernvoraussetzungen der Schulen zu erhalten und damit eine aktuellere und schulnahere Basis für die Planung ihrer Fortbildungsangebote zu haben. Ursula Carle wies darauf hin, dass auch der Schulversuch als Ganzes keine operative Leitung habe.



Zur Weiterentwicklung einer integrativen Didaktik der Schulen sei bei den Lehrerinnen und Lehrern ein Verständnis dafür zu wecken, dass zur Erhebung der Ausgangslage der Kinder Kenntnisse über

- aktuelle Lernvoraussetzungen des Kindes
- bereichsspezifische Entwicklungsläufe (besonders Mathematik und Deutsch) und
- Bedingungen, unter denen das Kind lernt

benötigt werden. Hierbei sollten auch die Förderschullehrerinnen und –lehrer an den Schulen einbezogen werden. Unterrichtspraktisch müsse die Differenzierung durch lernförderliche Anforderungen an das Kind erfolgen, die von seinen Interessen ausgehen, aus seinem Entwicklungsstand resultieren und "die Zone der nächsten Entwicklung" berühren. Für eine geeignete Fortbildung soll vom ThILLM ein Fortbildungskurriculum entwickelt werden. Die Teilnahme könnte dann für einzelne Lehrerinnen und Lehrer verpflichtend sein. Der Fortbildungszyklus soll im Schuljahr 2001/2002 beginnen.

Erste Gedanken bzgl. der Bausteine waren: Entwicklungspsychologie, Förderdiagnostik, bereichsspezifische Differenzierung (Deutsch, Mathematik), individualisierte Unterrichtsplanung. Daraus könne sich dann auch die Wissensbasis für eine individualisierte und reichhaltige Leistungsdokumentation ergeben.

Als Problem bei der Rhythmisierung wird gesehen, dass die Einbeziehung des Hortes an den meisten Schulen noch zu wenig erfolgt und ein Wechsel von An- und Entspannung als Vorteil noch nicht pädagogisch begründet werden konnte. Offen ist, wie die Rhythmisierung für den gesamten Tag möglich wird und wie dabei strukturelle Probleme (Unterrichts- und Hortzeit) überwunden werden können. Schulen in denen ein hoher Teil der Schülerinnen und Schüler den Hort besucht, könnten mit Unterstützung der Schulbegleiterin des ThILLM ein ganztägig rhythmisiertes Angebot ausarbeiten. Für die notwendige Kooperation von Pädagoginnen und Pädagogen unterschiedlicher Profession wäre es sinnvoll, wenn die Schulbegleiterinnen darauf achten, dass die jeweiligen Spezialkompetenzen herausgearbeitet werden. Kooperation setzt explizit Klarheit über die vorhandenen personellen Kompetenzen voraus.

Hinsichtlich des Mehrpädagogensystems wurde vereinbart, dass die Fachkompetenz der Sonderpädagoginnen und der Erzieherinnen expliziter einbezogen, zugleich aber für integrative Arbeit weiterentwickelt werden muss. Es sollten spezielle Veranstaltungen zur Fortbildung der Sonderpädagoginnen und –pädagogen angeboten werden. Unklarer war die spezielle Kompetenz der ErzieherInnen, hatten doch die meisten zu DDR-Zeiten die gleiche Ausbildung genossen wie die GrundschullehrerInnen. Das ThILLM übernahm laut Protokoll (P_040101_uz) den Auftrag zu klären, wie die sozialpädagogische Kompetenz im Schulversuch charakterisiert ist. Es soll davon ausgehend die spezifischen Aufgaben der ErzieherInnen im Mehrpädagogensystem beschreiben und ein entsprechendes Fortbildungskonzept unter Berücksichtigung bereits bestehender Angebote entwickeln. Die Vertreterinnen des TKM übernahmen ebenfalls laut Protokoll (P_040101_uz) die Aufgabe zu prüfen, wie mehr Ressourcen aus dem Bereich der ErzieherInnen im Schulversuch verfügbar gemacht werden könnten. Die Wissenschaftliche Begleitung machte deutlich, dass es sich nicht um ein additives System unterschiedlicher Kompetenzen handele, sondern dass für integrativen Unterricht ein gemeinsames Unterrichtskonzept der beteiligten Personen erarbeitet werden muss.

Die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Schule, so die Aufgabe für 2001, muss ausgebaut werden. Es soll ein gleitender Übergang für die Kinder geschaffen werden. Darüber hinaus bedarf es einer engen Kooperation, damit die ErzieherInnen im Kindergarten den Verzicht auf Zurückstellungen verstehen und unterstützen können. Die Vertreterinnen des Kul-

tusministeriums übernahmen die Aufgabe in Gesprächen mit der Schulaufsicht auf die Notwendigkeit der Kooperation zwischen Schule und Kindergarten hinzuweisen.

Da die Wissenschaftliche Begleitung von den Schulen teils nur vage Auskünfte über die Beiräte erhalten hat, erklärten sich die Mitarbeiterinnen des TKM bereit, ihre Übersicht über den Stand der Einrichtung von Beiräten der Wissenschaftlichen Begleitung zur Verfügung zu stellen. Es zeigten sich deutliche Abweichungen in den Angaben, was darauf schließen ließ, dass die Etablierung des Beirates im Januar 2001 noch am Anfang stand. Dies ging auch aus den Protokollen der Beiratssitzungen hervor, die das TKM der Wissenschaftlichen Begleitung im Abdruck zur Verfügung stellte.

Ein besonderes Problem stellten im Jahr 2000 die Zurückstellungen und die Einweisungen in Diagnose- und Förderklassen dar. Im ersten Zwischenbericht zeigt das die folgende Tabelle:

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

Abbildung 1: Zurückstellungen und Einschulung in Diagnose-Förderklassen im Schuljahr 2000-2001

Zurückstellungen (überwiegend mit medizinischer Indikation begründet) und Überweisung in Diagnose- und Förderklassen sowie Förderschulen am Beginn des Schulversuchs (Hauptgrund: Elternwunsch) verdeutlichen, dass zu Beginn des Schulversuchs vielfach noch wie bisher verfahren wurde. Weder Zurückstellungen noch Einschulungen in Diagnose- und Förderklassen in den Grundschulen sowie in Förderschulen erreichten nur die Grundschulen Neuhaus und Unterweid. Eine Schule stellte fest, dass die Vielzahl der Kinder mit Teilleistungsstörungen und Entwicklungsrückständen, die eingeschult wurden, den Schulversuch über die Maßen herausfordert. Diese Werte sind relativ hoch. Um einer Aussonderung der Kinder vor dem ersten Schultag entgegenzuwirken, wurde von der Wissenschaftlichen Begleitung vorgeschlagen, die Ressource der Schulärzte im Schulversuch erheblich früher einzusetzen als bisher. Die Schuluntersuchung könnte früher erfolgen, so dass eine sozialpädagogische bzw. sonderpädagogische Frühförderung auch durch die Schulärzte möglich wird. Das Arbeitsfeld der Schulärzte sollte schulversuchsgemäß umgestellt werden. Wichtig wäre auch, dass die Schulärzte in die Schulen gehen, um einen Einblick in die Arbeit der Pädagogen zu erhalten.

2.3 Dokumentationsschwerpunkte der Schulen am Jahresbeginn 2001 und betreuende Schulbegleiterinnen des ThILLM

Die Schulen hatten sich im Juni 2000 für einen von sieben Schwerpunktentwicklungen entschieden. Jeder Schwerpunkt wurde von einer Mitarbeiterin des ThILLM betreut. Die folgende Übersicht zeigt die Situation am Jahresbeginn 2001. Innerhalb des Schwerpunktes hatten



sich die Schulen einen Teilbereich ausgesucht und ein entsprechendes Produkt formuliert, welches sie entwickeln, erproben, dokumentieren und schließlich (im Jahre 2002) anderen Schulen als Hilfe zur Verfügung stellen wollten.

Die folgende Aufstellung spiegelt den Stand zu Beginn des Jahres 2001. Vergleicht man es mit dem Organigramm (siehe Kapitel 2.4.) So wird deutlich, dass zum damaligen Zeitpunkt die Schulbegleiterinnen noch nicht überall personell mit den Moderatorinnen der Schwerpunkte der Schulen identisch waren.³ Die Wissenschaftliche Begleitung gab die Empfehlung, pro Schule möglichst eine zuständige Person zu benennen, die dann eine zeitlich etwas dichtere Begleitung der jeweiligen Schule anstreben könnte. Moderatorin des Schwerpunktes hatte zudem die Aufgabe unter den Schulen in einem Schwerpunkt Kontakt und Austausch zu stiften und zu organisieren, was erstmals im Juni 2001 auf der Veranstaltung in Gotha zur kommunikativen Validierung der TOC-Analysen Früchte trug.

Mehrpädagogensystem (Ursula Schneider)

Grundschule "Am Stollen" Ilmenau:

Unsere Schule braucht ein gut funktionierendes Mehrpädagogensystem

Angestrebtes Produkt: Erstellen von Planungsformularen

Grundschule Neuhaus:

Integrative Förderung in Zusammenarbeit mit den Förderschullehrern

Angestrebtes Produkt: Mappe mit individuellen Förderplänen und differenzierten Arbeitsmitteln

Grundschule Bleicherode:

Wie können Teamberatungen effektiver gestaltet werden?

Angestrebtes Produkt: Mappe mit Protokollen von Teamberatungen

Rhythmisierung (Ursula Schneider):

Grundschule Oberdorla

Wie kann man den Wechsel zwischen An- und Entspannung differenziert gestalten?

Angestrebtes Produkt: Video erstellen

Didaktik (Ursula Zimmer):

Grundschule Unterweid:

Schriftspracherwerb im altersgemischten Lernen an einem gemeinsamen Gegenstand

Vorschlag für ein Produkt: ein Heft erstellen, in dem geplante Inhalte und verwendete Materialien zusammengefasst sind

Grundschule Heldrungen:

³ Im Rahmen der kommunikativen Validierung bat das Team des ThILLM, diesen Satz zu streichen.



Wie gestaltet man den Schriftspracherwerb im Kurs 1 mit einem lernschwachen Kind?

Vorschlag für Produkt: Fallanalyse über einen längeren Zeitraum (hilfreich: Literatur Sassenroth, Brügelmann), Lernprozess des Kindes und der Lehrer aufschreiben

Grundschule Wieland Weimar:

Lernfortschritte im Schriftspracherwerb durch die Gestaltung differenzierter Wochenpläne

Produkt noch unklar

Altersmischung (Cornelia Hofmann):

Vorschlag der gesamten Gruppe: Entwicklung einer CD mit Modulen als Ergebnis des gesamten Schulversuchs (Metaebene mit Beispielen)

Grundschule Wutha-Farnroda:

Kooperative Arbeitsformen in der Jahrgangsmischung

Angestrebtes Produkt: themenbezogene Aufgabensammlung

Grundschule "Karl-Zink" Ilmenau:

Entwicklung der Beziehungen zwischen groß und klein und deren Beeinflussbarkeit

Angestrebtes Produkt: Beobachtungsbögen, Beobachtungsprotokolle

Grundschule Saalfeld:

Entwicklung eines schulinternen Lehrplanes

Angestrebtes Produkt: Protokollierung des Prozesses bis zum schulinternen Lehrplan sowie der Lehrplan

Grundschule Rottenbach:

Gestaltung der Lernumgebung

Angestrebtes Produkt: Struktur zur Materialaufbereitung

Leistungsdokumentation (Heike Hahn):

Grundschule "J. Falk" Weimar und Grundschule Marksuhl:

Erarbeitung von Beobachtungsbögen, welche die Entwicklung der Kompetenzen verdeutlichen und die Leistungsentwicklung abbilden (Nutzung des Notenbuches)

Angestrebtes Produkt beider Schulen: Beobachtungsbögen für die Fächer Deutsch und Mathematik

Angestrebtes Produkt der Grundschule "J. Falk": Struktur zur Protokollierung des verbindlichen Elterngesprächs

Angestrebtes Produkt der Grundschule Marksuhl: Diskette mit Zeugnisformular

Elternarbeit (Ute Eckert, seit 02/2001 Sandra Trautmann):

Grundschule Rottleben:



Formen der Elternarbeit

Angestrebtes Produkt: Elternfragebogen für Elterngespräche entwerfen, Formulare zur Dokumentation des Entwicklungsstandes eines Kindes entwickeln

Öffentlichkeitsarbeit (Ute Eckert, seit 02/2001 Sandra Trautmann):

Grundschule Eisfeld:

Möglichkeiten der Information und Transparenz der Veränderten Schuleingangsphase gegenüber der Gemeinde/Öffentlichkeit

Angestrebtes Produkt: Präsentationsmappe

2.4 Organigramm der Begleitung des Schulversuchs Januar 2001

Auf Wunsch der Wissenschaftlichen Begleitung wurde während des 4. Planungstreffens zwischen TKM, Wissenschaftlicher Begleitung und ThILLM das interne Organigramm vervollständigt. Dabei wurde deutlich, dass es keine operative Gesamtleitung des Schulversuchs gibt. Es bestätigte sich, dass die Ilmenauer Schulen noch keine Schulbegleiterinnen ausgewählt hatten. Vereinbart wurde, dass in der Regel eine Mitarbeiterin der Wissenschaftlichen Begleitung an den zentralen Fortbildungen und Werkstätten teilnimmt, damit der Informationsfluss gewährleistet ist. Die Auswertung der Fortbildungsangebote muss intensiviert werden, weil anders keine Schlüsse auf notwendige Unterstützungsbedingungen für die Ausbreitung des Modells der Veränderten Schuleingangsphase möglich sind.

In das Organigramm wurden für diesen Bericht außer der Schulaufsicht auch die 'Beiräte' aufgenommen, die speziell für den Schulversuch berufen wurden. So richtete das Thüringer Kultusministerium einen Zentralen Beirat ein, der zweimal jährlich in variierender Zusammensetzung vom Kultusministerium einberufen wird. Beteiligt sind VertreterInnen der Elternschaft, der Schulen, der Horte, der Vorschuleinrichtungen, des Mobilien Sonderpädagogischen Dienstes, der Schulaufsicht und der Schulärzte. Als Pendant dazu wurden auf Schulamtsebene 'Regionale Beiräte' eingerichtet mit vergleichbarer Zusammensetzung.

Thüringer Kultusministerium MR Johann Fackelmann MR Cordula Engelhardt Marion Schütt	
Zentraler Beirat am Ministerium	
Schulaufsicht: GrundschulreferentInnen, FörderschulreferentInnen	
Regionale Beiräte	
Unterstützungssystem des ThILLM Leitung: Heike Hahn Ursula Schneider (seit November 2001)	Wissenschaftliche Begleitung Leitung: Prof. Dr. Ursula Carle Mitarbeiterin: Barbara Berthold

Werkstätten zur Unterrichtsentwicklung	Hofmann	Henschel/Klose
Werkstätten Moderation zur Schulentwicklung	Hofmann	Henschel/Klose
Zentrale Fortbildung	Schneider / Trautmann	Henschel/Klose
Schulbegleitung		
GS Bleicherode	Schneider / Trautmann	Klose
GS Eisfeld	Schneider	Henschel
GS Heldringen	Hahn / Zimmer	Klose
GS Ilmenau Am Stollen		Henschel
GS Ilmenau Karl Zink		Henschel
GS Marksuhl	Hofmann	Klose
GS Neuhaus	Hahn / Zimmer	Henschel
GS Oberdorla	Hahn / Zimmer	Klose
GS Rottenbach	Hofmann	Henschel
GS Rottleben	Schneider / Trautmann	Klose
GS Saalfeld	Hofmann	Henschel
GS Unterweid	Schneider / Zimmer	Klose
GS Weimar Falk	Schneider / Zimmer	Henschel
GS Weimar Wieland	Hofmann	Henschel
GS Wutha-Farnroda	Hahn / Zimmer	Klose

Abbildung 2: Organigramm der Begleitung des Schulversuchs 2001

Das Organigramm zeigt im unteren Teil die Zuordnung der Personen des Unterstützungssystems des ThILLM und der Mitarbeiterinnen der Wissenschaftlichen Begleitung zu den Einzelschulen und Aufgaben im Schulversuch.

2.5 Der Projektplan: Aktivitäten und Termine im Jahre 2001

Im Jahr 2001 fanden zwei Planungstreffen zwischen TKM, Wissenschaftlicher Begleitung und ThILLM statt. Dabei entstand der folgende Aktivitäten- und Terminplan. Hier ist er um weitere Termine ergänzt, die erst später hinzu kamen - siehe die folgende tabellarische Aktivitätenübersicht:

Aktivität	von	bis	Organisation
4. Gemeinsames Planungstreffen	04.01.01	05.01.01	ThILLM- Team, Bad Berka
Erstellung des Zwischenberichts 2000	01.12.00	05.01.01	Wiss. Begleitung, Univ. Bremen
Gegenlesen des Zwischenberichts 2000 durch ThILLM	05.01.01	10.01.01	ThILLM- Team, Bad Berka
Überarbeitung Zwischenbericht	10.01.01	14.01.01	Wiss. Begleitung, Univ. Bremen



Zwischenberichtsentswurf 2000 an Schulen (Mail)		15.01.01	Berthold
Schulbegleitung GS Bleicherode		16.01.01	ThILLM
Rücklauf der Zwischenberichtsvalidierung (Mail)		19.01.01	Berthold
überarbeiteter Zwischenbericht an TKM		25.01.01	Berthold
Zentrale Werkstatt: Schulentwicklungsmoderation	11.01.01	12.01.01	Hofmann
Schulinterne Fortbildung an der GS Wutha-Farnr.		22.01.01	Klose
Sicherstellen, dass zwei Kassettenrekorder vom TKM für die Studienseminare angeschafft werden		01.02.01	verantwortlich: Studienseminar
Schulinterne Fortbildung an der GS Bleicherode		12.02.01	Klose
Einarbeitung in die Arbeit mit TOC2001	17.02.01	19.02.01	Wiss. Begl., Erfurt
Vorstellung des Zwischenberichts vor der Schulaufsicht		19.02.01	TKM/ Wiss. Begleitung
Zentrale Fortbildung zur integrativen Förderung		20.02.01	Bad Berka
Zentrale Werkstatt: Schulentwicklungsmoderation		23.02.01	Bad Berka
Treffen der Arbeitsgruppe Kurrikulum Deutsch		26.02.01	Hahn/Klose
Schulinterne Fortbildung an der GS Weimar Falk		16.03.01	Klose
Schulinterne Fortbildung an der GS Neuhaus		20.03.01	Klose
TOC2001-Analysen an den Schulen, Carle in Oberdorla und Saalfeld	01.03.01	04.04.01	Erhebung an GS
Workshop "Räume gestalten" GS Weimar Falk	02.04.01	07.04.01	Schneider
Vorbereitung TOC2001- Auswertungsanlage	04.04.01	07.04.01	Wiss. Begleitung, Univ. Bremen
Schulbegleitung/ Fortbildung GS Neuhaus		23.04.01	ThILLM
Zentrale Fortbildung "...Verhaltensauffälligkeiten"	26.04.01	27.04.01	Bad Berka
Auswertung TOC2001	09.04.01	06.06.01	Wiss. Begl.
Schulbegleitung GS Rottenbach		02.05.01	ThILLM
Schulbegleitung/ Fortbildung GS Oberdorla		03.05.01	ThILLM
TOC- Auswertungsschulung der Mitarbeiterinnen	03.05.01	04.05.01	Wiss. Begl., Erfurt
Werkstatt Unterrichtsentwicklung		10.05.01	ThILLM Jena
Symposium " Gestaltung einer kindgerechten Schuleingangsphase"		12.05.01	Erfurt: ThILLM, GSVerband, DGLS
Schulbegleitung/ Fortbildung GS Heldringen		16.05.01	ThILLM
Aufstellung über die Vereinbarungen der Schulbegleitung mit den Schulen nach TOC		17.05.01	ThILLM- Team für Wiss. Begl.
Symposium "Veränderter Schulanfang" in Dresden	20.05.01	21.05.01	Carle, Schneider, Schule Saalfeld
Schulbegleitung GS Saalfeld		23.05.01	ThILLM
Fortbildung Werkstattunterricht GS Eisfeld		29.05.01	Hohnstein
5. Gemeinsames Planungstreffen		06.06.01	ThILLM- Team, Gotha
Tagung und Komm. Validierung TOC2001 und Präsentation der Produkte zum Dokumentations-schwerpunkt durch Schulen	07.06.01	08.06.01	Organisation: ThILLM- Team (Inputs von Carle, Henschel/Klose)
Zentraler Beirat		19.06.01	TKM: Henschel/Klose
Vortrag für ReferentInnen der Schulämter (GS, FÖS)		21.06.01	TKM: Henschel/Klose



Tagung "...Kleine Grundschulen" Brandenburg	04.07.01	05.07.01	Zimmer, Hofmann, Carle, Berthold, Schulen
Arbeitswoche zur Vorbereitung des LF 2001	30.07.01	04.08.01	Wiss. Begleitung, Hitzacker
Schulbegleitung GS Rottenbach (Beratung am SSA)		02.08.01	Hofmann
Dokumentation und Vorbereitung LF2001	05.08.01	09.09.01	Berthold
Zentrale FOBI für SchulleiterInnen (GS, Förderschule): Planspiel (typische Situationen im SV) zur Schulentwicklung/ Weiterarbeit PM (Schulleitung)	22.08.01	23.08.01	Gotha
Schulbegleitung/ Arbeit mit Steuergruppe GS Weimar W		27.08.01	ThILLM
Werkstatt Moderation zur Schulentwicklung	06.09.01	07.09.01	Hofmann
Zentrale Fortbildung "Entwicklung der Rechtsschreibfähigkeit"		10.09.01	Bad Berka
Schulbesuch in Ilmenau V (Am Stollen)	10.09.01	11.09.01	Carle
Schulbesuch in Ilmenau Z		12.09.01	Carle
Treffen der Arbeitsgruppe Kurrikulum Deutsch		18.09.01	Hahn/ Klose
Leitfäden ThILLM-Team zur Durchsicht per Mail	15.9.01	30.09.01	Organisation: Berthold
Schulleitungsberatung GS Marksuhl		19.09.01	Hofmann
Schulbegleitung/ Innerschulische Fortbildung GS Rottenbach (PädagogInnen aus Saalfeld anwesend)		25.09.01	Zimmer
Tagung DGfE (Grundschulforschung): "Heterogenität am Schulanfang"	27.09.01	29.09.01	Universität Halle, Schule: Ilmenau Am Stollen, Carle
Überarbeiten, Drucken des LF2001, CD herstellen	30.9.01	06.10.01	Berthold
Regionaler Beirat und Schulbesuch in Wutha-Farn.	07.10.01	08.10.01	Carle
Schulaufsicht (Thematik: FörderschullehrerInnen/GrundschullehrerInnen), Zentraler Beirat		09.10.01	Carle, Schneider Erfurt (TKM)
Zentrale Fortbildung: Ausgabe der Leitfäden2001		10.10.01	Gotha
Ringvorlesung Schulbegleitforschung		30.10.01	Berthold, Uni Bremen
Referate GEW-Tagung Schuleingangsphase Thüringen, Erfurt		03.11.01	Berthold, Henschel, Klose
Zentrale Werkstatt zur Unterrichtsentwicklung/ Rückgabe der LF2001		08.11.01	Henschel, Bad Berka
Telefonsupport zum Ausfüllen des LF 2001	12.10.01	16.11.01	Berthold
Vorbereitung der Auswertung des LF2001	21.11.01	23.11.01	Tagungsort: Bremen Organis.: Berthold
Vorstellung des Schulversuchs zur Schulleitertagung/ Stadtroda		14.11.01	Henschel Neustadt/Oder
Referat Tagung "Flexible Schuleingangsphase" in Brandenburg	26.11.01	27.11.01	Henschel, Klose
Innerschulische Fortbildung (Hort) GS Weimar Falk		27.11.01	Schneider
Schulbegleitung GS Unterweid		27.11.01	ThILLM

Zentrale Fortbildung		13.12.01	Trautmann, Zimmer; Ref.: Kröckel/GS Neuhaus, Bad Berka
Auswertung des LF 2001	24.11.01	06.01.02	Wiss. Team, Meyer
Unterrichtsbegleitung/Gespräch mit Steuergruppe GS Oberdorla		14.12.01	Hofmann

Abbildung 3 : Aktivitäten und Zeitplan der Wissenschaftlichen Begleitung und des Unterstützungssystems im Schulversuch für 2001

Das Gesamtteam der Wissenschaftlichen Begleitung traf sich im Jahr 2001 insgesamt neunmal, um die Erhebungen vor- und nachzubereiten. Jedes Treffen diente zugleich der Weiterbildung der Mitarbeiterinnen, teils mit Fremdreferenten. Darüber hinaus nahmen regelmäßig Barbara Berthold, Sabine Klose und einmal Martina Henschel am Forschungskolloquium des Arbeitsgebiets Grundschulpädagogik an der Universität Bremen teil. Inhalte der Weiterbildungen: Einführung in qualitative Forschungsmethoden, Gruppendiskussionsverfahren, Auswertung von Engpassanalysen, Auswertung quantitativer und qualitativer Daten mit Excel, Auswertung qualitativer Daten mit ATLAS.ti, induktive und deduktive Verfahren der Indikatorengewinnung, Archivierung von Daten.

Der Kontakt der Wissenschaftlichen Begleitung mit den Schulen im Schulversuch geschah auf mehreren Wegen und oblag hauptsächlich den beiden Mitarbeiterinnen in Thüringen, Sabine Klose und Martina Henschel. Bei Erhebungen fanden diese technische Unterstützung durch Corinna Meyer (Wissenschaftliche Hilfskraft) und Barbara Berthold (Wissenschaftliche Mitarbeiterin). Jede Schule wurde einmal im Rahmen der TOC-Erhebungen besucht. Weitere Begegnungen fanden im Rahmen der Fortbildungsveranstaltungen im Schulversuch statt.

Die zentralen Fortbildungen wurden ebenfalls durch Sabine Klose und Martina Henschel begleitet. Sabine Klose wurde 12 mal von Schulen aus dem Schulversuch für Fortbildungen zum Schriftspracherwerb angefragt, konnte aber aus Zeitgründen bisher nur die Schulen in Wutha-Farnroda, Bleicherode, Neuhaus und Weimar Falk bedienen. Darüber hinaus besuchte Ursula Carle wie im Vorjahr fünf Schulen. Im Jahr 2000 waren es die Schulen in Unterweid, Markshuhl, Rottenbach, Weimar W. und Weimar F., im Jahr 2001 die Schulen in Oberdorla, Saalfeld, Wutha-Farnroda, Ilmenau (Zink) und Ilmenau (Am Stollen), im Jahr 2002 werden es die Schulen in Rottleben, Bleicherode, Heldrungen, Eisfeld und Neuhaus sein.

2.6 Öffentlichkeitsarbeit der Wissenschaftlichen Begleitung im Rahmen des Schulversuchs

Zur Arbeit der Wissenschaftlichen Begleitung gehörte auch die Vorstellung des Schulversuchs in der Fachöffentlichkeit. Sie präsentierte die Ergebnisse des 1. Zwischenberichts im TKM der Schulaufsicht (Carle), nahm an zwei Sitzungen des Zentralen Beirats teil (Klose/Henschel, Carle/Klose) und an einer regionalen Beiratsitzung (Carle), hielt einen Vortrag vor den Referenten und Referentinnen für Grund- bzw. Förderschulen der Schulämter über die Ergebnisse der TOC-Erhebungen (Henschel/Klose), sowie auf einer Schulleitertagung (Henschel).

In Dresden und Brandenburg referierte Ursula Carle in ihrer Funktion als Leiterin der Wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs Veränderte Schuleingangsphase in Thüringen. Auf zwei weiteren Tagungen übernahmen Sabine Klose, Martina Henschel – einmal unterstützt von Barbara Berthold diese Aufgabe.



An der Universität Bremen stellte Barbara Berthold den Schulversuch im Rahmen der Ringvorlesung 'Schulbegleitforschung' der Hochschulöffentlichkeit vor. Sie referierte zudem im Forschungskolloquium über die Kooperation unterschiedlicher Professionen im Schulversuch, sowie über die Auswertung Qualitativer Daten mit ATLAS.ti. Sabine Klose referierte im Forschungskolloquium über Möglichkeiten der Erhebung von Daten zur Entwicklung von Lernumgebungen.

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

- Carle, Ursula (2002): Systemische Schulentwicklungsforschung am Beispiel des Schulversuchs 'Veränderte Schuleingangsphase an Thüringer Grundschulen'. In: Offenbach, Birgit/Petillon, Hanns (Hrsg.): 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: Klinkhardt
- Carle, Ursula (2001): Neustrukturierung des Schulanfangs - zum Stand der Forschung. In: Rossbach, H.G./Czerwenka, K./Nölle, K. (Hrsg.): 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 (Hrsg.) (2000): Veränderte Schuleingangsphase an Thüringer Grundschulen. Entwicklungsstand und Perspektive eines Schulversuchs. Reihe: Impulse Heft 35
- Die Veröffentlichungen des Referates von Sabine Klose und Martina Henschel in Brandenburg, sowie des Vortrags im Rahmen der Ringvorlesung Schulbegleitforschung an der Universität Bremen von Barbara Berthold stehen noch aus.

3 Erhebungen im Jahr 2001

Das folgende Kapitel stellt zunächst die Erhebungs- und Auswertungsmethoden vor und beschreibt dann die Ergebnisse. Das Untersuchungsdesign folgt dabei den Prinzipien der Grounded Theory. Das bedeutet, sämtliche Untersuchungen wurden rückgekoppelt an theoretische Grundlagen und an das Erfahrungswissen der Wissenschaftlerinnen und immer wieder mit Beteiligten diskutiert.

Es fanden folgende Erhebungen statt:

- Eine Analyse der Entwicklungspässe der Schulen (TOC 2001)
- Eine Leitfadenerhebung zu den Entwicklungen an den Schulen (LF 2001)
- Teilnehmende Beobachtung der zentralen Fortbildungsveranstaltungen
- Befragung der Schulbegleiterinnen des ThILLM zum Stand der Schulbegleitung
- Memos zu Vorkommnissen und Interpretationsideen

Das Feld sah wie folgt aus:



Zu Beginn des Schuljahres 2000/2001 wurden an den fünfzehn Schulen des Schulversuchs insgesamt 972 Schülerinnen und Schüler in der Eingangsstufe unterrichtet. Sie verteilten sich nach den Herbstferien auf 42 Stammgruppen.

Für sie arbeiteten 194 MitarbeiterInnen in der Schuleingangsphase des Schulversuchs: 129 GrundschullehrerInnen, 14 Sonderpädagoginnen (an einer Schule arbeiten zwei: Unterweid, eine Sonderpädagogin ist für zwei Schulen zuständig: Ilmenau) und 51 HorterzieherInnen.

3.1 Analyse der Entwicklungspässe der Schulen (TOC 2001)

Wir hatten im ersten Jahr festgestellt, dass die Schulen im Schulversuch die komplexe Aufgabenstellung zugleich auf verschiedenen Ebenen angingen: Organisatorisch bewältigten sie unter der pädagogischen Perspektive des Schulversuchs die Umstellung von jahrgangshomogenen Klassen zum Teil mit Diagnose- und Förderklassen auf integrative jahrgangsheterogene Stammgruppen. Die Änderungen betrafen

- die Leitung (Klassenlehrerfunktion)
- die Kooperation der PädagogInnen (Teambildung und professionsübergreifende Zusammenarbeit)
- die Kriterien für Kurs- und Stammgruppeneinstellung
- die Frage der Leistungsmessung und Leistungsrückmeldung (welche Form Zeugnis zu welchem Zeitpunkt)
- eine sinnvolle Vergabe der Unterrichtsräume (da der frühere Klassenverband mit dem Klassenzimmer nicht mehr vorhanden ist)
- veränderte Stundenpläne mit dem Wechsel von Kurs- und Stammunterricht und unter dem Gesichtspunkt einer sinnvollen Rhythmisierung
- die Schaffung geeigneter Plätze für Freiarbeitsmaterial (gestaltete Lernumgebung)
- die Beschaffung des Materials für die selbständige Arbeit der Schülerinnen und Schüler
- die Einbindung der HorterzieherInnen in die unterrichtliche Arbeit
- die gleichzeitige Kommunikation der Veränderung nach außen (Kindergarten, Eltern, Gemeinde)
- Umstellung des schulinternen Lehrplans auf jahrgangsgemischte Gruppen und die gleichzeitige Berücksichtigung der Kursarbeit
- zahlreiche Veränderungen am Schulanfang: Keine Zurückstellungen mehr, dazu insbesondere eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Schulärzten und den Vorschuleinrichtungen

Die Entwicklung einer Schuleingangsdiagnostik als lernprozessbegleitende Förderdiagnostik und zugleich die Entwicklung der integrativen Didaktik deuteten sich nach dem ersten Schulversuchsjahr als Problem an. Lösungen waren noch nicht in Sicht. Ausgesprochen ungünstig erwies sich immer wieder, dass die Schulen noch kein geeignetes Projektmanagement entwickelt hatten. Noch immer versuchten die Lehrerinnen und Lehrer den Prozess weitgehend unsystematisch auf ihren Schultern zu tragen. Doch im Laufe des Schulversuchs wird diese Arbeit immer schwerer. Jede Neuerung ruft nach weiteren Veränderungen. Hinsichtlich der oben genannten Aspekte des anfänglichen Veränderungsprozesses konnten nach einem Jahr nur grobe Ansätze erwartet werden.



Das, was verändert werden musste, damit das Modell in Gang kam, war verändert worden. Die Zufahrtstraßen waren befahrbar, die Fundamente standen, der Rohbau lud fast überall zum Richtfest ein. Doch jetzt, so kann der Start des zweiten Schulversuchsjahres beschrieben werden, standen die Schulen vor einem riesigen Berg Feinarbeiten, um das neue Haus des Lernens bewohnbar zu machen. Diese Situation ist ausgesprochen gefährlich, denn ohne Zentrierung auf Wesentliches droht Verzettelung. Eine Kollegin äußerte während einer TOC-Erhebung: "Nun arbeite ich mehr als ganztags für halbe Bezahlung und wir schaffen es dennoch nicht". Die knappen personellen Ressourcen des Schulversuchs galt es nun sinnvoll einzusetzen, sich dabei auch der vorhandenen Möglichkeiten zu bedienen. Der Rohbau stand ja nicht neben dem früheren Schulgebäude, sondern mitten im Alten, eggte hier und dort an, Alt und Neu störten sich auch gelegentlich.

Da in keinem der bisherigen Schulversuche dieser Art (bundesweit und international) nachvollziehbar beschrieben wurde, welche Unterstützung in diesem Stadium zu geben ist, konnte auch nicht erwartet werden, dass die Schulbegleiterinnen des ThILLM für alle Schulen passende Hilfestellungen bereit hielten. Wir wussten nicht einmal, ob sich die Ansatzpunkte für eine Unterstützung der Schulen in allen Schulen gleichermaßen stellen würden. Dies erschien sogar angesichts der unterschiedlichen Basisvoraussetzungen eher unwahrscheinlich.

Um mit den Schulen jene Engpässe herauszuarbeiten, an denen sie und die Schulbegleiterinnen ansetzen könnten, entwickelten wir eine spezielle Variante von Engpass-Analysen. Im Schulversuch hat sich die Kurzform TOC eingebürgert.

TOC heißt Theory of Constraint – übersetzt: Engpasstheorem. Die Analyseform kommt aus der Reorganisation von Produktionsprozessen. Man sucht danach, woran es liegt, dass beispielsweise in der Fließfertigung nach bestimmten Neuerungen und Kapazitätserweiterungen plötzlich an ganz anderen Stellen Durchflussstörungen entstehen. Man versucht nun, den dafür verantwortlichen Engpass zu finden und in einem zweiten Schritt zu weiten, um so einen gleichmäßigeren Materialfluss zu erhalten.

Ein Beispiel aus dem privaten Bereich: Eine Familie hat ein Haus gebaut. Es reicht gerade für die vierköpfige Familie aus. Nun werden Zwillinge geboren. Es wird ein zusätzliches Zimmer benötigt. Es wäre absurd, dazu das ganze Haus einzureißen. Statt dessen wird man eine Möglichkeit suchen, wie man das Zimmer mit möglichst geringem Veränderungsaufwand anbauen und damit den Raumengpass beseitigen kann.

Allerdings sind Stockungen in relativ mechanischen Herstellungsketten leichter zu erkennen als in organisatorischen und geistigen Entwicklungsprozessen sozialer Systeme. Bei sozialen Strukturen gibt es keine Baupläne und auch keine mechanischen Engpässe. Niemand weiß wie soziale Systeme funktionieren. Zu hohe Anteile sind nicht bewusst. Was wir als Ursache-Wirkungszusammenhänge bezeichnen, sind tatsächlich eher Einflussmöglichkeiten.

Was wir betreiben, ist also die Analyse von Systemengpässen, um den Schulen ihren Einfluss auf ihren Wandlungsprozess zu erhöhen bzw. zu erleichtern. Wir könnten auch sagen, dass wir eine lösungsorientierte System-Einfluss-Analyse betreiben.

Wie im Märchen die Tür zum Schatz gefunden wird, suchen wir mit den TOC-Analysen das Sesam-Öffne-Dich des Systemeinflusses. Ein Schatz der nicht verborgen ist, ist keiner. Die Tür zum Schatz ist die Bedingung dafür, dass es sich überhaupt um einen Schatz handelt. Zugleich ist die Tür der einzige ökonomische Weg zum Schatz.

Die Engpassanalyse ist also keine Störungsanalyse, sondern eine Systemanalyse, die den Systembeteiligten die wichtigsten Ursache-Wirkung-Faktoren ihres Gefüges durch Fragen bewusst macht. Man erhält ein Ursache-Wirkung-Netz der wichtigsten Leistungsfaktoren. Im Unterschied zur technischen Sicht, ist der Engpass gemäß dem systemischen Verständnis kei-



ne Engstelle an sich, sondern er wird dieses erst beim Übergang von einem Systemzustand zum nächsten, durch die in der alten Systemdefinition nicht vorgesehene neue Entwicklung.

Was im Systemzustand A Sinn macht, ist im Systemzustand B möglicherweise sinnwidrig. Anders: Was vor dem Schulversuch hervorragender Unterricht war, ist möglicherweise unter Bedingungen des Schulversuchs nicht mehr optimal. Und es handelt sich nicht um den gesamten Unterricht, sondern nur um einige wenige Komponenten, die nun nicht mehr passen und daher entwicklungshemmend wirken.

3.1.1 Annahmen, auf denen die TOC-Analyse beruht

Im folgenden beschreibe ich zusammenfassend die Vorannahmen, die unserem Verständnis des Wandels und seiner Beeinflussbarkeit zugrunde liegen.

Annahme: Wenn eine Organisation ihre Zielstellung ändert, dann verwandelt sich ein Teil der alten Leistungsstrukturen in Entwicklungshemmnisse. Diese dynamisch-strukturellen Entwicklungshemmnisse nennt man Systemengpässe. Ein Systemengpass ist nicht dasselbe wie ein Mangel, kann also nicht "beseitigt", sondern nur "geweitet" werden.

Z. B. Eine Schule hat keine E-Mail-Adresse. Hier handelt es sich um einen Mangel, nicht aber um einen Systemengpass bei der Entwicklung des Schulversuchs. Kuriert man den Mangel, indem die Schule einen E-Mail-Anschluss erhält, so sind damit die Entwicklungsaufgaben der Schule noch nicht wesentlich weiter gebracht.

Annahme: Als Systemengpässe bezeichnen wir einen verengten Spielraum des Systems. Systemengpässe sind daher je nach Perspektive andere. Maßgeblich ist die Perspektive des Kernprozesses im Schulversuch, hier: Das integrative und zieldifferente Lernen aller Kinder in der flexiblen Schuleingangsphase. Systemengpässe verursachen die meisten Probleme bei organisationalen Veränderungen und Entwicklungen. Sie sind aber nicht die Probleme. Wer nur auf der Problemebene kuriert, kommt nicht an die Systemengpässe heran.

Z. B. Ein Kind lernt schreiben. Sein bisheriges Verhalten ist gekennzeichnet durch Kritzelschrift. Das Kind bemerkt, dass seine Kritzeleien anders aussehen als die Schrift der Erwachsenen. Zugleich entdeckt es, dass die Schrift der Erwachsenen Buchstaben hat. Es will die Buchstaben lernen. Sein Spielraum, damit zu schreiben, erhöht sich kaum mit dem Kennenlernen der Buchstaben, sondern erst, wenn es deren Funktion sowie die Graphem-Phonem-Korrespondenz-Regeln verstanden hat. Der Systemengpass liegt hier im Grad des Verständnisses des Schriftsystems.

Für die Lehrerin stellt sich das Kritzeln als Problem dar. Sie macht mit dem Kind Schwungübungen. Der Systemengpass auf dem Weg vom Kritzeln zum Schreiben ist vom Standpunkt des Kindes aber nicht die mangelnde motorische Fertigkeit, die mit den Schwungübungen geübt werden soll, sondern das mangelnde Verständnis der Schrift.

Annahme: Die Systemstrukturen werden über die Handlungsrouninen und in den materialisierten Routinen täglich reproduziert und aktualisiert. Dies geschieht unbewusst. Der Strukturationsprozess darf nicht verwechselt werden mit Diskursen über Veränderungs- und Strukturmodelle.

Z. B.: Projektmanagementseminar: Die Schulen bemängelten, man hätte ihnen das schon früher beibringen sollen, damit sie das Projekt von Anfang an hätten besser steuern können. In der Diskussion hatten sie die Notwendigkeit eines Projektmanagements erkannt. Schaut man heute auf den Fortgang des Projektmanagements, so zeigt sich, dass sie auch nach Kenntnis einiger Grundlagen des Projektmanagements wenig geändert haben. Die alten Verhaltens-



weisen, unsystematisch mit viel Kraft zu arbeiten, sind immer noch vorherrschend. Die Veränderung der Strukturen im Entwicklungs- und Kooperationsprozess (Einführung von Projektmanagement) ist nicht dasselbe wie die Diskussion über diese Einführung.

Annahme: Die Überwindung der Systemengpässe und damit die meisten organisationalen Probleme sind rational lösbar. Auch wenn es hier nicht gelungen ist, Projektmanagement praktisch zu implementieren, so ist doch anzunehmen, dass man Projektmanagement generell an Schulen einführen kann und dass dies auch rational, also durchdacht und geplant passieren kann.

Hier: Das strukturelle Planungswissen ist nicht unmittelbar bewusstseinsfähig, es kann aber durch methodisches Fragen (sokratische Methode) oder durch reflektiertes Handeln erschlossen werden. Wenn es stimmt, dass Systemengpässe nicht zerstört werden dürfen, sondern dass es notwendig ist, auf ihnen aufzubauen, dann muss im Falle der Projektplanung an das vorhandene strukturelle Projektierungswissen angeknüpft werden. Dazu ist es erforderlich, dieses (implizite) Wissen bewusst zu machen. Im Gespräch wird das Strukturwissen der Teilnehmerinnen heraus gearbeitet (Situationskennzeichnung und Problemsammlung).

Annahme: Strukturengpässe kann man nicht beseitigen. Soziale Systeme lassen sich nicht abreißen und neu bauen, das wäre sozialer Mord und damit ethisch nicht haltbar. Auch beim Abreißen und Neubauen mechanischer Systeme gehen mit jedem Abriss alle Ressourcen verloren, die im Alten stecken. Ein solches Vorgehen wäre also unökonomisch.

Fragen: Welche alten Ideen erfahren durch den Schulversuch im Unterricht eine Wiedergeburt? Was gewinnt durch den Schulversuch im Unterricht eine zentrale Bedeutung? Was verliert durch den Schulversuch im Unterricht vollständig an Bedeutung? Was muss sich für den Schulversuch im Unterricht grundlegend verändern?(Ziel-Weg-Klärung anhand der Aufgaben des Schulversuchs: Entwicklung einer Schuleingangsphase für alle schulpflichtigen Kinder, in der eine "natürliche" variable Verweildauer von ein bis drei Jahren möglich ist, d.h. keine Zurückstellungen, Integration behinderter Kinder, Jahrgangsmischung, Flexibilisierung der Durchlaufzeit, zieldifferente Förderung aller Kinder).

Annahme: Man kann die entwicklungshemmende Wirkung von Strukturengpässen beeinflussen, indem man die Kernprobleme sucht und behebt, die den Engpass überwiegend bestimmen. Kernproblem ist ein Problem, das erstens von den Akteuren beeinflusst werden kann (pragmatisches Prinzip) und das zweitens ca. 70% der anderen Probleme verursacht (ökonomisches Prinzip). Man löst nicht alle Probleme, sondern nur die wichtigsten. Im Hausbeispiel: Man bricht nur die Wände weg, die unbedingt weg müssen, man löst das Problem sparsam und mit eigenen Mitteln. Man strebt also eine Veränderung an, die gut genug ist (stoisches Prinzip der TOC).

Fragen: Was stellt sich dem beschriebenen Wandlungsprozess entgegen? Widerstände und Probleme der Veränderung des Unterrichts müssen gesammelt werden, dann hinsichtlich ihrer Problembeschreibung überprüft werden. Die Beschreibung muss einfach und eindeutig sein. Die Beziehung zwischen den Problemen wird geprüft. Welche Probleme der Veränderung hängen wie zusammen? (Clusterbildung) Überprüfung welche Problemlösung löst die meisten der anderen Probleme mit?

Annahme: Mit der Lösung von herausgearbeiteten Kernproblemen, bekommt man auch die Mehrzahl der anderen Veränderungsprobleme in den Griff.

Z.B.: Die Entwicklung des neuen integrativen Unterrichts und seiner sachlich-organisatorischen Bedingungen stellt eine zusätzliche Arbeit dar, die nicht neben der normalen Unter-



richtsarbeit geleistet werden kann. Das hohe Engagement der Lehrerinnen kompensiert die fehlenden Zusatzressourcen. Fehlendes Projektmanagement führt aber bald auch an die Grenzen des verfügbaren Zusatzengagements – vor allem durch Schneeballeffekte von Veränderungen. Die Etablierung einer Projektorganisation mit Bedarfsplanungen, Ressourcenregelungen und Vorhabenbegrenzungen würde dem "Heißlaufen" des individuellen Entwicklungsmotors vorbeugen und dadurch die zwar langsamere aber nachhaltigere Kompetenz- und Strukturentwicklung ermöglichen. Und zudem durch die objektivierte Erfolgsrückmeldung allen Beteiligten mehr Freude bereiten – ihre Zusatzengagement also aufrecht erhalten.

Insgesamt: Rein diskursive Techniken reichen nicht aus, um die Kernprobleme als Teil des strukturellen und folglich nicht bewusstseinspflichtigen, nicht einmal unmittelbar bewusstseinsfähigen Wissens und Könnens heraus zu arbeiten. Moderierende Visualisierungen und Fragetechniken sind erforderlich. Die solcher Art gewonnene Kenntnis des Engpasses und seiner Kernprobleme ist aber keineswegs eine hinreichende Bedingung für seine Überwindung. Denn bei der Engpassweitung treten zusätzliche Ressourcenprobleme auf, die nur durch spezialisierte Expertiseeinrichtungen, etwa das ThILLM mit seinem Schulentwicklungs-Know-how, gelöst werden können. Umgekehrt ist dieses Know-how wirkungslos ohne die Aufbereitung eines strukturellen Lösungsbedarfs. Veränderungseinfluss ergibt sich also erst aus solchen konkreten Kombinationen von Lösungsbereitschaft und Lösungsfähigkeit.

3.1.2 Problem-Begrifflichkeit

Wie gesagt, sind Kernprobleme dadurch definiert, dass sie so tief liegen, dass ihre Lösung ca. 70% aller Hauptprobleme der Entwicklung im Schulversuch mitlösen würde. Außerdem müssen sie durch die Akteure des Schulversuchs im derzeitigen Stadium und in ihrer aktuellen Position beeinflussbar sind.

Hauptprobleme liegen mehr an der Oberfläche und sind daher unmittelbar wahrnehmbar. Sie behindern andererseits die Zielerreichung so stark, dass sie als sehr störend empfunden werden. Hauptprobleme stecken als direkte oder mittelbare Ursachen hinter den im Lehr-Lernprozess dominanten Merkmalen integrativen Unterrichts (siehe Beobachtungskatalog in Kapitel 3.1.4.1). Sie können dafür verantwortlich sein, dass bestimmte positive Merkmale nicht beobachtbar sind. Sicher werden nicht alle unterrichtsrelevanten Hauptprobleme der Entwicklung der jeweiligen Schule bei den Hospitationen zutage getreten sein. Die Problemerkhebungphase setzt daher nicht nahtlos an der Hospitationsnachbesprechung an. Dennoch wird es Bezüge zum gesehenen Unterricht geben. Diese dürfen keinesfalls personalisiert werden, sonst ist die problemvertiefende Weiterarbeit Richtung TOC-Analyse blockiert. Der Grund: Die Beziehungen zwischen den Hauptproblemen und den diesen zugrunde liegenden Kernproblemen ist nur den Systembeteiligten bekannt.

Wichtig ist bei der Beschreibung (Ableitung) der Hauptprobleme, dass die Akteure nicht in den Fehler verfallen, beobachtete Verhaltensweisen als Problem zu beschreiben. Nicht das Verhalten ist ein "Fehler", ein "Problem" - denn es wird in irgendeiner Situation durchaus angemessen sein - sondern nur der vermutete Abstand dieses Verhaltens von der erwartbaren nächsten Kompetenzstufe. Je nach Entwicklungsstand stellen sich bislang richtige Verhaltensweisen dem Neuen in den Weg und werden erst dann zum Problem!

Die Hauptprobleme sagen also nur etwas aus über den Zielerreichungsgrad und nicht über die Qualität des Unterrichts. Die neuen Versuchsziele können ja noch nicht dominierende Merkmale des beobachteten Unterrichts sein. Es gibt keine objektiven Probleme in Entwicklungsprozessen, sondern nur solche, die im Entwicklungsprozess auf einer bestimmten Stufe den Systembeteiligten zum Problem werden.



3.1.3 Häufige Schwierigkeiten bei TOC-Analysen

Das hier vorgestellte Theorem (TOC) begründet zugleich ein vorsichtiges Vorgehen bei den Unterstützungsangeboten. Nicht alles was gerade als Folge- oder Hauptproblem sichtbar wird, muss gleich kuriert werden. Dieses rein symptomatische "Feuerwehrspielen" ist sehr unökonomisch und allzu oft auch völlig unwirksam – das berühmte Fass ohne Boden, obwohl es im Projektalltag leider immer noch die deprimierende Regel bildet. In den USA sind die TOC-Analysen und das damit verbundene ursächliche Problemlösen bereits bewährt, auch in Schulen. Hier in Deutschland stehen ihnen jedoch die üblichen "heroischen" Problembewältigungstraditionen im Wege.

Landläufig wird angenommen, dass Systemrepräsentanten auch Systementwicklungsexperten seien. Dagegen setzt TOC auf gründliche Systemanalyse mit den Akteuren des Entwicklungsprozesses, den Systembeteiligten und ist insofern kurzfristig gesehen aufwendiger.

Feuerlöscher sind bei uns Helden, Aktionsartisten, die da sind, wenn es brennt und dann beinahe Unvorstellbares vollbringen. Wenn eine TOC-Analyse durchgeführt wird, erwarten die Leute folglich, dass nun die lasergenaue Feuerwehrspritze zur Anwendung kommt, sich also nun alles noch schneller und noch spektakulärer ändern wird. Nach unseren Annahmen und Erfahrungen sind aber strukturelle Entwicklungen nur sehr sehr langsam, Schritt für Schritt und nur qua grundlegender Veränderungen möglich, nicht durch Reparaturen an der Oberfläche. Die TOC-Analyse ist dafür ein exzellenter Einstieg, wenn man die Fehlerwartungen ausreichend in Rechnung stellt.

Es wäre ein Fehler zu glauben, nach TOC ginge die Entwicklung in den Schulen wie von selbst und endlich könnten die Schulbegleiterinnen durch ultimative Begleitangebote die Entwicklung des Schulversuchs vorantreiben. Tatsächlich werden - wie oben gesagt - den Beteiligten die Ansatzpunkte für Veränderungen "nur" griffiger, die Hilfsbedarfe deutlicher. Die Entwicklungsarbeit selbst bleibt und muss weitest gehend durch die Schulen geleistet werden.

Ein anderer Fehler liegt in der entgegen gesetzten Sicht: Die Erhebung von Kernproblemen lenkt den Blick erst einmal weg vom lockenden Zielerfolg hin auf die drückenden Engpässe der Entwicklung. Dadurch darf nach außen und innen nicht der Eindruck entstehen, der Schulversuch sei so problembeladen, dass er nicht mehr zu managen sei. Vielmehr bieten das vertiefte Problemverständnis und die steigende Reflexivität der Beteiligten die Chance, dass die Entwicklung gezielter angegangen werden kann.

3.1.4 Durchführung der TOC-Erhebungen (Sabine Klose)

Die TOC-Erhebung an allen Schulen des Schulversuchs fand in der Zeit vom 22.3. bis 30.3.2001 statt. An den Schulen vor Ort nahmen alle am Schulversuch beteiligten Lehrkräfte teil. In Oberdorla und Saalfeld fanden die beiden ersten Erhebungen statt. Sie wurden von Ursula Carle moderiert und dienten zugleich der in vivo Überprüfung dieses in deutschen Schulversuchen neuartigen Erhebungsinstruments sowie der Einarbeitung von Martina Henschel und Sabine Klose. Hier die Details in der Übersicht:

Termin	Grundschule	Schulbegleitung (ThILLM)	Wissenschaftliche Begleitung
22.03.2001	Bleicherode	Trautmann, Zimmer	Klose
22.03.2001	Eisfeld	Schneider	Henschel, Berthold
30.03.2001	Heldrungen	Hahn	Klose, Meyer
16.03.2001	Ilmenau "Am Stollen"	Schneider, Zimmer	Henschel, Berthold
15.03.2001	Ilmenau "Karl Zink"	Schneider	Henschel, Berthold
29.03.2001	Marksuhl	Zimmer	Klose, Meyer
09.03.2001	Neuhaus	Hahn	Henschel, Berthold
01.03.2001	Oberdorla	Hahn, Zimmer	Klose, Henschel, Carle, Berthold
08.03.2001	Rottenbach	Zimmer, Hofmann	Henschel, Berthold
15.03.2001	Rottleben	Schneider, Trautmann	Klose, Berthold
02.03.2001	Saalfeld	Hofmann	Henschel, Klose, Carle, Berthold
09.03.2001	Unterweid	Schneider, Zimmer	Klose, Meyer
23.03.2001	Weimar "Johannes Falk"	Schneider, Zimmer	Henschel, Berthold
30.03.2001	Weimar "C. M. Wieland"	Zimmer	Henschel, Berthold
27.03.2001	Wutha-Farnroda "Hörselbergsschule"	Hahn, Zimmer	Klose, Meyer

Abbildung 4: TOC 2001 – Termine, Teams, Schulen

Die Schulbegleiterinnen des ThILLM nahmen an den TOC-Erhebungen als Beobachterinnen mit dem Ziel teil, unmittelbar eine Grundlage für ihre Schulbegleitarbeit zu bekommen. Denn bis dahin waren kaum Schulbegleitungen zustande gekommen.

Die Erhebung an den Schulen bestand aus drei Elementen:

- Einer Hospitation in allen Stammgruppen
- Einer Aufnahme der Klassenräume und vorhandenen Materialien auf Video
- Einer ebenfalls auf Video aufgenommenen speziellen Gruppendiskussion mit dem gesamten Team der Veränderten Schuleingangsphase

3.1.4.1 Die Hospitation in den Stammgruppen

Die Hospitation verschaffte uns als Außenstehenden eine erste Vorstellung von der realen Arbeit in der Schule. Vor diesem Hintergrund konnten die anschließenden Gruppendiskussionen besser verstanden und moderiert werden. Zusätzlich wurden die Hospitationsprotokolle auf der Grundlage folgender Kategorien ausgewertet, um diesen ersten Eindruck noch einmal kritisch zu überprüfen und zu kären:

Beobachtungsmerkmale (Kinder)
Organisation der Beschulung
Im Raum befinden sich nur Kinder eines Jahrgangs.
Die Kinder sitzen nach Jahrgang getrennt, obwohl es sich um eine jahrgangsgemischte Gruppe handelt.



Einige Kinder werden außerhalb des aktuellen Unterrichts gefördert.
Kinder unterschiedlicher Jahrgänge arbeiten in einer Arbeitsgruppe zusammen.
Allgemeine Qualitätsmerkmale für Unterricht
Alle Kinder nutzen die Zeit und Gelegenheit, sich mit dem Unterrichtsinhalt zu beschäftigen
Kinder arbeiten phasenweise selbständig
Alle Kinder können mit ihrer Aufgabenstellung etwas anfangen
Einige Kinder zeigen in einer Situation Langeweile
Kinder arbeiten an differenzierten Aufgaben (Art der Differenzierung beschreiben, Rückseite!)
Die Kinder arbeiten eifrig
Kinder können sich die Arbeit selbstständig einteilen (Zeit, Aufgabe?)
Kooperation/Sozialverhalten als ein Kriterium für Integration
Kinder suchen selbständig einen Lernpartner oder eine Gruppe, um zusammen zu arbeiten
Kinder kennen ihre Paten und wissen, was sie von ihnen erwarten können
Kinder achten sich gegenseitig
Kinder unterstützen/helfen sich gegenseitig
Andersartigkeiten werden von den Kindern akzeptiert bzw. toleriert
Kinder regulieren Störungen selbstständig
Es gibt ein sichtbares System von Verantwortlichkeiten
Kinder ermahnen sich gegenseitig, bei der Sache zu bleiben
Es ist erkennbar, dass die Klasse eine gute Gemeinschaft bildet, die auf Lernen zentriert ist?
Qualitätsmerkmale der Lernumgebung
Die Beobachterin kann erkennen, dass die Lernumgebung differenziertes Lernmaterial enthält (Beispiele)
Kinder können unterschiedliche Schwierigkeitsgrade des Materials erkennen
Kinder wissen, wie die Selbstkontrolle funktioniert
Kinder wählen selbständig inhaltspezifisches Material aus
Kinder wissen wo sie das benötigte Material finden und nach welchen Regeln sie danach arbeiten können
Beobachtungsmerkmale (Mehrpädagogensystem)
Ist eine klare Arbeitsteilung erkennbar?
Wirkt die Kooperation harmonisch?
Übernimmt jemand die Führung?
Kümmert sich ein Kooperationspartner überwiegend um die benachteiligten oder behinderten Kinder?
Ist die Rollenteilung traditionell? GSL: Lehrplanbezogen - FÖL: für schwächere K. zuständig - HorterzieherInnen: für sozialpädagogische Fragen zuständig
Werden alle von den Kindern gleichermaßen angesprochen?
Sind kurze Absprachen- bzw. Reflexionsphasen zu beobachten?
Ist für die Beobachterin ein Entwicklungsbedarf der Kooperation der Pädagogen im Unterricht erkennbar?
Beobachtungsmerkmale (Rhythmisierung)
Ist die Rhythmisierung in der Lernzeit erkennbar? Woran?
Werden die Phasen (Anspannung, Entspannung) durch die PädagogInnen für alle gleich organisiert?

Gibt es Orte und Material zur Unterstützung der Rhythmisierung? (z.B. im Freien, Spielmittel etc.)
Haben die Kinder die Möglichkeit, ihren Arbeitsrhythmus individuell zu gestalten?
Wie gehen die Kinder mit der Rhythmisierung um? Wie nutzen sie die Phasen? Bitte beschreiben Sie das.
Falls erkennbar: Wie passt sich die Rhythmisierung der Schuleingangsphase in den Gesamtbetrieb ein?

Abbildung 5: Beobachtungsmerkmale für die Hospitationen bei der TOC-Erhebung

3.1.4.2 Die Gruppendiskussion im Rahmen der TOC-Erhebung

Die Gruppendiskussionen waren langfristig vorbereitet, die Vorgehensweise in einer Niedersächsischen Schule getestet worden. Schließlich wurden die Mitarbeiterinnen anhand eines ausführlichen Manuals in die Erhebung eingearbeitet. Die ersten beiden Gruppendiskussionen dienten zugleich der praktischen Einführung der Mitarbeiterinnen. Jede Gruppendiskussion erfolgte in folgenden Schritten:

1. Vororientierung der TeilnehmerInnen über Ziel und Ablauf
2. Kartenabfrage der aktuellen Probleme in der Erreichung der Schulversuchsziele
3. Zusammentragen der Problemkarten
4. Konzentration auf die durch die Schule beeinflussbaren Probleme
5. Bearbeiten der hinsichtlich ihrer Beeinflussbarkeit strittigen Karten
6. Strukturierung der Karten zur Gewinnung einer besseren Übersicht
7. Wichtungen: Herausarbeiten der Hauptprobleme
8. Hierarchisieren und Vernetzen der Hauptprobleme
9. Überlegungen zu möglichen Kernproblemen
10. Vereinbarung zwischen Schulbegleiterin und Schulversuchsteam über eine daran anknüpfende Schulbegleitung
11. Feedback-Runde

Ab Punkt 5 lautete die leitende Frage: Welche Ursachen hat das Problem? Welche Wirkungen erwarten Sie?

Das Verfahren erfordert höchste Konzentration und eine Gesprächsführung, die mit verschiedenen Methoden immer wieder auf die Zusammenhänge zwischen Ursachen – Problemen – Wirkungen zentriert. Die Gespräche gewannen durchweg eine Dynamik, die weitaus tiefere Schichten der Tätigkeit berührte als eine leitfadengestützte oder problemzentrierte Gruppendiskussion.

3.1.5 Auswertung der TOC-Erhebung (Sabine Klose)

Die Auswertung der Teilerhebungen erfolgte in unterschiedlicher Intensität und mit unterschiedlichen Methoden (methodische Triangulation). Dabei erwiesen sich die Hospitationsprotokolle teilweise als doch zu wenig aussagekräftig. Insgesamt dienten sie daher in der Auswertungsphase zu nicht viel mehr als zu einer zusätzlichen Möglichkeit der Vergewisserung in Zweifelsfällen. Sie stehen aber für eine vertiefende Analyse zur Verfügung.



Die Aufnahmen der Klassenräume wurden alle grob und einige wenige exemplarisch genauer ausgewertet. Dabei schrieben die Auswerterinnen alle vorhandenen Materialien auf und versuchten das Strukturierungsprinzip der Materialien zu erfassen. Im Folgenden wird nur die Auswertung der TOC-Gruppendiskussion ausführlich beschrieben.

Alle Auswerterinnen erhielten eine mehrtägige Schulung, damit die Vergleichbarkeit der Ergebnisse gewährleistet werden kann. Die Gruppendiskussion und die sich dabei entwickelnde Kartenablage wurden mit der Videokamera aufgezeichnet und zusätzlich durch Tonmitschnitte ergänzt. Hier erwies sich die zweite Person neben der Moderatorin als unverzichtbare Hilfe. In einigen Fällen assistierten auch die Begleiterinnen des ThILLM, z.B. durch das Bedienen der Technik oder durch das Sichern der Entwicklung der Kartenablage über Mitschreiben. Einige wenige Gruppen baten trotz Aufklärung über den rein wissenschaftlichen Umgang mit den Daten um eine personenbezogene Einschränkung der Bildaufnahmen - was zwar nur zu geringfügig weniger aussagekräftigen Aufnahmen führte aber die Auswertung deutlich erschwerte.

Die erstellten Video-Tonaufnahmen wurden von den Mitarbeiterinnen der Wissenschaftlichen Begleitung transkribiert. Die Tonkassetten dienten als Kontrolle bei Filmücken oder bei Wiedergabeproblemen und zur Sicherheit. Um die geführte Diskussion im Zusammenhang mit der sich entwickelnden Kartenablage betrachten zu können, wurden auch die Kartenmosaiken (Cluster) in die Transkripte aufgenommen.

Die so erstellte Text-Bild-Vorlage bildete die Grundlage der weiteren TOC-analytischen Auswertung, die in folgenden Schritten vorgenommen wurde:

➤ Codierung des Textes

Bündeln der Argumente zum jeweiligem Code

Analysieren der Argumente zu einem Code und Formulieren eines Symptoms

Herauslösen der wichtigsten Symptome

Erstellen von Problemästen, ausgehend von jeweils einem Symptom

➤ Verknüpfen der Problemäste zu einem Problembaum

Formulieren der/des auf diese Weisen gefundenen Kernprobleme/s

Im Folgenden soll nun das Vorgehen genauer beschrieben und begründet werden: Die über die Kartenablage in Gang gehaltene Diskussion führte auch dazu, dass die einzelnen Probleme an verschiedenen Stellen immer wieder angesprochen und aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet und in Beziehungen gesetzt wurden. Die Codierung des Textes und das Bündeln der Argumente war ein wichtiger Schritt, um aus der Menge des Datenmaterials die Argumente heraus zu filtern, die im engen Zusammenhang mit dem Schulversuch der jeweiligen Schule stehen und um alle Argumente, auch widersprüchliche, einem Problem zuzuordnen zu können.

Aus diesen problembezogenen Argumenten wurden im nächsten Schritt die so genannten Symptome abgeleitet. Die KollegInnen einer Schule formulierten beispielsweise an vielen Stellen der Diskussion immer wieder, dass ihnen nicht ausreichend Material zur Differenzierung zur Verfügung stehe. Bei genauerer Analyse der Argumente im Text konnte das Symptom spezifischer gefasst und herausgelöst werden. In diesem Fall hieß das Symptom: "Die Lehrer können nicht auf vorbereitetes Material zurückgreifen." An einer anderen Schule, in der die KollegInnen ebenfalls in der Diskussion viel über das Material sprachen, ließ sich ein anderes Symptom ableiten: "Lehrer können nicht auf angemessenes Material der Differenzierung zurückgreifen."

Einige der gefundenen Symptome waren in ihrer Bedeutung eher wenig gewichtig, so dass wir uns auf die wichtigsten beschränken konnten. Ausschlaggebend für die Einschätzung der Wichtigkeit war neben der Häufigkeit des angesprochenen Problems auch immer die Entscheidung der KollegInnen der jeweiligen Schule, die diese vor Ort getroffen hatte (Gewichtung der Probleme zur Unterscheidung von Haupt- und Nebenproblemen).

Auf diese Weise wurden für jede Schule etwa 8 Symptome (Hauptprobleme) gefunden, die bereits auf eine sehr individuelle Problemlage der Schulen hinwiesen.

Die Symptome hatten zunächst nur hinweisenden Charakter und standen ziemlich isoliert. Ihre Hierarchie und ihr kausaler Zusammenhang sollte nun im weiteren Vorgehen ermittelt werden. Dazu wurden die so genannten Problemäste erstellt (siehe die nächste Abbildung).

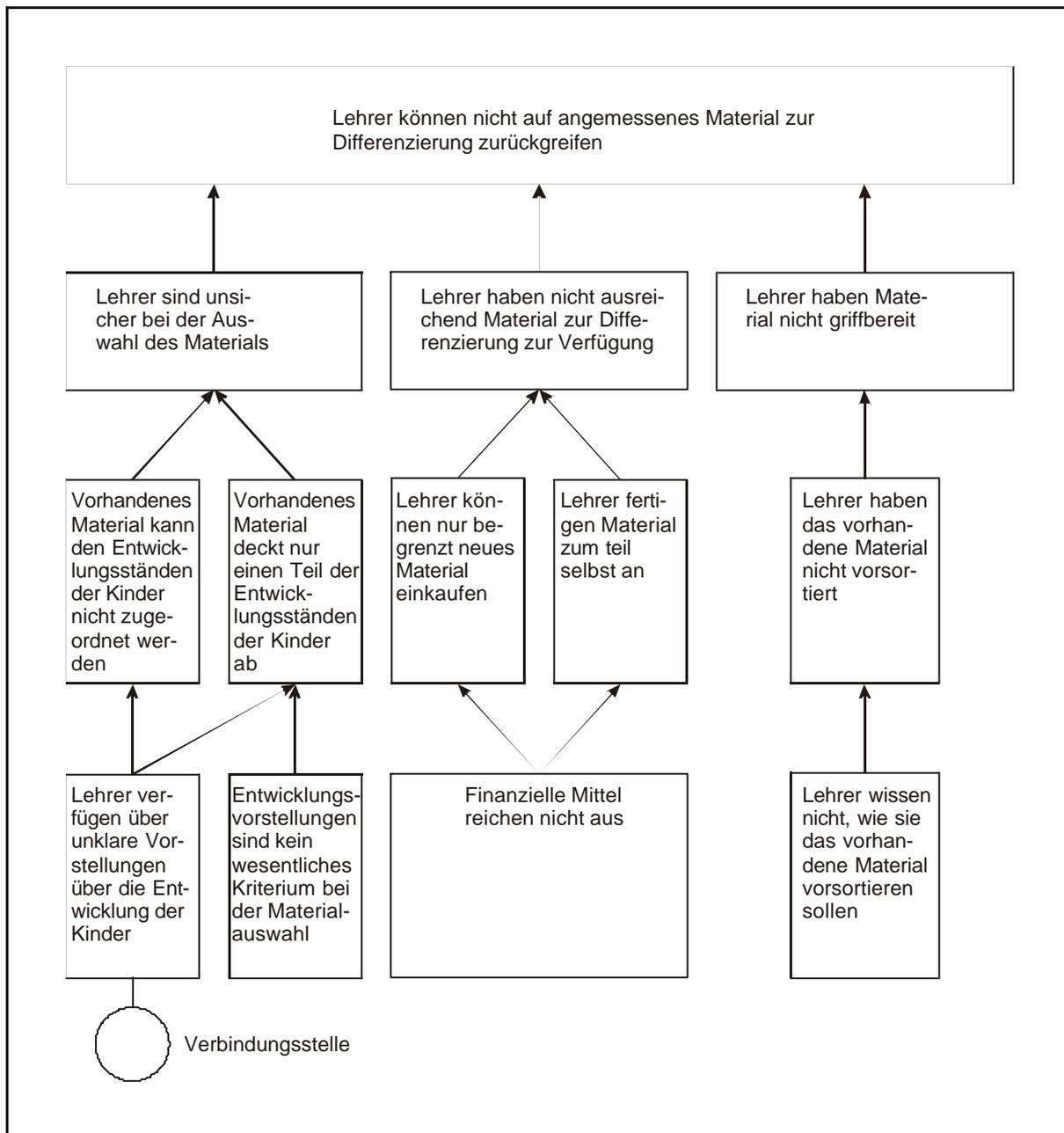


Abbildung 6: Beispielhafter TOC-Baum der LehrerInnen-Gruppendiskussionen – Teil 1

Grundsätzlich gingen wir davon aus, dass in einem derart komplexen Prozess, wie ihn die Entwicklung im Schulversuch darstellt, letztendlich alle Probleme in einer bestimmten Weise zusammenhängen und sich bedingen.

Ausgehend von einem Symptom wurde nun mit den Textaussagen so gearbeitet, dass ein Ursachen- und Wirkungsgefüge entstand, wobei die Wirkung der einen Ebene des Problems/Symptoms bereits wieder die Ursache für ein darüber liegendes sein konnte.

Leitend waren bei der Erstellung des Problemastes Fragen, die in Verbindung mit logischen "Wenn-dann-Schlüssen" und in dessen konsequenter Anwendung zu Ursachen und Wirkungen führten. Dabei diente die Frage, "WARUM ist das so?", der Ursachenfindung und die Frage, "WELCHE WIRKUNG hat das Problem?", der Begriffs- und Bedeutungsklärung. Antworten boten die Argumente der Textvorlage.

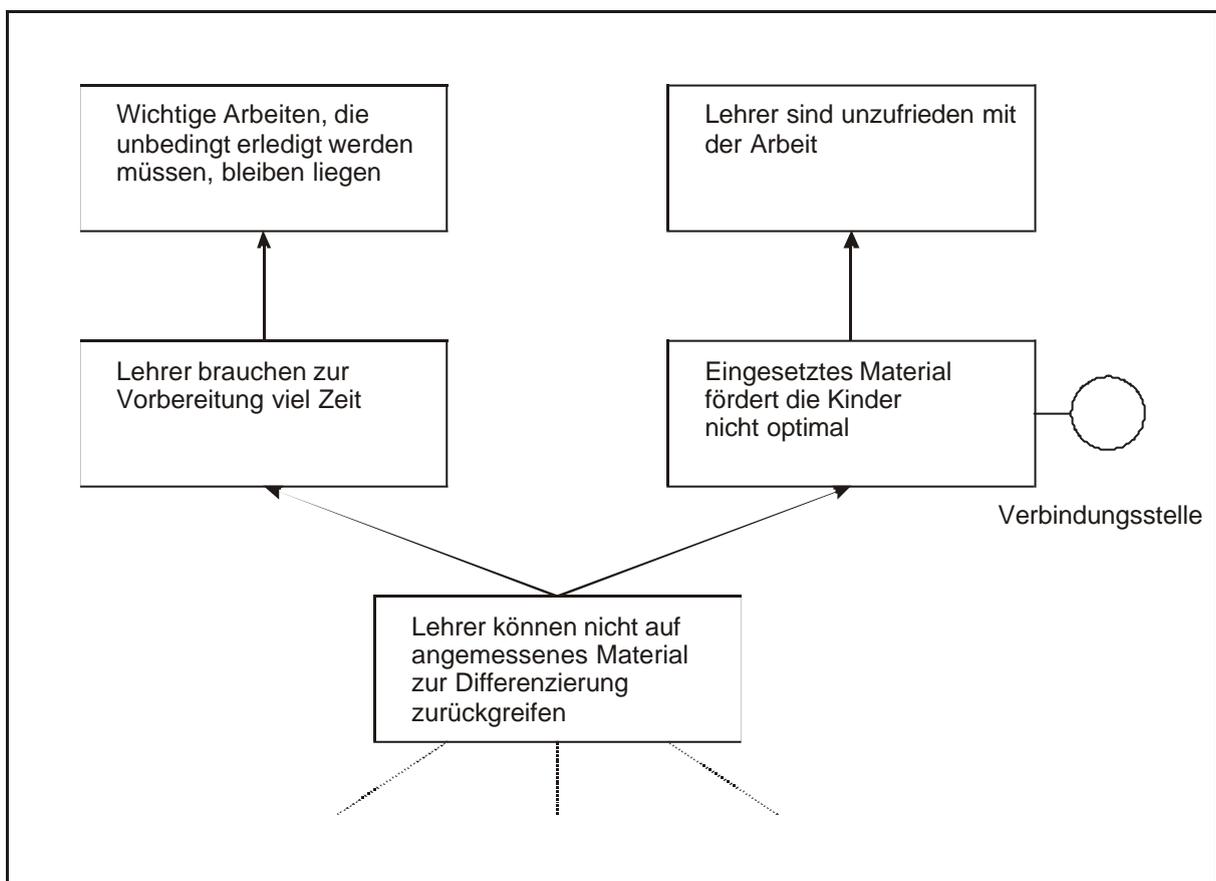


Abbildung 7: Beispielhafter TOC-Baum der LehrerInnen-Gruppendiskussionen – Teil 2

Die Darstellung zeigt nur einen kleinen Ausschnitt eines Problemastes.

Greifen wir noch einmal ein oben genanntes Symptom auf. Frage: "Warum?" Im Text der Schule fanden wir drei unterschiedliche Argumente;

Es wurden also auf dieser Ebene drei Probleme gefunden, die wiederum auf ihre Ursachen hin untersucht wurden.

Es ergeben sich Anknüpfungsstellen zu anderen Problemästen.

Folgt man nun den Pfeilen der Grafik nach oben und überprüft die Aussagen im logischen Schluss "WENN-DANN", so entwickelt sich der Problemast: "WENN die Lehrer über unklare



re Entwicklungsvorstellungen der Kinder verfügen, DANN können sie dem Material auch keine Entwicklungsstände der Kinder zuordnen." In gleicher Weise lässt sich das Symptom auch nach oben in Richtung WIRKUNG weiterentwickeln. Ausgehend vom gewählten Symptom ergab sich das oben dargestellte Problembaum-Bild.

Zu jedem Symptom wurde ein solcher Ast erstellt. Die Verbindungsstellen sind besonders interessant. Über diese ließen sich die Äste zu einem Baum zusammenlegen und verknüpfen. Dabei wurden wir auf Stellen aufmerksam, an denen sich viele Anknüpfungen sammelten oder auf eine deutliche Strukturierung der Äste, bei denen alle Ursachen in eine Richtung liefen. Somit war das Kernproblem erkannt und musste nun formuliert und überprüft werden.

An den meisten Schulen gab es zwei Kernprobleme: Die KollegInnen vor Ort versuchten auch ihrerseits, ihr(e) Kernproblem(e) begrifflich-strukturell zu fassen, in dem sie sowohl der Fragestellung der Moderatorinnen als auch ihrem eigenen Problemverständnis folgten. Allerdings wurden während der unmittelbaren Erhebungsphase nur an einem Teil der Schulen Probleme auf der Kernproblemebene gefunden. Verglichen mit den nachträglichen, eingehenderen TOC-Analyse lässt sich feststellen, dass die meisten Gruppen die Kernprobleme nur andeutungsweise und noch auf einer ursächlich gesehen oberflächennäheren Ebene erkennen mochten. Wie sehr ihnen die unmittelbaren Auswirkungen dieser Probleme und ein Teil ihrer Ursachen gegenwärtig sind, wurde allerdings bereits während der Gruppendiskussion deutlich.

3.1.6 Die zentralen Ergebnisse der TOC-Erhebung

Fasst man die Situation in den Schulen anhand der Ergebnisse der TOC-Analysen 2001 (inklusive der Videoaufnahmen von den Materialien in den Klassenzimmern) zusammen, so treten sowohl Kernprobleme zutage als auch Entwicklungsfortschritte gegenüber der SWOT-Analyse im Jahr 2000. Die Fortschritte lassen sich wie folgt beschreiben:

- Offenes Kollegium, bereit, über die Entwicklungsaufgaben im Schulversuch und die zu überwindenden Probleme zu sprechen. Das ist die wichtigste Voraussetzung für Entwicklung.
- Hohes Maß an Engagement der Beteiligten, außerordentlich große Bereitschaft trotz Teilzeitbezahlung die volle Arbeitskraft in den Schulversuch zu stecken. Die meisten Kollegien haben unglaubliches geleistet. Es ist ihr Verdienst, dass die Schulen so weit gekommen sind.
- Enormer Zuwachs an Ausstattung mit Differenzierungsmaterial gegenüber unserem ersten Besuch. Wir hatten nicht damit gerechnet, dass Sie innerhalb von einem Jahr die Materialbasis so verbessern konnten.
- Die Räume zeigen viel deutlicher, dass hier offen und kindgerecht unterrichtet werden soll als im letzten Jahr. Da gibt es aufgelockerte Sitzordnungen, Tische, Ecken für bestimmte Tätigkeiten, Tafeln mit Informationen, den Wochenplan und vieles mehr. Die Kinder bewegen sich darin wie zuhause.
- Die Kollegien sprachen bei der TOC-Erhebung wesentlich differenzierter und kompetenter über ihr Aufgabengebiet im Schulversuch als während der SWOT-Analyse. Die Diskussionen gingen viel weiter in die Tiefe. Die genannten Probleme waren überwiegend keine Anfängerprobleme mehr, sondern solche, die zeigten: Da ist schon viel getan und deshalb kann dieses Problem jetzt auftauchen. Wer noch nicht an diesem Punkt der Entwicklung angelangt ist, der kann solch ein Problem gar nicht benennen.



- Darin hat sich gezeigt: Im ersten Schulversuchsjahr haben die Kolleginnen und Kollegen nicht nur die räumlichen und materialbezogenen Grundlagen verbessert, sie haben sich vor allem deutlich spürbar selbst qualifiziert.
- Erst auf der Basis Ihres Erfolges konnten sie analysieren, welche Steine sich nun für die weitere Entwicklung in den Weg stellen.

Trotz aller Positivmeldungen und Entwicklungsfortschritte steht ein Schulversuch immer auf der Kippe, wenn auch auf immer höherem Entwicklungsstand: Vieles Positive wurde erreicht und vor allem bewiesen, dass die Zielstellung des Schulversuchs positiv und erreichbar ist. Aber einiges Negative spitzt sich auf der neuen Entwicklungsbasis kritisch zu und deutet darauf hin, dass jetzt hier dringend eine Lösung gefunden werden muss, damit der Schulversuch nicht gefährdet ist. Im Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase in Thüringen ließen sich im Anschluss an die TOC-Erhebung und das heißt zum Zeitpunkt März 2001 (genau ein Jahr nach Beginn des Schulversuchs) folgende erfolgskritische Punkte ausmachen:

Zunächst kann global über den gesamten Versuch hinweg festgestellt werden: Es gab einzelne Schulen, in denen die Situation besonders kritisch war. Dies ist immer dann der Fall, wenn mehrere negative Bedingungskonstellationen aufeinander treffen, aber keine Ressourcen für die Bewältigung da sind. Jede einzelne dieser Bedingungen tritt auch an anderen Schulen auf, führt aber nicht in kritische Situationen, sondern die Herausforderung wird bewältigt. Das heißt, Erfahrungen mit der Bewältigung der anstehenden Probleme sind im Schulversuch vorhanden. Was es zum Zeitpunkt der TOC-Analysen aber noch nicht gab, war ein ausreichender Informationsaustausch der Schulen untereinander. Die Schulen wussten meist nichts von den Problemen der anderen, die Wissenschaftliche Begleitung war ebenfalls nicht informiert. Und an die Schulbegleiterinnen wollten sich die Schulen nicht wenden. Die Empfehlung der Wissenschaftlichen Begleitung lautete daher: Die Schulen müssten sich gegenseitig besser unterstützen. Es könnten sich kritische Schulfreundschaften herausbilden, wo man sich gegenseitig hilft, Schulversuchs-Tandems oder ähnliches. Im Rahmen der Kommunikativen Validierung der TOC-Analysen und der Vorstellung der Produkte der Schulen wurde sofort versucht, den Kontakt zu stiften. Die Struktur für den Kontakt wurde aus heutiger Sicht jedoch zu vage gelegt. Hier müsste mehr Organisationsentwicklungs-Kompetenz hineinfließen.

Die einzelnen problematischen Bedingungen wirken allerdings an jeder Schule anders, weil die Gesamtkonstellation der Probleme und Ressourcen unterschiedlich ist. Die Schulen sind insofern nicht vergleichbar.

Folgende Kernprobleme hatten sich bei den Schulen ergeben:

Alle Kernprobleme brachten in unterschiedlicher Zusammensetzung eine ganze Reihe von Folge- oder Teilproblemen mit sich, die von unruhiger Klasse, Angst vor zu wenig Leistung der Kinder, die Befürchtung den Kindern nicht gerecht zu werden, Schwierigkeit bei der Vermittlung des Vorteils der Veränderten Schuleingangsphase an die Eltern bis zu massiven zeitlichen Belastungen durch die Arbeit im Schulversuch führten. Im Folgenden sind nur solche Kernprobleme aufgeführt, die Schulen in Situationen bringen könnten, die den Schulversuch gefährden.

An zwei Schulen fehlte es noch gravierend an Strategien der *Öffentlichkeitsarbeit* insbesondere unter Einbezug der Eltern.

An sieben Schulen stimmte die *Kooperation* noch nicht. So kam es vor, dass die Teams zwar tagten, sich aber nicht austauschten. Der Know-how-Transfer in der Schule war zu gering.



An fast allen Schulen hatten die ermittelten Kernprobleme mit der Entwicklung einer integrativen Didaktik zu tun und den damit zusammenhängenden förderdiagnostischen und unterrichtsplanerischen Aufgaben.

An drei Schulen hatten die Lehrerinnen und Lehrer grundlegende *Probleme mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf* (im Lernen und im Verhalten). Es fehlte an der Akzeptanz, dass einige Kinder spezielle Förderung brauchen, die über das grundschulpädagogische Repertoire hinausgeht. Unklar war, dass hier ein individueller Förderplan zusammen mit der Sonderpädagogin erarbeitet werden muss, der auch therapeutische Ansätze enthält. Weiter war unklar, dass die Förderarbeit in den Unterricht integriert werden muss, d.h. das unterrichtliche Vorgehen damit angereichert werden soll und folglich alle in der Gruppe tätigen Pädagoginnen lernen müssen, Förderpläne zu lesen und in ihre Arbeit zu integrieren.

An mehreren Schulen stellten wir auch das umgekehrte Phänomen fest, nämlich, das unglaublich *viele Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf* ausgemacht wurden. Dieses Problem führt aber an sich noch nicht zu einer Gefährdung des Schulversuchs, eine realistischere Sicht löst auch nicht 70% der übrigen Probleme an einer Schule. Die Überschätzung des notwendigen Maßes an sonderpädagogischer Förderung war zu diesem Zeitpunkt insofern kein Kernproblem.

An sechs Schulen verstanden die Lehrerinnen noch nicht, dass alle Kinder sich prinzipiell in die gleiche Richtung entwickeln – wenn man sie nicht daran hindert. Die Lehrpersonen hatten noch eine stofforientierte Sicht und keine, die davon ausgeht, *das Kind in seiner Entwicklung zu unterstützen*, d.h. die Zone der nächsten Entwicklung zu suchen und passende Lernanregungen und Aufgabenstellungen zu schaffen. Daraus kann aber nicht geschlossen werden, dass die Vermittlung von Entwicklungsmodellen das Richtige wäre. Vielmehr führt die Kenntnis von Entwicklungsmodellen nur in Verbindung mit der Akzeptanz der Selbststeuerung des Kindes und der Kenntnis geeigneter didaktischer Wege zum Erfolg. Das Kind macht seine Entwicklung. Das Modell hilft uns diese einzuschätzen. Ohne modellhafte Vorstellung von Entwicklung fällt die Einschätzung der Entwicklung der Kinder schwer.

Bei sechs Schulen wurde offenbar nicht akzeptiert, dass die Kinder nur selbst lernen können, folglich die *Kinder in ihrem individuellen Lernen unterstützt werden sollen*, nicht aber kleinschrittig von außen gelenkt werden dürfen (Lehr-Lern-Kurzschluss). Die Lehrerinnen und Lehrer sahen die Lernprozesse der Kinder sehr eng an der jeweiligen schulischen Aufgabenstellung. Durch die unterschiedlichen Lernniveaus mussten nun für die einzelnen Kinder laufend unterschiedliche Aufgaben entwickelt werden. Der Zeitaufwand einer genauen Vorplanung der Aufgaben für die Lernprozesse der unterschiedlichen Kinder erschien zeitlich nicht bewältigbar. Die Unsicherheit, das Richtige zu treffen war enorm.

An acht Schulen sahen die Lehrerinnen und Lehrer die *Heterogenität der Schülerinnen* und Schüler nur sehr eingeschränkt und zielten hauptsächlich darauf ab, sie *kompensativ zu bearbeiten und zu verringern*. Ihr Ziel sahen sie vor allem darin, die Stammgruppe – mindestens die Kursgruppe – so weit zu bringen, dass sie zielgleich unterrichtet werden kann. Zugleich bezweifelten sie die Machbarkeit dieses Ziels und damit indirekt die Realisierbarkeit des Schulversuchs.

An sechs Schulen ist aufgefallen, dass die *Differenzierung nicht oder kaum* erfolgte. Das heisst, es sind keine angewandten Differenzierungsmethoden erkennbar gewesen. Das kann entweder so der Fall sein, dass zwar Wochenplanarbeit erfolgt, diese aber nicht differenziert ist oder dass die Differenzierung lediglich entlang der Jahrgangszuordnung erfolgt (Abteilungsunterricht). Weiter gab es Probleme mit Differenzierungs-Material. Entweder ist zu viel, ungeeignetes oder zu wenig Material da. Es steht zu vermuten, dass die Lehrerinnen zu diesem Zeitpunkt des Schulversuchs nicht in der Lage waren, Differenzierungsmaterial herzu-



stellen oder auszuwählen. Es kann sein, dass sie kein ausreichendes Repertoire an Vorbildmaterial hatten oder dass sie nicht in der Lage waren, Material daraufhin zu prüfen, welche Anforderungen es an Schülerinnen und Schüler mit bestimmten Voraussetzungen stellt. Es kam auch vor, dass Lehrerinnen den Schwierigkeitsgrad von Material nicht einschätzen konnten, z.B. glaubten kindlich aussehendes Material sei leichter.

Wir schlossen daraus, dass im Schulversuch zum Zeitpunkt der TOC-Analysen 2001 (März) die meisten Schulen im Schulversuch Entwicklungsbedarf im Bereich integrativer Didaktik hatten und empfahlen hierfür ein kurrikulares Angebot zu entwickeln, da in vielen Fällen Wissenslücken ein Grund des Problems zu sein schienen. Wie das Kapitel 3.1.8 zeigt gab es auch einige Vereinbarungen zur Schulbegleitung, die in diese Richtung wiesen.

Die TOC-Analysen gingen sehr in die Tiefe und in die Details der Entwicklungsbereiche in den Schulen. Deutlich wurde, dass der Schulversuch organisatorisch fortgeschritten war, aber didaktisch-methodisch noch am Anfang stand.

3.1.7 Die Rückmeldung der Ergebnisse an die Schulen

Jede Schule erhielt eine individuelle Rückmeldung der ausgewerteten TOC-Erhebung. Diese wurde mit den bei der Kommunikativen Validierung anwesenden Projektvertreterinnen jeder Schule diskutiert – siehe die folgende Abbildung 'TOC-Erhebung und ThILLM-Begleitung des Schulversuchs im Jahr 2001'. Es wurde besprochen, wie die Schule weiter arbeiten könnte, um die Probleme zu überwinden. Ein Protokoll dieser Besprechung erhielten die Schulbegleiterinnen des ThILLM, die für die jeweilige Schule zuständig waren. Es sollte ihnen neben ihren eigenen Erfahrungen während der TOC-Erhebung, bei der sie ja anwesend waren, als Arbeitsgrundlage dienen. Ein anonymisiertes Beispiel stellen wir hier vor:

Grundschule Beispielwerda

Informationen für die Schulbegleiterinnen am ThILLM über die Rückmeldung an die Grundschule Beispielwerda im Rahmen der Kommunikativen Validierung der TOC-Analysen

Hauptprobleme, welche im Rahmen der TOC-Erhebung am 1.1.2001 vor Ort durch das Kollegium der Schule Beispielwerda erarbeitet wurden:

- Die Differenzierung braucht in der Vorbereitung zu viel Zeit und ist noch zu uneffektiv
- Aufgaben für altersgemischtes Lernen fehlen noch
- Die optimale Förderung des einzelnen Kindes gelingt nicht ausreichend

Vereinbarung zwischen ThILLM und Grundschule Beispielwerda im Anschluss an die TOC-Erhebung

- Die Grundschule Beispielwerda signalisierte Interesse besonders an schulinternen Fortbildungen, auch zu altersgemischtem Lernen,
- Es wurde gleich im Anschluss an die TOC-Erhebung vereinbart, dass die Schule sich mit dem ThILLM in Verbindung setzt

Rückmeldung an die Grundschule Beispielwerda im Rahmen der Kommunikativen Validierung der TOC- Erhebung am 7/8.6.2001 auf der Basis der TOC-Analysen der Wissenschaftlichen Begleitung

Durch die Analyse der TOC Erhebung ermitteltes Kernproblem 1:

"Die Planung von kooperativem Lernen in jahrgangsgemischten Gruppen gelingt noch nicht ausreichend"

Kernproblem 2:

"Die Förderung der Kinder ist noch zu wenig entwicklungsbezogen und noch zu uneffektiv"

Vermutete Zone der nächsten Entwicklung:

- Kennen lernen und Erproben verschiedener kooperativer Lernformen
- Auseinandersetzen mit idealtypischen Entwicklungsverläufen in einem Lernbereich und Erstellen einer entwicklungsbezogenen Materialsammlung

Vorschlag für einen ersten Schritt:

- Sammeln und Erproben von offenen Aufgaben
- Kennen lernen eines idealtypischen Entwicklungsmodells und Finden von Repräsentanten verschiedener Entwicklungsstufen in den jahrgangsgemischten Gruppen

Abbildung 8: Beispiel für eine Rückmeldung über die TOC-Analyse der Wissenschaftlichen Begleitung an die Projektleiterin der Schule und an die Schulbegleiterin des ThILLM

3.1.8 Schulbegleitung vor und im Anschluss an TOC 2001

Im Jahre 2000 hatten schon zahlreiche Schulbegleitungen stattgefunden, wie die nachfolgende Grafik zeigt, vermehrt nach den SWOT-Analysen der Wissenschaftlichen Begleitung in den Schulen. Nach den Sommerferien riss die Anforderungen der Schulbegleiterinnen ab.

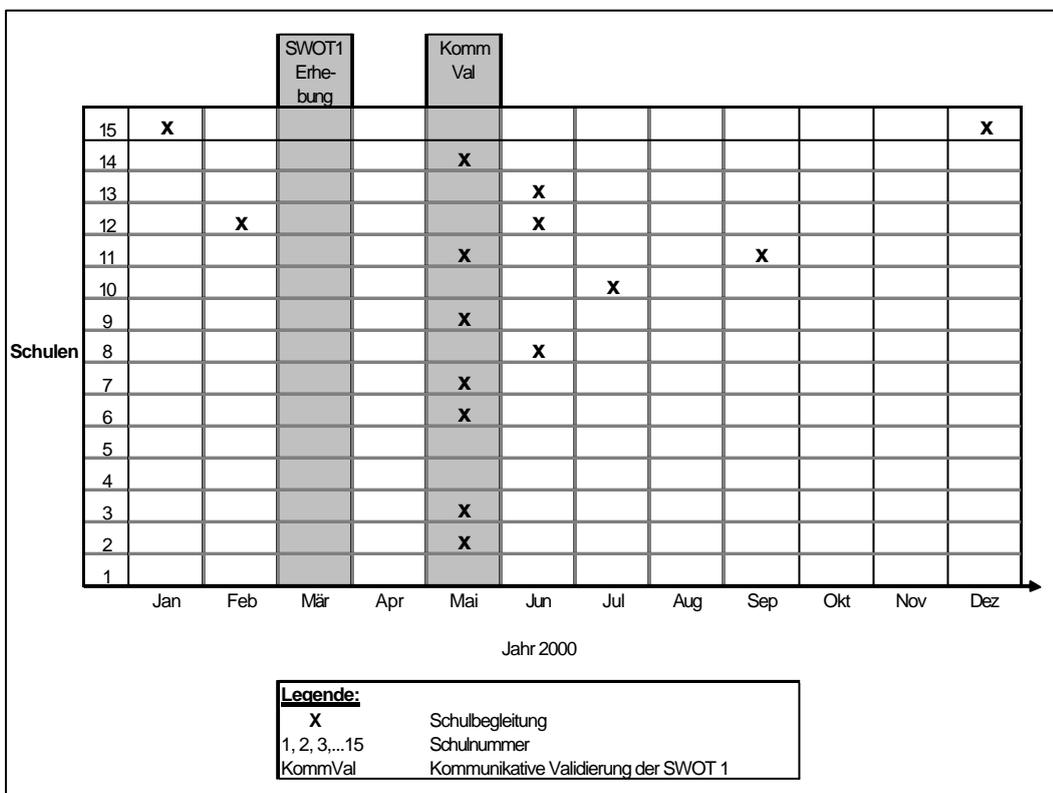


Abbildung 9: SWOT-Erhebung und ThILLM-Begleitung des Schulversuchs im Jahr 2000

In der Konsequenz daraus hatte die Wissenschaftliche Begleitung vorgeschlagen, dass die Schulbegleiterinnen des ThILLM an den TOC-Erhebungen teilnehmen, was auch so umgesetzt wurde. Die folgende Grafik zeigt die veränderte Situation im Jahre 2001:

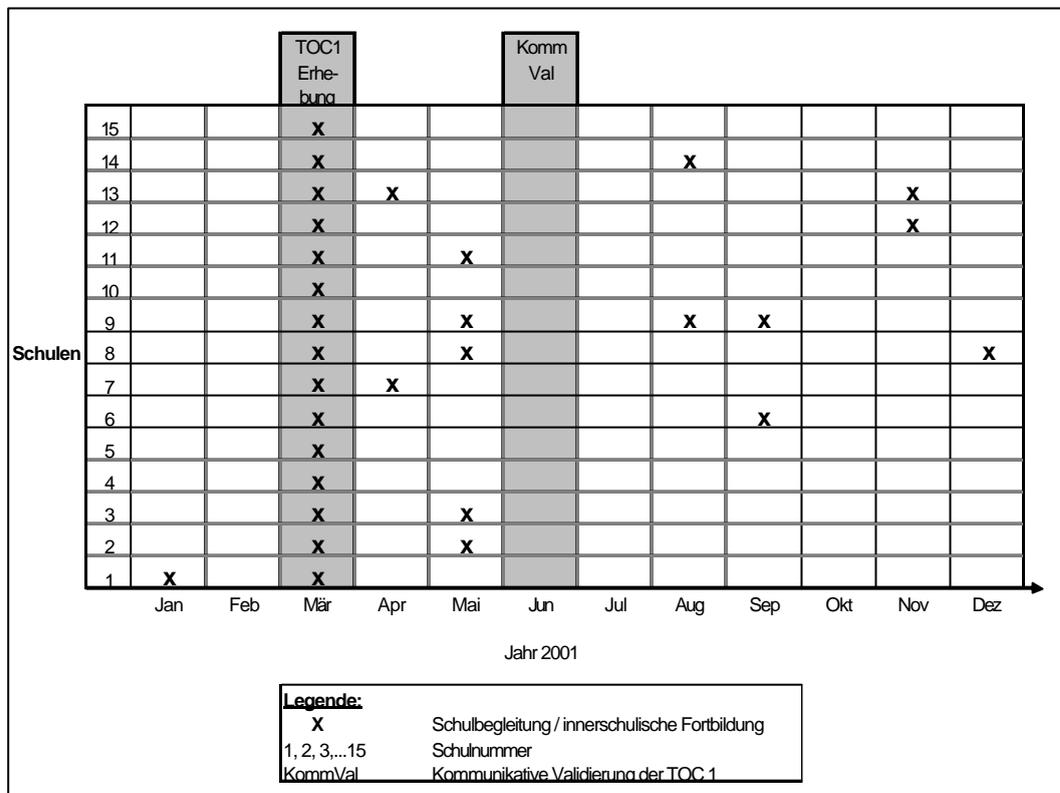


Abbildung 10: TOC-Erhebung und ThILLM-Begleitung des Schulversuchs im Jahr 2001

Die Schulbegleiterinnen des ThILLM hatten die TOC-Erhebungen beobachtet und im Anschluss an die Gruppendiskussionen mit den Projektverantwortlichen an den Schulen, wenn gewünscht, Beratungstermine vereinbart. Wir versprachen uns davon die Vereinbarung einer unmittelbaren Unterstützung. Leider zeigte sich allerdings, dass diese noch etwas zögerlich und bei weitem nicht von allen Schulen angefordert wurde.

Die Gründe dafür sind uns bis heute nicht durchgängig bekannt. Auf Nachfrage äußern sich die Schulen zurückhaltend, was die Lage nicht leichter interpretierbar macht. Ist doch der Widerspruch offensichtlich: Einerseits erwarten die Schulen Unterstützung, andererseits fordern sie diese nur zögerlich an. Eine Nachfrage bei Ursula Schneider am 17.12.2001 ergab, dass sich dieser Zustand nicht über das in der obigen Grafik sichtbare Maß hinaus verändert hat. Auch in den Leitfäden wurden nur wenige Schulen in den schulindividuellen Leitfadenteilen direkt zur Schulbegleitung befragt, von sich aus äußerte sich keine Schule.

Zwei Schulen, die auch an den Werkstätten zur Ausbildung von Steuergruppen teilnehmen, äußern sich sehr positiv zu Schulbegleitung durch das ThILLM. Eine Schule merkt dazu an: "Ein enger Kontakt zur Schulbegleiterin besteht auch durch die Steuergruppe." Zwei Schulen, die keine Schulbegleitung angefordert haben, begründen dies so: Die Unterrichtsqualität hätte durch viele Hospitationen im Vorfeld des Schulversuchs und im ersten Jahr sehr gelitten. Das Kollegium der zweiten Schule gibt an, durch die Teilnahme an einem Pilotprojekt "Begleitung an Grundschulen" an der Pädagogischen Werkstatt Jena von 1995 bis 1998 selbst gut



befähigt worden zu sein, den Schulentwicklungsprozess zu steuern: Lehrerinnen der Schule wurden zu Moderatorinnen ausgebildet. Regelmäßig würden Teamberatungen zur Schulentwicklung durchgeführt. Vergleicht man diese Aussagen der Schule mit den eingereichten Projektplänen, so ist der positive Einfluss dieser Ausbildung tatsächlich deutlich sichtbar. Vielleicht sollte man einmal über eine Integration dieser schulseitigen Schulentwicklungsmoderatorinnen in die versuchsbezogene Begleitungsarbeit des ThILLM nachdenken.

In einem weiteren Fall wurde die Schulbegleitung gemäß unserer Befragung der ThILLM-Mitarbeiterinnen durch die Grundschulreferentin übernommen.

Die festgestellte Zögerlichkeit lässt sich also keineswegs auf ein einziges Merkmal zurückführen. Vielmehr zeigen sich hier sowohl ontogenetische (in einem längerfristigen Prozess entstandene) als auch aktualgenetische Gründe, die nicht alleine durch ein höheres Engagement der Schulbegleiterinnen zu beeinflussen sind.

Die Auswertung der zustande gekommenen Schulbegleitungen ergibt folgendes Bild: Sieben Schulen hatten die Schulbegleiterinnen wie verabredet bereits vor der Kommunikativen Validierung der TOC-Ergebnisse angefordert. Im September und im November kamen zwei weitere Anforderungen hinzu.

Aus der Rückschau, gab es an dieser Stelle einen Bruch, der in der obigen Grafik deutlich wird. Durch die Anonymisierung der Auswertung der TOC-Erhebung und die Weitergabe der Ergebnisse an die Schulbegleiterinnen erst nach der Kommunikativen Validierung waren diese nicht in den Rückmeldeprozess zwischen Wissenschaftlicher Begleitung und Schulen eingebunden. Vielleicht wäre es besser gewesen, die Schulen vor der Kommunikativen Validierung um ihr Einverständnis zu fragen, ob die Schulbegleiterinnen dabei anwesend sein dürfen. Künftig muss an dieser Stelle mehr Kooperation angestrebt werden.

Vergleicht man die Zeit im Schulversuch vor und nach der TOC-Erhebung, so sah die Schulbegleitung durch das ThILLM insgesamt wie folgt aus: Im Jahre 2000 fanden 15 Schulbegleitungen statt, 2 davon vor Schulversuchsbeginn, im Jahre 2001 waren es ebenfalls 15, davon 1 vor der TOC-Erhebung. Allerdings muss in Rechnung gestellt werden, dass im Jahr 2001 die Schulbegleiterinnen während der TOC-Erhebung zusammen mit der Wissenschaftlichen Begleitung alle Schulen besucht haben. Auch wenn es sich hier nicht um eine Schulbegleitung handelte, so ist sicherlich der Kontakt zu den Schulen intensiviert worden.

Die folgende Aufstellung umfasst zusätzlich zu den Aussagen in den Grafiken auch Zeiten vor der Schulversuchsphase (die so genannte Projektphase). Einige Schulen hatten am Projekt "Veränderte Schuleingangsphase" teilgenommen. Darüber hinaus sind die Inhalte der Schulbegleitung aufgeführt. Die Angaben beruhen auf laufenden Befragungen der Schulbegleiterinnen des ThILLM:

Grundschule Neuhaus (2 Schulbegleittage)

Mai 2000

Nach einem Unterrichtsbesuch kam es im Team der Schuleingangsphase zu grundsätzlichen Überlegungen hinsichtlich der Bildung von Stammgruppen, zum Einsatz weiterer Kollegen als Stammgruppenleiter und zur Arbeit mit dem Förderschullehrer im kommenden Schuljahr.

Juni 2001

Schulbegleitung in Form einer Fortbildung zum Thema: "Offene Aufgabenstellungen - eine Form effektiver Differenzierung" fand am 23.04.01 statt. Die Aufgaben des Sonderpädagogen wurden besprochen.



Das Kollegium hat die besprochenen Inhalte als Ansatzpunkte erkannt, will diese aufgreifen und vorerst ohne Unterstützung von außen weiterarbeiten. Es wurde kein neuer Termin vereinbart.

Dezember 2001

Es fand kein weiteres Arbeitstreffen statt.

Grundschule Oberdorla

- Projektphase: (4 Schulbegleittage)

November 1998:

Am Nachmittag fand eine Veranstaltung mit dem gesamten Kollegium der Schule statt. Dabei ging es um die Einführung in die Schulbegleitung.

Februar 1999:

Nach einem Unterrichtsbesuch und anschließendem Gespräch mit den Kollegen, trafen sich am Nachmittag die Kollegen der fusionierenden Schulen, welche in der Schuleingangsphase zusammen arbeiten werden. Thema des Treffens war die Bildung von Stammgruppen und Kursen sowie ansatzweise die Arbeit in altersgemischten Gruppen.

Mai 1999:

Nach einem Unterrichtsbesuch stellten am Nachmittag die Kollegen der Grundschule Oberdorla den zukünftigen Kollegen der anderen Schulen ihr Fördermaterial, welches sie für die Differenzierung einsetzen, vor.

Dezember 1999:

Nach einem Unterrichtsbesuch wurde am Nachmittag über die Differenzierung (besonders in der Wochenplanarbeit und in den Auflockerungsphasen) diskutiert.

- Schulversuch: (3 Schulbegleittage)

Juni 2000:

Es erfolgte eine Einladung zur Sitzung der Steuergruppe. Heike Hahn und Ursula Zimmer nehmen daran teil.

Juni 2001

gleiche Veranstaltung am 03.05.01 wie Neuhaus

Das Kollegium hat die besprochenen Inhalte als Ansatzpunkte erkannt, will diese aufgreifen und vorerst ohne Unterstützung von außen weiterarbeiten. Es wurde kein neuer Termin vereinbart.

Dezember 2001

Cornelia Hofmann war am 14.12.2001 zur Unterrichtsbegleitung und einem Gespräch mit der Steuergruppe der Schule in Oberdorla

Grundschule Heldrungen (1 Schulbegleittag)

Ute Eckert war zu Beginn des Schulversuchs an der Schule.

Juni 2001

gleiche Veranstaltung am 16.05.01 wie Neuhaus war geplant



Am Tag der Veranstaltung wurde deutlich, dass die "offenen Aufgabenstellungen" nicht das drängendste Problem waren, sondern eher die Rolle/ das Aufgabengebiet/ der Einsatz/ ... der Sonderpädagogin. Daher rückte dieser Punkt in den Mittelpunkt der Arbeit.

Dezember 2001

Am 15. Januar 2002 sollte am ThILLM ein Beratungsgespräch zur Schulentwicklung mit Cornelia Hofmann, Cornelia Landes (Schulleiterin), zwei Kollegen der Schule und Ursula Zimmer statt finden. Dieser Termin wurde von Cornelia Landes abgesagt, da die Grundschulreferentin die Schulentwicklungsgespräche führen möchte.

Grundschule Wutha – Farnroda

- Projektphase: (3 Schulbegleittage)

Januar und März 1999:

Es erfolgte ein Unterrichtsbesuch in jeder Stammgruppe mit anschließendem Gespräch der entsprechenden Kollegen. Schwerpunkte waren dabei die Differenzierung in der Stammgruppenarbeit und die Öffnung der Arbeit im Kurs.

Januar 2000:

Nach den Unterrichtsbesuchen kam es wieder zum Austausch hinsichtlich der Arbeit im Kurs und zur Förderung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Grundschule.

Die Schulleiterin machte den Wunsch der Altersmischung 1/2/3 deutlich und mit Hilfe des ThILLM wurde eine Hospitation an der Jena-Plan-Schule in Jena organisiert.

- Schulversuchsphase: (1 Schulbegleittag)

Dezember 2000:

Es erfolgte eine Einladung zur Teamberatung am 14.12.2000. Thema war die Arbeit am Dokumentationsschwerpunkt und somit die Förderung der Kooperation der Kinder beim Lernen.

Juni 2001

Termin blieb noch TOC offen – vereinbart war ein Treffen zur Bilanzierung

Es war vereinbart worden, dass sich die Schulleiterin wegen eines Termins meldet. Bisher kam keine Anfrage.

Dezember 2001

Es fand kein weiteres Arbeitstreffen statt.

Grundschule Eisfeld (2 Schulbegleittage)

Ute Eckert war zu Beginn des Schulversuchs an der Schule.

März 2001:

Wunsch nach Fortbildung zum Thema "Werkstattunterricht" wurde an Liane Hohnstein (ThILLM) weitergeleitet, Kontakt ist bereits aufgenommen und der Termin ist im Mai (29.05.2001).

Eine innerschulische Fortbildung hat stattgefunden. Der Verlauf wird als erfolgreich beschrieben. Geplant sind nun Hospitationen zweier Lehrerinnen in der Klasse von Liane Hohnstein, um Werkstattunterricht zu erleben.



Dezember 2001

Es fand kein weiteres Arbeitstreffen statt.

Grundschule Weimar Falk (9 Schulbegleittage, davon 8 zum Thema Räume gestalten)

Juni 2000:

Nach einem Unterrichtsbesuch erfolgte ein Gespräch mit der Schulleiterin und allen beteiligten LehrerInnen im Schulversuch.

Juni 2001:

Vom 02. - 07.04.2001 fand an der Schule ein Workshop "Räume gestalten" statt.

Nach Aussage der Schule wird noch Zeit benötigt, um die Kündigungen im Kollegium zu verkraften

Dezember 2001:

Am 27. November 2001 arbeitete Ursula Schneider an der Schule zum Thema: "Zusammenhang zwischen Räumen und pädagogischer Arbeit" mit den HorterzieherInnen der Schule.

Eine Schulbegleitung speziell im Schulversuch fand nicht statt.

Grundschule Bleicherode (1 Schulbegleittag)

Januar 2001:

Nach einem Unterrichtsbesuch am 16.01.2001 folgte anschließend eine Zusammenkunft mit den KollegInnen der Schuleingangsphase zum Thema "Rhythmisierung".

Juni 2001

Die Schule wird sich melden, wenn der Bedarf ist.

Dezember 2001:

Es fand kein weiteres Arbeitstreffen statt.

Grundschule Rottleben (1 Schulbegleittag)

Juli 2000:

Nach einem Unterrichtsbesuch kam es mit den KollInnen in der Schuleingangsphase und der Schulleiterin zu einem Gespräch über organisatorische und inhaltliche Fragen hinsichtlich des Schulversuches.

Juni 2001:

Die Schule wollte vor dem Schuljahresende noch eine Schulbegleitung anfordern. Dies erfolgte nicht.

Dezember 2001:

Es fand kein weiteres Arbeitstreffen statt.

Grundschule Unterweid

- Projektphase: (5 Schulbegleittage)

November 1998:



Die Nachmittagsveranstaltung galt der Erläuterung der Schulbegleitung und dem gegenseitigen Kennen lernen.

Februar 1999:

Nach einem Unterrichtsbesuch ging es im Team der Schuleingangsphase um die Arbeit am Tagesplan und die Differenzierung.

April 1999:

Nach einem Unterrichtsbesuch wurde im Team weiter zum Thema "Differenzierung" gearbeitet sowie die Elternarbeit hinsichtlich der bevorstehenden Altersmischung besprochen.

November 1999:

Nach einem Unterrichtsbesuch folgte mit den KollegInnen der Schuleingangsphase ein Gespräch zur Arbeit in der Altersmischung. Es ging hauptsächlich um das "Loslassen" der Kinder und damit verbunden die altersgemischte Gruppe als die grundlegende Organisationsform zu akzeptieren.

Februar 2000:

Nach einem Unterrichtsbesuch arbeitete man mit allen KollegInnen der Schule zur Öffnung des Unterrichtes und der damit möglichen Differenzierung.

Der Förderschullehrer stellte ein Konzept vor, wie er mit allen Kindern der Schuleingangsphase arbeiten kann und es folgten Absprachen zum einem effektiveren Einsatz seinerseits.

➤ Schulversuchsphase: (2 Schulbegleittage)

Juni 2000:

Nach einem Unterrichtsbesuch erfolgte ein Treffen der KollegInnen der Schuleingangsphase zum Thema: "Altersmischung". Die Rhythmisierung sinnvoll für die Altersmischung zu nutzen war ein Ansatz der gemeinsamen Arbeit.

Juni 2001:

Die Schule bittet um etwas Auszeit.

Grund: Kündigung einer Kollegin in der Veränderten Schuleingangsphase

Dezember 2001:

Eine Schulbegleitung fand am 27.11.2001 statt. Die Arbeit der Sonderpädagogin war Arbeitsschwerpunkt.

Grundschule Ch. M. Wieland (2 Schulbegleittage)

Mai 2000:

Es erfolgte ein Unterrichtsbesuch und anschließend ein Gespräch mit den KollegInnen der Schuleingangsphase sowie der Schulleitung.

Juni 2001:

Die Schule möchte an die Bearbeitung des Kernproblems intern herangehen

Die Arbeit mit der Steuergruppe der Schule wird fortgesetzt. Eine Anforderung speziell zur Weiterarbeit im Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase hat es nicht gegeben.

Dezember 2001:



Cornelia Hofmann arbeitete mit der Steuergruppe am 27.08.2001 am ThILLM. Es wurde über den Ausstieg der Steuergruppe aus der Qualifizierung gesprochen. Die Schule arbeitet nun nicht mehr an den Zentralen Werkstätten Moderation zur Schulentwicklung mit.

Grundschule Marksuhl (2 Schulbegleittage)

Mai 2000:

Es erfolgte ein Unterrichtsbesuch sowie persönliche Gespräche mit den KollegInnen der Schuleingangsphase.

Juni 2001:

Der Termin zur Schulbegleitung (11.05) wurde aus Krankheitsgründen an der Schule abgesagt.

Dezember 2001:

Am 19.09.2001 war Cornelia Hofmann zu einer Beratung der neu ernannten Schulleiterin an der Schule. Der Arbeitsschwerpunkt war die Schulentwicklung.

Grundschule Rottenbach (3 Schulbegleittage)

Mai 2000:

Cornelia Hofmann war zu einem Unterrichtsbesuch mit anschließendem Gespräch mit den KollegInnen der Schuleingangsphase.

Juni 2001:

Ein Unterrichtsbesuch und die Arbeit mit der Steuergruppe erfolgte bereits am 02.05.01

Unterrichtbesuche fanden in zwei Lerngruppen statt. Thematisiert wurde u.a. der Einsatz der Sonderpädagoginnen.

Dezember 2001:

Cornelia Hofmann war am 02.08.2001 zu einer Arbeitsberatung am Schulamt Rudolstadt. Thema der Beratung war die Zusammenarbeit der Grundschule Rottenbach mit der Förderschule.

Am 25.09.2001 fand eine innerschulische Fortbildung zum Thema "Offene Aufgabenstellungen" mit Ursula Zimmer statt. KollegInnen des Teams der Schuleingangsphase der Grundschule Saalfeld waren ebenfalls anwesend.

Grundschule Saalfeld (3 Schulbegleittage)

Mai 2000:

Es erfolgte eine Unterrichtsbegleitung sowie ein Gespräch zum näheren Kennen lernen mit den Lehrern der Schuleingangsphase und der Schulleiterin.

September 2000:

Cornelia Hofmann begleitete den Unterricht und anschließend kam es zu einer Zusammenkunft mit der Steuergruppe und der Schulleiterin.

Juni 2001

Eine Schulbegleitung erfolgte am 23.05.01



Unterrichtsbesuche fanden in einer vierten Klasse und in der Schuleingangsphase statt. Besprochen wurde u.a. die Weiterführung von Jahrgangsmischung und Integration in den Schuljahren drei und vier.

Dezember 2001:

Es fand kein weiteres Arbeitstreffen statt.

Die Zahl der Schulbegleitungen schwankt von Schule zu Schule. Schaut man auf die Inhalte und Arbeitsformen, so verbirgt sich dahinter ebenfalls Unterschiedliches. Schulentwicklungsbegleitung bezieht sich inhaltsbedingt häufig auf die ganze Schule und nicht nur auf die Schuleingangsphase. Hinter einigen Begleittagen verbirgt sich eine schulinterne Fortbildung, hinter anderen ein gemeinsamer Ausbau eines Klassenzimmers.

Vergleicht man dies mit der Konzeption für die Schul- und Unterrichtsbegleitung, wie sie im ThILLM-Heft⁴ beschrieben ist, so wird deutlich, dass diese Vielfalt durchaus vorgesehen war. Dort heißt es:

"Jede Schule, die es gewünscht hat, hat eine ThILLM-Mitarbeiterin als **Schulbegleiter** zur Seite. ... Die Schulbegleitung ist spezifisch und funktional auf die Arbeit der Schulleitung, der Steuergruppe zum Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase" sowie der LehrerInnen und ErzieherInnen gerichtet. Sie orientiert sich an den spezifischen Fragen einer Schule und beinhaltet Unterrichts- und Schulentwicklungsbegleitung.

Die Unterrichtsbegleitung beginnt mit einem Vorgespräch zwischen der Lehrerin bzw. dem Klassenteam und der Schulbegleiterin zum aktuellen Schwerpunkt der unterrichtlichen Arbeit. Es folgt eine Unterrichtsmittschau und ein Nachgespräch, in dem Strategien der Entwicklung des Unterrichtes erarbeitet werden.

Schulentwicklungsbegleitung kann Konferenzen oder Arbeitsberatungen mit dem Kollegium, Gespräche mit der Projektgruppe oder einzelnen Lehrern/Erziehern bzw. Gespräche mit der Schulleitung zum Gegenstand haben.

Beide Bereiche der Schulbegleitung umfassen Beratung und Intervention sowie Moderation und Training. Die Situationen, in denen Beratung gewünscht wird, sind unterschiedlich. Eine wichtige Frage ist, wie der Unterricht in altersgemischten Gruppen so differenziert werden kann, dass er den Lernmöglichkeiten des einzelnen Kindes besser entspricht oder wie das Kollegium trotz hoher Belastungen durch äußere Bedingungen und die zusätzlichen Anforderungen des Schulversuches motiviert werden kann, aber auch wie Konflikte zwischen der Projektgruppe zum Schulversuch und dem Gesamtkollegium aufgebrochen und gelöst werden können."

Die Begleitung der TOC-Erhebung durch die Schulbegleiterinnen sollte den Kreis von diesem Angebot zu den konkreten Entwicklungsaufgaben der Schulen auf dem direkten Wege schließen. Aus der Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung war dies ein Versuch, der viele Erkenntnisse gebracht hat, aber durchaus noch verbessert werden kann.

⁴ Carle, Ursula/ Hahn, Heike (2000): Systemische Unterstützung der Entwicklung der Schulen im Schulversuch - ein Überblick, In: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Hrsg.): Veränderte Schuleingangsphase an Thüringer Grundschulen. Entwicklungsstand und Perspektive eines Schulversuchs. Reihe Impulse, H. 35. Bad Berka: ThILLM, S. 24-29



3.1.9 Schlüsse aus der TOC-Analyse 2001

Im Rückblick auf die TOC-Analyse 2001 stellen sich folgende Fragen: Was ist in der Zwischenzeit mit den Kernproblemen, die herausgearbeitet wurden, passiert? Schaut man auf die Auswertung der Schulbegleitungen und auf die Angaben der Schulen in den Leitfadenerhebungen zur Weiterarbeit an den Kernproblemen, dann erscheint der Effekt weniger systematisch.

Wertet man die Angaben der Schulen in ihren individuellen Leitfäden zu ihrer Weiterarbeit an den Kernproblemen aus, so zeigt sich folgendes Bild:

Die Schulbegleiterinnen des ThILLM führten an drei Schulen Veranstaltungen zu offenen Aufgabenstellungen durch. Die Schulen hätten, so die Auskunft der Schulbegleiterinnen, anschließend diese Aufgaben erprobt. Das Angebot sollte vor allem dort eine Stütze sein, wo Lehrerinnen erkannt haben, dass sie noch zu eng durch kleinschrittige Aufgaben lenken.

An einer Schule führten die Schulbegleiterinnen des ThILLM eine Veranstaltung zu Verhaltensauffälligkeiten durch.

Auch zu Kooperationsproblemen wurden Schulbegleitungen durchgeführt. Aus den Leitfäden geht hervor: An zwei Schulen scheint hinsichtlich der während der ersten TOC-Analyse spürbar gewordenen Kooperationsprobleme nichts verändert worden zu sein. Eine Schule arbeitet daran. Das Team der Schuleingangsphase hat dazu eine Projektmanagement-Veranstaltung organisiert und offene Aussprachen herbeigeführt. Verbesserung sei jetzt spürbar. An einer anderen Schule wurde das Kooperationsproblem dadurch gemindert, dass in Absprache mit dem staatlichen Schulamt nun nur noch eine Sonderpädagogin (statt vorher drei) an der Schule tätig ist. Dies wirke sich auch positiv auf die Weiterentwicklung der Gestaltung des gemeinsamen Unterrichts aus. An einer anderen Schule schied eine Kollegin aus dem Schulversuch aus und die Modi der Zusammenarbeit wurden verändert. Mit der Effektivierung der Arbeitsweise zu experimentieren gibt auch eine andere Schule an. Eine weitere Schule realisiert dies über die Verteilung von Aufgaben auf die Mitglieder des Teams. Zuständigkeiten z.B. für die Inventarisierung des Unterrichtsmaterials, für Präsentationen oder den schulinternen Lehrplan sind verteilt und in einem Plan fest gehalten. An der Kooperationsproblematik scheint gearbeitet zu werden. Auch mehrere Fortbildungsveranstaltungen haben dieses Thema vor und nach der TOC-Erhebung aufgegriffen. Die Angaben zweier Schulen lassen darauf schließen, dass sie im Team weiter an den Kernproblemen gearbeitet haben. Fortbildungen geben sie nicht an.

Wir wissen nicht, wie die von der Wissenschaftlichen Begleitung herausgearbeiteten Kernprobleme und ihre positiven Wendungen (was ist die Zone der nächsten Entwicklung in Bezug zum Kernproblem) während der Kommunikativen Validierung aufgenommen wurden. Wie wurden sie von der anwesenden Projektleiterin bzw. dem anwesenden Team an das Kollegium der Schuleingangsphase der Schule weitergegeben? Es wird deutlich, dass ähnlich wie beim Unterrichten auch hier nur Lernimpulse an die Projektleiterinnen der Schulversuche gerichtet werden konnten, die anschließend von den Projektteams aus deren Sicht redefiniert und für uns nicht mehr nachvollziehbar verarbeitet wurden.

Nach allem was wir wissen, sind die Engpässe noch nicht behoben – es wäre auch vermessen zu glauben, dass ein entsprechender Lernprozess so schnell abgeschlossen sein könnte. Er dürfte zusätzlich erschwert worden sein durch das nur ansatzweise vorhandene Projektmanagement an den Schulen und im Gesamtversuch. Die ermittelten Engpässe sollten systematisch angegangen werden, Schritt für Schritt, wobei von uns erste (große) Schritte vorgeschlagen wurden. Doch wie sich die Transformation in schuleigene Einzelschritte vollziehen kann, ist auch nach der Leitfadenerhebung (3.2.) nicht deutlich geworden.



Für die Analyse im Jahr 2002 stellt sich uns die Frage: Gibt es etwas, was die Schulen dringender benötigen als eine zweite allgemeine Engpassanalyse – etwas, worin sie die Wissenschaftliche Begleitung stützen und womit sie gleichzeitig erheben kann? Vielleicht ein auf die Engpässe Kooperation und Projektorganisation fokussierter kritisch-konstruktiver Planungsworkshop? Darüber sollte ernsthaft nachgedacht werden.

Während der TOC-Erhebung 2001 hatten wir festgestellt: Die TOC-Diskussion an sich war ein bedeutsames Reflexionsinstrument in den Kollegien der Schuleingangsphase. Die spätere Kernproblemanalyse durch das Team der Wissenschaftlichen Begleitung brachte uns ein deutlich tieferes Problemverständnis als jede andere Art der Befragung. Gerne hätten wir die KollegInnen in diese Analyse mit einbezogen. Mindestens die Projektleiterinnen der Schulversuche und die Schulbegleiterinnen hätten aus der Rückschau in die Analyse einbezogen werden müssen.

Eigentlich hätte TOC ohne anschließend zur Verfügung stehende praktische Unterstützung demotivierend wirken müssen. Schließlich wird ein Riesenproblem gefunden. Dies scheint nicht der Fall gewesen zu sein. War den Beteiligten klar, dass mit der Konzentration auf das Kernproblem Alltagsprobleme nachhaltig gelöst werden? Die KollegInnen der Grundschule Oberdorla beantworten die Frage in der Kommunikativen Validierung dieses Berichts: Ihnen sei inzwischen klar geworden, dass mit der Konzentration auf das Kernproblem Alltagsprobleme nachhaltig gelöst werden.

Eine Schwäche unserer TOC-Erhebung war, dass sie nicht herausbrachte, wie die Schulen das Problem angehen könnten. Dieser Schritt war sozusagen der Nacharbeit an der Schnittstelle TOC-Erhebung / Vereinbarung Schulbegleitung überlassen. Aus der Arbeitsteilung ThILLM / Wissenschaftliche Begleitung heraus gedacht, war dies ein korrekter aber vielleicht kein konstruktiver Schluss. Praktisch gelang diese Übergabe offenbar nicht so ohne weiteres. Jedenfalls hatten die anschließenden Begleitungen in einigen Fällen Fortbildungscharakter (was sicherlich nötig war). Gut wäre außerdem Schulbegleitung im Sinne von Gruppen-Coaching für das Schulversuchsteam an den Schulen gewesen.

Es gibt eine ganze Reihe interessanter Entwicklungen, die man nur bei Unterrichtsbesuchen sehen kann. Für die Dokumentation des Schulversuchs wäre es sinnvoll, im nächsten Erhebungsdurchgang an jeder Schule in einer Stamm- oder Kursgruppe Unterricht zu filmen. Die Lehrerinnen und Lehrer könnten sich im Vorfeld überlegen, welchen Aspekt der Unterrichtsentwicklung sie uns zeigen wollen. Das Video könnte dann nach der Auswertung der Schule zur Verfügung gestellt werden.

3.2 Die Leitfadenerhebung 2001

Wie im Vorjahr griffen wir offene Fragen aus der TOC-Erhebung wieder auf und stellten mit dem Leitfaden auch die Grunddaten des Schulversuchs sicher. Die Erhebung baute auf derjenigen des Vorjahres auf, enthielt jedoch zusätzlich spezielle Fragen an die HorterzieherInnen, die SonderpädagogInnen, die Eltern und außerdem eine schulspezifische Rückfrage über den Fortgang der Vorhaben zur Lösung der Kernprobleme nach der TOC-Analyse. Der Leitfaden enthielt somit folgende Fragekomplexe, die von unterschiedlichen Personenkreisen an den Schulen zu bearbeiten waren. Die Erhebung fand vom 11.10.01 bis 16.11.01 statt.

Inhalt des Leitfadens

- 1 Fragen zur Schule (Bearbeitung durch die Schulleitung)
 - 1.1 Schule
 - 1.2 Schülerinnen und Schüler



- 1.3 Personal an der Schule im Schuljahr 2001/ 2002

- 2 Fragen zum Schulversuch (Bearbeitung durch die Projektverantwortlichen)
 - 2.1 Mitarbeiterinnen/ Mitarbeiter in der Schuleingangsphase
 - 2.2 Projektplanung
 - 2.3 Regionale Verankerung des Schulversuchs
 - 2.4 Kooperation mit dem Kindergarten
 - 2.5 Kooperation mit dem schulmedizinischen Dienst
 - 2.6 Rhythmisierung
 - 2.7 Jahrgangsmischung

- 3 Fragen an die HorterzieherInnen der Schuleingangsphase
 - 3.1 Hortbesuch
 - 3.2 Arbeit im Hort
 - 3.3 Verzahnung von Hortarbeit und Unterricht
 - 3.4 Arbeit im Unterricht
 - 3.5 Hausaufgaben

- 4 Fragen an die Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen der Schuleingangsphase
 - 4.1 Berufliche Qualifikation
 - 4.2 Arbeit in der Schuleingangsphase
 - 4.3 Kooperation im Team der Schuleingangsphase
 - 4.4 Integrative Förderung/ Förderdiagnostik
 - 4.5 Literaturstudium
 - 4.6 Fortbildungen

- 5 Teamfragebogen (separate Bearbeitung durch jedes Stammgruppenteam)
 - 5.1 Arbeit im Team
 - 5.2 Teamberatungen im Team einer Stammgruppe
 - 5.3 Unterrichten im Team einer Stammgruppe
 - 5.4 Erfahrungen mit der Arbeit im Team einer Stammgruppe
 - 5.5 Fortbildungen
 - 5.6 Leistungsdokumentation
 - 5.7 Vorbereitete Lernumgebung
 - 5.8 Kooperation der SchülerInnen
 - 5.9 Weitere Mitteilungen

- 6 Fragen an die Eltern der Schuleingangsphase
 - 6.1 Elternfragebogen

- 7 Individueller Leitfaden

Alle Schulen lieferten den ausgefüllten Leitfaden samt Anlagen fristgerecht ab.

Die Auswertung der Leitfäden erfolgte arbeitsteilig durch die Mitarbeiterinnen der Wissenschaftlichen Begleitung in einem mehrschrittigen Vorgehen. Die Namen der jeweiligen Auswerterinnen stehen hinter der Kapitelüberschrift.

Dabei wurden zunächst die Leitfäden geteilt, so dass jeweils eine Auswerterin sich auf einen bestimmten Teil der Fragenkomplexe konzentrieren konnte. In einem zweiten Schritt wurden die Daten der einzelnen Auswerterinnen mit den Daten der anderen in Bezug gesetzt und dadurch die verschiedenen Teilauswertungen auf ihre Stimmigkeit hin überprüft. Bei widersprüchlichen Ergebnissen überprüfte die Auswerterin ihre Angaben noch einmal. In einem

dritten Schritt wurde ein zusammenfassender Rohtext zur Auswertung jeder einzelnen Frage erstellt und zum Gesamtbericht zusammengefügt, der alle Schulangaben noch enthielt. Dieser Text wurde schließlich in wesentlichen Teilen anonymisiert, indem die Schulangaben herausgenommen wurden. Insgesamt erzielten wir so einen Kompromiss zwischen Auswertungsobjektivität und Auswertungsökonomie. Ob uns dies gelang, kann ja später noch anhand der vorliegenden Daten überprüft werden.

3.2.1 Ergebnisse der Fragen an die Schulleitung (Martina Henschel)

Die Schulleitung fragten wir nach Daten der Schule, der Schülerschaft und der personellen Besetzung.

3.2.1.1 Fragen zur Schule

Hinsichtlich der Schuldaten wie Anschrift und Telefonnummer/Fax hat sich nichts geändert, nur ein Zusatz – Faxnummer der Grundschule Rottleben. Vier Änderungen betreffen e-mail-Adressen. Die Grundschule Rottenbach ist nur über eine private EMail-Adresse zu erreichen. Zwei Schulen geben eine Internetadresse (URL) an und eine weitere nimmt gerade Änderungen vor. Die Außenpräsentation des Schulversuchs ist zumindest im Internet noch nicht realisiert – besteht doch auch die bereits lange angekündigte Projekthomepage (ThILLM) immer noch nicht.

Schülerzahlen und Zusammenlegungen

Nur die Grundschule Heldrungen war in diesem Schuljahr von einer Zusammenlegung auf Grund zu geringer Schülerzahlen betroffen. Der Standort ist geblieben.

Im Vergleich zum Vorjahr haben sich die Schülerzahlen verringert. Derzeit ist Marksuhl mit 72 Schülerinnen und Schülern die kleinste Grundschule im Schulversuch und die Grundschule Weimar Wieland mit 234 Schülerinnen und Schülern die größte.

Der Schulhort

Alle Schulen im Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase in Thüringen haben einen Schulhort.

Die Spannweite der Öffnungszeiten reicht von 5 Stunden bis 11 Stunden. Die durchschnittliche Öffnungszeit beträgt 9,3 Stunden am Tag.

Die Grundschule Oberdorla hat angegeben, dass der Hort nach Unterrichtschluss öffnet.

Der Schulhort bietet im Schulversuch immer noch ein zeitlich umfangreiches Angebot für die Schülerinnen und Schüler. Fast alle Horte haben Ganztagsbetrieb.

Täglichen Öffnungsdauer (in Stunden) der Schulhorte des Schulversuchs						
Öffnungszeit (in Stunden)	5	9	9,5	10	10,5	11
Anzahl der Schulen	1	1	2	3	2	5

Abbildung 11: Tägliche Öffnungsdauer der Schulhorte in Stunden

Die Öffnungszeiten schließen fast überall Frühbetreuung ein und enden erst am Nachmittag. Wie die HorterzieherInnen während der Unterrichtszeit eingesetzt sind, ist im Kapitel 3.2.3 näher beschrieben.

Öffnungszeit	Anzahl der Schulen	Hortschluss um	Anzahl der Schulen
6.00 Uhr	7 Schulen	15.30 Uhr	1 Schule
6.15 Uhr	1 Schule	16.00 Uhr	4 Schulen
6.30 Uhr	5 Schulen	16.30 Uhr	4 Schulen
7.00 Uhr	1 Schule	17.00 Uhr	..6 Schulen
nach Unterrichts- schluss	1 Schule		

Abbildung 12: Tägliche Öffnungszeiten der Schulhorte

Regelmäßiger Hortbesuch	Mittelwert	Min	Max
unter 10 Std. wöchentlich	45%	26,7	63,2 ; 63
über 10 Std. wöchentlich	30%	8	51,6 ; 50,4

Abbildung 13: Prozentualer Anteil der Hortbesucher an der Gesamtschülerschaft in den Schulen des Schulversuchs im Schuljahr 2001-2002

Regelmäßiger Hortbesuch	Mittelwert	Min	Max
	61%	21	94

Abbildung 14: Prozentualer Anteil der Hortkinder aus der Veränderten Schuleingangsphase an den Hortkindern der Schule im Schuljahr 2001-2002

Die regelmäßige Besuchszeit des Hortes liegt im Schulversuch durchschnittlich bei ca. 45% der Gesamtschülerzahl, die regelmäßige wöchentliche Besuchszeit über 10h dagegen bei nur ca. 30% der Gesamtschülerzahl und bei ca. 61% liegt der Anteil der Hortkinder aus der Eingangsstufe an der Gesamtzahl der Hortkinder. Kinder in der Veränderten Schuleingangsphase besuchen den Hort überproportional.

Schuljahr	Mittelwert über alle Nennungen hinweg	Min.	Max.
1996/97	43,5 % der Gesamtschülerschaft	14%	64%
1998/99	37,9 % der Gesamtschülerschaft	10%	90%
2000/01	37,7 % der Gesamtschülerschaft	3%	92%
2001/2002	30,6% der Gesamtschülerschaft	8%	51,6%

Abbildung 15: Entwicklung des Anteils der Kinder mit regelmäßiger Hortbesuchszeit über 10 Stunden wöchentlich

Wie die Tabelle zeigt, nimmt der Hortbesuch ab. Allerdings verhält sich das an den einzelnen Schulen sehr unterschiedlich. So ist an der Grundschule Weimar Wieland der Prozentsatz der Kinder mit Hortbesuch bei einer Hortbesuchszeit von über 10 Stunden wöchentlich von 92% im Schuljahr 2000-2001 auf 45 % im Schuljahr 2001-2002 gesunken. Die Grundschule Unterweid hat hingegen einen Anstieg von 3% auf 8% zu verzeichnen.

Während der Vorstellung des Berichts am 18.02.2002 in Bad Berka wurde die Abnahme des Hortbesuchs diskutiert. Die Kollegien sehen einen wichtigen Grund für die geringer werdende Zahl der Hortkinder im Verhältnis der zu den Einkommen relativ hohen Hortgebühren.



Strukturelle und organisatorische Veränderungen an den Schulen

Es gibt keine Diagnose- und Förderklassen mehr an Schulen im Schulversuch.

In acht Schulen gibt es keine räumlichen Veränderungen. Die anderen Schulen nennen solche Veränderungen wie: Raumwechsel oder Neugestaltung von (z.T. zusätzlichen) Räumen, Umgestaltung der Schulinnenhöfe, neues Hortgebäude, Medienecken.

Nur fünf Schulen machen Angaben zu organisatorischen Veränderungen, die einmal eine neue Schulleitung, Jahrgangsmischung in Klasse 3 und 4, veränderter Einsatz bzw. Stundenzahl von Sonderpädagoginnen/ErzieherInnen und Englischunterricht in Klasse 3 beinhalten.

3.2.1.2 Fragen zu den Schülerinnen und Schülern

Soziokulturelle Voraussetzungen im Schulversuch

Zwei Schulen haben keine soziokulturellen Angaben gemacht. Eine Schule begründet dies damit, dass es keine nennenswerten Veränderungen zum Vorjahr gibt.

Von 12 Schulen geben nur drei, einen Akademikeranteil unter 10% an.

Der höchste Prozentsatz liegt bei 25%, wenn man den Jenaplananteil der Grundschule Weimar Wieland mit 80% außer Acht lässt.

Nur fünf Schulen schätzen, dass es Haushalte gibt mit weniger als 3 Büchern; von 0,5% bis 20% der Haushalte. Der höchste Prozentsatz wird von der Grundschule Saalfeld angegeben und steht sicher im Zusammenhang mit der hohen Arbeitslosigkeit von 70% und mit 30% Einelternfamilien.

Es gibt in allen elf Schulen, die Angaben gemacht haben, arbeitslose Eltern und Einelternfamilien. Bei letzterem liegt die Grundschule Weimar Falk mit 45% an erster Stelle.

Im Vergleich hoher Arbeitslosigkeit und Anzahl der Hortkinder könnte ein Begründungszusammenhang bei der Grundschule Heldrungen angenommen werden – 36% arbeitslos – nur 29,9% Hortkinder insgesamt bzw. 17,8% Hortkinder, die den Hort mehr als 10 Stunden wöchentlich besuchen. Für andere Schulen, die ebenfalls hohe Arbeitslosenzahlen vorweisen, findet sich der Zusammenhang nicht bestätigt.

Der größte Anteil von Migrantenkindern ist mit 8% in Wutha-Farnroda und 7% in Ilmenau Am Stollen zu finden.

Die Grundschule Weimar Wieland hat die Angaben (außer Migrantenkinder) nach den beiden Schulteilern getrennt, was deutlich zeigt, dass die soziokulturellen Voraussetzungen ungleich verteilt sind.

Die soziokulturellen Voraussetzungen der Schülerschaft sind im Schulversuch – wie zu erwarten war – relativ stabil geblieben.

Einschulung im Schuljahr 2001/2002

Die Anzahl der Schüler und Schülerinnen, die in diesem Schuljahr 2001/2002 eingeschult wurden reicht an den Schulen von 11 Schüler bis 49 Schüler.

Im Verhältnis zur Gesamtschülerzahl wurden auffallend wenig Kinder in die "Veränderte Schuleingangsphase" in der Grundschule Weimar Wieland eingeschult, dafür aber die doppelte Anzahl im Schulteil Jenaplan. Bei 10 Schulen ist ein gesunder Zuwachs zu verzeichnen, ca. ein Viertel der Gesamtschülerzahl. Das trifft auch für Weimar Wieland zu, wenn man die gesamte Schule betrachtet. Vier Schulen liegen unter 20%.

Insgesamt besuchen 1012 Schülerinnen und Schüler den Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase in Thüringen. An den Einzelschulen sind es im Durchschnitt 67 Kinder. Das Maximum liegt bei 105 Kindern, die kleinste Schuleingangsphase im Schulversuch umfasst 28 Kinder.

Es gibt auch in diesem Schuljahr weiterhin Zurückstellungen in 13 Schulen. Die Zahl schwankt pro Schule zwischen 1 bis 5 Kindern. Gleichzeitig wurden im Schulbereich von sieben Schulen Kinder in die Förderschule überwiesen. Sechsmal wird die Zahl 1 oder 2 angegeben. Fragwürdig erschien uns die Zahl 9 Förderschuleinweisungen an einer Schule. Wir vermuteten einen Erhebungsfehler und baten die betroffene Schule, ihre Angaben zu prüfen. Das Kollegium der betroffenen Grundschule bestätigte in einem Schreiben nach der kommunikativen Validierung dieses Berichts, dass es sich bei der Angabe im Leitfaden um einen Schreibfehler handelte. Es wurden dort keine Kinder zu Beginn des Schuljahrs 2001/2002 in die Förderschule eingeschult. Damit ändert sich das Ergebnis gegenüber der Entwurfsfassung des Berichts.

Zusammenfassend ergeben sich folgende Daten für die Zurückstellungen zu Beginn des Schuljahres 2001/2002:

	Zahl der Schulen			Prozentanteil der betroffenen schulpflichtigen Kinder in den Schulen "mit"		
	k.A.	ohne	mit	Mittel	Min	Max
Zurückstellungen Schuljahr 2001/2002	0	2	13	5,1%	0% (3,1%)	10,7%
Zurückstellungen Schuljahr 2000/2001	0	6	9	8%	2%	14%

Abbildung 16: Zurückstellungen am Schuljahresanfang 2001/2002 und 2000/2001

Diese Zahlen sind trotz des prozentualen Rückgangs um ein Drittel noch alarmierend, zeugen sie doch davon, dass sich die Situation der Aussonderung durch Zurückstellung gegenüber dem Vorjahr noch nicht durchgreifend gebessert hat.

Schauen wir uns die Überweisungen in die Förderschule am Schulanfang an, so zeigt sich folgendes Bild – siehe die folgende Tabelle.

Hier hat sich der Prozentsatz der ausgesonderten Kinder von 5% auf 1,6% verringert, vermutlich durch den Wegfall der Diagnose- und Förderklassen. Schulen, die im vorigen Jahr am Maximum lagen, haben sich verbessert. Wiederum wie im Vorjahr weder Zurückstellung noch Förderschuleinweisungen hatte die Grundschule Unterweid zu verzeichnen. Die zweite Schule ist diesmal die Grundschule Heldrungen – im letzten Jahr war es die Grundschule Neuhaus.

Die Präsentationen und die Kernprobleme, hatten einen ganz erheblichen Entwicklungsbedarf in der integrativen Didaktik signalisiert. Vielleicht ist der geringe Rückgang so zu interpretieren: Die Pädagoginnen an den Schulen werden sich durch die Auseinandersetzung mit der Förderaufgabe auch der Verantwortung für die unterschiedlichen Kinder bewusster, wissen aber, dass sie noch nicht in der Lage sind, alle Kinder angemessen zu fördern.

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

Abbildung 17: Überweisungen in Diagnose- und Förderklassen sowie in Förderschulen am Schuljahresanfang 2001/2002 und 2000/2001 im Schulversuch im Vergleich

Zusätzliche Informationen durch die Kommunikative Validierung der Entwurfsfassung dieses Berichts zeigen, dass unsere Frage nach den Zahlenwerten nicht ausreicht, um geeignete Hypothesen über die Gründe der Aussonderung herzuleiten.

Während der Vorstellung des Berichts am 18.01.2002 in Bad Berka kritisierten die TeilnehmerInnen, dass unsere Frage zwar die Zahl, nicht aber das Problem der Zurückstellungen und Förderschuleinschulungen erfasst hätte. Vielmehr entziehe sich die Aussonderung bereits aufgrund der Rechtslage dem Einfluss der Schulen. Vom Alter schulpflichtige Kinder würden (so sieht es die Gesetzeslage vor) nicht zwingend an der zuständigen Grundschule angemeldet. Die Lehrerinnen und Lehrer kennen die Zahl der schulpflichtigen Kinder nicht und erfahren auch nicht, wenn Kinder im Vorfeld zurückgestellt bzw. in Förderschulen eingeschult werden. Sie bemühten sich aber darum, wenn sie davon erfahren, Eltern zu überzeugen, von einer Zurückstellung abzusehen. In einigen Fällen ist dies gelungen. Folglich müsse im nächsten Leitfaden danach gefragt werden, bei wie vielen Eltern dieser Überzeugungsprozess gefruchtet habe.

Kinder mit besonderen Begabungen und besonderem Förderbedarf

Dreizehn Schulen vermuten, Kinder mit besonderer Begabung erkannt zu haben.

Den Wechsel der Schüler zum Gymnasium geben 6 Schulen mit über 40% an. Es handelt sich dabei aber nicht um Schulen, die eine hohe Prozentzahl von Kindern mit Akademiker-Elternteil angeben.

Kinder mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf:

Nur zwei der 15 Schulen geben an, keine Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf zu haben.

Sieben Schulen geben, ausgehend von der Schülerzahl in der Schuleingangsphase, als "akzeptable" Schülerzahl zwischen 1 und 7 Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an.

Bei fünf Schulen liegt die Zahl über 10, das sind gemessen an der Schülerzahl der Schuleingangsphase in Bleicherode 10%, in Saalfeld 13%, in Wutha-Farnroda 15%, in Weimar Wieland 17% und in Oberdorla 26%. In Oberdorla scheint das Mittelfeld in der Schülerschaft sehr

schmal zu sein, denn dort wurden im letzten Schuljahr 51% aller Viertklässler auf das Gymnasium überwiesen.

Eine Schule gibt nur Schüler mit Förderbedarf an, offenbar um auch in der Sprache zum Ausdruck zu bringen, dass sie integrativ denken und nicht in Unterscheidungen zwischen sonderpädagogischem und allgemeinem Förderbedarf. Es handelt sich dabei um die Grundschule Neuhaus.

Zu Beginn des Schuljahres 2001-2002	Mittel	Min	Max
SchülerInnen in der Schuleingangsphase	67	28	105
Davon SchülerInnen mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf (Gutachten)	5	0	15
SchülerInnen in der Schuleingangsphase, bei denen eine besondere Begabung vermutet wird	3	0	5
Anzahl der Kinder, die zu Beginn die in eine Förderschule eingeschult wurden	1	0	9
Anzahl der Kinder, die seit Beginn des Schulversuchs aus der Schuleingangsphase in eine Förderschule überwiesen wurden	2	0	4
Prozent der Viertklässler, die in die Regelschule gewechselt sind	62	43	81
Prozent der Viertklässler, die in das Gymnasium gewechselt sind	36	19	57

Abbildung 18: Begabungen, Förderbedarf, Übergänge auf andere Schularten

Flexible Durchlaufzeiten

Erste Anzeichen, dass die Flexibilisierung der Schulbesuchszeit in der Schuleingangsphase einsetzt gibt es:

Insgesamt gibt es im Schulversuch fünf Kinder, die nach einem Schuljahr in Kl. 3 überwechseln konnten.

Zwei Schulen machen bereits Angaben über eine dreijährige Verweildauer in der Schuleingangsphase.

Gastschulanträge

Es stehen 15 Gastschulanträge für den Besuch einer anderen Schule 32 Gastschulanträgen für die Schule im Schulversuch gegenüber. Gastschulanträge für andere Schulen wurden an vier Schulen des Schulversuchs gestellt. Die 32 Anträge für die Gasteinschulung in die Schuleingangsphase verteilen sich auf zehn Schulen. Dies ist als deutliches Signal für ein hohes Ansehen der Veränderten Schuleingangsphase bei den Eltern zu werten.

3.2.1.3 Fragen zum Personal an der Schule im Schuljahr 2001-2002

Die *Aufgaben der Schulleitung im Schulversuch* werden aus unterschiedlichen Perspektiven gesehen. Aus der Tatsache heraus, dass die SchulleiterInnen an 10 Schulen Unterricht in der Schuleingangsphase erteilen, sind sie stärker in die gesamte Arbeit des Teams integriert.

Es ist nicht zu erkennen, ob die Schulleiter mit dem notwendigen "Draufblick" den Entwicklungsprozess im Schulversuch verfolgen. Nur zwei Schulen geben an: Beraterfunktion; eine Schule: Anleitung und Kontrolle.

Sieben Schulleitungen sehen ihre Aufgabe auch darin, den Schulversuch außerhalb der Schule zu vertreten (Öffentlichkeitsarbeit; Verbindung zu anderen Schulen, Schulamt, Schulträger; Beiratsmitglied).

Stundenzuweisung und Einsatz der Pädagoginnen an den Schulen im Schulversuch

Alle Schulleiterinnen und Schulleiter haben *Angaben zu den Beschäftigten* an ihrer Schule gemacht.

Bei den Angaben der Schulleitungen zu den *GrundschullehrerInnen* ist lediglich auffallend, dass bei annähernd gleicher Personenzahl die Wochenstunden an der Schule stark differieren. Möglicherweise hängt das mit stundenweisen Abordnungen zusammen.

Außer einer Schule haben alle nur noch einen *Förderschullehrerin*. Die Zahl der Wochenstunden nach Angabe der Schulen zeigt eine Skala zwischen 10 und 20 Wochenstunden. Nur Rottleben fällt mit vier Wochenstunden aus dem Rahmen.

Die Zuweisung der Förderlehrerstunden wird bisher durch die Verwaltungsvorschrift vom 26.01.2001 (Organisation der Schuljahre 2001/2002, 2002/2003) unter Beachtung der Anlage 4 geregelt (<http://www.thueringen.de/tkm/hauptseiten/schul.htm>). Die Zuweisung liegt in der Verantwortung der ReferentInnen an den staatlichen Schulämtern.

Unter Einbezug einer Aufstellung des Thüringer Kultusministeriums ergibt sich für das Schuljahr 2001/2002 folgendes Bild:

	blei	eis	held	ilmv	ilmz	mark	neu	ob.c	saal	rott	rottl	unter	weif	weiw	wutha
Anzahl FÖL	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1
FÖL-Std.	15	18	10	10	10	10	17	18	20	10	4	10	20	12	10
Anzahl Schüler Eingangsphase	98	61	100	98	62	34	69	58	79	28	47	42	103	63	51 (1/2) 74 (1/2/3)

Abbildung 19: Stundenzuweisung Sonderpädagogik und Schülerzahlen im Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase Schuljahr 2001/2002 (Quelle: Excel-Datei L-zuweisung01-02, TKM)

Beim Vergleich der Wochenstunden der Förderschullehrer in der Schuleingangsphase und der Stundenzahl in Zweitbesetzung ist die Zahl bei 6 Schulen gleich. Das lässt die Interpretation zu, dass an diesen Schulen gemeinsam gefördert wird.

Wie die nachstehenden Berechnungen zeigen, variieren die zugewiesenen Sonderpädagogikstunden erheblich und zwar sowohl dann, wenn man eine sonderpädagogische Grundausstattung annehmen würde, als auch bei einer Verteilung auf Kinder mit diagnostiziertem Förderbedarf.

Wochenstunden der Sonderpädagoginnen pro Schüler der Eingangsstufe		
Mittelwert	Min.	Max
0,21	0,10	0,36

Abbildung 20: Wochenstunden der Sonderpädagoginnen pro SchülerIn im Schulversuch (entspricht einer Zuweisung nach dem Modell der sonderpädagogischen Grundausstattung)

Die nach diesem Modell am besten ausgestattete Schule hat anteilig mehr als dreimal so viel Sonderpädagogikstunden vorzuweisen als die Schule mit der niedrigsten Ausstattung, vorausgesetzt, die Angaben der Schulen stimmen. Noch wesentlich krasser fällt der Unterschied aus,

nimmt man eine Zuweisung nach dem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf an. Dann hätte die am besten ausgestattete Schule mehr als 10 mal so viel Sonderpädagogikstunden zur Verfügung wie die am schlechtesten ausgestattete. Wir hatten nicht danach gefragt, wie der sonderpädagogische Förderbedarf ermittelt wurde bzw. wird und melden diesbezüglich auch erhebliche Zweifel an einer Vergleichbarkeit an, weil einige Schulen überproportional hohe Zahlen an Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ausgewiesen haben. Insofern wäre das Modell der sonderpädagogischen Grundversorgung, relativiert durch Sozialzuschläge vermutlich der gerechtere Zuweisungsmodus.

Wochenstunden der Sonderpädagoginnen pro Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Eingangsstufe		
Mittelwert	Min.	Max
3,29	0,9	10

Abbildung 21: Wochenstunden der Sonderpädagoginnen pro SchülerIn mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Schulversuch

Die Angaben der Schulleitungen zu den *HorterzieherInnen* zeigen, wie unterschiedlich dieser Personenkreis in den Unterricht der Schuleingangsphase integriert ist. Von 0 Wochenstunden als Zweitbesetzung bis 21 Wochenstunden. Wenn man die Gesamtzahl der Wochenstunden mit den Hortöffnungszeiten und der Anzahl der Hortkinder vergleicht, lässt sich kein direkter Begründungszusammenhang erkennen. Es bleibt unklar, wie die anderen Schulen ihr Budget an HorterzieherInnenstunden verplanen.

Sechs Schulen machen Angaben zu *weiterem Personal*. Als Ausbildungsschule für *Lehramtsanwärter* fungieren zwei Schulen. Drei Schulen stehen ABM – Kräfte zur Verfügung. Eine andere Schule gibt an, dass ein Praktikant in der Ausbildung zum Erzieher beschäftigt sei. Drei weitere Schulen geben eine weitere Person an, deren Profession aber nicht genannt wird. Vier dieser Schulen nutzen diese Kraft auch in der Schuleingangsphase.

Personalfluktuaton, Kündigungen, Abordnungen

An allen Schulen ist in diesem Schuljahr ein *Personalwechsel* zu verzeichnen. Zugänge gab es an zehn Schulen und Abgänge an 14 Schulen. Das heißt, dass 8 Schulen sowohl Zugänge als auch Abgänge verbuchen mussten. Die Gründe dafür liegen vorwiegend in dem Kündigungsverfahren, der Verrentung und der Abordnung an andere Schulen. Durch die stufenweise Abordnung (ein Lehrer kann im Umkreis von 50 km ohne seine Einwilligung abgeordnet werden), mussten Schulen nach Abgängen andere Lehrkräfte zur Verfügung gestellt werden.

Verwunderlich ist, dass nur fünf Schulen angeben, dass es für den Schulversuch Auswirkungen hatte. Es geben nur sechs Schulen personelle Veränderungen der für den Schulversuch zuständigen Gruppen an.

Die Aussagen zu den Auswirkungen spiegeln stark den Verlust von engagierten Fachkräften wider.

Fortbildungsbeteiligung des Personals aus Sicht der Schulleitungen

Das Kapitel *Fortbildungen* wurde von den Schulleitungen sehr unterschiedlich bearbeitet, so dass es für uns ohne zusätzliche Unterlagen nicht möglich ist, den Inhalt der einzelnen Fortbildungen zu erkennen und eine Bewertung der Inhalte durch die Schulen zu interpretieren.



Dies geschieht daher aufgrund der Angaben der Sonderpädagoginnen (3.2.4.13) und der Stammgruppenteams (Kapitel 3.2.5.5)

In allen Schulen gab es personelle Veränderungen, Deshalb ist ein Vergleich der Anzahl der Mitglieder in der Schuleingangsphase mit der Teilnehmerzahl an Fortbildungen nicht relevant, da die Fortbildungen im vergangenen Schuljahr aufgeführt sind und einige Kollegen nicht mehr mitarbeiten.

Bei 12 Schulen war es möglich, den zeitlichen Umfang der Einzelperson an Fortbildung zu dokumentieren. Hier ist ein breites Spektrum an Zeit sowohl über alle Schulen als auch innerhalb einer Schule zu erkennen. Das Minimum an Fortbildungsaufkommen bei einer Person liegt bei sechs Stunden, das Maximum bei 195 Stunden. Eine gute Verteilung zur Wahrnehmung der Fortbildungsangebote wird in Neuhaus – 6 Personen, alle zwischen 66h und 121h, Rottleben – 5 Personen alle zwischen 46 Stunden und 54 Stunden, Bleicherode – 11 Personen alle zwischen 19 Stunden und 51 Stunden deutlich. An zwei Schulen ist das Zeitvolumen gering. An einer der Schulen beträgt jedoch das angegebene Zeitvolumen einer Kollegin 75,5 Stunden. Eine auffallend ungleiche Verteilung hebt sich an zwei Schulen hervor. An beiden Schulen handelt es sich bei den Personen mit dem hohen Stundenanteil um die Projektverantwortlichen.

Das Bild der genutzten Häufigkeit einzelner Veranstalter ist sehr verschwommen, da die Angaben der Schulleitungen nicht einheitlich vorgenommen wurden. (Manche Schulen kreuzen Veranstalter nur einmal an, einige setzen für jede Veranstaltung ein Kreuz).

Die Wirkung der Fortbildung aus der Sicht der Schulleitungen

Zur Organisation des *Transfers ins Kollegium* machen alle Schulleitungen Aussagen dazu, welche Rahmenbedingungen sie dazu nutzen (Dienstberatungen, Fachkonferenzen, Teamberatungen, schulinterne Fortbildungen). Durch die Angabe der Organisationsform kann man bei elf Schulen darauf schließen, dass eine Rückkoppelung an das gesamte Kollegium statt findet. Bei den Schulen die nur die Teamberatungen dazu nutzen wird das nicht deutlich.

Zum Inhalt und zur Methode des Transfers werden nur stichpunktartige Angaben gemacht, die keine Beispiele aufzeigen und zur Qualität des Transfers keine Aussagen zulassen. Die Vermutung liegt jedoch nahe, dass der Transfer aus vielfältigen Gründen gar nicht in geeigneter Weise erfolgen kann. Dies ist vor allem deshalb anzunehmen, weil hierfür keine speziellen Strukturen genannt werden.

Die *Effekte der Fortbildungsveranstaltungen* haben aus der Sicht der Schulleitungen einen überwiegend positiven Tenor.

Jedoch lassen nur die Schulen Oberdorla und Rottleben erkennen, dass die Fortbildungen auch zu einer qualitativen Veränderung der pädagogischen Arbeit führen.

Hervor gehoben werden solche Veranstaltungen, die den KollegInnen geholfen haben, das erworbene Wissen in der Praxis zu erproben wie: Differenzierung im Schriftspracherwerb, Differenzierung im mathematischen Bereich, Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern, Methodentraining, Besuch einer Montessori-Schule. Der Wunsch nach Praxisnähe kommt dabei mit zum Ausdruck.

Der überwiegende Teil der Aussagen lässt sich unter dem Aspekt: "Mehr Zeit für Erfahrungsaustausch" zusammen fassen. Das wird an folgenden Wünschen fest gemacht:

- mehr Zeit für Präsentationen der Schulen zu gemeinsamen Veranstaltungen
- mehr Zeit für Erfahrungsaustausch
- Organisieren von Hospitationen untereinander



- Dokumentationsschwerpunkt für alle zugänglich machen

Elf Schulleitungen geben Kritikpunkte an. Davon beziehen sich zwei Schulen aber nicht direkt auf den Schwerpunkt "Fortbildung".

3.2.2 Ergebnisse der Befragung der Projektverantwortlichen (Barbara Berthold, Martina Henschel, Sabine Klose)

Der zweite Teil des Leitfadens richtete sich an die Projektverantwortlichen der Schulen. In Marksuhl und Bleicherode sind Schulleitung und Projektverantwortliche identisch. Auch in Neuhaus zeichnet die Schulleiterin für das Projekt verantwortlich, teilt sich die Verantwortung aber mit zwei weiteren Kolleginnen.

3.2.2.1 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Schuleingangsphase (Martina Henschel)

Die Anzahl der MitarbeiterInnen in der Schuleingangsphase als prozentualer Anteil aller MitarbeiterInnen der Grundschule gesehen, liegt bei 10 Schulen über 50%. Das heißt, dass mehr als die Hälfte des Kollegiums in den Schulversuch eingebunden ist. Interessant wäre jetzt aber zu wissen, ob KollegInnen, die nur wenige Stunden in der Schuleingangsphase unterrichten, den Schulversuch aktiv unterstützen und mittragen, oder, ob sie nur "Stundenhalter" sind.

Für Schulen mit einer hohen Zahl MitarbeiterInnen heißt das aber auch, dass die Schüler von "vielen" LehrerInnen unterrichtet werden und dass sich die Teamarbeit der KollegInnen auf eine "große" Anzahl richtet.

Zum Einsatz der einzelnen Professionen machten die Projektverantwortlichen folgende Angaben: An neun Schulen unterrichtet die Schulleiterin bzw. der Schulleiter in der Schuleingangsphase. Bei den Angaben zu FörderschullehrerInnen und ErzieherInnen gibt es bei einigen Schulen Unstimmigkeiten zwischen den Aussagen der Projektverantwortlichen und den Aussagen der Schulleitung. Aus der Sicht der Projektverantwortlichen stellt sich offenbar der Einsatz anders dar als aus der Sicht der Schulleitung.

Bei drei Schulen wird deutlich, dass die FörderlehrerInnen nicht alle Stunden im Unterricht sind. Das deutet auf separate Förderung hin.

Wir wollten wissen, wie sich der *Einsatz der verschiedenen Professionen* auf Kurs- und Stammunterricht verteilt.

Den größeren Teil ihrer Wochenstunden in der Schuleingangsphase leisten im Kursunterricht:

- GrundschullehrerInnen an zwei Schulen
- FörderschullehrerInnen an vier Schulen
- ErzieherInnen an zwei Schulen

Dementsprechend sind die Mitarbeiterinnen den größten Teil ihrer Wochenstunden in der Schuleingangsphase im Stammunterricht eingesetzt. Das Bild ist für die FörderlehrerInnen und ErzieherInnen jedoch auf Grund fehlender Angaben nicht korrekt:

- GrundschullehrerInnen an 13 Schulen, deutlich mehr Stunden sind es aber nur bei sieben Schulen
- FörderschullehrerInnen an fünf Schulen
- ErzieherInnen an neun Schulen

Trotz fehlender Angaben zeigen diese Aussagen, dass der Schwerpunkt der Teamarbeit zwischen unterschiedlichen Professionen mehr auf den Stammunterricht tendiert. Es fällt auf,



dass relativ viele GrundschullehrerInnen 20 Wochenstunden (74%) arbeiten, obwohl die Arbeitszeit neuerdings in der Regel 14 Stunden (55%) beträgt.

3.2.2.2 Projektmanagement (Martina Henschel)

Wir wollten wissen, *wie die Schulversuchsteams ihr Projekt managen* und stellten dazu Fragen an die Projektverantwortlichen.

Leitung des Schulversuchs

14 Projektverantwortliche machten Aussagen zur Leitung des Schulversuchs an ihrer Schule. Neuhaus und Unterweid geben ein Leitungsteam an. An der Grundschule Weimar Falk ist die Projektleitung nach der Kündigung der Projektleiterin an eine andere Kollegin übergegangen.

Eine Steuergruppe für die Schulentwicklung der Grundschule als Gestaltungseinheit existiert an sieben Schulen. Darüber hinaus macht auch die Grundschule Weimar Wieland diese Angabe, teilt aber mit, dass die Steuergruppe 13 Mitglieder habe. In wenigen meist stichpunktartigen Aussagen benennen sie ihre Aufgaben hinsichtlich des Schulversuchs, aber auch insgesamt auf die Schule bezogen. Die aufgestellten Kriterien sind beispielhaft für einzelne Schulen (weil von ihnen benannt), aber eigentlich relevant für alle Steuergruppen. Genannt werden Aufgaben wie:

- Koordination aller Klassenstufen und Hort
- Erarbeiten/Fortschreiben des Schulkonzepts/Aktivitätenplans
- Verantwortung für den schulinternen Lehrplan
- Organisieren/Gestalten von schulinternen Fortbildungen
- Zusammenarbeit mit der Schulleitung

Drei Schulen geben eine Steuergruppe für Schulentwicklung **und** für den Schulversuch an.

Es gibt nur drei Schulen, die bei beiden Gruppen mit "nein" antworten.

Drei Schulen geben an, dass alle Mitarbeiterinnen in der Schuleingangsphase zugleich die Steuergruppe für die Schuleingangsphase bilden.

Projektplanung

Von Beginn des Schulversuchs an hat die Wissenschaftliche Begleitung nachdrücklich empfohlen, dass alle Schulen einen *Projektplan* für die Gestaltung der Entwicklung des Schulversuchs erarbeiten. Dieser sollte die Versuchsziele auf Etappenziele herunter brechen und diese wiederum auf konkrete Aufgaben. Bestandteil des Projektplans sollte eine Ziel-, Zeit- und Ressourcenplanung, sowie die Festlegung von Verantwortlichkeiten sein.

Dazu wurde bei Beginn des Schulversuchs eine Empfehlung an das Unterstützungssystem gegeben, zwei Veranstaltungen zu Einführungskursen in Grundlagen des Projektmanagements anzubieten, da davon auszugehen ist, dass die betroffenen Lehrerinnen und Lehrer nicht über das nötige Wissen zur Projektplanung verfügen können. Professionell gesteuerte Entwicklung der Schule und des Unterrichts gehörte bisher nicht zu ihrem Berufsbild. Eine solche Veranstaltung fand zentral statt.

Insgesamt ist das Ergebnis unserer Befragung in diesem Punkt ernüchternd. So geben sechs Schulen nach 1,5 Jahren Schulversuchszeit an, für den Schulversuch keinen Projektplan zu haben. Das wird von einer Schule damit begründet, dass sie auf Grund kündigungsbedingten Personalwechsels keine kontinuierlichen Aufzeichnungen besitzen. Nach dem Weggang der früheren Schulleiterin und Projektleiterin einer Schule an eine Schule in Hessen gibt die



Nachfolgerin an, derartige Pläne nicht zu kennen. Auch die KollegInnen wissen nichts darüber. Es fehlen jegliche Art Pläne von drei Schulen .

Die anderen Schulen erklären, dass der Plan zur Schuleingangsphase im Aktivitäten-/ Schuljahresarbeitsplan der Schule enthalten sei.

Zum Zeitpunkt der Auswertung lagen uns von neun Schulen Aktivitätenpläne vor, auch Schuljahresarbeitspläne.

Die folgende Aussage steht exemplarisch dafür, welchen Inhalt solche Pläne haben: "Es gibt keinen gesonderten Plan, der Plan ist eingebunden im Schuljahresarbeitsplan (da sich über die Hälfte der Kinder im Schulversuch befindet). So gibt es an der Schule einen Schuljahresarbeitsplan mit folgenden Schwerpunkten:

- Unterrichtsprojekte
- Höhepunkte
- Fort- und Weiterbildung
- Öffentlichkeitsarbeit
- Wettbewerbe
- Kindergarten/Schule/weiterführende Schule
- Hort
- Elternarbeit.

Dieser wird zu Beginn gemeinsam erarbeitet und hängt im Lehrerzimmer aus."

Von drei Schulen liegt ein Plan vor, der im Wesentlichen die Höhepunkte im Schuljahr bezüglich der Arbeit mit den Kindern beinhaltet.

Wenn wir davon ausgehen, dass der Projekt- bzw. Aktivitätenplan ein wichtiges Instrument zur Strukturierung des Entwicklungsprozesses im Schulversuch sein soll, muss er bestimmten Mindestkriterien genügen, wie:

- konkrete Zielstellungen/Festlegungen (kleinschrittig) auf dem Weg zum Schulversuchsziel
- Berechenbarkeit durch Festlegung von Verbindlichkeiten (Termine, Aufgaben, Verantwortlichkeiten)

Diese Kriterien treffen bei den Grundschulen Ilmenau Zink, Oberdorla und Rottenbach am ehesten zu, an einer Schule jedoch nur für sehr wenige Aktivitäten. Nur diese drei Schulen haben in ihrem Plan Verantwortlichkeiten geregelt. Zwei dieser Grundschulen - Ilmenau Zink und Rottenbach - haben am Projekt "Innovatives Handeln an Thüringer Grundschulen" teilgenommen, ein Projekt, das hinsichtlich der Ausbildung von Schulentwicklungskompetenz als ein "Vorläuferprojekt" des Schulversuchs genannt werden kann. Dieses Projekt zielte darauf ab, Möglichkeiten darzubieten und zu erproben, die einen innerschulischen, möglichst selbstgesteuerten Entwicklungsprozess fördern können. Die Grundschule Rottenbach nimmt außerdem an den Zentralen Werkstätten Moderation zu Schulentwicklung teil. Das Kollegium der Grundschule Rottenbach merkte in der Kommunikativen Validierung des Berichts an, dass die Entwicklung ihrer Schule sowohl in der Unterrichts- als auch in der Organisationsentwicklung durch das ThILLM-Pilotprojekt „Innovatives Handeln an Thüringer Grundschulen“ nachhaltig geprägt worden sei.



(Oberd) **Aktivitätenplan der Steuergruppe 2001/2002 (1. Halbjahr)** *Anlage 1*

Termin	Was?	Thema	Wer?	Wichtige Termine
7. 8. 01	Teambere- tung	Organisatorisches – Vorbereitung Schuljahresanfang HA Kataloge nach geeigneten Lernmitteln durchsehen ✓	alle außer SL u. Hortkoordi- natorin	
17. 8. 01	Teambere- tung	<ul style="list-style-type: none"> • Absprache Elternabend / Wandertag • Aufteilung der HK – Themen • Katalog Lernmittel besprechen • Diskussion des Aktivitätenplanes 		
22.8. 01 23. 8. 01	Zentrale FB		SL	Lernmittelbe- stellung (2300DM) mit Frau Zimmer absprechen
31. 8. 01	Teambere- tung	<ul style="list-style-type: none"> • Auswertung zentrale FB • Einschätzung der Weiterbildungen im vergangenen Schuljahr (TILLM) • Aufteilung der HK - Themen • Vorstellung der Stationsarbeit durch W. Lindner <i>verschieben</i> 	alle	
10. 9. 01	Zentrale FB	Werkstattarbeit in der Grundschule – Entwicklung der Rechtschreibfähigkeit bei Kindern – B. Klippstein	nur 1 Teilnehmer am Schulversuch	
14. 9. 01	Teambere- tung	<ul style="list-style-type: none"> • Auswertung zentrale FB • Hinweise zur Förderung im Unterricht durch A. Jung <i>verschieben</i> - Darstellung des Stationsarbeit durch W. Lindner 	alle	
bis 15. 9. 01				Abgabe der Einschätzung der WB
28. 9. 01	Teambere- tung	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstellung von Aufgaben zur Begabtenförderung <i>bei Kindern</i> • Vorstellung offener Aufgaben • Hinweise zur Förderung <i>von Kindern</i> • Hinweise zur Förderung <i>Lehrer Suche</i> 	alle	
10.10.01 11.10.01	Zentrale FB	Ausgabe der Leitfäden <i>10.10.01</i> <i>11.10.01 → verschieben</i>	2 Koll. <i>B. Klippstein</i> <i>A. Jung, S. Klippstein</i> <i>W. Lindner</i>	Ausgabe der Leitfäden
12.10.01	Teambere- tung	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstellung des Leitfadens HA Arbeit am Leitfaden 	alle	
8. 10. 01		<i>Ideensammlung zum Einrichten von Arbeits- bzw. Förderstationen in den verschiedenen Bereichen</i>	<i>A. Jung</i> <i>J. Klippstein</i> <i>W. Lindner</i>	

Abbildung 22: Aktivitätenplan der Schuleingangsphase an der Grundschule Oberdorla

Die Grundschule Oberdorla hatte relativ viel Schulbegleitung während ihrer Teilnahme am Projekt "Schuleingangsphase" im Vorfeld des Schulversuchs.

Wir können also feststellen, dass die gezielte Projektplanungsarbeit offenbar einer expliziten Schulung bedarf, die an den meisten übrigen Schulen nicht im gleichen Maße stattfand, von dort auch nicht angefragt worden war. Zielstellungen für einzelne Aktivitäten wurden im Aktivitätenplan der anderen Schulen nicht konkret formuliert. Anhand der Aktivitäten lässt sich aber indirekt erkennen, dass sie an der Zielstellung des Schulversuchs (Beispiele: Verbesse-



nung der Differenzierung, begabte Kinder, offene Unterrichtsmethoden,...) und speziell an ihrem Dokumentationsschwerpunkt arbeiten.

Zeitliche Festlegungen finden wir bei sechs Schulen. Vier geben ein konkretes Datum an, zwei den Monat oder Zeitabschnitt. Eine Schule nennt für den Monat September drei Arbeitsschwerpunkte. Eine andere Schule gewährt Einblick in ihre Arbeit im Monat August. Einzeltermine werden aufgeführt, die zeigen, welche Aktivitäten an diesen Tagen statt gefunden haben: erster Schultag, Schuleinführung, Zusammenkunft Steuergruppe, etc.

Bei drei Schulen wurden allgemeine Zielstellungen zum Schulversuch, zur Dokumentation formuliert. Eine Schule beschreibt ein Konzept für die Schuleingangsphase. Das Konzept taugt jedoch nicht als Plan zur Entwicklung im Schulversuch, da konkrete, überschaubare Schwerpunkte nicht deutlich werden. Es hilft dem Team der Schuleingangsphase lediglich, sich immer wieder der wichtigsten Aufgaben im Schulversuch zu vergewissern.

Von einer Schule liegt nur ein Aktivitätenplan hinsichtlich des Dokumentationsschwerpunktes vor. Er zeigt in vier Etappen für das ganze Schuljahr, welche Schritte jeweils geplant sind (Beispiele: Auswerten der Beobachtungsergebnisse, Erarbeiten von differenzierten Lernangeboten im Kurs Mathematik). Dazu liegt ein Beispiel vor, wie die Erprobung der Arbeitsform "Stationslernen" durchgeführt wurde und die Auswertung der Beobachtungen dazu im Unterrichtsprozess.

Bei zwei Schulen sind Bemerkungen zur Reflexion enthalten. Eine Schule notiert im Zusammenhang mit der Arbeit am schulinternen Lehrplan für die Drittfächer: "Erfahrungen für die Arbeit Deutsch, Mathematik, Heimat- und Sachkunde sind sehr hilfreich, da wir fächerübergreifend arbeiten." Die zweite Schule legte Anlagen sowohl zur Planung als auch zur Auswertung von Unterrichtsformen wie z.B. zum Stationenlernen bei.

3.2.2.3 Dokumentation der Entwicklungen im Schwerpunkt (Martina Henschel/Ursula Carle)

Im Schulversuch sollten die einzelnen Schulen sich für einen Dokumentationsschwerpunkt entscheiden. Damit verbunden war die Aufgabe, in diesem Ausschnitt des Gesamtversuchs Produkte zu entwickeln, die den anderen Schulen hilfreich sein könnten. Solche Produkte können Checklisten sein, beispielhafte Ausarbeitungen zum schulinternen Lehrplan und vieles mehr. Zugleich sollten diese Produkte bei zentralen Treffen mit den anderen Schulen diskutiert werden und laut Projektantrag der Wissenschaftlichen Begleitung im Juni 2002 möglichst bereits anderen in einer ersten Fassung zur Erprobung zur Verfügung stehen. Die Frage muss also an dieser Stelle geklärt werden, wie weit die Schulen mit ihren schulspezifischen Schwerpunktentwicklungen gekommen sind. Dazu wird noch einmal die Bearbeitung der Kernprobleme gestreift, weil sich dadurch manche Zusammenhänge erklären. Schließlich darf nicht aus dem Auge verloren werden, dass die Schulen zwar in einem speziellen Schwerpunkt expliziter entwickeln, dabei aber dennoch den ganzen Schulversuch mitmachen. Die Schwerpunktentwicklungen sind also nur Ausschnitte aus der Gesamtaufgabe.

Ein Rückblick auf Gelegenheiten, sich über die Arbeit im Schwerpunkt auszutauschen, zeigt folgendes Bild: Während der Tagung am 24. und 25. Mai 2000 (Kommunikative Validierung der SWOT-Analysen und Vorstellung des Leitfadens 2000) arbeiteten die Schulen unter Leitung von Martina Henschel und Sabine Klose verschiedene Schwerpunktbereiche heraus. Der Stern als Bild für Basis- und Schwerpunktentwicklungen wurde geboren. Die Schulen schlossen sich zu (wenn auch ungleich großen) Schwerpunktgruppen zusammen und erarbeiteten dort mit der Wissenschaftlichen Begleitung und den Schulbegleiterinnen des ThILLM erste Vorstellungen eines arbeitsteiligen Vorgehens.



Auch auf der Tagung zum Projektmanagement am 21. und 22. Juni 2000 wurde unter gemeinsamer Leitung von Wissenschaftlicher Begleitung und Schulbegleiterinnen ein Austausch zu den Schwerpunktentwicklungen initiiert.

Während der Tagung am 30.11. und 1.12.2000 (Differenzierung Mathematik) erfolgte ein weiterer Erfahrungsaustausch zu den Schwerpunkten unter Leitung der Schulbegleiterinnen des ThILLM.

Auf der Tagung am 7. und 8. Juni 2001 (parallel zur Kommunikativen Validierung der TOC-Analysen) hatten die Schulen Gelegenheit sich zunächst in ihren Gruppen abzustimmen, dann den Stand der Entwicklungen in den Schwerpunkten zu präsentieren und abschließend weitere Strategien der Zusammenarbeit und des Austausches zu beraten und zu verabreden. Die Vorstellungsrunde zeigte deutliche Fortschritte an allen Schulen, wenngleich es auch an der Zeit war, über die Entwicklungsrichtungen zu diskutieren. Wir mussten allerdings auch feststellen, dass die Schulbegleiterinnen einige Entwicklungen mit Überraschung zur Kenntnis nahmen. Es wurde deutlich, dass manche Schulen ihre Hilfe nicht in dem Maße wie geplant angefordert hatten.

Bei Schulbegleitung handelt es sich um eine Kooperationsbeziehung, die nicht einseitig durch die Schulen oder das Unterstützungssystem sondern nur gemeinsam in Gang kommen kann. Voraussetzung dafür ist eine echte Partnerschaft, die gemeinsam aufgebaut werden muss. Besonders häufig fragten nach unseren Erhebungen diejenigen Schulen an, die von Ursula Zimmer oder Cornelia Hofmann betreut wurden. Wie die Auswertung zum Stand der Entwicklung in den Schwerpunkten zeigt, war die Kontinuität der Zuständigkeit der Schulbegleiterinnen, auf deren Notwendigkeit die Wissenschaftliche Begleitung zu Beginn des Jahres hingewiesen hatte, nicht durchgängig gesichert.

Auf Anfrage teilte uns Ursula Schneider im Dezember 2001 mit, dass nun die Betreuung der Schwerpunkte im Verantwortungsbereich der Schulbegleiterinnen läge. Unsere Auswertung zeigt in einigen Fällen noch andere Zuständigkeiten. Diese Differenz sollte noch einmal aufgegriffen und geklärt werden.

Die folgende Auswertung geht sowohl auf die Leitfadenerhebung als auch auf die von den Schulen am 7. und 8. Juni 2001 in Gotha präsentierten Produkte zurück. Einbezogen wurden die Erhebung über die Arbeit der Schulbegleiterinnen (Stand Januar 2002). Bei der Auswertung des Leitfadens 2001 wurde deutlich, dass künftig bei den Schwerpunktentwicklungen schulindividuell gefragt werden muss, wenn substanzielle Antworten erreicht werden sollen. Der Leitfaden gab Auskunft über die Verantwortlichkeit für die Dokumentation der Schwerpunktentwicklungen und über die Arten der Dokumentation:

Auf die Frage nach den Verantwortlichen für die Dokumentation im Schulversuch gaben drei Schulen an, alle MitarbeiterInnen seien gleichermaßen dafür verantwortlich, an sieben Schulen ist eine Person dafür zuständig, an zwei Schulen zwei Personen, an zwei weiteren Schulen drei Personen und an einer Schule vier Personen.

Alle Schulen machten Angaben darüber wie sie ihre Erfahrungen dokumentieren bzw. ihre erarbeiteten Produkte im Schwerpunkt sammeln. Die Transparenz der Aussagen dazu war sehr unterschiedlich - von kargen Angaben wie "in Ordnern abheften", "alle gesammelten Dokumente" bis hin zu umfassenderen Erläuterungen. Sie werden erst zusammen mit den protokollierten Ergebnissen der Veranstaltung im Juni 2001 in Gotha voll verständlich. Insbesondere ist bei einigen Schulen noch offen, wie die Schulen vom gesammelten Material zu einem für fremde Lehrerinnen und Lehrer hilfreichen Produkt gelangen wollen. Zumal den Erprobungen im eigenen Hause bereits im laufenden Jahr 2002 Erprobungen durch andere Schulen folgen müssten.



Zum Stand der Entwicklungen in den Schulen

Im folgenden Text sind nicht alle Schulen ausführlich beschrieben, sondern nur diejenigen, von denen uns das Einverständnis dazu vorlag.

Grundschule Bleicherode:

Schwerpunkt der Schule: Wie können Teamberatungen effektiver gestaltet werden? Angestrebtes Produkt: Dokumentation effektiver Teamberatungen.

Stand der Entwicklung Anfang Juni 2001: Es wurde eine Zeitleiste vorgestellt, wie bei der Teamentwicklung vorgegangen worden ist. Ein Produkt, welches andere Schulen nutzen könnten, war noch nicht in Arbeit.

Neben der Arbeit an diesem Schwerpunkt hatte die Schule zum Zeitpunkt der TOC-Erhebung vor allem mit der Entwicklung eines integrativen Unterrichts, der alle Kinder in ihrer Heterogenität angemessen fördern würde, eine große Hürde zu überwinden.

Die im Leitfaden 2001 angegebene Vorgehensweise bei der Arbeit im Schwerpunkt spiegelt das wieder: Alle KollegInnen sammeln im Klassenzimmer Schülerarbeiten Beobachtungsunterlagen, Protokolle zu Elterngesprächen.

Offen bleibt, mit welchem Ziel und Methode die Auswertung erfolgt, welche Rolle die Unterlagen für die Entwicklung des Schwerpunktes spielen und wie ein übertragbares Produkt daraus entstehen könnte.

Die Moderation des Schwerpunktes Mehrpädagogensystem obliegt Ursula Schneider. Schulbegleiterinnen sind seit Juni 2000 Ursula Schneider und Sandra Trautmann. Unsere letzte Information über die Schulbegleitung stammt vom Dezember 2001. Nach einem Unterrichtsbesuch im Januar 2001 mit anschließender Beratung zum Thema Rhythmisierung war keine Begleitung mehr angefordert worden. Die Schule wollte sich melden, wenn sie Begleitung benötige.

Grundschule Heldrungen

Schwerpunkt der Schule: Wie kann man den Schriftspracherwerb im Kurs 1 mit einem lernschwachen Kind erfolgreich gestalten? Produkt: Fallanalyse über einen längeren Zeitraum, Lernprozess des Kindes und der Lehrer aufschreiben, Materialsammlung

Stand der Entwicklung Anfang Juni 2001: Ein Analysebogen für Kinder im Kurs 1 wird vorgestellt (Ausgangssituation, Entwicklungstendenzen, Materialien). Er soll als Ausgangsbasis für ein stärker prozessbezogenes angelegtes Instrument mit Bezug zu integrativer Förderung dienen.

Die Kommunikative Validierung der Entwurfsfassung dieses Berichts ergab folgendes:

Nach einer Hospitation in der Grundschule Unterweid – gemeinsam mit den Kolleginnen der Grundschule Weimar Wieland – konkretisierten die Kolleginnen ihre Produktvorstellungen. Leitend war der Gedanke des Nutzens für andere Schulen. Sie einigten sich darauf Materialien zum Schriftspracherwerb mit verschiedenen Kindern zu erproben, Beobachtungen zu notieren und Vor- und Nachteile aufzulisten. Eine Einschätzung des Materials soll abgegeben werden.

Angegebene Vorgehensweise bei der Dokumentation der Erfahrungen: Es werden Ordner geführt, strukturiert nach: Fortbildungsunterlagen, Protokollen, Präsentationen, eine Liste wird angelegt mit erprobten Materialien und Anleitung zum Umgang damit



Offen bleibt: Wie aus dem gesammelten Material eine für Fremde nachvollziehbare Falldarstellung werden soll, anhand derer andere Lehrerinnen und Lehrer erfahren können, wie ein Kind mit ganz bestimmten Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb gefördert werden konnte. Wie kann darin der Lernprozess der Lehrerinnen deutlich werden, der bei dieser schweren Aufgabe besonders wichtig ist?

Moderatorin des Schwerpunktes Integrative Didaktik waren von Beginn an Sandra Trautmann und Ursula Zimmer.

Schulbegleiterin war von Juni 2000 bis Januar 2001 Ute Eckert, dann erfolgte ein Wechsel. Von Februar 2001 begleitete Heike Hahn die Schule aus Schwangerschaftsgründen befristet nur bis Oktober 2001. Ursula Zimmer besuchte die Schule im Anschluss an die TOC-Erhebung. Dort hatte die Schule herausgearbeitet, dass die integrative Förderung aller Kinder noch zu wenig gelingt und ein zu hoher Aufwand betrieben wird. Thema der innerschulischen Fortbildung war die Rolle, das Aufgabenfeld der Sonderpädagogin. Eine bedeutsame Frage für die Entwicklung im Schwerpunkt! Seit Oktober 2001 ist Ursula Zimmer zuständig. Für den 15. Januar 2002 war ein Beratungsgespräch zur Schulentwicklung mit Cornelia Hofmann, Cornelia Landes, zwei Kolleginnen der Schule und Ursula Zimmer am ThILLM geplant. Dieses wurde noch von der Schulleiterin mit der Begründung abgesagt, dass die Grundschulreferentin die Schulentwicklungsgespräche führen möchte.

Grundschule Ilmenau Am Stollen

Schwerpunkt der Schule: Unsere Schule braucht ein gut funktionierendes Mehrpädagogensystem. Angestrebtes Produkt: Erstellen von Planungsformularen.

Stand der Entwicklung im Juni 2001: Vorstellung einer Zeitleiste der Planung im Schwerpunkt, Beschreibung der Entwicklung der Teamzusammensetzung und der Zielstellungen. Abgewandelter Schwerpunkt lt. Protokoll: Dokumentation effektiver Teamberatungen. Beim Besuch von Ursula Carle am 11.9.01 an der Schule wurde deutlich, dass das Kollegium der Schuleingangsphase äußerst heterogen zusammengesetzt ist, eine Chance aber auch eine Schwierigkeit für die Herausbildung eines gut funktionierenden Mehrpädagogensystems.

Angegebene Vorgehensweise: Ein Archivar (nicht im Schulversuch tätig) sammelt in einem gesonderten Raum wichtige Dokumente

Offen bleibt weiterhin: Wie wird der Prozess der Entstehung des gut funktionierenden Mehrpädagogensystems und der dabei überwundenen Hürden protokolliert? Eine solche Hürde war, wie bei der TOC-Erhebung herausgearbeitet wurde, dass es noch schwierig ist, bei unterschiedlichen Vorstellungen im Kollegium der Schuleingangsphase zu Konsens zu gelangen. Ohne diesen Hintergrund helfen die Dokumentationen effektiver Teamberatungen und die entstehenden Planungsformulare anderen Schulen zu wenig. Falls der Archivar Aufgaben über die Ablage hinaus wahrnimmt: Wie ist er in den Gesamtprozess der Entwicklung des Mehrpädagogensystems eingebunden? Wie können die Produkte anderen Schulen zur Verfügung gestellt werden?

Die Ilmenauer Schulen haben keine Schulbegleitung gewählt. Wir stellten die Frage, ob das durch die Schulaufsicht initiierte Netzwerk tatsächlich arbeitet und Funktionen eines Unterstützungssystems aufweist. Beide Ilmenauer Schulen geben im individuellen Leitfaden an, dass der regionale Arbeitskreis nicht mehr arbeitet.

Moderatorin des Schwerpunktes Mehrpädagogensystem war von Beginn an Ursula Schneider. Sie ist aber von der Schule nicht angefordert worden. Nach dem Lesen der Entwurfsfassung dieses Berichts teilte uns die Schule mit, dass es telefonische Absprachen mit Ursula Schnei-



der gebe und dass sie auf Anfragen stets hilfreich reagiert habe. Auch werde am 14. März 2002 noch einmal über die Wahl einer Schulbegleiterin beraten.

Grundschule Ilmenau Karl Zink

Schwerpunkt der Schule: Entwicklung der Beziehungen zwischen groß und klein und deren Beeinflussbarkeit. Angestrebtes Produkt: Beobachtungsbögen, Beobachtungsprotokolle.

In der TOC-Erhebung stellte sich die Arbeit an einem für die Kinder geeigneten und vom Arbeitsaufwand her tragbaren System der Differenzierung als zentral heraus.

Stand der Entwicklungen im Juni 2001: Die Schülerinnen und Schüler arbeiten 8 Stunden in der Woche in einer "Werkstatt" mit dem "Chefsistem", der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben wird mit Ampelfarben durch den Lehrer sichtbar gemacht, bei der Wochenplanarbeit werden die wesentlichen Aufgaben für ein lernschwaches Kind herausgelöst, es entsteht ein "Kleiner Plan", Aufgaben für beide Altersstufen werden gekennzeichnet durch das Symbol für einen großen und kleinen Freund. Fokus der Untersuchung: "Wie ist der Zuwachs der Kinder im Lernen und im sozial-emotionalen Bereich unter dem Aspekt der Altersmischung". Die Arbeit am Schulvormittag und im Hort wird gestaltet:

1. durch Helferprozesse
2. durch Kooperation miteinander
3. durch das Chefsystem

und unter diesen drei Gesichtspunkten beobachtet. Die Beobachtungen wollte die Schule in Kooperation mit der Grundschule Wutha-Farnroda systematisieren. Die Kooperation mit Wutha-Farnroda wurde noch nicht begonnen.

Angegebene Vorgehensweise bei der Dokumentation im Schwerpunkt: Sammeln in Ordnern und auf Karteien an einem zentralen Ort.

Aus dem Besuch von Ursula Carle an der Schule am 12.9.01 ist bekannt, dass bereits ein großer Fundus an Material vorhanden ist. Offen ist, wie daraus für andere Schulen brauchbares Material entstehen soll.

Schulbegleiterin (vgl. Ilmenau Am Stollen): Die Ilmenauer Schulen haben keine Schulbegleitung gewählt. Beide Ilmenauer Schulen geben im individuellen Leitfaden an, dass der regionale Arbeitskreis nicht mehr arbeitet.

Moderatorin des Schwerpunktes Altersmischung war von Beginn an Cornelia Hofmann. Auch sie wurde bislang von der Schule nicht angefragt.

Grundschule Marksuhl

Schwerpunkt der Schule (siehe auch Weimar Falk): Erarbeitung von Beobachtungsbögen für die Entwicklung von Kompetenzen und Leistung (Nutzung des Notenbuches). Angestrebtes Produkt: Beobachtungsbögen für die Fächer Deutsch und Mathematik; Diskette mit Zeugnisformular.

Die TOC-Erhebung ergab, dass die damalige Förderung der Kinder noch zu stark von der Lehrerin organisiert wurde und somit einen hohen Aufwand erzeugte, dabei empfanden die Lehrpersonen die Wirkung als noch nicht befriedigend. Vorstellungen von der Entwicklung der Kinder waren noch nicht in ausreichendem Maße vorhanden.

Stand der Entwicklung Anfang Juni 2001: Das Notenbuch wurde entwickelt aber noch nicht erprobt. Die Beobachtungsbögen sind am Kompetenzmodell des Lehrplans ausgerichtet. Sie



wurden im Entwurf am 7./8.06.01 in Gotha vorgestellt. Ziel ist es, den Schreibaufwand in Grenzen zu halten und dennoch reichhaltige Aufzeichnungen zu erhalten, die sich zur Vorbereitung der Elterngespräche bzw. Zeugnisse eignen.

Angegebene Vorgehensweise im Leitfaden 2001: Spontanes Sammeln und nach Wochenplanteilen sortieren.

Offene Fragen: Eigentlich müsste sich in der Arbeit der Schule mit den Beobachtungsbögen das Problem ergeben haben, dass die Kategorien der Bögen aufgrund noch zu gering ausgebildeter Kenntnisse entwicklungsbezogener Förderung recht stark am Lehrplan orientiert werden und man damit nur schwer dem einzelnen Kind im Sinne reichhaltiger und aussagefähiger Aufzeichnungen gerecht werden kann. Man muss allerdings wissen, dass die Personalsituation der Schule im Jahr 2001 nicht ideal war: Da die Projektleiterin und Schulleiterin zu Beginn des Schuljahres 2001/2002 nach Hessen abgewandert ist, stellt sich nun vor allem die Frage, wie die Leitung der begonnenen Arbeit fortgesetzt werden kann. Es muss auch zur Kenntnis genommen werden, dass die Sonderpädagogin sich noch im Aufbaustudium Sonderpädagogik befindet und ihre Erstausbildung sich auf Sekundarstufe I bezogen hat. Die Arbeit im Schulversuch dürfte für sie nicht einfach sein, wemgleich sie sich das Arbeitsfeld selbst ausgesucht hat und sicher hoch motiviert ist.

Das in Gotha präsentierte Notenbuch und die Beobachtungsbögen werden nun an der Schule systematisch erprobt. Die LehrerInnen beschreiben erste Erfahrungen und abgeleitete Veränderungen "Die Form des Buchs muss sich noch einmal ändern. Es müssen lose Seiten werden, die mit dem Kind mitwandern und die jederzeit noch verändert werden können."

Moderatorin des Schwerpunktes Leistungsdokumentation war bis Oktober 2001 Heike Hahn.

Schulbegleiterin ist seit Juni 2000 Cornelia Hofmann. Nach unseren Unterlagen kam zumindest nach den TOC-Analysen keine Schulbegleitung zustande. Die vereinbarte Begleitung am 11.5.2001 musste aus Krankheitsgründen an der Schule abgesagt werden. Am 19. September war Cornelia Hofmann zu einer Schulleiterberatung mit dem Schwerpunkt Schulentwicklung an der Schule.

Grundschule Neuhaus

Schwerpunkt der Schule: "Integrative Förderung - Zusammenarbeit Förderschul- und Grundschullehrer". Angestrebtes Produkt: Mappe mit individuellen Förderplänen und differenzierten Arbeitsmitteln zur Diagnostik und Förderung

Die TOC-Erhebung am 9. März 2001 hatte ergeben, dass das Kollegium sich mit diagnostischen Fragen und differenzierter Förderung noch schwer tut und die Verantwortung dafür wesentlich auf der Sonderpädagogin lastet. Zugleich zeigte das Kollegium großes Interesse förderdiagnostisch begründetes Differenzieren zu erlernen.

Stand der Entwicklung Anfang Juni 2001: Es wurde durch die Sonderpädagogin und eine Kollegin ein gelungenes Modell integrativer (unterrichtsimmanenter) Diagnostik vorgestellt: Schuleingangsdiagnostik und prozessbegleitende Diagnostik, dazu geeignete Materialien und förderdiagnostische Aufgabenstellungen, resultierende Förderpläne.

Angegebene Vorgehensweise: Förderpläne werden in Zusammenarbeit zwischen Förderschullehrerin und den Grundschullehrerinnen erstellt. Gesammelt werden vom Team die Protokolle zu Elterngesprächen im Klassenraum, von der Förderschullehrerin die Förderpläne, von der Schulleiterin Präsentationsmaterial im Schulleiterzimmer, alle übrigen Materialien und Unterlagen im Vorbereitungsraum der Schuleingangsphase



Offene Fragen: Gibt es schon Überlegungen, wie das erarbeitete förderdiagnostische Material so aufbereitet werden kann, dass auch andere Schulen es erproben können? Welche Hilfen und Ressourcen wären dazu erforderlich?

Moderatorin des Schwerpunktes Mehrpädagogensystem war von Beginn an Ursula Schneider.

Schulbegleiterinnen waren vom Juni 2000 bis Oktober 2001 Heike Hahn und Ursula Zimmer, ab Oktober 2001 schied Heike Hahn aus. Unmittelbar im Anschluss an die TOC-Erhebung, forderte die Grundschule Neuhaus Sabine Klose mit dem Thema "Vom Kritzeln zur Geschichte" für eine schulinterne Fortbildung am 20.3.2001 an. Außerdem fand eine Schulbegleitung im Anschluss an die TOC-Erhebung in Form einer Fortbildung zum Thema: "Offene Aufgabenstellungen - eine Form effektiver Differenzierung" am 23.04.2001 statt. Bei dieser Gelegenheit wurden auch die Aufgaben der Sonderpädagogin besprochen. Die Schulbegleitung meldete der Wissenschaftlichen Begleitung folgendes Ergebnis zurück: Das Kollegium hat die besprochenen Inhalte als Ansatzpunkte erkannt, will diese aufgreifen und vorerst ohne Unterstützung von außen weiterarbeiten. Es wurde kein neuer Termin vereinbart und es fand im Jahr 2001 kein weiteres Arbeitstreffen mit der Schulbegleitung statt. Allerdings hatten während der Tagung im Juni 2001 zahlreiche Schulen Interesse an den Ausarbeitungen zur unterrichtsimmanenten Diagnostik angemeldet. Hier besteht offenbar im Schulversuch ein ganz besonderer Bedarf. Daraufhin bot das ThILLM eine Tagung mit der Sonderpädagogin an, die allerdings aus Krankheitsgründen zuerst nicht zustande kam. Die Veranstaltung wurde am 13.12.2001 nachgeholt. Das Kollegium der Grundschule Neuhaus lud im Anschluss alle TeilnehmerInnen zu einem Besuch an ihrer Schule ein.

Grundschule Oberdorla

Schwerpunkt der Schule: Wie kann man den Wechsel zwischen An- und Entspannung differenziert gestalten? Angestrebtes Produkt: Video.

Stand der Entwicklung Anfang Juni 2001: Es wird der Abriss eines Schultages präsentiert: Gleitzeit als Ankommen in der Schule, erste Lernzeit mit der Stammgruppenleiterin, Kinder frühstücken gemeinsam mit dem Lehrer, Rhythmisierung der Lernzeit mit Bewegungspausen, organisieren und nutzen von Entspannungsphasen. Erfahrungen der offenen Hortarbeit fließen ein. Es wird ein Video über Entspannungsphasen gezeigt. Die Schule arbeitet an einer Kartei zu Bewegungs- und Entspannungsphasen.

Angegebene Vorgehensweise bei der Dokumentation: die Lehrer einer Stammgruppe sammeln nach Themen geordnet im Klassenzimmer ihre Aufzeichnungen und hergestellten Produkte. Das Material wird nach bestimmten Förderbereichen in strukturierten Ordnern gesammelt. Die Sammlung entsteht.

Aufgrund des gut eingegrenzten Arbeitsgebiets dürften bald über das Video hinaus Produkte vorliegen, die anderen Schulen zur Verfügung gestellt werden können.

Offene Fragen: In welcher Weise kann möglichst bald erarbeitetes Material im Schwerpunkt anderen Schulen zur Erprobung zur Verfügung gestellt werden? Ist an eine Präsentation im Internet gedacht? Seit der Kommunikativen Validierung der Entwurfsfassung dieses Berichts wissen wir nun (Stand Ende Januar 2002), dass an der Internetpräsentation gearbeitet wird, aber noch etwas Zeit erforderlich ist bevor es zur Veröffentlichung kommt.

Die Moderation des Schwerpunktes Rhythmisierung oblag von Anfang an Ursula Schneider.

Im Rahmen der TOC-Erhebung im März 2001 hatte sich heraus gestellt, dass die LehrerInnen unter starker Arbeitsbelastung leiden. Zwei Gründe wurden herausgearbeitet:



1. Trotz vieler Teambesprechungen (Kurs und Stamm) fließt das Know-how noch zu wenig.
2. Die meisten LehrerInnen denken, sie müssen den Förderbedarf des Kindes exakt erheben und bedienen, was sie zeitlich und fachlich überfordert. Auf den zweiten Bereich sollte sich die erste innerschulische Fortbildung durch die Schulbegleiterinnen richten.

Schulbegleiterinnen waren vom Juni 2000 an Ursula Zimmer und Heike Hahn. Im Oktober 2001 schied Heike Hahn aus. Schulbegleitung im Anschluss an die TOC-Erhebung in Form einer schulinternen Fortbildung zum Thema: "Offene Aufgabenstellungen - eine Form effektiver Differenzierung" fand am 3. Mai 2001 statt. Durch die Schulbegleiterinnen wurde der Wissenschaftlichen Begleitung folgendes Ergebnis rückgemeldet: Das Kollegium hat die besprochenen Inhalte als Ansatzpunkte erkannt, will diese aufgreifen und vorerst ohne Unterstützung von außen weiterarbeiten. Es wurde zunächst kein neuer Termin vereinbart. Vorgeesehen war, dass Cornelia Hofmann am 14.12.2001 zur Unterrichtsbegleitung und zu einem Gespräch mit der Steuergruppe in Oberdorla war. Die kommunikative Validierung der Entwurfsfassung dieses Berichts ergab, dass der Termin wahrgenommen wurde. Er führte die Arbeit an offenen Aufgabenstellungen aber nicht weiter. Er stand nicht in Verbindung mit diesem Problem, meldete das Kollegium nach dem Lesen der Entwurfsfassung dieses Berichts zurück.

Grundschule Rottenbach

Schwerpunkt der Schule: Altersmischung - Gestaltung der Lernumgebung. Angestrebtes Produkt: Struktur zur Materialaufbereitung

Stand der Entwicklung Anfang Juni 2001: "Gestaltung der Lernumgebung". Material, welches den Kindern im Raum zur Verfügung steht, erhielt eine Struktur (zunächst Bestandsaufnahme, dann Ordnung), Arbeit mit einer Theke für gelenkte Angebote wurde erläutert, Wunsch nach Austausch über geeignete Materialien mit anderen Schulen. Kernsatz: Der Wert der Arbeitsmittel besteht darin, was man damit tut!

Angegebene Vorgehensweise: Aufgaben und Arbeitsblätter sammeln, die in zeitlicher Abfolge abgeheftet werden, weiterhin Stoffverteilungspläne, Skizzen über gelungene Unterrichtsabläufe im Stamm, Ideen zur Gestaltung der Lernumgebung, Ideen zu Formen des freien Arbeitens, Bildmaterial von anderen Schulen und besonderen Höhepunkten. Ziel ist, das gesammelte Material dem jeweiligen Schwerpunkt in der Lernumgebung zuzuordnen.

Offene Fragen: Welchen Bereich der vielfältigen Entwicklungen kann die Schule so aufbereiten, dass er von anderen genutzt werden kann? Gibt es bereits Überlegungen wie diese Aufbereitung geschehen kann?

In der TOC-Erhebung im März 2001 hatte das Kollegium herausgearbeitet, dass vor allem noch Entwicklungsbedarf im Bereich der integrativen Didaktik besteht. Die Kolleginnen wollen lernen, wie man Kindern mit sonderpädagogischem Bedarf gerecht werden kann. Dazu suchten Sie geeignete Instrumente, um den Entwicklungsstand des Kindes zu ermitteln, und für seinen Entwicklungsprozess entsprechende Maßnahmen für zieldifferentes Lernen ergreifen zu können. Eine Kooperation mit der Förderlehrerin war noch nicht genug an den Unterrichtsinhalten orientiert, um eine integrative Arbeit gemeinsam entwickeln zu können.

Die Moderation des Schwerpunktes Altersmischung hatte von Beginn an Cornelia Hofmann übernommen. Sie ist zugleich Schulbegleiterin der Grundschule in Rottenbach. Ein Unterrichtsbesuch und die Arbeit mit der Steuergruppe erfolgte bereits am 02.05.01. Unterrichtsbesuche fanden in zwei Lerngruppen statt. Thematisiert wurde u.a. der Einsatz der Sonderpäda-



goginnen. Cornelia Hofmann war außerdem am 02.08.2001 zu einer Arbeitsberatung am Schulamt Rudolstadt. Thema der Beratung war die Zusammenarbeit der Grundschule Rottenbach mit der Förderschule. Am 25.09.2001 fand eine innerschulische Fortbildung zum Thema "Offene Aufgabenstellungen" mit Ursula Zimmer statt. Kolleginnen des Teams der Schuleingangsphase der Grundschule Saalfeld waren ebenfalls anwesend.

Grundschule Rottleben

Schwerpunkt der Schule: Formen der Elternarbeit. Angestrebtes Produkt: Elternfragebogen für Elterngespräche entwerfen, Formulare zur Dokumentation des Entwicklungsstandes eines Kindes entwickeln

Stand der Entwicklung Anfang Juni 2001: Die Schule hat folgendes erarbeitet: Ein Video, mit dem die Schule Eltern und interessierten aus der Gemeinde vorgestellt werden kann, ein Konzept für eine Elternveranstaltung vor der Einschulung, ein Konzept für die Arbeit mit den Eltern ab Schulbeginn (Elternversammlung, Elternteam, von Eltern organisierte Elternstammtische, Elternabende in den Stammgruppen, Schülerzeitung für Schüler und Eltern, Konzept für Elterngespräche zur Verweildauer. Es wird daran weitergearbeitet, wie die Eltern noch stärker in das Schulleben eingebunden werden können.

Angegebene Vorgehensweise: Die Vorgehensweise bei der Entwicklung im Schwerpunkt wird aus dem Leitfaden für uns nicht deutlich. Angegeben wird ein Protokollbuch.

Weitere offene Fragen: Die vorgestellten Arbeiten im Juni 2001 waren schon recht weit gediehen. Es wäre sinnvoll, sie so aufzubereiten, dass sie anderen Schulen zur Erprobung zur Verfügung gestellt werden können. Gibt es dazu bereits Überlegungen?

Moderatorin des Schwerpunktes war zunächst Ute Eckert, nun Sandra Trautmann. Als Schulbegleiterinnen waren vom Juni 2000 bis Oktober 2001 Ursula Schneider und Sandra Trautmann zuständig. Dann schied Sandra Trautmann aus. Eine Schulbegleitung wurde nicht angefordert, obwohl in der TOC-Erhebung noch Unterstützungsbedarf für altersgemischtes Lernen, innere Differenzierung und individuelle Förderung angemeldet worden war.

Grundschule Saalfeld

Schwerpunkt der Schule: Entwicklung eines schulinternen Lehrplanes. Angestrebtes Produkt: Protokollierung des Prozesses bis zum schulinternen Lehrplan, Beispiellehrplan für die Veränderte Schuleingangsphase unter besonderer Berücksichtigung der Altersmischung

In der TOC-Erhebung im März 2001 zeigte sich vor allem Unterstützungsbedarf dergestalt, dass bei der Erarbeitung des schulinternen Lehrplans noch Modellvorstellungen davon fehlten, wie Kinder sich analog zum Schriftspracherwerb in anderen Bereichen entwickeln. Mangels eines solchen Gerüsts mussten sich die Entwicklungen bis dahin stark am Material und an Themen des offiziellen Lehrplans orientieren. Es entstanden Schwierigkeiten bei der Formulierung von gemeinsamen Aufgaben auf unterschiedlichen Niveaus für den jahrgangsgemischten Unterricht.

Stand der Entwicklung Anfang Juni 2001: In der Arbeit am schulinternen Lehrplan wurden die Inhalte der "Drittfächer" aufgeschlüsselt und für das 1. bzw. 2. Schulbesuchsjahr festgelegt. Weiteres Vorhaben: Der schulinterne Lehrplan soll fächerübergreifend Deutsch und Mathematik einbeziehen.

Angegebene Vorgehensweise: Die Lehrerinnen sammeln in strukturierten Ordnern – nach Themen bzw. Lernformen geordnet (Beispiele: Planarbeit, Material zum schulinternen Lehrplan, Aufzeichnungen von Fortbildungen)



Offene Fragen: Wie ist das Problem der "Entwicklungsleitern" als Basis für die Entwicklung des schulinternen Lehrplan weiterverfolgt worden? Gab es dafür Unterstützung? Wann kann mit einem vorläufigen schulinternen Lehrplan gerechnet werden, der anderen Schulen erstmals zur Erprobung übergeben werden kann? Dies sollte noch in diesem Schuljahr gelingen.

Die Moderation des Schwerpunktes Altersmischung war von Anfang an Aufgabe von Cornelia Hofmann.

Schulbegleiterin war zunächst von Juni 2000 bis Januar 2001 Ute Eckert, ab Februar 2001 Cornelia Hofmann. Eine Schulbegleitung erfolgt am 23.05.01. Unterrichtsbesuche fanden dabei in einer vierten Klasse und in der Schuleingangsphase statt. Besprochen wurde u.a. die Weiterführung von Jahrgangsmischung und Integration in den Schuljahren drei und vier. Die Schule stellte ihre Ideen zur Altersmischung am 21.05.2001 in Dresden vor. Am 25.09.2001 fand eine innerschulische Fortbildung zum Thema "Offene Aufgabenstellungen" mit Ursula Zimmer in Rottenbach statt. Kolleginnen des Teams der Schuleingangsphase der Grundschule Saalfeld waren dort anwesend. Die Kooperation zwischen den Schulen im Schwerpunkt Altersmischung über die Zentralen Fortbildungen hinaus ist also in Gang gekommen.

Grundschule Unterweid

Schwerpunkt der Schule: Schriftspracherwerb im altersgemischten Lernen an einem gemeinsamen Gegenstand. Vorschlag für ein Produkt: ein Heft erstellen, in dem geplante Inhalte und verwendete Materialien zusammengefasst sind.

In der TOC-Erhebung im März 2001 stellten die Kolleginnen fest, dass die individuelle Förderung noch sehr aufwendig sei. Das Vertrauen in das selbständige Lernen der Kinder war noch zu wenig ausgeprägt. Entwicklungsaufgaben der Schule: Die Akzeptanz der Mitverantwortung der Kinder am Lernprozess steigern, erkennen und ermöglichen unterschiedlicher Lernwege und Zugriffe der Kinder, kennen von idealtypischen Entwicklungsverläufen in verschiedenen Lernbereichen, auch über den Schwerpunkt hinaus.

Stand der Entwicklung Anfang Juni 2001: Der Unterricht läuft geöffnet. In altersgemischter Partnerarbeit entstehen viele Briefe und Bildgeschichten. Um herauszufinden, was diese Arbeit den Kindern bringt, wurden zwei prozessbegleitende Analyseverfahren eingesetzt: Die Analyse der Schreibleistungen im November, Januar und Mai nach einem Test von M. Dehn (Lit.: Zeit f. Schrift) sowie die Hamburger Schreibprobe. Die guten Ergebnisse der Kinder werden vor allem auf die altersgemischte Zusammenarbeit zurückgeführt. Ausblick: Arbeit mit Wortlisten und Rechtschreibkarteien, Kinder der Stammgruppen arbeiten zu zweit an einem Auftrag,

Im Leitfaden 2001 angegebene Vorgehensweise: Die Lehrerinnen sortieren nach Themen (Fachbereichen) – jede Kollegin ist für einen Fachbereich verantwortlich. Alle Produkte werden gesammelt, vor allem Unterrichtsmaterialien.

Darüber hinaus gibt es eine Dokumentation sämtlicher Kinderbriefe aus einem laufenden Briefwechsel der Kinder mit der Wissenschaftlichen Begleitung. Diese stellen eine Dokumentation der Schreibentwicklung der Kinder in der Schuleingangsphase in Unterweid dar.

Offene Fragen: Wie können die vielfältigen Erfahrungen anderen Schulen zugänglich gemacht werden? Wie können andere Schulen das gleiche Vorgehen erproben? Gibt es dazu bereits Überlegungen?

Schulbegleiterinnen waren von Juni 2000 an Ursula Schneider und Ursula Zimmer. Ursula Schneider schied im Oktober 2001 aus. Unmittelbar nach den TOC-Analysen bat die Schule um etwas Auszeit. Grund war die Kündigung einer Kollegin in der Veränderten Schuleingangsphase. Eine Schulbegleitung fand am 27.11.2001 statt. Die Arbeit mit der Sonderpäda-



gogin wurde zum faktischen Arbeitsschwerpunkt, da die Sonderpädagogin erst zu Beginn des Schuljahrs 2001/2002 an die Schule kam.

Die Moderation des Schwerpunkts Didaktik lag von Anfang an bei Sandra Trautmann und Ursula Zimmer. Über Ursula Zimmer ist eine Kontinuität in der Schulbegleitung gewährleistet.

Die Kommunikative Validierung der Entwurfsfassung dieses Berichts ergab: Das Team der Schuleingangsphase der Grundschule Weimar Wieland war in Unterweid zu Gast. Unterrichtsvisitation und Gesprächsrunden wurden durchgeführt. Ein Gegenbesuch ist für April 2002 geplant. Kolleginnen der Grundschule Heldrungen besuchten die Schule ebenfalls.

Grundschule Weimar Falk

Schwerpunkt der Schule (siehe auch Marksuhl): Erarbeitung von Beobachtungsbogen, welche die Entwicklung der Kompetenzen verdeutlichen und die Leistungsentwicklung abbilden (Nutzung des Notenbuches). Angestrebtes Produkt: Beobachtungsbogen für die Fächer Deutsch und Mathematik, Struktur zur Protokollierung des verbindlichen Elterngesprächs.

Die TOC-Erhebung am 23. März 2001 erbrachte Schwierigkeiten mit einer zieldifferenten integrativen Förderung aller Kinder. Es ging den Kolleginnen vor allem um die inhaltliche Gestaltung der Differenzierung. Damit tangiert das erkannte Kernproblem von damals auch die Aufgaben der Schwerpunktentwicklung, müssen sich doch die Beobachtungsbogen auf einen solchen integrativen, binnendifferenzierten Unterricht beziehen und die Entwicklung der Kinder abbilden.

Stand der Entwicklung Anfang Juni 2001: Die Aufgabe wurde konkretisiert und in folgenden Bereichen angegangen: Finden einer effektiven Form der Leistungsdokumentation (Kriterien, Raster), Erkennen der Weiterentwicklung der Kinder (besonders mit Förderbedarf), Anwendung von Bewertungszeichen, Umfunktionieren des Notenbuches (für jedes Kind wird eine Seite verwendet), Einteilung der Seite erfolgt nach Monaten, um die Entwicklung aufzuzeigen. Vorteile: Jahresüberblick über einen Schüler entsteht, Eltern sehen beim Einblick in das Notenbuch nur die Entwicklung ihres Kindes. Zusätzliche Materialsammlungen zu einem Kind sind unerlässlich, die Arbeit mit einem Portfolio hat sich als günstig erwiesen, mit Elterngesprächen im Halbjahr hat die Schule gute Erfahrungen. Zu allen Aspekten wurden Produkte vorgelegt, die bereits einen sehr ausgearbeiteten Eindruck machten.

Im Leitfaden 2001 angegebene Vorgehensweise: Unterlagen und Arbeitsergebnisse werden in strukturierten Ordnern nach Themen (Lernabschnitten), nach Projekten und nach Dokumentationsschwerpunkten gesammelt, über alle Veranstaltungen werden Protokolle geführt

Offene Fragen: Gibt es bereits eine Überlegung, wie die schon gut aufbereiteten Materialien zum kommenden Schuljahr einer anderen Schule zur Erprobung übergeben werden können? Nach Aussage der Schule - in einem anderen Zusammenhang - wird noch Zeit benötigt, um die Kündigungen im Kollegium zu verkraften.

Moderatorin des Schwerpunktes Leistungsdokumentation war bis Oktober 2001 Heike Hahn.

Schulbegleiterinnen sind seit Juni 2000 Ursula Schneider und Ursula Zimmer. Vom 02.-07.04.2001 fand an der Schule ein Workshop "Räume gestalten" statt, der allerdings nicht in unmittelbarem Zusammenhang mit den erarbeiteten Kernproblemen oder dem Schwerpunkt stand. Am 27. November 2001 arbeitete Ursula Schneider wiederum an der Schule zum Thema: "Zusammenhang zwischen Räumen und pädagogischer Arbeit" mit den Horterziehern der Schule. Eine Schulbegleitung fand nicht statt.



Grundschule Weimar Wieland

Schwerpunkt der Schule: "Lernfortschritte im Schriftspracherwerb durch die Gestaltung differenzierter Wochenpläne". Zu Beginn des Jahres war das Produkt noch unklar.

Die TOC-Erhebung im März ergab den Eindruck, die Teamarbeit bewirke, dass die Kolleginnen sich durch die gemeinsamen curricularen Festlegungen eingeengt fühlen, unter Zeitdruck geraten und nicht die schwächeren Schülerinnen im integrativen Unterricht überfordert würden.

Die Schule stellte den Stand der Entwicklung Anfang Juni 2001 wie folgt vor: Aufgrund anderer Entwicklungen konnte noch nicht viel im Schwerpunkt gearbeitet werden. In den ersten Schultagen des Schuljahres 2000-2001 war ein Basaltraining durchgeführt worden, um Probleme der Kinder zu erfassen. Die Schule stellte daraus die Aufgabenstellungen und Beobachtungsschwerpunkte sowie verschiedene Materialien vor. Auch die Entwicklung von 3 Kindern mit verschiedenem Leistungsvermögen im Schriftspracherwerb wurde vorgestellt. Grundschul- und Förderschullehrerin (sie absolviert gerade ihr Sonderpädagogikstudium) hatten damit die Leistungen der Kinder analysiert und strebten zunächst eine integrative Förderung an. Im Halbjahr, kurz vor den TOC-Erhebungen, wurde eingeschätzt, dass der Versuch der integrativen Förderung gescheitert war. Die Folge: Bildung einer "Fördergruppe" von 7 Kindern mit 6 Stunden Kurs bei der Förderschullehrerin. Für das Schuljahr 2001-2002 solle nun erneut ein integratives Konzept erarbeitet werden.

Im Leitfaden 2001 angegebene Vorgehensweise bei der Dokumentation: Jede Kollegin sammelt wichtige Dokumente in ihrem PC. Das gesamte Team sammelt in strukturierten Ordnern (nach Jahrgängen – auf Kursbasis) alle eingesetzten Unterrichtsmaterialien. Für Projekte, Werkstätten und Gruppenarbeit gibt es Sammelmappen

Offene Frage: Hat sich die Schule zwischenzeitlich für ein Produkt entschieden, das sie für die Nutzung im Schulversuch durch andere Schulen speziell ausarbeiten kann?

Schulbegleiterin ist von Juni 2000 an Cornelia Hofmann. Die Schule möchte an die Bearbeitung des Kernproblems nach der TOC-Erhebung intern herangehen. Cornelia Hofmann setzte die begonnene Arbeit mit der Steuergruppe der Schule fort. Sie arbeitete mit der Steuergruppe am 27.08.2001 am ThILLM. Thematisiert wurde die Arbeit in den Zentralen Werkstätten Moderation zur Schulentwicklung. Die Schule nimmt nun nicht mehr daran teil. Eine Anforderung zur Weiterarbeit im Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase hat es nicht gegeben.

Moderation des Schwerpunktes: Sandra Trautmann, Ursula Zimmer

Schlussfolgerungen für die Unterstützung der Entwicklungen im Schwerpunkt

Die einzelnen Schulen sind in ihrer Entwicklung unterschiedlich weit. Lediglich von zwei Schulen wissen wir, wie sie systematisch entwickeln und erproben. Im Rahmen der kommunikativen Validierung der TOC-Analysen wird auch im Jahr 2002 eine Vorstellung der Arbeit am Schwerpunkt geplant. Dann muss über die Präsentationen hinaus folgendes geschehen:

- Einführung der Schulen in Grundlagen systematischen Entwickelns (Das kann durch die Wissenschaftliche Begleitung oder die Betreuerinnen im Schwerpunkt nach Abstimmung mit der Wissenschaftlichen Begleitung in Form eines eintägigen Seminars oder Workshops erfolgen)
- Abstimmung, wer Erprobungsprodukte für das kommende Schuljahr zur Verfügung stellen kann und wer diese erproben möchte (Vorbereitend hierzu sollten die Betreuerinnen der Schwerpunkte mit den Schulen Kontakt aufnehmen und die Koordination

vorbereiten, wobei auch über die eigene Schwerpunktgruppe hinaus Austausch erfolgen kann)

- Einrichtung einer Kommunikationsplattform über die Schulen miteinander kommunizieren und Materialien austauschen können (Das kann entweder über den Server des ThILLM oder ebenso kostenfrei per Internet über den Collaborative Classroom Server des Fachbereichs 12 der Universität Bremen erfolgen. Dafür müsste auf jeden Fall eine eintägige Einführung der Projektverantwortlichen und ein ständiger abrufbarer Support eingeplant werden. Für die Schulung ist ein Computerraum mit acht PCs mit Internetanschluss nötig. Insbesondere müsste der Datentransfer geübt werden und eine eindeutige Datenstruktur und Benennung der Dateien erarbeitet werden, damit kein Chaos entsteht und der Plattforminhalt wirklich nutzbar ist. Es sollte eine Moderatorin der Plattform benannt werden, deren Aufgabe es auch ist, die Nutzung des Mediums anzuregen. Der Arbeitsumfang dafür dürfte bei einer sehr einfachen Struktur mindestens vier Wochenstunden betragen.)
- Die für die Kommunikative Validierung der TOC-Analysen und den Austausch der Erprobungsmaterialien vorgesehene zentrale Fortbildung muss mindestens zwei volle Tage mit einem Abendprogramm umfassen, an dem auch die Schulbegleiterinnen teilnehmen. Die Veranstaltung sollte in einem Gebäude mit entsprechend vielen und großen Räumen stattfinden, in dem die erforderliche Infrastruktur vorhanden ist. Aus jeder Stammgruppe sollte mindestens eine Person zugelassen werden. Wir empfehlen, in diese Veranstaltung besonders viele Ressourcen zu investieren.

Denkbar wäre es – sofern dafür die Mittel bereit gestellt werden könnten, dass das gesamte oben genannte Paket in Form einer einwöchigen Veranstaltung in Bremen stattfindet und mit Schulbesuchen an Bremer Schulen verbunden wird. Geeignet wäre die Pfingstwoche (21. KW) oder die 25. Kalenderwoche, das ist die letzte Woche vor den Sommerferien.

3.2.2.4 Regionale Verankerung des Schulversuchs (Barbara Berthold)

Auf Schulumtsebene wurden regionale Beiräte schon im letzten Jahr eingerichtet und bestehen weiter. Ein Beirat kann daher für mehrere Schulen zuständig sein. Die Tabelle veranschaulicht dies:

Schulamt s bereich	Grundschulen im Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase
Eisenach	Marksuhl, Wutha-Farnroda
Worbis	Bleicherode
Bad Langensalza	Oberdorla
Artern	Rottleben, Heldrungen
Erfurt	
Schmalkalden	Unterweid
Neuhaus	Neuhaus, Eisfeld
Rudolstadt	IlmenauV, IlmenauZ,: ein gemeinsamer Beirat Saalfeld: eigener Beirat Rottenbach: eigener Beirat
Weimar	WeimarF, WeimarW
Jena	
Stadtroda	
Gera	
Schmölln	

Abbildung 23: Die Verteilung der schulamtsbasierten Beiräte des Schulversuchs auf die Schulen

Zusammensetzung der Beiräte

Die Angaben der Schulen mit gemeinsamen Beirat widersprechen sich zum Teil. Eine Schule gibt nur die Mitglieder aus dem eigenen Kollegium an.

Im Schulamtsbereich Rudolstadt scheinen die ReferentInnen für Förderschulen keine Mitglieder im Beirat zu sein. Gründe werden dafür nicht angegeben.

Arbeit der Beiräte

Präsentationen:

In allen Beiräten wurde der Schulversuch präsentiert. Organisation, Inhalte, Ziele, Methoden und die Dokumentation wurden angesprochen. Sieben Projektleiterinnen (aus 5 verschiedenen Beiräten) sprechen explizit die Darlegung des aktuellen Stands an. Die TOC-Erhebung scheint als Anregung gedient zu haben.

Die beiden Ilmenauer Projektleiterinnen erwähnen auch Präsentationen von VertreterInnen anderer Institutionen, die Mitglied im Beirat sind. So dient dieser Beirat auch dem gegenseitigen Austausch.

Hospitationen

Die Beiratsmitglieder aus vier Beiräten haben in ihren Schulen hospitiert. Sieben Projektleiterinnen geben dies an.

Themen

Diskutiert wurden Aspekte der Übergangsproblematik, der Förderung (integrativen Didaktik), der Öffentlichkeitsarbeit und die Ausstattung der Grundschulen.

(Aus-)Wirkungen der Beiratsarbeit

Die Projektleiterinnen sehen in den Beiräten eine Möglichkeit, den Schulversuch bekannt zu machen: "Beteiligte an einen Tisch zu bringen". Die Schulleiterin/ Projektleiterin der Grundschule Rottleben begründet dies so: "Die Mitglieder kommen aus den sensiblen Bereichen, in die der Schulversuch eingreift." Drei Projektleiterinnen beschreiben diese Bereiche explizit als Netzwerk, welches im Beirat ein Forum erhält. Der Beirat bietet die Möglichkeit schulversuchsspezifische Themen in diesem Netzwerk in die Diskussion zu bringen. Durch die bewusst heterogen gewählten Mitglieder der Beiräte treffen viele unterschiedliche Sichtweisen aufeinander, kontroverse Diskussionen sind die Regel. Sie ermöglichen zugleich Identifikation mit dem Schulversuch und durch die Brille des Gegenüber Distanz, die für eine Reflexion der Arbeit im Schulversuch erforderlich ist.

Fünf Projektleiterinnen sehen in den Beiräten die Chance, Einfluss auf die materielle Ausstattung ihrer Schulen zu nehmen. Eine Schule konnte bereits einen Erfolg erzielen: das Lehrerzimmer wurde neu ausgestattet, Computer konnten angeschafft werden und die Personalausstattung ist nun besser.

Ein Beirat wird als noch nicht arbeitsfähig bezeichnet, dort sei "noch nicht viel" passiert: Die Grundschulreferentin und die Schulärztin sind erkrankt.

Eine Schule erlebt noch "keine greifbare" Wirkung und meint damit vermutlich Unterstützung. Der Beirat sei dort bisher eine Plattform zur Rechtfertigung des Versuchs gewesen und die Widerstände könnten nur langsam abgebaut werden.



Besonders auf die Arbeit mit den Schulärztinnen wirke sich der Beirat positiv aus. Fünf Projektleiterinnen geben als einen Grund für die Verbesserung der Kooperation mit dem Schulmedizinischen Dienst (vgl. Kapitel 3.2.2.5) die Teilnahme am regionalen Beirat an. Eine weitere Projektleiterin schreibt, dass die Schulärztin durch die Teilnahme am regionalen Beirat besser über den Schulversuch informiert sei. Eine andere Projektleiterin sieht in der "Nicht-Teilnahme" einen Grund für die Verschlechterung der Zusammenarbeit.

Die im letzten Jahr geäußerte Hoffnung auf Unterstützung in der Arbeit mit den Schulärzten, scheint sich zu erfüllen, da gerade die Beiratsarbeit als Grund für ein besseres Verhältnis zum Schularzt beschrieben wird, der Schularzt habe durch die Beiratsarbeit ein besseres Verhältnis zur Schule bekommen.

Der Beirat wird als Ressource erkannt und seine Arbeit als hilfreich beschrieben: Er wird als unterstützend, fördernd begriffen. Die Funktionen der Beiräte lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Informations-Plattform für das regionale Netzwerk des Schulversuchs
- Reflexionshilfe durch mehrperspektivische Sicht auf den Schulversuch
- Gelegenheit, Unterstützer des Schulversuchs zu gewinnen und konkrete Unterstützung einzufordern

Es bleibt allerdings nach wie vor die Frage offen, warum einige Projektleiterinnen die Zusammensetzung der Beiräte nicht genau kennen? Sind sie selbst dort nicht Mitglied? Werden keine Protokolle geschrieben? Gehen die Protokolle nur an die Schulleitung bzw. an die Mitglieder der Beiräte?

3.2.2.5 *Schulnahe Öffentlichkeit (Barbara Berthold)*

Grundschulen am Ort/ in der Gemeinde: Reaktionen auf das erste Jahr

Sieben Grundschulen sind die einzigen am Ort. Vier Projektleiterinnen machen daher keine weiteren Angaben zu dieser Frage.

Die drei anderen betroffenen Projektleiterinnen haben die Frage auf die Reaktion der Grundschulen der Gemeinde/ der Region erweitert und äußern sich dazu:

Eine Schule spürt kein Interesse, zwei Schulen spüren Interesse, wobei eine Projektleiterin angibt, die Schulen aus der Region seien "verhalten bis pessimistisch".

Acht Projektleiterinnen äußern sich zu den Reaktionen der Grundschulen am Ort explizit:

Fünf bemerken im Ort Interesse am Schulversuch. Eine Schule beschreibt die anderen Grundschulen als skeptisch im Hinblick auf den Erfolg des Schulversuchs. Eine Schule bemerkt keine Reaktion, gibt aber an anderer Stelle eine sehr hohe Zahl an Gastschulanträgen für die weitere Grundschule am Ort an .

Die Resonanz feststellen konnten die Projektleiterinnen meist in Gesprächen mit KollegInnen anderer Schulen und daran, dass Hospitationsangebote wahrgenommen wurden . Auch auf regionaler Ebene wird der Schulversuch wahrgenommen. Reaktionen wurden auf Schulleiterberatungen, auf regionalen Fortbildungsveranstaltungen und Zusammenkünften anderer Einzelpersonen (Beirat, Beratungslehrertagung) übermittelt.

Drei Projektleiterinnen schreiben, dass sie mit Frage nach der Bewältigbarkeit des Arbeitsaufwandes konfrontiert worden seien.



Weiterführende Schulen: Reaktionen auf das erste Jahr

Vier Projektleiterinnen geben an, nach dem ersten Schulversuchsjahr keine Reaktionen der weiterführenden Schulen wahrgenommen zu haben.

Die Reaktionen der weiterführenden Schulen werden von den weitaus meisten Schulen als verhalten abwartend bis ablehnend beschrieben.

Hier scheint es keine Veränderungen in Richtung einer Annäherung im Vergleich zum letzten Jahr gegeben zu haben.

Drei Projektleiterinnen verwenden "positiv" in ihren Aussagen, wobei eine auch skeptische Reaktionen bemerkt hat .

Drei Projektleiterinnen problematisieren, dass definitiv offene Arbeitsweisen nach Klasse vier nicht weitergeführt würden.

Auch hier wird die Resonanz hauptsächlich im beiläufigen Gespräch mit KollegInnen der weiterführenden Schulen fest gestellt. Fast ausschließlich scheint es sich dabei um Kontakte zu handeln, die zu Stande kommen, um die Formalitäten des Übergangs zu regeln. Das Interesse beschränkt sich scheinbar auf das dritte und vierte Schuljahr. In zwei Schulen eines Schulamtsbezirks kam es daher zu Hospitationen der Lehrer aus weiterführenden Schulen im dritten und vierten Schuljahr, nicht in der Schuleingangsphase. Auf eine Einladung zur Hospitation in der Schuleingangsphase, die eine Schule aussprach, kam keine Antwort.

Könnte man hier mehr gegenseitiges Verständnis erreichen, wenn man öfter Kontakt hätte?

Das Beispiel einer Schule – die Schule teilt sich das Gebäude mit der Regelschule - deutet darauf hin, dass häufigerer Kontakt oder räumliche Nähe nicht per se zu besserem Verständnis führt. Vielmehr muss Interesse systematisch geweckt werden.

Die Grundschule Unterweid beschreibt einen gelungenen Werbeprozess: Nach anfänglichen Schwierigkeiten, die die Projektleiterin so umschreibt "konnten sich Wirksamkeit der Arbeit nicht vorstellen", "zweifelten an positiver Entwicklung der Kinder", wurden die Lehrerinnen und Lehrer der weiterführenden Schulen durch Hospitationen und Informationen überzeugt und gelangten zu einer positiveren Einstellung. Auch arbeitet die Regelschule selbst in dem Projekt zur Schulentwicklung "Kleine Regelschule" mit, ist also selbst reformorientiert. Auch das Gymnasium "will eine Übergangsphase gestalten".

Förderschulen: Reaktionen auf das erste Jahr

"Teilweise skeptisch" und "skeptisch" sind Umschreibungen, die sechs Projektleiterinnen nutzen.

Drei Projektleiterinnen beschreiben die Reaktionen als positiv .

Eine davon spürte aber auch, dass die Sorge um den Erhalt der eigenen Schule/ der eigenen Arbeitsplätze die FörderschullehrInnen belastet. Insgesamt erfuhren sieben Projektleiterinnen von dieser Sorge.

Die Mehrheit der Förderschulen scheint dem Schulversuch immer noch zweifelnd gegenüber zu stehen.

Besonders negativ scheinen die Förderschulen zweier Schulen in einem Schulamtsbezirk eingestellt zu sein . Die LehrerInnen der Förderschulen stellten die Arbeit der GrundschullehrerInnen in Frage und sähen die betroffenen Kinder sowieso wieder in der Förderschule, nach einer langen Zeit in der Grundschule.



Eine Projektleiterin sucht eine Begründung für die Skepsis der Förderschulen darin, dass immer noch Unklarheiten darüber bestehen, wie Integration im Rahmen des Schulversuchs zu verstehen sei. Sie ist der Meinung "nur wirklich am SV interessierte Förderschullehrer sollten auch im Schulversuch tätig sein."

Gespräche dienen auf der persönlichen Ebene dazu, die Resonanz festzustellen, auch Telefongespräche und Hospitationen werden erwähnt. Die Schulen im Schulversuch bemühen sich also von sich aus um die Förderschulen.

Aber auch organisierte Begegnungen auf regionaler oder zentraler Ebene, besonders in gemeinsamen Fortbildungen/ Beratungen dienen dazu, Resonanzen festzustellen. Vermutlich deshalb, weil die Veranstaltungen zu viel mehr Kontakten Anlass geben, als sich im normalen Arbeitsalltag finden. Es wäre zu diskutieren, ob deshalb solche gemeinsamen Veranstaltungen weiter ausgebaut werden sollten.

Kindergärten: Reaktionen auf das erste Jahr

Zehn Projektleiterinnen beschreiben nur positive Reaktionen der Kindergärten. Vier beschreiben gemischte Reaktionen, beispielsweise wenn sie mit einem Kindergarten ihres Einzugsgebiets ein recht gutes Verhältnis haben, die anderen aber eher zurückhaltend sind.

Eine wirkliche Ausnahme bildet eine Schule: Die Projektleiterin beschreibt ausschließlich negative Reaktionen auf Seiten der Kindergärten, die auch dazu führten, dass Eltern negativ beeinflusst würden. In der letzten Leitfadenerhebung deutet darauf noch nichts hin. Dort wurde lediglich angegeben, dass sich die Kooperation schwierig gestaltet, da sehr viele Kindergärten zum Einzugsgebiet gehörten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Reaktionen der Kindergärten positiv geblieben sind und die Kontakte intensiviert werden konnten. Gespräche mit Kindergärtnerinnen, aber auch mit Eltern aus dem Kindergarten, gemeinsame Veranstaltungen und gegenseitige Hospitationen – Kindergärten sind häufiger in den Grundschulen als umgekehrt – führen dazu, dass Gedanken ausgetauscht, Reaktionen/ Resonanzen gezeigt und bekannt werden.

3.2.2.6 Schulferne Öffentlichkeit (Barbara Berthold)

Sechs Projektleiterinnen sagen, es hätte keine Veränderung der Wahrnehmung seit der letzten Befragung gegeben. Kaum verändert habe es sich an zwei Schulstandorten. Positiv verändert habe sich die Wahrnehmung an drei Schulen.

Die meisten Projektleiterinnen beschreiben die Wahrnehmung in der schulfernen Öffentlichkeit sehr differenziert, sie unterscheiden die Wahrnehmung der Wirtschaftsbetriebe von Gemeinde/ Stadt genau. Eine generell positive Einschätzung der Wahrnehmung in der schulfernen Öffentlichkeit gaben sechs Projektleiterinnen ab. Eine Projektleiterin, deren Schule die Kooperation mit der Gemeinde als Entwicklungsschwerpunkt gewählt hat, schreibt, dass der Schulversuch auf reges Interesse trifft.

Gar nicht wahrgenommen werde der Schulversuch in zwei Schulorten. Als zu wenig wahrgenommen schätzen ihn zwei weitere Projektleiterinnen ein.

Zur Wahrnehmung durch die Verwaltung in Gemeinde/ Stadt/ Landkreis äußern sich sechs Projektleiterinnen explizit und positiv. Lediglich die Schulverwaltung einer Schule scheint dem Schulversuch keine Bedeutung beizumessen. Die Schule ist ständig von Schließung bedroht.

Fünf Projektleiterinnen äußern, dass der Schulversuch auch bei Wirtschaftsbetrieben auf Interesse stößt. Die beiden Weimarer Schulen werden mit Sach- und Geldspenden unterstützt. In



den anderen Gebieten scheint die regionale Wirtschaft noch keinen Anteil am Schulversuch zu nehmen.

Ein wichtiges Anzeichen für die Wahrnehmung des Schulversuchs in der schulfernen Öffentlichkeit sehen die Projektleiterinnen darin, wie der Schulversuch in der Presse erscheint. Sechs Projektleiterinnen bemerken ein Interesse der Presse und beschreiben dieses als positiv. Aber längst nicht alle Schulen gehen von sich aus auf die Presse zu.

Zur Information der Öffentlichkeit gehen die Schulen des Schulversuchs folgende Wege:

- Elternarbeit , hauptsächlich Elternabende für die Eltern künftiger SchülerInnen
- Besondere schulische Veranstaltungen, die Schulen für die Gemeinde/ die Stadt und alle Interessierten öffnen , sprechen aber wohl auch meist Eltern/ Großeltern, zukünftige SchülerInnen und ihre Eltern an
- Arbeit mit den Kindergärten
- Veröffentlichungen in der Presse
- Arbeit auf regionaler Ebene (Gemeinde/ Stadt/ Landkreis)
- Angebote zur Hospitation im Schulalltag
- Spezielle Präsentationen/ Informationsveranstaltungen zum Schulversuch

Die Projektleiterinnen erwähnen an dieser Stelle ihren Internetauftritt nicht. Aber auch diese Möglichkeit könnten sie nutzen, nicht nur um die Schule, sondern auch ihre besondere Arbeit im Schulversuch vorzustellen und einer breiten Öffentlichkeit über Stadt- und Landesgrenzen hinaus zugänglich zu machen. Nur zwei Schulen besitzen eine eigene Internetseite. Zwei andere Seiten befinden sich im Aufbau. Die Seiten dienen den Schulen zur Präsentation ihrer Arbeit und auch als Kommunikationsplattform. Man findet dort Informationen zum Schulleben (Kollegium, SchülerInnen, Unterrichtsorganisation, etc.), zur Mitarbeit in Projekten (an einer Schule befindet sich die Seite zum Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase noch im Aufbau), zum Förderverein und Kontaktseiten. Linksammlungen und eine Seite zur Lernwerkstatt ergänzen das Angebot.

Eltern und Kindergarten scheinen als wichtige Ressource erkannt worden zu sein. Die Einschulung als wichtiger, kritischer Übergang ist im Bewusstsein. Darauf konzentriert sich die Öffentlichkeitsarbeit der meisten Schulen.

Die Elternmeinung scheint für die Projektleiterinnen eine wichtige Größe zu sein, an der Unterstützung bzw. Schaden fest gemacht wird. Eltern können beides bewirken.

Gestützt wird der Schulversuch aus Sicht der Projektleiterinnen hauptsächlich durch die Eltern und deren Einstellung dazu: positive Meinungsäußerungen entwerfen ein angenehmes Bild von der Schule. Das erklärt, warum die Elternarbeit beim Engagement in der Öffentlichkeitsarbeit an erster Stelle steht. Weiterhin stütze den Schulversuch, wenn die Schule sich präsentiere, Informationen nach außen trage .

Neben negativ eingestellten Eltern gehe von KollegInnen anderer Schulen, die sich negativ äußerten, Schaden für den Schulversuch aus. Eine generelle Unkenntnis im Umfeld schade ebenso. Einzelne Schulen sahen Schaden durch:

- Konkurrenz, da einer Freien Grundschule am Ort die Einschulung zum Halbjahr genehmigt worden sei
- Zu viel Abwesenheit der LehrerInnen durch Fortbildung erzeuge ein schlechtes Image



- Eine ungewöhnlich hohe Zahl von Umschulungsanträgen (Gastschulanträge) für andere Grundschulen am Ort
- Desinteresse der Schulverwaltung

Die Zusammenstellung der Grundschule, die Öffentlichkeitsarbeit zu ihrem Dokumentations-schwerpunkt erklärt hat, die sicherlich im Frühjahr zur Verfügung steht, könnte den anderen Schulen Anregungen und konkrete Hilfen bieten, wie sie eigenaktiv die Öffentlichkeitswahrnehmung verbessern können.

3.2.2.7 Gestaltung der Kooperation mit dem Kindergarten (Barbara Berthold)

Die Stimmung ist gut, die Kooperation klappt: KindergärtnerInnen kommen in die Schule, LehrerInnen besuchen den Kindergarten, mal mit, mal ohne Kinder. Das ist der erste Eindruck, wenn man die Antworten der Projektleiterinnen liest.

Die angegebene Anzahl der Treffen mit den Kindergärten schwankt zwischen zwei und neun. Dabei ist zu beachten, dass alle Datumsangaben gezählt wurden, d.h. jeder Kontakt mit irgendeinem Kindergarten zu einem beliebigen Anlass.

Die gegenseitigen Besuche, die Gestaltung von Festen und die Teilnahme daran dienen in erster Linie dem "Kennen lernen": die künftigen SchülerInnen sollen ihre Schule, ihre MitschülerInnen und LehrerInnen kennen ehe sie in die Schule kommen. Die LehrerInnen möchten wissen, wer kommt. Die KindergärtnerInnen sind daran interessiert zu sehen, wohin sie ihre Kinder entlassen.

Auch werden weiterhin Informationsveranstaltungen zu Schule und Schulversuch organisiert.

Folgende Aktivitäten im Rahmen der Kooperation mit dem Kindergarten werden genannt und fast ausschließlich positiv bewertet: Erfahrungsaustausch, Informationsveranstaltungen, Schriftliche Korrespondenz, Hospitationen/ Besuche. Dazu passt, dass neun Projektleiterinnen für ihre Schulen angeben, dass sich die Kooperation mit dem Kindergarten im Vergleich zum letzten Jahr noch verbessert habe, vier sagen, es habe sich nichts verändert, sie betonen aber, dass die Kooperation von Anfang an gut gewesen sei, dass die KindergärtnerInnen PartnerInnen der Schule seien. Drei Schulen schränken ihre positiven Aussagen dahingehend ein, dass sie nicht mit allen Kindergärten im Einzugsgebiet (gleich) gut kooperierten, sondern nur mit einem. Nur eine Schule gibt an, die Kooperation sei schlechter geworden

Beispiele für eine gute Kooperation beschreiben drei Grundschulen. Sie zeichnet sich durch gemeinsame Arbeitsberatungen und Fortbildungen sowie häufige Kontakte aus.

Kaum, um nicht zu sagen, eher keine Kooperation findet sich an einer Schule. Lediglich die Schulleiterin besuchte einen Kindergarten. Veranstaltungen konnten aus Zeitgründen nicht realisiert werden. Die Projektleiterin sagt selbst, dass die Kooperation nachgelassen habe (s.o.). Die Verbindung zum Kindergarten sei schlechter geworden, da eine Kindergärtnerin nicht mehr an den Sitzungen des Beirats teilnehmen konnte. Ab Januar 2002 nehmen zwei andere ihren Platz dort ein. Außerdem habe sich die Schule vorerst auf die Verbesserung der Kooperation mit der Sonderpädagogin konzentriert, um die Qualität der Arbeit in diesem Bereich anzuheben.

Eine Grundschule macht keine Angaben hinsichtlich der Kooperation im Schuljahr 2000/2001. Die Schulleitung hat zu Schuljahresbeginn gewechselt. Die Schulleitung ist dort auch Projektleitung. Die neue Projektleiterin gibt einen Ausblick auf für das jetzige Schuljahr geplante Aktivitäten. Sie entsprechen denen der anderen Schulen.

Verbesserungen zeigten sich u.a. daran, dass die Kindergärten weniger Zurückstellungsempfehlungen aussprechen und dass die Kindergärten offener arbeiten.



Gründe für die Verbesserungen sehen die Projektleiterinnen darin, dass das Interesse an der Arbeit der anderen gewachsen sei. Drei Projektleiterinnen sehen die Verbesserung in den Aktivitäten und Initiativen der Schulen begründet. Zwei Projektleiterinnen sagen, Schule und Kindergarten hätten gemeinsame Arbeitsweisen erkannt und kooperierten daher besser.

3.2.2.8 Kooperation mit dem Schulmedizinischen Dienst (Barbara Berthold)

Von Kooperation zwischen Schule und schulmedizinischem Dienst kann noch immer nur mit Abstrichen die Rede sein. An drei Schulen findet sie so gut wie gar nicht statt: Eine Schule gibt an, es habe keine Kooperation statt gefunden. Die neue Schulleiterin, die auch Projektleiterin ist, äußert sich: "Ich konnte in der kurzen Zeit, in der ich hier als Schulleiterin tätig bin noch nicht in alle Bereiche des Schulversuchs eingreifen, dann hätte man mich besser vorbereiten und einweisen müssen." Die Schulärztin einer anderen Schule ist erkrankt, die einer weiteren Schule gestorben. Kooperationen über die notwendige Schuleingangsuntersuchung hinaus waren dort nicht möglich. Eine weitere Grundschule schreibt, dass "eigentlich keine Kooperation" statt gefunden habe und gibt die Schuleingangsuntersuchung als Anlass des Zusammentreffens an.

Schuleingangsuntersuchung und Beiratsarbeit bringen Schule und Schulmedizinischen Dienst zusammen. Die Anzahl der Zusammenkünfte (gewonnen durch Zählen der Datumsangaben) liegt an den Schulen zwischen einem und sieben Treffen .

Drei Projektleiterinnen berichten von Hospitationen der Schulärztinnen und –ärzte in der Schuleingangsphase. Hospitationen und persönliche Gespräche werden positiv bewertet.

Sechs Projektleiterinnen geben an, die Kooperation mit dem Schulmedizinischen Dienst habe sich im Vergleich zur letzten Befragung verbessert, fünf weitere können keine Veränderung feststellen. Verschlechtert haben sich die Beziehungen nirgendwo. Vier Projektleiterinnen äußern sich dazu allerdings nicht explizit.

Dass sich die Kooperation verbessert hat, zeigt sich vielfältig: Informationen fließen besser, Maßnahmen der Frühförderung seien eingerichtet worden, die SchulärztInnen hätten ihre Einstellung zur Arbeit der LehrerInnen und zu Zurückstellungen geändert. Die Projektleiterinnen sehen die Gründe dafür v.a. in der Teilnahme am regionalen Beirat und in den Hospitationen in der Schuleingangsphase.

Trotzdem muss in diesem Bereich noch weiter gearbeitet werden. Einige Äußerungen zeigen, dass noch lange nicht alle SchulärztInnen den Schulversuch stützen:

- Schulärztin bevorzugt Diagnose- und Förderklassen, beeinflusst Eltern
- Schulärztin nimmt nicht am Beirat teil und besucht keine Informationsveranstaltung
- Schulärztin äußerte sich nach einer Hospitation negativ

3.2.2.9 Rhythmisierung

Die Schulen beschreiben ihre Ziele hinsichtlich der Rhythmisierung des Schulalltages überwiegend aus pädagogischer Sicht. Der Wechsel von Anspannung und Entspannung wird als wesentliches Element genannt. Aber auch der entspannte Tagesbeginn, das Berücksichtigen des Bewegungsdranges des Kindes und die Regelmäßigkeit des Tagesablaufes sind oft genannte Ziele der Rhythmisierung.

Unsere Erhebung zeigt, dass alle Schulen des Schulversuches einen organisatorischen Rahmen geschaffen haben, der für die Umsetzung der Rhythmisierung eine geeignete Basis bietet. Dazu gehören an fast allen Schulen die Gleitzeit und an den meisten Schulen der Unterricht in Blöcken. Hierbei geben die Schulen Organisationsprobleme hinsichtlich der Auflösung des



45 Minuten Taktes an und benennen Fachlehrereinsatz, z.B. Religionslehrer oder auch die Turnhallenbelegung als erschwerende Bedingungen..

Einige Schule konzentrieren sich inzwischen nicht mehr auf das Organisatorische (das klappt ja bereits), sondern stärker auf die Gestaltung des Unterrichtes und haben erkannt, dass der individuelle Rhythmus eines Kindes sich im Lernrhythmus widerspiegelt. Zwar werden offene Unterrichtsorganisationen als unterstützend benannt, ein konkreter Zusammenhang zum Individualrhythmus wird aber nicht beschrieben.

Nur drei Schulen erwarten durch die Rhythmisierung die Steigerung der Leistungsfähigkeit der Schüler.

3.2.2.10 Jahrgangsmischung (Sabine Klose)

Die Jahrgangsmischung wird als Voraussetzung für die Umgestaltung der Schuleingangsphase gesehen. Sie ist ein grundlegender Bestandteil des Schulversuchs.

Nach Angaben der Projektverantwortlichen sind an allen Schulen jahrgangsgemischte Gruppen (Stammgruppen) eingerichtet. An acht Schulen gibt es auch außerhalb der Schuleingangsstufe Stammgruppen, was nicht nur auf eine intensive Auseinandersetzung mit dem Lernen in jahrgangsgemischten Gruppen hindeutet, sondern auch darauf, dass dieses Konzept Erfolg verspricht.

Neben dem Stammunterricht erteilen die Schulen auch Unterricht im Kurs.

An vier Schulen kann man das Verhältnis der Kurs- und der Stammstunden als ausgewogen bezeichnen, vier Schulen arbeiten häufiger im Kurs als im Stamm und vier Schulen unterrichten häufiger im Stamm als im Kurs.

Der Stammunterricht schwankt im Verhältnis zur Gesamtstundenzahl von 26% an einer Schule bis zu 75% an einer anderen.

Die Zweitbesetzung im Unterricht wird von zehn Schulen überwiegend im Stamm durchgeführt. Vier Schulen nehmen die Zweitbesetzung häufiger im Kursunterricht vor. Zwei Schulen führen ihren gesamten Stammunterricht mit Doppelbesetzung durch.

Als wesentlichstes Ziel der Zweitbesetzung wird sowohl für den Kurs als auch für den Stamm die individuelle Förderung der Kinder gesehen. Ein weiteres Ziel der Zweitbesetzung im Stamm ist die Beobachtung der Kinder. Sehr wichtig erscheint den Kollegen die Möglichkeit, durch das Unterrichten im Team den Kindern zusätzliche Hilfen anbieten zu können.

Das Bestreben der KollegInnen, die Kinder individuell zu fördern ist deutlich sichtbar. Dafür wird die Doppelbesetzung dringend benötigt. Unsere Erhebung lässt aber keine Schlüsse darauf zu, ob die Doppelbesetzung optimal genutzt wird, um das selbstgesteuerte Lernen der Kinder anzuregen und zu unterstützen.

Bei Kursunterricht fällt auf, dass an allen Schulen das dominante Merkmal für die Zusammensetzung der Jahrgang des Kindes ist. Denkbar wären auch Kurse, die jahrgangsübergreifend und leistungs- oder interesseorientiert zusammengestellt werden. An zwei Schulen wird zusätzlich das Interesse der Kinder berücksichtigt. Weitere Aspekte sind offenbar Merkmale des sozialen Gefüges. So geben zehn Schulen an, die Kriterien der Kursbildung so gehend ergänzt zu haben, dass eine sozial stimmige Gruppenzusammenstellungen erreicht wird. Dabei wird besonders häufig auf die Mentalität der Kinder verwiesen gleichbedeutend scheinen der Elternwille und bestehende Freundschaften unter den Kindern zu sein. Die Kriterien der Kursbildung sind nach Angaben der Projektverantwortlichen gegenüber dem Vorjahr bei 14 Schulen unverändert geblieben.



Betrachtet man die Verteilung der Kurs – und Stammstunden hinsichtlich der dort unterrichteten Fächer, ergibt sich im Schulversuch ein homogenes Bild: Mathematik und Deutsch wird anteilig häufiger im Kurs als im Stamm unterrichtet, der Stammgruppenunterricht wird besonders häufig in den so genannten Wahlfächern durchgeführt. Es gibt nur eine Schule, die diesem Bild nicht entspricht, dort werden die "Wahlfächer" im Kurs unterrichtet. Das Fach Heimat- und Sachkunde wird überwiegend im Stamm angeboten, es gibt aber zwei Schulen, die das Fach fast ausschließlich im Kurs unterrichten. Sehr vereinfacht heißt das: Die Stammgruppe ist im Schulversuch überwiegend der Ort des situierten Unterrichts und des Übens. Kursunterricht wird vor allem dem systematischen Lernen der Kinder zugeordnet.

Der sich abzeichnende Trend, die allgemein als wichtiger betrachteten "Hauptfächer" stärker dem Kurs, als dem Stamm zuzuschreiben, lässt vermuten, dass die KollegInnen dem Kurs eine höhere Wirksamkeit zutrauen. Alle Schulen geben an, hier im überwiegenden Maße neuen Stoff einzuführen und frontalen Unterricht hier anzusiedeln. Einige wenige offenere Unterrichtsformen wie Stationenlernen und Freiarbeit durch Wahlangebote werden im Kurs praktiziert. Diese im Kurs installiert zu haben bezeichnen elf Schulen als eine bedeutsame Stärke.

Der Entwicklungsbedarf im Kurs wird von einem Drittel der Schulen im Bereich der Differenzierung gesehen. Die Schulen erkennen, dass die Verknüpfung von traditionellem Arbeiten mit dem Anspruch nach individuellem Lernen nicht mehr zusammenpasst. Drei Schulen machen keine Angaben zu Entwicklungsbedarf im Kurs, eine stellt fest, im Kurs keinen Entwicklungsbedarf zu haben.

Festzustellen ist, dass Leistungsunterschiede der Kinder im Kurs leichter systematisch zu bedienen sind als im Stamm, vorausgesetzt die Gruppe der Kinder ist relativ klein und die Notwendigkeit zu differenzieren wurde erkannt. Wir wissen aber, dass Differenzen leichter wahrgenommen werden können, wenn sie größer sind. Die Unterschiedlichkeit der Kinder ist in der Stammgruppe offensichtlich und durch situiertes Arbeiten kann ein Teil der Differenzierung den Kindern überlassen werden, die in einer wohl sortierten Lernumgebung passende Anregungen finden. Im Kurs sind die Unterschiede feiner. Findet dort systematischer, lehrgangsmäßig strukturierter Unterricht statt, dann fallen Unterschiede im Lernen der Kinder kaum auf. Offensichtlich sind sie nur im Falle von Lernversagen. Dies würde erklären, warum die Differenzierung im Kurs nicht von allen so dringlich artikuliert wurde, wie der Wunsch nach Differenzierungsmöglichkeiten im Stammunterricht.

Erst durch einen konstruktivistischen Lernbegriff, der akzeptiert, dass es auf die Qualität der individuellen Lernprozesse jedes einzelnen Kindes ankommt und der voraussetzt, dass jedes Kind seine eigene Zugangsweise nutzt, wird Differenzierung im Kursunterricht unverzichtbar. Dann müssten die unterschiedlichen Zugänge der Kinder von den Lehrerinnen und Lehrern prozessbegleitend durch gezielte Lernbeobachtung und Gespräche mit den Kindern über ihre Lernprozesse herausgearbeitet werden. Geeignete Differenzierungsbemühungen gründen auf diesen Erkenntnissen.

Aus unseren Unterlagen geht bislang nicht hervor, welcher Art die Aufgabenstellungen im Kursunterricht sind und ob die Steuerung des Unterrichtsgeschehens eher über problemhaltige Aufgaben mit orientierenden Lehrerfragen (strategische Ebene) oder eher über kleinschrittige Anweisungen zur Abarbeitung von Aufgabenreihen (Ausführungsebene) erfolgt. Neben der Binnendifferenzierung und damit der Passung von Angebotsniveau und Lernniveau wären dies aber maßgebliche Qualitätskriterien.

Nach den Angaben der meisten Projektverantwortlichen gelingt die Wochenplanarbeit im Stammgruppenunterricht. Aber auch andere Formen der Unterrichtsöffnung werden hier erfolgreich eingesetzt. Drei Schulen geben an, im Stammunterricht besonders gut mit Differenzierungsangeboten umgehen zu können. Obwohl die KollegInnen sich ihrer Stärken bewusst



sind, sehen sie in der Gestaltung des gemeinsamen und individuellen Lernens mit 15 Nennungen den dringendsten Entwicklungsbedarf. Aber auch die Organisation des Stammgruppenunterrichtes und die Vorbereitung und Planung werden als veränderungswürdig gesehen.

Zwei Drittel der Schulen glauben, alle unterrichtsbezogenen Probleme, die derzeit im Schulversuch auftreten, selbst lösen zu können.

Die anderen fünf Schulen geben fünf verschiedene Probleme an, deren Lösung sie nicht selbst bewältigen können:

- Der stundenmäßige Einsatz der Förderlehrerin sei für die anstehenden Aufgaben zu gering. Sie ist vor allem durch ihren Einsatz im Mobilen Sonderpädagogischen Dienst zusätzlich belastet. Als Grund für die Unlösbarkeit seitens der Schule wird die Zuständigkeit des Schulamtes genannt.
- Die Kooperation mit einer Förderlehrerin kommt nicht zustande, der Grund liege darin dass die Förderlehrerin die Ziele des Schulversuches ablehne. An diesem Problem werde aber gearbeitet.
- Eine Schule hadert mit organisatorischen Zwängen, Grund ist beispielsweise die Nutzung der Turnhalle durch andere Schulen, zeitlich vorgeschriebener Schwimmunterricht etc.
- Eine Schule fühlt sich mit der Durchführung von Stammgruppenunterricht ohne Doppelbesetzung, also mit einer Pädagogin, überfordert "keiner zeigt uns, wie es geht...". Sie verweisen darauf dass Teilzeit zu einem hohen Vorbereitungsaufwand im Widerspruch stehe.
- Eine Schule empfindet den Schuljahresstart als Problem , weil die Neuankömmlinge das Niveau der Gruppe absinken lassen, als Gründe werden das Fehlen eines didaktischen Konzeptes, das Fehlen sonderpädagogischer Stunden, das Fehlen von Erfahrungen anderer Schulen ähnlicher Schulversuche, das Zeit-Material-Problem und das Floating genannt.

3.2.3 Die Arbeit der HorterzieherInnen im Schulversuch (Barbara Berthold)

Pädagogische Arbeit zu beschreiben, heißt sich auf ein recht komplexes Feld zu begeben. Unsere schriftliche Erhebung lässt es nicht zu alle Bereiche der Arbeitstätigkeit zu analysieren. Insbesondere weniger bewusstseinspflichtige Aspekte, wie Handlungsmotive der LehrerInnen und ErzieherInnen aber auch die unmittelbaren Ausführungsweisen ihrer Arbeit bleiben bei einer schriftlichen Befragung im Dunkeln. Erhoben werden kann jener Bereich, über den in den Schulen diskutiert wird. Das sind vor allem die Arbeitsbedingungen. Einleitend möchte ich mit nachfolgender Grafik (aus: Carle 1997⁵) die verschiedenen Bereiche Pädagogischer Arbeit und zugleich die verschiedenen Ebenen der Handlungsregulation verdeutlichen:

⁵ Ursula Carle (1997): Kind-Umfeld-Diagnose zwischen schulischem Handwerkszeug und qualitativem Forschungsprozess. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa 1997 S. 711-730

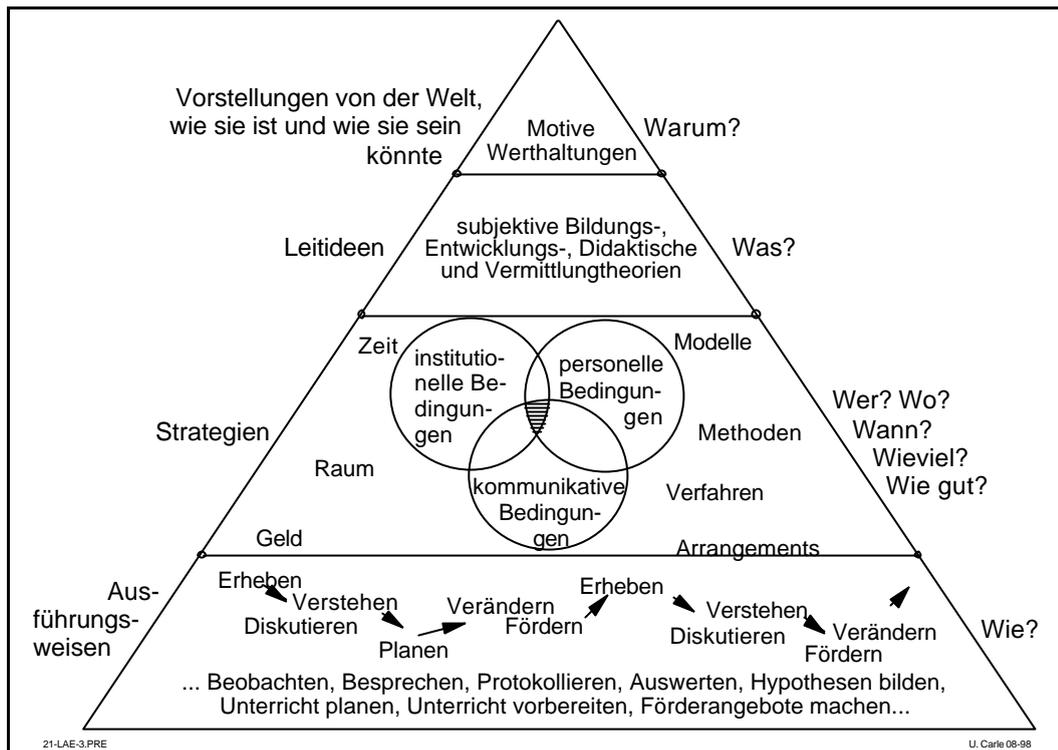


Abbildung 24: Ebenen der Handlungsregulation im Unterricht (Folie: SWOT-Erhebung)

Die HorterzieherInnen wurden gebeten, die Fragen gemeinsam zu beantworten. Wir haben von jeder Schule ein bearbeitetes Fragebogenexemplar zurückbekommen.

Hortbesuch

In den Schulen des Schulversuchs schwankt der prozentuale Anteil der Kinder aus der Schuleingangsphase, die den Hort besuchen, zwischen 18 und 95 Prozent.

An zwölf Grundschulen entstehen für die HorterzieherInnen keine besonderen Schwierigkeiten dadurch, dass nicht alle Kinder aus der Schuleingangsphase die Hortbetreuung in Anspruch nehmen. Diese Zahl wird jedoch durch weitere Aussagen relativiert. Drei der zwölf Hortteams meinten jedoch, ihre Arbeit sei leichter zu bewältigen, wenn alle Kinder kämen, auch wenn sie keine direkten Schwierigkeiten beklagen. Sie begründen ihre Aussagen damit, dass die Integration von Unterrichts- und Hortarbeit besser gelänge, dass sich Hort und Grundschule gegenseitig eher befördern könnten zum Wohl der Kinder. Sie sähen darin eine Chance, die sozialen Kompetenzen der SchülerInnen stärker zu fördern und die Kinder in ihrem Lernen besser zu unterstützen. Zwei weitere Horte der zwölf Grundschulen führen als Begründung dafür, dass der heutige Zustand gut sei, Räumlichkeiten und Personal an, das der momentanen Situation angepasst sei, mehr Kinder könnten offenbar gar nicht angemessen mit den vorhandenen Ressourcen versorgt werden.

Drei HorterzieherInnenteams beantworteten die Frage nach Schwierigkeiten mit ja und beschrieben die Schwierigkeiten, die sie sehen so:

- SchülerInnen, die den Hort nicht besuchen, seien benachteiligt, da ihnen der Umgang mit ihren Klassenkameraden und andere soziale Kontakte fehle. Auch erhielten sie zu Hause nicht dieselbe Unterstützung in ihrem Lernen wie Hortkinder.



- Die ErzieherInnen eines Hortes sehen als besondere Schwierigkeit an, dass Partner- und Gruppenaufgaben, die am Vormittag gemeinsam begonnen wurden am Nachmittag nicht fortgesetzt werden könnten.

Die restlichen sieben HorterzieherInnenteams geben an, dass ihre Arbeit nicht leichter wäre, wenn alle Kinder der Schuleingangsphase den Hort besuchten. Zwei Teams empfinden es so gut wie es ist, da sie in kleineren Gruppen eher differenziert arbeiten könnten.

Das HorterzieherInnenteam der Grundschule mit dem höchsten Besuchsanteil merkt an, dass es nie möglich sei, dass alle kommen, da der Hort kostenpflichtig sei.

Die Antworten zum Hortbesuch machen deutlich, dass ein Hort keine Ganztagschule ersetzen kann. Die maßgeblichen strukturellen Hemmnisse, nämlich die Freiwilligkeit und die Kostenpflicht, die räumlichen und personellen Ressourcen und die Schwierigkeiten eines über die institutionellen Grenzen hinweg abgestimmten Angebots werden selbst in thüringischen Schulen deutlich. Im Anschluss an die Ergebnisse von PISA sollte das bedacht werden. Dass die ErzieherInnen ihre Kritik vorsichtig formulieren hängt sicherlich damit zusammen, dass sie trotz aller widrigen Umstände wissen, dass sie in Kooperation mit den Schulen eine gute pädagogische Arbeit hervorbringen. Viele Schulen mit Hort haben ein stimmiges pädagogisches Konzept vorzuweisen. Die folgenden Abschnitte belegen das.

3.2.3.1 Arbeit im Hort

Die HorterzieherInnenteams haben ihren Arbeitstag gut nachvollziehbar beschrieben: Ihre vielfältigen Aktivitäten, meist mit zeitlichen Angaben, die Schnittstellen/ Übergänge zur Grundschule aber auch zwischen Lern- und Freizeiten der Kinder.

Der Tagesablauf der Hortkinder – an diesem richten die ErzieherInnen ihren Arbeitstag aus – scheint sich an den Horten unterschiedlich flexibel zu gestalten. Trotzdem sind Gemeinsamkeiten, ähnliche Strukturen zu erkennen: Aufenthalte und Spiele im Freien, gemeinsame Essenszeiten, Hausaufgabenzeit, Spiel- und Bastelangebote, Phasen freien Spiels, wiederkehrende Rituale, die für die Kinder den Tag erkennbar strukturieren. Es gibt gruppenspezifische, aber auch Gruppen übergreifende Angebote.

Sieben HorterzieherInnenteams sprechen davon, offene Hortarbeit zu gestalten: Sie lösen die altersspezifische Gruppen- und Angebotsstruktur zugunsten Gruppen übergreifender interessegebundener Aktivitäten auf. Wahlangebote, Hausaufgabenzimmer, die dann besucht werden können, wenn das Kind die Hausaufgaben von sich aus erledigen möchte (s.u.) lassen den Kindern Entscheidungsspielraum und eröffnen eigene Entwicklungs- und Entfaltungschancen. Die Schülerinnen und Schüler werden in die Planung einbezogen, dürfen über ihre Zeit mitbestimmen. Die HorterzieherInnen sehen, vermutlich aufgrund der vielfältigen Arbeiten in Thüringen zur Rhythmisierung des Schultags, offene Hortarbeit als wichtigen Baustein einer veränderten Tagesgestaltung an. Sehr anschaulich beschreibt das HorterzieherInnenteam der Grundschule Rottenbach einen Arbeitstag:

Rottenbach, Dienstag, den 09.10.2001

Unsere Organisationsform ist offene Hortarbeit, altersgemischte 1.-4. Klasse.

Unser Frühhort ist von 6.00 Uhr – 7.30 Uhr geöffnet. Spiele und Entspannungsmöglichkeiten sind vorhanden. Ihren Neigungen entsprechend spielen die Kinder, finden eine ZuhörerIn und GesprächspartnerIn in der ErzieherIn oder ruhen sich einfach aus. Morgens sind vor allem Tisch- und Brettspiele beliebt. Schon die Kinder der Schuleingangsphase spielen anspruchsvolle Spiele wie 'Wer ist es?', Schach...

Um 7.30 Uhr geht die Erzieherin noch einmal nach Hause und kommt um 9.30 Uhr wieder zum Dienst. Bis 11.00 Uhr arbeitet sie als Zweitbesetzung in der Veränderten Schuleingangsphase. Im Anschluss daran findet die wöchentliche Absprache der beiden Erzieherinnen des Hortes statt, da diese nur dienstags gemeinsam arbeiten. Von 11.45 Uhr – 12.10 Uhr nehmen die Kinder das Mittagessen ein. Es folgt bis 14.00 Uhr eine Erholungsphase. Jedes Kind geht seinen Interessen nach (Rollen-spiele, Discotanz, Spiele zur Sinnesschulung, Konzentration und Motorik, Sandkas-ten, Spielplatz, Fahrzeuge, Bauteppich, Tischspiele...). Zusätzlich bietet die Erziehe-rin eine Beschäftigung für Kinder an. Am 9.10. gestalteten wir Fensterbilder.

Dienstags von 13.45 Uhr- 14.00 Uhr findet unser wöchentlicher Stuhlkreis statt. Er dient der Festigung der Hortgemeinschaft und ist ein Ort für alle Belange des Hortes. Letztes Mal stand unser Familienwandertag vom 6.10. im Mittelpunkt.

Von 14.00Uhr –14.30Uhr vespere wir. Die Versorgung wird von den Erzieherinnen organisiert. Einige Kinder übernehmen den Abwasch, die Erzieherin hilft dabei. Die übrigen Kinder können noch etwas spielen.

Gegen 14.30 Uhr beginnen wir mit einer Stilleübung die Hausaufgaben. Wer keine Hausaufgaben zu erledigen hat, geht nach der Stilleübung seinen Interessen nach. Die Erzieherin bleibt im Hausaufgabenzimmer bis jedes Kind seine Hausaufgaben erledigt hat. (Hausaufgabenzeit 10-20 Min.)

Bis 15.30 Uhr spielen die Kinder. Danach räumen wir auf. Um 15.50 Uhr fahren die Hortbusse in alle Richtungen des Schuleinzugsgebietes. Um 16.00 Uhr verlassen die letzten Kinder unseren Hort.

Abbildung 25: Tagesablauf des Horterzieherinnenteams der Grundschule Rottenbach

Als besonders typisch beschreibt dieses Team wiederkehrende Rituale für Kinder und ErzieherInnen: Stilleübung, Stuhlkreis, Absprachen. Absprachen werden auch von anderen Horterzieher-teams zu den typischen Merkmalen des beschriebenen Tages gezählt, ebenso wie ge-meinsame und individuelle Aktivitäten der Kinder oder immer Wiederkehrendes wie die um-fänglich zu leistende soziale Arbeit nach einem Wochenende oder das gute Gefühl, Kinder motiviert, ihnen geholfen zu haben .

Besonderheiten am beschriebenen Tag sind so vielfältig wie die Kinder und die Horterziehe-rInnen. Es gibt Anlass zu besonderer Freude oder auch Trauer, mit beidem setzen sie sich auseinander. Ausstellungen und Feste werden als Besonderes ausgewiesen. Es gibt Dinge die bei den Hausaufgaben, anders sind als üblich. Es konnten aber auch neue Erkenntnisse ge-wonnen werden: die Altersmischung wurde auch für den Hort als vorteilhaft erkannt, Ge-wohnheiten der Kinder wurden plötzlich als solche erkannt und in der Folge beachtet.

3.2.3.2 Verzahnung von Hortarbeit und Unterricht

Die Grundschulen und Horte der Schulen im Schulversuch haben ihren Tagesrhythmus, wie das Beispiel Rottenbach zeigt, aufeinander abgestimmt, zumindest was die Dienstpläne be-trifft. Anders wäre es nicht möglich Frühhort, Zweitbesetzung und Nachmittagshort mit dem Schultag abzustimmen.

Doch dabei ist es nicht geblieben, die organisatorische und räumliche Nähe von Grundschule und Hort wird als pädagogische Ressource erkannt. Die Arbeitsweisen der beiden Institutio-nen wird ebenfalls aufeinander abgestimmt : Arbeitsformen des Unterrichts werden am Nachmittag weitergeführt, inhaltliche Themen vertieft und erweitert. Angebote von Schule



und Hort werden aufeinander abgestimmt. Dabei scheint es auf den ersten Blick so, als habe der Hort das meiste von der Schule adaptiert. Vier HorterzieherInnenteams beschreiben auch Möglichkeiten der gegenseitigen Stützung: So fördere der Hort die sozialen Kompetenzen der SchülerInnen, die auch im Unterricht zum tragen kämen und bemühten sich die HorterzieherInnen durch das Bereitstellen vielfältiger und anregender Materialien (Lexika, Spiele) das selbständige Lernen der Kinder zu befördern.

Als wichtig für die Verzahnung nennen die HorterzieherInnen die Arbeit im Unterricht, die es ihnen ermöglicht, sowohl die Methoden als auch die Kinder mit ihren schulischen Gewohnheiten, Stärken und Schwächen gut kennen zu lernen.

Gespräche und Absprachen werden ebenfalls genannt, darunter fallen Absprachen zu Hausaufgaben, Fallbesprechungen und allgemein Planungsbesprechungen.

Zeiten für Absprachen variieren von täglich, bis wöchentlich, manchmal sind sie nach Meinung der HorterzieherInnen auch noch zu kurz – bedingt durch schulorganisatorische Notwendigkeiten und Teilzeit. (s.u.: Fragen zum Gelingen der Kooperation)

3.2.3.3 Arbeit im Unterricht

In 14 Schulen arbeiten die HorterzieherInnen auch im Unterricht mit. Nur die Grundschule Neuhaus macht dazu keine Aussage. Im individuellen Leitfadenteil, in dem nach der Kooperation mit dem Hort gefragt wurde, gibt das Team der Grundschule Neuhaus an, dass es noch nicht zu einer intensiveren Zusammenarbeit gekommen sei, dass aber eine Erzieherin an den Teambesprechungen teilnehme.

Arbeiten die HorterzieherInnen am Vormittag im Unterricht, übernehmen sie folgende Aufgaben:

- Sie fördern Kinder mit besonderen Begabungen oder besonderen Lernschwierigkeiten
- Sie leisten Hilfen verschiedenster Art für SchülerInnen und LehrerInnen: sie erklären Aufgabenstellungen leise noch einmal, geben Hinweise zur Heftführung, unterstützen bei der Materialherstellung und bei organisatorischen Aufgaben.
- Sie unterstützen SchülerInnen und LehrerInnen in geöffneten Unterrichtsformen: bei Werkstattarbeit, Stationenlernen und im Wochenplan, drei HorterzieherInnenteams geben an, auch Aufgaben aus den Wochenplänen zu kontrollieren.
- Die HorterzieherInnen übernehmen eigene Lerngruppen, wenn die Stammgruppen geteilt oder in unterschiedlichen Räumen unterrichtet werden.
- Sie übernehmen Beobachtungsaufgaben.

Sie übernehmen also Aufgaben der im Schuldienst arbeitenden ErzieherInnen einer Grundschule der Zukunft, deren Szenario Faust-Siehl⁶ u.a. entwerfen (1996, 220 ff).

3.2.3.4 Schulentwicklungsaufgaben

Die HorterzieherInnen erwähnen hier nicht – wurden aber auch nicht direkt danach gefragt, welche Aufgaben sie generell im Schulleben/ für die Schulgemeinschaft übernehmen. Aufgaben, die Faust-Siehl u.a. für sie dort sehen sind die Mitwirkung bei Schulfesten und in der Schulentwicklung. Wir wissen aus Hospitationen und Gesprächen, dass die HorterzieherInnen

⁶ Faust-Siehl, Gabriele u.a. (1996): Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Hamburg: Rowohlt



im Schulversuch hier auch mitwirken: Sie gestalten Schulfeste aktiv mit, bringen sich ins Schulleben ein. Ihre aktive Mitarbeit in der Schuleingangsphase zeigt ihr Interesse an Schulentwicklung und die Gestaltung derselben. An drei Schulen arbeiten Erzieherinnen in Steuergruppen mit.

3.2.3.5 *Unterrichtsplanung und -vorbereitung*

Zur Vorbereitung der Arbeit im Unterricht dienen hauptsächlich Absprachen, gemeinsame Planungen mit den GrundschullehrerInnen. Zwei Teams erwähnen explizit die gemeinsame Planung mit der Förderschullehrerin/ den sonderpädagogischen Fachkräften. Gerade im Hinblick darauf, dass die Übernahme von speziellen Förderaufgaben im Unterricht zu den Hauptaufgaben der ErzieherInnen zu gehören scheint, sind diese Absprachen mit den Sonderpädagoginnen sehr wichtig. Besonders, da diese in den seltensten Fällen jeden Tag an den Grundschulen sind.

Vier HorterzieherInnenteams übernehmen eigenständig Vorbereitungsaufgaben für den schulischen Unterricht. Vier andere Teams scheinen keine eigenständigen planerischen Aufgaben zu übernehmen, sich nicht selbst einzubringen. Sie schreiben, dass sie sich nicht an der Planung beteiligen, sondern die Lehrervorbereitung übernehmen, wozu auch die Angabe "Lesen der Wochenpläne" zählt.

Ein weiteres Team schreibt, es bereite sich auf die Arbeit im Unterricht durch Reflexion der Ergebnisse vor. Daraus gewinnen die ErzieherInnen neue Differenzierungsaufgaben. Die Vertiefung der Kenntnisse zu Lehrplan, Methoden und Arbeitsmitteln gehört für ein anderes Team unbedingt zur Vorbereitung.

3.2.3.6 *Qualität der Absprachen zwischen Lehrerinnen und HorterzieherInnen*

Die Bedeutung der Kommunikation zwischen den Teams der Grundschule und dem HorterzieherInnenteam, die sie für die Vorbereitung der Arbeit im Unterricht und wahrscheinlich für das Schulklima insgesamt als sehr wichtig ansehen ist auch daran zu erkennen, dass Absprachen, gemeinsame Planung und deren Umsetzung bei der Frage nach dem Gelingen und auch den Problemen der Kooperation am häufigsten genannt werden. Fünf HorterzieherInnenteams schätzen die Absprachen und gemeinsamen Planungen mit den anderen PädagogInnen an der Schule als gut ein. Acht andere Teams sehen darin jedoch noch einen größeren Entwicklungsbedarf. Hier muss also noch etwas getan werden. Dabei beschreiben einige die Absprachen nicht als durchweg schlecht und können der Kooperation trotzdem noch Gutes abgewinnen. Es könnte aber eben noch besser, häufiger, effektiver sein.

Eine eher undifferenzierte Gesamteinschätzung der Kooperation geben fünf Teams ab: Eines davon hält die Kooperation insgesamt für verbesserbar, die anderen beschreiben eine insgesamt gute Zusammenarbeit und einen harmonischen Unterrichtsverlauf, der auch aus den Aussagen herauszuspüren ist.

Vier HorterzieherInnenteams sehen in der Reflexion der gemeinsamen Arbeit einen Beitrag zu einer gelingenden Kooperation.

Fünf Teams sagen, gleichberechtigtes Arbeiten im Unterricht gelänge, sowohl die Kinder als auch die LehrerInnen und machten dabei keinen Unterschied zwischen den Professionen. Die ErzieherInnen würden als gleichberechtigte PartnerInnen angesehen.

Positive Auswirkungen auf die Arbeit der SchülerInnen spüren sechs Teams und schreiben dies ihrer gelingenden Kooperation zu.

ErzieherInnen und LehrerInnen würden sich in ihrer Arbeit gegenseitig stützen, äußern vier Teams.



Entwicklungsbedarf sehen sechs Teams beim generellen Einsatz der ErzieherInnen im Unterricht, dieser müsste zum Wohl der Kinder und zum Gelingen der Kooperation mit der Grundschule kontinuierlicher gestaltet und häufiger sein.

Die Aussage eines Teams, das diesen Punkt nicht für verbesserungsbedürftig hält, stützt dies: "Besonders wichtig finden wir, dass am Anfang des Schuljahres festgelegt wurde, welche Erzieherin in welcher Stammgruppe tätig ist. Dadurch können sich Lehrer und Erzieher besser verständigen und planen. Durch gezielte Aufgaben weiß die Erzieherin genau, auf welche Schwerpunkte es dem Lehrer ankommt."

3.2.3.7 Hausaufgaben

Die Zeiten, die die Horte für die Anfertigung der Hausaufgaben reserviert haben liegen zwischen 10 und 90 Minuten. Diese sind auch davon abhängig, ob die HorterzieherInnen für die SchülerInnen feste Zeiten haben, an denen alle ihre Hausaufgaben anfertigen müssen oder ob die SchülerInnen sich im Sinne einer offenen Hortarbeit den Zeitpunkt selbst wählen können. Ist das der Fall gibt es meist ein gut ausgestattetes Hausaufgabenzimmer, das bewusst lange geöffnet ist.

Wir haben die ErzieherInnen nicht explizit nach ihrer Arbeitsweise, ihrem Modell der Hortarbeit gefragt, manche erwähnen offene Hortarbeit und freiwillige Hausaufgabenzeiten von sich aus, andere nicht, aus anderen Aussagen ließ es sich erschließen.

So ergibt sich fürs erste das folgende Bild: Zehn Horte haben für die Kinder feste Hausaufgabenzeiten, fünf lassen den SchülerInnen in einem vorgegebenen Zeitraum Wahlmöglichkeiten. Natürlich brauchen Kinder die keine Hausaufgaben haben auch bei der ersten Variante, keine Zeit dafür zu nehmen, sind Kinder früher fertig, stehen andere HorterzieherInnen zur Betreuung bereit. Regeln sorgen für einen störungsfreien Ablauf.

Anbindung der Hausaufgabenbetreuung an den Unterricht

Die HorterzieherInnen erfahren, was im Unterricht durchgenommen wird hauptsächlich durch Absprachen mit LehrerInnen, diese gehen von unorganisierten "Tür- und Angel-Gesprächen" bis hin zu gemeinsamen Planungssitzungen, beides kommt parallel, manches an einigen Schulen unterschiedlich oft vor. Dass in diesem Bereich noch Entwicklungsbedarf hin zu mehr organisierten Absprachen zu bestehen scheint, wurde oben ja schon einmal angesprochen, als nach den Problemen der Kooperation gefragt wurde.

Eine weitere wichtige Informationsquelle sind die Schülerinnen und Schüler, deren Aufzeichnungen, beginnend mit Kreuzen in Buch und Arbeitsheft (was dann Probleme bereitet, wenn die Schüler ihre Kreuze nicht wieder finden), ihren selbst oder angeleitet erstellten Aufzeichnungen in Hausaufgabenheften.

Manches Hausaufgabenheft entwickelt sich zum Pendelheft zwischen Lehrerin und Erzieherin und wird so wichtiges Kommunikationsmedium. Die schriftlichen Informationen der LehrerInnen darin oder auch auf den Wochenplänen der Kinder sind wichtige Informationsquelle.

Die Einbindung in das Unterrichtsgeschehen am Vormittag tut ein Übriges: Die HorterzieherInnen, erleben Schule mit, können sich direkt informieren, haben teilweise die Inhalte mitgeplant. Ein HorterzieherInnenteam, das nicht im Unterricht eingesetzt zu sein scheint nutzt dafür Hospitationen.

Ein HorterzieherInnenteam bekundet seinen Unmut: Man erfahre insgesamt zu wenig, durch die Teilzeit sehe man sich nicht, spreche nur zwischen Tür und Angel, oder man bleibe trotz Teilzeit länger in der Schule, das könne aber so auch nicht gehen. Trotz dieser Klagen, gibt das Team an anderer Stelle an, dass die Kooperation gut gelinge.



In neun Horten wurden Hausaufgabenzimmer eingerichtet, dreien dienen die Stammgruppen/Klassenräume zur Erledigung der Hausaufgaben, drei Horte äußern sich zum Ort, an dem die Kinder ihre Hausaufgaben erledigen können nicht.

Elf Teams verweisen darauf, dass die Kinder am Nachmittag zur Erledigung der Hausaufgaben die Lernumgebung nutzen können, die sie vom Vormittag kennen. Wenn die Hausaufgaben nicht sowieso in den Stammgruppenräumen erledigt werden, sorgen die ErzieherInnen dafür, dass alle notwendigen, bekannten Materialien in den Hausaufgabenzimmern vorhanden sind und genutzt werden können. Durch die Mitarbeit im Unterricht kennen die ErzieherInnen Methoden und Gewohnheiten der SchülerInnen genau (s.o.) was sich jetzt positiv auszuwirken scheint.

Die HorterzieherInnen bemühen sich darum, durch eine gute Organisation eine gute Arbeitsatmosphäre für die Kinder zu schaffen: die SchülerInnen sollen an einem eigenen Platz, in Ruhe mit ausreichend Zeit ihre Aufgaben erledigen können.

Die SchülerInnen fertigen ihre Hausaufgaben weitestgehend selbständig an, bei Schwierigkeiten können LernpartnerInnen gefragt werden. Gruppen- und Partnerarbeiten werden ermöglicht. Die HorterzieherInnen sind ansprechbar, drängen ihre Hilfe aber nicht auf, sondern ermutigen die Kinder zum eigenständigen Arbeiten.

Art und Umfang der Hausaufgaben

Dreizehn HorterzieherInnenteams geben an, die Hausaufgaben seien differenziert. Die LehrerInnen dehnen ihren Differenzierungsanspruch auch auf die Hausaufgaben aus und stellen diese nicht althergebracht. Sie berücksichtigen die interindividuellen Unterschiede (jetzt) auch dort. Meist werde nach Leistungsvermögen/ Entwicklungsstand differenziert. Jahrgänge bekämen unterschiedliche Aufgaben. Nutzung von Anschauungsmitteln und Interesse der Kinder werde berücksichtigt. Der Umfang sei verschieden. Aufgaben seien in unterschiedlichen Sozialformen zu lösen. Auch projektorientierte und vorbereitende Hausaufgaben kämen vor, meist jedoch übende/ nachbereitende Hausaufgaben in Mathematik und/ oder Deutsch.

Der zeitliche Umfang der Hausaufgaben bewegt sich nach Aussagen der HorterzieherInnen zwischen 10 und 30 Minuten, also in dem Rahmen den die Thüringische Schulordnung für die Hausaufgabenanfertigung vorsieht ("durchschnittlichem Leistungsvermögen... in etwa 30 Minuten zu bearbeiten sein"). Ein HorterzieherInnenteam weist explizit darauf hin.

Kritik, positive oder negative, an der Hausaufgabenpraxis äußern in diesem Zusammenhang vier Horte: Dabei halten zwei den Umfang für vertretbar, zwei halten ihn für zu gering.

Zwei Horte melden auch Kritik an der Art der Aufgabenstellung an: Die Aufgabenstellung könnte noch individueller sein, die Leseaufgaben kämen zu kurz.

Zwei Horte zeichnen die Hausaufgaben ab, wenn sie erledigt wurden, ein HorterzieherInnenteam gibt eine differenzierte Rückmeldung über die Art der Erledigung weiter. Ein Hort betont dass alle Kinder mit erledigten Hausaufgaben nach Hause gehen.

Die Aufgabe der Hausaufgabenbetreuung wurde in Thüringen ausgiebig diskutiert. Die Diskussion entzündete sich auch in der Auseinandersetzung mit der DDR-Tradition. In der DDR wurden die Hausaufgaben durch die HorterzieherInnen kontrolliert, es gab eine strikte Hausaufgabenordnung, die auf Elternabenden bekannt gemacht wurde mit der Empfehlung, es ebenso zu machen.⁷

⁷ vgl. Geiling, Ute/ Heinzl, Friederike (Hrsg.) (2000): Erinnerungsreise – Kindheit in der DDR: Studierende erforschen ihre Kindheiten. Baltmannsweiler: Schneider



3.2.3.8 Professionsbezogene Spezifika des Berufs der HorterzieherInnen

Die Hortarbeit im Schulversuch bringt bereits ein gut abgestimmtes Zusammenspiel von traditionell schulischem Lernen und solchen Tätigkeiten zustande, die eher der Freizeit zugeordnet werden. Schule und Hort in Thüringen sind organisatorisch verbunden. HorterzieherInnen arbeiten im Unterricht mit, SchülerInnen und LehrerInnen respektieren sie, sehen sie als PartnerInnen an, eine Entwicklung hin zur Ganztagschule mit abwechslungsreichen, anregenden Angeboten am Nachmittag ist vorhanden. Der Schritt in diese Richtung wäre leichter als in jedem anderen Bundesland zu bewältigen.

Eine Schule erwähnt, dass Hortzeit Freizeit sei und kein Unterricht. An solchen Aussagen ist erkennbar, wie tief dennoch die Unterteilung in Schule und Hort, Lernzeit und Freizeit, Arbeit und Spiel, Unterricht und Betreuung verankert ist. Das ist auch in Thüringen so, obwohl die berufliche Herkunft der meisten ErzieherInnen sich kaum von der der LehrerInnen unterscheidet, war doch die Grundausbildung in der DDR gleich. Umso schwieriger ist es jedoch, die professionsbezogenen Spezifika zu formulieren. Wenn Faust-Siehl u.a. (1996, 220f) formulieren, ErzieherInnen ergänzten die unterrichtliche Perspektive des Lehrers/ der Lehrerin um eine eher entwicklungsbezogene, individuumsbezogene Sichtweise auf die Kinder und die Prozesse in der Lerngruppe, so wird dieser Unterschied aus unseren Erhebungen im thüringischen Schulversuch noch nicht klar.

Aus unserer Befragung wird noch nicht deutlich welchen Blick auf die Kinder die HorterzieherInnen einnehmen. Auch bleibt vage, wo sie ihren Arbeitsschwerpunkt sehen, ob es deutliche Abgrenzungen zwischen der praktischen Arbeit von LehrerInnen und ErzieherInnen im Schulversuch tatsächlich gibt. Geht die Arbeitsteilung tatsächlich entlang der Linie: Aufgaben eher im sozialen Bereich oder in der Unterstützung schulischer Lernprozesse?

So stellen auch Faust-Siehl u.a. fest, "... dass aber die pädagogische Verantwortung für die optimale Entwicklung jedes einzelnen Kindes zwischen allen am Erziehungsprozess beteiligten Personen grundsätzlich unteilbar ist. (...) Daraus resultiert ein dialektisches Verhältnis geteilter Funktionen (erwachsend aus unterschiedlichen Kompetenzen) bei grundsätzlich unteilbarer Verantwortung: Die Lehrerinnen und Lehrer müssen in der Kooperation mit den Erzieherinnen so handeln, dass diese nicht an der selbständigen Übernahme von Verantwortung im pädagogische Prozess gehindert werden; und die Erzieherinnen müssen in der Kooperation mit den Lehrern ihre Arbeit so erbringen, dass sie die Lehrer nicht in Konflikt mit deren Verantwortung für den Unterrichtserfolg bringen." (Faust-Siehl 1996, 221)

Diesen Balanceakt bewältigen die LehrerInnen und ErzieherInnen im thüringischen Schulversuch zur Neugestaltung der Schuleingangsphase bereits recht erfolgreich.

3.2.4 Die Arbeit der Sonderpädagoginnen im Schulversuch (Barbara Berthold)

An den Schulen des Schulversuchs arbeiten insgesamt fünfzehn Sonderpädagoginnen. Eine der 15 Sonderpädagoginnen ist an zwei Schulen im Schulversuch eingesetzt. An einer anderen Schule arbeiten zwei Sonderpädagoginnen je einen Tag in der Woche. Folgende Gründe sprachen dafür, den Einsatz der Sonderpädagoginnen genauer zu untersuchen:

- die in öffentlichen Diskussionen besonders von Vertretern der Berufsverbände geäußerte Befürchtung, die Arbeit von SonderpädagogInnen in integrativen Settings führe zu institutioneller Heimatlosigkeit,
- die Äußerungen einiger Schulen, es käme zu Verzettelungen zwischen den verschiedenen Einsatzorten der Sonderpädagoginnen und in der Folge zu kaum überwindbaren organisatorischen Schwierigkeiten insbesondere wegen der vielen notwendigen



Absprachen (Die Sonderpädagogin müsste im Sinne einer guten Kooperation in jedem Team, mit dem sie zusammen arbeitet, an allen Teamsitzungen teilnehmen.)

- die Vermutungen einiger Schulen, sie seien gegenüber anderen Schulen im Schulversuch hinsichtlich der Zuweisung von Sonderpädagogik-Stunden benachteiligt

Wie sieht der Einsatz der Sonderpädagoginnen im Schulversuch im Schuljahr 2001/2002 aus?

Vier Sonderpädagoginnen arbeiten mit ihrem gesamten Deputat an jeweils einer Schule des Schulversuchs. Sie haben also nur einen Einsatzort. Es handelt sich um die beiden Grundschulen des Schulversuchs im Staatlichen Schulamt Neuhaus, außerdem ist dies so in Saalfeld und Weimar Falk.

Die anderen elf Sonderpädagoginnen arbeiten zugleich an mehreren Schulen: acht haben zwei Schulen zu bedienen, drei arbeiten an drei Schulen. Eine dieser Sonderpädagoginnen ist außer im Schulversuch noch an einer weiteren Grundschule eingesetzt, acht teilen ihre Arbeitszeit zwischen Schulversuch und Förderschule, eine Sonderpädagogin arbeitet an einer weiteren Schule im Schulversuch und an einer Förderschule. Drei Sonderpädagoginnen arbeiten im Mobilen Sonderpädagogischen Dienst.

Die Stammschule aller Sonderpädagoginnen ist die Förderschule/ das Förderzentrum. Auch bei denjenigen, die mit voller Stundenzahl im Schulversuch eingesetzt sind.

Freiwilligkeit oder Anordnung: Wie kamen die Sonderpädagoginnen zum Schulversuch?

Acht Sonderpädagoginnen wurden von ihrem staatlichen Schulamt zur Mitarbeit im Schulversuch angefragt. Vier geben an, von den SchulleiterInnen ihrer Stammschulen (Förderschule/Förderzentrum) angesprochen worden zu sein. Zwei Sonderpädagoginnen hatten vom Anliegen des Schulversuchs in Präsentationsveranstaltungen erfahren und sich dann um die Mitarbeit beworben. Eine Sonderpädagogin lernte das Kollegium einer Schule im Schulversuch durch eine Fortbildung kennen.

3.2.4.1 Ausbildung der Sonderpädagoginnen im Schulversuch

Die reinen Ausbildungszeiten der Sonderpädagoginnen im Schulversuch bewegen sich zwischen fünf und acht Jahren.

Eine Sonderpädagogin hat eine Ausbildungszeit von vier Jahren. Sie hat als einzige ein grundständiges Sonderpädagogikstudium absolviert. Diese Möglichkeit bestand seit 1978 in Rostock. (vgl. Waterkamp 1987, 385⁸) Sie hat das Studium 1983 begonnen. Eine Sonderpädagogin absolviert zur Zeit noch ein Aufbaustudium Sonderpädagogik, das sie voraussichtlich im März 2002 abschließen wird. Zu ihrer Vorbildung hat sie keine Angaben gemacht, allerdings lässt sich aus der angegebenen Berufspraxis schließen, dass sie eine andere Lehramtsausbildung absolviert haben könnte: Tätigkeit in Real- und Förderschule.

Eine weitere Sonderpädagogin, die sich ebenfalls im Aufbaustudium Sonderpädagogik befindet, ist ausgebildete Lehrerin für Sekundarstufe 1.

Alle anderen Sonderpädagoginnen absolvierten ein sonderpädagogisches Zusatzstudium. Dieser Ausbildungsweg war der bis 1978 einzig mögliche und wohl auch danach noch weiter verbreitet als das grundständige Studium, das nur an einer Hochschule absolviert werden konnte.

⁸ Waterkamp, Dietmar (1987): Handbuch zum Bildungswesen der DDR. Berlin: A. Spitz

Vor dem sonderpädagogischen Zusatzstudium absolvierten elf Sonderpädagoginnen eine Ausbildung zur Unterstufenlehrerin an den verschiedenen Instituten für Lehrerbildung (IFL). Eine wurde zur Diplomlehrerin für Biologie, eine weitere zur Lehrerin für Sekundarstufe I ausgebildet. Acht haben ihren Abschluss an einer Universität erworben, zwei streben diesen noch an einer Universität an, die fünf anderen haben an Pädagogischen Hochschulen studiert. Sie verteilten sich dabei über die Universitäten/ Pädagogischen Hochschulen, die ihnen die Möglichkeit zum Studium boten: Berlin, Halle, Magdeburg und Potsdam. Die beiden im Studium studieren in Erfurt.

Nicht nur die Qualifizierungswege der meisten Sonderpädagoginnen gleichen sich, sondern mit einer Ausnahme verbindet sie auch, dass viele nach ihrer grundständigen Ausbildung als Lehrerin in einem anderen Lehramt berufspraktisch gearbeitet und diese Tätigkeit auch während des Zusatzstudiums ausgeübt haben. Lediglich eine Sonderpädagogin gibt auch Zeiten ohne Beschäftigung an. Die im Schulversuch tätigen Sonderpädagoginnen haben folgende Ausbildungsschwerpunkte:

Ausbildungsschwerpunkt	Der Schwerpunkt kommt... mal vor (absolute Häufigkeit)
Sprachheilpädagogik	5
Lernbehindertenpädagogik	11
Verhaltenspädagogik	8
Geistigbehindertenpädagogik	1
Blindenpädagogik	0
Gehörlosenpädagogik	0
Körperbehindertenpädagogik	1

Abbildung 26: Ausbildungsschwerpunkte der Sonderpädagoginnen im Schulversuch

Sieben Sonderpädagoginnen geben an, einen Ausbildungsschwerpunkt zu haben, sieben andere nennen zwei Ausbildungsschwerpunkte, eine Sonderpädagogin [BB306] gibt drei Ausbildungsschwerpunkte an.

Die am häufigsten vorkommende Kombination von Ausbildungsschwerpunkten ist Lernbehindertenpädagogik/ Verhaltenspädagogik: fünfmal. Die Kombinationen Verhaltenspädagogik/ Geistigbehindertenpädagogik, Lernbehindertenpädagogik/ Sprachheilpädagogik kommen je einmal vor ebenso wie die Dreierkombination Lernbehindertenpädagogik/ Verhaltenspädagogik/ Körperbehindertenpädagogik.

Wir wissen, dass die Abgrenzung der Behinderungsarten nur für die Festlegung von Ausbildungsschwerpunkten taugt, nicht für die Klassifizierung von Kindern mit Behinderungen. Behinderungen treten nie isoliert oder in Reinform auf. Sie sind hinsichtlich ihrer Wirkung und Beeinflussbarkeit eher umfeldabhängig als persönlichkeitspezifisch. Die Zahl der Behinderungsarten und das sich wandelnde Wissen über Behinderungen und ihre Therapiemöglichkeiten würde es ohnehin nicht erlauben, sich als Spezialistin beispielsweise für alle Sprachbehinderungen begreifen zu wollen. Sonderpädagoginnen müssen daher flexibel in der Lage sein, vom Kind ausgehend geeignete förderdiagnostische Wege einzuschlagen. Integrative Förderung – und das ist die eigentliche Herausforderung im Schulversuch – war bei den ausgebildeten Sonderpädagoginnen in ihrem Studium sicherlich noch kein Thema.

Zusätzliche Informationen durch die Kommunikative Validierung der Entwurfsfassung dieses Berichts:



Eine Sonderpädagogin meldet zurück, dass die integrative Förderung von Kindern in ihrem Aufbaustudium thematisiert wurde, dass jedoch hinsichtlich der praktischen Umsetzung und des methodischen Vorgehens Fortbildungsbedarf bestehe.

3.2.4.2 *Berufserfahrung der Sonderpädagoginnen und ihr Nutzen für die Arbeit in der Schuleingangsphase*

Vierzehn Sonderpädagoginnen blicken auf berufliche Praxis in Förderschulen/ Förderzentren zurück. Alle haben dort auf mehreren Klassenstufen unterrichtet. Elf in den Klassen 1 und 2 bzw. in Diagnose- und Förderklassen an Förderschulen. Eine Sonderpädagogin hat nur in den Klassenstufen 6 – 9 unterrichtet. Vier Sonderpädagoginnen haben schon vor ihrer Arbeit in den Schulen des Schulversuchs in Grundschulen gearbeitet.

Den Aussagen von sechs Sonderpädagoginnen ist zu entnehmen wie lange sie bereits in den Grundschulen im Schulversuch tätig sind: vier Sonderpädagoginnen ein Jahr, zwei Sonderpädagoginnen bereits zwei Jahre. Beide arbeiten an Schulen, die auch schon im Projekt "Veränderte Schuleingangsphase" dabei waren.

Drei Sonderpädagoginnen weisen Erfahrungen aus ihrer Tätigkeit im MSD aus.

Eine Sonderpädagogin lässt die Tabelle zur Berufserfahrung unausgefüllt – aus ihren sonstigen Angaben zur Ausbildung schließen wir, dass sie noch keine Gelegenheit hatte, weitere praktische Erfahrungen zu sammeln, vermutlich auch Zeiten ohne Beschäftigung hatte.

Wir hatten die Sonderpädagoginnen gebeten, darüber nachzudenken, welche beruflichen Tätigkeiten ihnen heute – speziell in ihrer Arbeit in der Veränderten Schuleingangsphase besonders nutzen. Vierzehn Sonderpädagoginnen haben sich dazu geäußert. Sie sehen ihre berufliche Tätigkeit im schulischen Bereich als nutzbringend an. Die Sonderpädagoginnen geben an, dass ihnen die Arbeit in der Diagnose- und Förderklasse, die Arbeit in der Förderschule/ dem Förderzentrum aber auch frühere Tätigkeiten in Grundschulen oder im Mobilen Sonderpädagogischen Dienst besonders nütze.

Eine Sonderpädagogin nennt als Begründung dafür, dass die Tätigkeit in der Diagnose- und Förderklasse von besonderem Nutzen gewesen sei, dass sie darin die größten Parallelen zur Veränderten Schuleingangsphase sehe. Andere sprechen dies nicht explizit aus, argumentieren aber ähnlich, da sie dort Erfahrungen wie Arbeit im Mehrpädagogensystem, den Umgang mit besonderen Kindern und differenziertes Arbeiten in offenen Unterrichtsformen bereits praktiziert hätten. Der Umgang mit Kindern mit Lernschwierigkeiten oder Verhaltensauffälligkeiten werde vor allem durch die Arbeit in Förderschule/ Förderzentrum gestützt.

Es wird deutlich, dass die in unterschiedlichen schulischen Aufgabenfeldern gemachten Erfahrungen und erworbenen Kompetenzen in die heutige Arbeit in der Veränderten Schuleingangsphase nutzbringend einfließen können, aber auch, dass aus der Veränderten Schuleingangsphase Impulse zurückfließen.

Die Aussage einer Sonderpädagogin bestätigt dies. Sie beschreibt zuerst die Bedeutung ihrer Arbeit am Förderzentrum für die Grundschularbeit und ergänzt dann: "...in der Arbeit an der Grundschule wiederum sammle ich wertvolle Ideen, Anregungen für die Arbeit an der Förderschule, insbesondere Ideen für Freiarbeit, Wochenplanarbeit, Lernen an Stationen, neue Materialien u. v. m.."

3.2.4.3 *Persönliche Motive für die Mitarbeit in der Schuleingangsphase*

Die als persönliche Motive für die Mitarbeit in der Veränderten Schuleingangsphase gemachten Aussagen lassen sich bündeln:

- Erprobung (und Realisierung) integrativer Förderung



- Bereitschaft, sonderpädagogische Kompetenz den Grundschulen zur Verfügung zu stellen
- Veränderungsbereitschaft – Gestaltung einer veränderten Schule
- Konzept des Schulversuchs als Chance erkannt
- Einblick in die Grundschularbeit gewinnen

Eine Sonderpädagogin gibt an, sie habe keine persönlichen Motive für die Arbeit in der Schuleingangsphase.

3.2.4.4 *Arbeitsorganisation in der Schuleingangsphase – Meinungen der Sonderpädagoginnen*

Den Wochenarbeitsplänen der Sonderpädagoginnen ist zu entnehmen, wie sich ihr Einsatz an der Schule/ den Schulen gestaltet:

Zur Erinnerung: Fünf SonderpädagogInnen arbeiten nur an den Grundschulen im Schulversuch. Alle anderen pendeln zwischen verschiedenen Schulformen und Schulstandorten.

Die Sonderpädagoginnen zweier Grundschulen arbeiten an jedem Arbeitstag an verschiedenen Standorten wobei der Wechsel an die Förderschule stets zu den höheren Unterrichtsstunden erfolgt. Die Lehrerinnen sind also am Vormittag zuerst im Schulversuch eingesetzt. An einem Tag wechselt eine Sonderpädagogin einer Schule im Schulversuch zur dritten Stunde an eine andere Schule im Schulversuch.

Die anderen 13 Sonderpädagoginnen werden mit vollen Arbeitstagen im Schulversuch eingesetzt. Ein zusätzlich anstrengendes Pendeln zwischen Schulstandorten und Umschalten auf die Arbeit in anderen Klassenstufen in den kurzen Pausen zwischen Unterrichtsstunden entfällt daher bei ihnen.

Als Beispiel sei im Folgenden ein Tagesablauf der Sonderpädagogin an der Staatlichen Grundschule Oberdorla vorgestellt. Er kann exemplarisch für viele beschriebene Pläne stehen, auch wenn darin nicht sichtbar wird, wie die integrative Förderung organisiert ist.

Gleitzeit am Morgen:

Material wird bereitgelegt, Kopien werden angefertigt u.ä., kurze Absprachen mit den Kollegen, ab und zu auch kurze Elterngespräche, erste Kontakte zu Kindern

1. Lernzeit (Stammgruppenunterricht):

Förderung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf bzw. mit speziellen Lern- und Verhaltensschwierigkeiten:

Aufgaben auf dem Wochenplan, Fördermaßnahmen entsprechend Förderplan (Arbeitsform: Förderung in der Gruppe, bei kurzen Aufgaben – Ruhe nötig – auf dem Flur mit einem Kind/ einer kleinen Gruppe)

Besondere Fördermaßnahmen wie Training von Aufmerksamkeit/ Konzentration u.ä. oder bestimmte diagnostische Aufgaben werden für bestimmte Zeit in separaten Räumen durchgeführt (Klassenräume zu klein)

2. Lernzeit (Kursunterricht):

Förderschullehrer unterstützt Kinder mit besonderem Förderbedarf beim Erwerb von neuem Wissen (z.B. neue Rechenwege werden erlernt), bei Bedarf Übungen zur lernwegsbegleitenden Diagnostik (separater Raum), Übungsphasen in kleinen Gruppen mit besonderer Aufgabenstellung (z.B. Kinder, die Kurs wiederholen, werden

entsprechend ihrem Entwicklungsstand gefördert – während die Schulanfänger neue Buchstaben erlernen), Durchführung von Verhaltenstraining zur besseren Konfliktlösung bzw. Übungen mit unruhigen Schülern.

5. Stunde:

Auswertung mit Lehrern oder Teamberatung z.B. für Aufstellen von Förderplänen, Absprachen Wochenplanaufgaben, Vorbereitung Elterngespräche

Abbildung 27: Tagesablauf der Sonderpädagogin an der Grundschule Oberdorla

Trotz des überwiegenden Einsatzes über ganze Arbeitstage an einer Grundschule beschreiben einige Sonderpädagoginnen besondere Belastungen, die sie auf die Arbeit an mehreren Schulformen bzw. -standorten zurückführen: Hauptsächlich die Tätigkeit im Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (betroffen sind drei Sonderpädagoginnen) und der damit verbundene Einsatz an sehr vielen Schulen wird als belastend beschrieben. Zeitnot stellt sich ein. Es bleibt zu wenig Zeit für die Arbeit an der Grundschule im Schulversuch, eine Teilnahme an Dienstberatungen ist nicht immer möglich.

Eine Sonderpädagogin, die an mehreren Schulen arbeitet stellt es als positiv heraus, dass sie zwei volle Tage an jeder Schule sein kann.

Diese Aussagen zeigen deutlich, dass es nicht die integrative Arbeit ist, die jene geäußerte Angst vor zu häufig wechselndem Einsatz bestätigt. Vielmehr kommt es darauf an, wie der konkrete Einsatz aussieht. Und der kann in der integrativen Arbeit besser als im Mobilen Sonderpädagogischen Dienst so gestaltet sein, dass volle Arbeitstage an einer Schule möglich sind.

Die meisten Sonderpädagoginnen arbeiten nach einem Wochenarbeitsplan, der ihre Arbeit strukturiert, sie Lerngruppen zuteilt, aber auch Möglichkeiten für kurzfristige situationsangepasste Veränderungen offen lässt. So können sie flexibel auf die Bedürfnisse der Kinder und der GrundschullehrerInnen eingehen.

Die Sonderpädagoginnen aller Schulen sind mit ihren Arbeitsplänen "teilweise zufrieden" (sechs Nennungen) bis "zufrieden" (10 Nennungen). Die Zufriedenheit liegt darin begründet, dass sich die Pläne durch Offenheit auszeichnen und flexibles Reagieren ermöglichen. Auch stimme die Verteilung der Stunden auf Schulen und Lerngruppen, so dass sowohl die Zusammenarbeit mit den Kindern als auch den anderen Pädagoginnen und Pädagogen gelingen kann. Zu wenig Zeit an den Grundschulen im Schulversuch geben die Sonderpädagoginnen an, die mit ihren Arbeitsplänen nur "teilweise zufrieden" sind. Dies wiederum begründet sich für die Sonderpädagoginnen einmal in der verminderten Arbeitszeit durch Teilzeitregelungen und zum anderen durch Tätigkeit an weiteren Schulen.

Wie sähe eine ideale Arbeitsorganisation nach Meinung der Sonderpädagoginnen aus?

Wir hatten die Sonderpädagoginnen gebeten ihre Arbeit, tägliche Notwendigkeiten ihrer Arbeitsorganisation zu bedenken und danach einen für sie ideal erscheinenden – ruhig auch kreativ, unüblich gestalteten – Wochenablaufplan zu entwerfen, der den Anforderungen ihrer täglichen Arbeit gerecht wird.

Die Sonderpädagoginnen von vierzehn Schulen haben sich auf das Gedankenspiel eingelassen und Vorschläge erarbeitet bzw. sich generell dazu geäußert. Eine Sonderpädagogin hat einen Plan angefügt.

Werden Veränderungswünsche genannt beziehen sie sich auf Absprachemodi. Besonders Zeit für Besprechungen, die nicht der unmittelbaren Unterrichtsvorbereitung dienen wünschen sich



die Sonderpädagoginnen. Eine fest im Stundenplan verankerte "Kummerstunde" wie eine Sonderpädagogin es ausdrückt, könnte eine Möglichkeit sein. Vielleicht wäre – positiv gewendet - eine Stunde für Fallbesprechungen denkbar.

Auch im gemeinsamen Unterricht sehen die Sonderpädagoginnen Veränderungsbedarf. Einige wünschen sich als Idealfall eine ständige Doppelbesetzung oder Rollentausch zwischen Grundschullehrerin und Förderschullehrerin in einzelnen Unterrichtsstunden.

An einigen Schulen, an denen die Sonderpädagoginnen auch Unterrichtsteile übernehmen, werden bereits erste Schritte in diese Richtung unternommen.

Eine Sonderpädagogin gibt an, keine Vorstellung von einem Wunschplan zu haben – scheint zufrieden zu sein -, eine andere Sonderpädagogin bemerkt, dass ein idealer Ablaufplan mit täglichen Absprachezeiten – die sie sich wünschte – nicht möglich sei.

3.2.4.5 Anlässe zur Zusammenarbeit zwischen Sonderpädagoginnen und Grundschullehrerinnen

Die Veränderte Schuleingangsphase, in die alle Kinder aufgenommen werden und deren Ziel die integrative zieldifferente Förderung aller Kinder ist, erfordert die Kooperation von PädagogInnen mit verschiedenen Spezialkompetenzen: SonderpädagogInnen, GrundschullehrerInnen, ErzieherInnen arbeiten gemeinsam an der Entwicklung eines kindgerechten leistungsorientierten Schulanfangs.

Im Schulversuch stoßen die Sonderpädagoginnen von außen zum Kollegium hinzu. HorterzieherInnen hingegen gehören in Thüringen zum Kollegium der Grundschule. Die Sonderpädagoginnen müssen sich den veränderten Aufgaben also meist in einem neuen Kollegium stellen.

Eine gute Kooperation im Team der Schuleingangsphase ist wie gezeigt wurde für die Arbeit der Sonderpädagoginnen von höchster Bedeutung. Alle Veränderungswünsche, die von Sonderpädagoginnen geäußert wurden, beziehen sich auf Absprachemodi. Aus diesem Grund haben wir nach den Umständen gefragt, unter denen Kooperation entsteht: Bei welchen Anlässen kommt es zum Kontakt zwischen den unterschiedlichen PädagogInnen? Welche Formen des Kontakts werden praktiziert? Welche Gründe sprechen für Kooperation?

Mögliche Anlässe zum Austausch, die wir der Fachliteratur entnommen haben, wurden in unserer schriftlichen Befragung den Sonderpädagoginnen vorgelegt mit der Bitte für sie relevante auszuwählen und eine kurze Szene zu beschreiben, die uns die Gelegenheit des Kontakts verdeutlicht.

Die Sonderpädagoginnen bestätigten dass sie sich zum angegebenen Inhalt/ Zweck mit den anderen MitarbeiterInnen in der Schuleingangsphase austauschten und illustrierten dies an einem – wenn auch meist knappen – Beispiel.

Uns diene die angegebene Aufteilung lediglich der Strukturierung. In der praktischen Arbeit werden die einzelnen Anlässe selten allein vorkommen, es kommt zu Überlappungen, ein Anlass wird andere nach sich ziehen. Eine Sonderpädagogin beschreibt dies unter der Fragestellung nach dem am häufigsten praktizierten Kontakt: "Austausch über Schüler / Schülerinnen, dieser schließt aber Inhalte zu den anderen mit ein z.B. M. hat große Konzentrationsprobleme, Grundschullehrer berichtet über seine Beobachtungen, Förderschullehrer beobachtet M. danach im Unterricht: beide tauschen Erfahrungen aus"

Alle aufgeführten Anlässe führen auch im Schulversuch zum Kontakt zwischen den Sonderpädagoginnen und anderen MitarbeiterInnen im Team der Schuleingangsphase:

- Austausch über SchülerInnen



Lernstände von SchülerInnen und Förderansätze werden diskutiert, auftretende Lernschwierigkeiten besprochen.

- Austausch zur eigenen Kompetenzerweiterung

Einige Sonderpädagoginnen geben als Beispiel an, im Unterricht der Grundschule neue Methoden und Arbeitsmittel kennen gelernt zu haben.

- Austausch zur Kompetenzerweiterung der KollegInnen

Die Sonderpädagoginnen geben ihren KollegInnen didaktisch-methodische Hinweise, gestalten schulinterne Fortbildungen zu relevanten Themen, erläutern die Feststellung des Förderbedarfs und die erstellten Förderpläne.

- Austausch zur (gegenseitigen) Beratung

Teamsitzungen der einzelnen Stammgruppen dienen der gegenseitigen Beratung. Beobachtungen und Erfahrungen werden ausgetauscht.

Am häufigsten kommt es nach Aussage der Sonderpädagoginnen zum Kontakt durch den Austausch über SchülerInnen.

Zwei Sonderpädagoginnen erweitern die Vorgabe durch die Nennung weiterer Formen des Kontakts: Anlass sind gemeinsam geführte Gespräche mit Eltern oder Beratungsdiensten. Diese entstehen bei der Notwendigkeit, Eltern in Entscheidungen einbinden zu müssen, wenn Lernortentscheidungen getroffen werden müssen und wenn bei speziellen Problemen eine Diagnostik durch außen stehende Beratungsdienste notwendig sei.

3.2.4.6 Ziele der Sonderpädagoginnen für ihre Arbeit in der Veränderten Schuleingangsphase

Für ihre Arbeit an den Schulen haben sich die Sonderpädagoginnen Ziele gesetzt. Sie lassen sich wie folgt clustern:

- Ziele für die Arbeit mit den Kindern
- Ziele für die Arbeit mit den anderen Pädagogen und Pädagoginnen im Schulversuch
- Ziele für die Arbeit mit den Eltern

Natürlich berühren die angegebenen Ziele nicht immer nur den einen Bereich, sondern beeinflussen auch andere Bereiche mit.

Ziele für die Arbeit mit den Kindern:

Die meisten Sonderpädagoginnen sehen sich vor allem zuständig für die Förderung von Kindern, die aus dem Rahmen fallen, von Kindern mit Lernschwierigkeiten, genauer: mit erhöhtem oder sonderpädagogischem Förderbedarf und mit besonderen Begabungen. Sie wollen die Kinder noch besser fördern und in ihrem Lernen unterstützen. Kompetenzen im sprachlichen, mathematischen und musischen Bereich sollen entwickelt, Selbstkompetenz und Lernmotivation gesteigert werden.

Um dies leisten zu können, möchten sie ihre Arbeitstechniken grundschulgerecht weiterentwickeln: Sie möchten zielgerichteter und planvoller arbeiten. Dazu gehört es für sie gezielter Fördermaßnahmen einzusetzen und gezielter zu beobachten.



Ziele für die Arbeit mit weiteren PädagogInnen an den Schulen:

Kooperation mit den GrundschullehrerInnen bedeutet für die meisten Sonderpädagoginnen im Schulversuch zwar kein Neuland. Aber was bisher eher ein arbeitsteiliges Miteinander war, soll nun, so das Ziel von vier Sonderpädagoginnen gemeinsame Entwicklung werden. Den Ansatzpunkt dafür sehen sie bei Schwierigkeiten mit dem Lernprozess oder dem Verhalten von Schülerinnen und Schülern. Sie sollen Anlässe werden, um gemeinsame Lösungen an der Schule zu erarbeiten.

Drei Sonderpädagoginnen wollen die GrundschullehrerInnen begleiten und beraten.

Zwei andere streben eine engere Zusammenarbeit mit den BeratungslehrerInnen an.

Aus fast allen Zielformulierungen lässt sich herauslesen, dass "Kooperation/ Zusammenarbeit" für die Sonderpädagoginnen eine wichtige Größe ist. Sie versprechen sich davon vermutlich eine Steigerung ihrer Arbeitsqualität.

Ziele für die Arbeit mit den Eltern:

Die Zusammenarbeit mit den Eltern stellt für die Sonderpädagoginnen offenbar keine besondere Herausforderung dar. Nur zwei sehen ihre Ziele darin, dass die Kooperation mit den Eltern enger werden soll.

3.2.4.7 Aufgaben der Sonderpädagoginnen im Schulversuch

Sonderpädagoginnen im Schulversuch übernehmen vielfältige Aufgaben. Folgende Beschreibung soll einen Einblick in die Tätigkeiten verschaffen und Schwerpunkte herausstellen. Die Angaben stammen aus der Beschreibung des Arbeitstages und aus den Angaben auf die konkrete Frage nach den Aufgaben in der Veränderten Schuleingangsphase. Zusammenfassend geben die Sonderpädagoginnen folgende Tätigkeiten an:

- die individuelle Unterstützung von Schülerinnen und Schülern im Unterricht
- die förderungsbezogene Arbeit mit Kleingruppen
- reguläres Unterrichten im Klassenverband
- Beratung von Eltern, Grundschullehrerinnen, Erzieherinnen, (Schulleitung)
- Dokumentation von kindlichen Entwicklungsverläufen
- Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs
- Ausarbeitung von individuellen Förderplänen
- Koordination von individuellen Förderplänen mit dem Plan der Stamm- oder Kursgruppe
- Evaluation der eigenen Arbeit

Ihre Hauptaufgabe sehen die Sonderpädagoginnen in der **Unterstützung der SchülerInnen**. Die Unterstützung bezieht sich nur auf die Unterrichtszeit. Am Nachmittag oder im Hort arbeiten die Sonderpädagoginnen nicht mit den Kindern.

Die Sonderpädagoginnen arbeiten mit den SchülerInnen in Einzelsituation, in der Kleingruppe dies hauptsächlich – im Sinne des Konzepts des Schulversuchs – im Klassenverband (Kurs/ Stamm).

Die Arbeit im Klassenverband gestaltet sich so:



Sonderpädagoginnen arbeiten mit einzelnen Kindern der Lerngruppe unter anderem an Aufgaben des Tages-/ Wochenplans, leisten individuelle Hilfestellungen. Das also ist vornehmlich mit "Unterstützung der Kinder" gemeint.

Die Sonderpädagoginnen arbeiten aber auch mit einer Gruppe von Kindern zu bestimmten Förderinhalten, beispielsweise im Wahrnehmungsbereich, in der Sprach- oder Sprechförderung, aber auch an Aufgaben aus dem Tages-/ Wochenplan. Die Herausforderung solche individuellen oder gruppenspezifischen Förderarbeiten mit den Inhalten der gesamten Gruppe zu koordinieren wird in den Aussagen noch nicht sehr deutlich.

Vier Sonderpädagoginnen übernehmen im Klassenverband ganze Unterrichtsabschnitte, ihre Aufgaben mischen sich stärker mit denen der Grundschullehrerinnen.

Aussagen zur Verteilung der Arbeitszeit der Sonderpädagoginnen auf Kurs- bzw. Stammunterricht können nach der diesjährigen Befragung noch nicht eindeutig getroffen werden. Da wir dazu nicht von allen Sonderpädagoginnen Antworten vorliegen haben. Unsere Frage bezog sich generell auf die Beschreibung des Wochenablaufs. War also an dieser Stelle für eine solche Auszählung nicht eindeutig genug. Daher wird hier darauf verzichtet.

Die Sonderpädagoginnen in der Veränderten Schuleingangsphase **beraten** Eltern, GrundschullehrerInnen und ErzieherInnen. Die Beratung der Schulleitung z.B. zur Lehr- und Lernmittelbeschaffung oder Stundenplangestaltung wird im Leitfaden von keiner Sonderpädagogin erwähnt. Wir wissen davon allerdings aufgrund der TOC-Analysen.

Die Begegnungen zwischen Sonderpädagoginnen und GrundschullehrerInnen gehen über einseitige Beratung der einen durch die andere hinaus. Sonderpädagoginnen beraten nicht nur GrundschullehrerInnen zum Beispiel zum sonderpädagogischen Medieneinsatz oder zu sonderpädagogischen Maßnahmen, sondern unterstützen im Unterricht, reflektieren und planen gemeinsam mit den GrundschullehrerInnen. Gemeinsame Reflektion und Planung beschreiben neun SonderpädagogInnen als eine ihrer Aufgaben. Die Auswertung der Fragen zur Kooperation stützt die Erkenntnis, dass im Schulversuch die koordinierte Arbeit der verschiedenen Professionen langsam zu einem gemeinsamen professionsübergreifenden Konzept integrativer Arbeit zusammenwächst! Es gilt, dieses im nächsten Jahr genauer zu erheben und praxisnah so zu beschreiben, dass daraus Hinweise für die Lehreraus- und Fortbildung abgeleitet werden können.

Die **Entwicklung der Kinder** wird von Sonderpädagoginnen **dokumentiert**. Die Sonderpädagoginnen äußern sich v.a. dazu wie sie die Daten ermitteln: (Verhaltens)Beobachtung, Diagnostik anhand sonderpädagogischer Manuale und Tests sowie die Auswertung vorliegender Arbeitsmaterialien und -ergebnisse (Wochenpläne, erledigte Aufgaben, etc.) werden am häufigsten genannt.

Nach der Analyse der erhobenen Daten gewinnt eine weitere Aufgabe an Gewicht: das **Festlegen sonderpädagogischer Maßnahmen**. Die Sonderpädagoginnen stellen den Förderbedarf fest und erstellen Förderpläne für einzelne Kinder. Es wird aus den Unterlagen noch nicht ganz deutlich, wie diese mit dem Wochenplan des Kurses oder der Stammgruppe abgestimmt werden. Vermutlich geschieht dies in den wöchentlichen Planungssitzungen der Stammgruppenteams. Allenfalls implizit geht aus den Unterlagen hervor, dass es sich in vielen Fällen um eine prozessbegleitende Förderdiagnostik handeln muss.

Neben allen genannten Aufgaben steht die **Auswertung** der eigenen Arbeit sowie die eigene **Vorbereitung**.

Arbeitsaufgaben ergeben sich einerseits aus gesellschaftlichen Aufträgen, hier dem Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase mit seinen Anforderungen an integrativen Unterricht. Andererseits bedürfen sie einer Re-Definition durch die Beauftragten und können nicht ein-



fach in Arbeit umgesetzt werden. Die Sonderpädagoginnen von vierzehn Schulen im Schulversuch sehen die Aufgaben des Schulversuchs als diejenigen an, die sie sich auch selbst stellen würden. Es gibt also keinen ernsthaften Widerspruch zu den gestellten Aufgaben. Als häufigste Begründung wird angeführt, dass die Anforderungen der Veränderten Schuleingangsphase die Mitwirkung von Sonderpädagoginnen verlange und die beschriebenen Aufgaben notwendig zu erledigende wären. Die Aussagen deuten darauf hin, dass der sonderpädagogische Kern der Aufgaben des Schulversuchs an ihre Profession von den Sonderpädagoginnen erkannt und akzeptiert wird. Wie weit dies aber bereits unter der Prämisse eines integrativen Vorgehens der Fall ist, bleibt noch offen.

Zwei Sonderpädagoginnen sind mit ihrer derzeitigen Arbeitssituation nicht ganz zufrieden. Eine gibt als Begründung an: "Für die Integration ist es von Vorteil, wenn Tagesabläufe der Sonderpädagogin bekannt sind und sie für diese auch Mitverantwortung trägt." Gewünscht wird also Kooperation und Mitverantwortung schon in der Planung der Tagesabläufe. Eine andere Sonderpädagogin ist als Doppelbesetzung im Kursunterricht eingesetzt. Dies führe dazu, dass sie zu wenig Zeit zur Förderung zur Verfügung habe.

3.2.4.8 *Möglichkeiten der integrativen Förderung in der Schuleingangsphase aus der Sicht der Sonderpädagoginnen*

Die Sonderpädagoginnen sehen Möglichkeiten einer integrativen Förderung in der Schuleingangsphase in ihrer Person als Partnerin für Kinder und GrundschullehrerInnen:

Als Lernpartnerinnen unterstützen und fördern sie SchülerInnen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen. Ihre besondere Aufmerksamkeit gilt – wie bereits erwähnt - der Förderung von Kindern mit besonderen Schwierigkeiten oder besonderen Begabungen.

Die Kooperation mit den GrundschullehrerInnen ermöglicht für fünf Sonderpädagoginnen explizit integrative Förderung. Sie bringen sich zur Unterstützung der GrundschullehrerInnen - wie gezeigt wurde - durch die Erstellung differenzierter Lernangebote ein. Diese fünf Pädagoginnen haben erkannt, dass die Realisierung integrativer Förderung im Mehrpädagogensystem gut gelingen kann und wie wichtig es ist, "dass die Lehrerinnen und Lehrer im integrativen Unterricht nicht als 'Einzelkämpfer' agieren müssen und in Krisensituationen einen Gesprächspartner haben, der die Zusammenhänge aus eigener Erfahrung kennt." (Heyer 1998; 216⁹). Individuelle Zuwendung, die Kinder in den ersten Schuljahren sehr benötigen, kann so gegeben werden.

In jahrgangsübergreifenden Lerngruppen sehen die Sonderpädagoginnen von vier Grundschulen gute Möglichkeiten, alle Kinder – sowohl langsam Lernende als auch besonders Begabte – gut zu fördern.

Eine Sonderpädagogin verweist als Antwort auf die Frage nach den Möglichkeiten integrativer Förderung in der täglichen Arbeit auf die Beschreibung ihres Arbeitstags. Sie soll an dieser Stelle in Auszügen zitiert werden. Es handelt sich um Arbeit im Kursunterricht:

"Mein Arbeitstag beginnt zwischen 7.00 und 7.15 Uhr mit kurzen, notwendigen Absprachen mit den Kollegen zum jeweiligen Arbeitstag. Benötigte Materialien werden bereitgestellt, Tafelbilder angebracht. Ab 7.15 Uhr sind Schüler im Haus. Nun werden

⁹ Heyer, Peter (1998): Die integrationsfähige Grundschule. In: Hildesmidt/ Schnell (Hrsg.) (1998): Integrationspädagogik. Auf dem Weg für eine Schule für alle. Weinheim und München: Juventa

den betreffenden Schülern die Tagespläne erläutert (für die Kl. 2 sind 9 Pläne zur Zeit zu erläutern, für die Kl. 1 erhält z. Z. 1 Kind einen individuellen Tagesplan).

Einige Punkte der Tagespläne sind neu zu erarbeiten, andere Aufgaben sind zu kontrollieren. Diese Arbeitsphase erstreckt sich bis gegen 8.30 Uhr. Nun ordne ich mich einer der vier Klassen zu. Ich berücksichtige dabei den Stundenplan der Kollegen ... Ich arbeite mit den Kollegen unterschiedlich zusammen. In der Regel nehme ich jeweils die Klasse 1 und in der nächsten Stunde die Klasse 2 aus dem Verband heraus und führe in der gesamten Klasse 1 und anschließend in der gesamten Klasse 2 einen neuen Lerninhalt ein oder festige den vorher mit dem Kollegen abgestimmten Stoff. Dabei sind auch alle Förderkinder der 2. und der Kl. 1 dabei.

Meine Aufgabe ist es, den Stoff gemeinsam zu erarbeiten. Dabei muss ich natürlich unterschiedliche Lernvoraussetzungen berücksichtigen. In einer ersten Klasse sind z. Z. mehrere Schüler (4) im Hinblick auf das Lernverhalten auffällig. Sie benötigen zusätzliche individuelle Zuwendungen.

Mit der betreffenden Kollegin spreche ich diese täglichen Übungen ab. Wir führen beide je nach Zeit diese Übungen durch. Zwischendurch nutze ich jede freie Minute um gemeinsam mit den Förderkindern der Kl. 2 und dem Förderkind der Kl. 1 individuell am Tagesplan zu arbeiten. Gegen Ende der 4. Stunde erläutere ich jedem Förderkind seine Hausaufgabe. Nach Unterrichtsschluss wird mit jedem Kollegen ausgewertet: Welche Schwerpunkte konnten wir abarbeiten? Wer zeigt welche Auffälligkeiten? Wie können wir den betreffenden Schülern das Lernen besser ermöglichen? Welches Material benötigen wir? Wie arbeiten wir morgen?

Nach diesen Absprachen werte ich die täglichen Pläne aus und formuliere die Aufgaben für den nächsten Tag. In der Kl. 2 ist laut Schulgesetz eine 2. Ergänzungsstunde bei Bedarf möglich auf freiwilliger Basis. Ich führe jeweils mit 9 bzw. 7 Kindern der Kl. 2 diese Ergänzungsstunde zur Festigung und Wiederholung durch."

Abbildung 28: Integrative Arbeit im Kursunterricht der Staatlichen Grundschule Neuhaus

Das Beispiel beschreibt Möglichkeiten integrativer Förderung, die auch andere Sonderpädagoginnen in ihren Antworten skizziert oder angedeutet haben:

Deutlich wird die Kooperation mit den Grundschullehrerinnen, die Verantwortlichkeit für alle SchülerInnen, die Arbeit mit den "Förderkindern" in einer größeren Lerngruppe – offenbar zur Erarbeitung eines Lerninhalts im jahrgangshomogenen Kurs. Deutlich werden die unterschiedlichen Organisationsformen der Förderung: Einzelförderung in Tages-/Wochenplanarbeit, Kleingruppenförderung, gemeinsame Arbeit mit einer größeren Lerngruppe, die individuelle Zuwendung zu Kindern mit besonderen Schwierigkeiten.

Die Möglichkeit, flexible unterschiedlichste Organisationsformen angepasst an die jeweils aktuelle Situation einrichten zu können, dient aus Sicht der Sonderpädagoginnen dazu, integrativ zu fördern: sie arbeiten mit den Schülerinnen und Schülern in Stamm und Kurs, in der Kleingruppe und einzeln

Besonders in offenen Lernformen seien nach Aussage von sieben Sonderpädagoginnen Möglichkeiten integrativer Förderung gegeben. Sie nennen Tages- und Wochenplanarbeit, Werkstattunterricht und Stationenlernen. Dort könne mit einzelnen Kindern in der Gruppe Strategien erarbeitet und der Umgang mit Lernhilfen trainiert werden.

Eine andere Sonderpädagogin, die an einem Wochentag für fünf Stunden an der Schule unterrichtet, sieht generell noch zu wenige Möglichkeiten einer integrativen Förderung.



3.2.4.9 Grenzen integrativer Förderung aus Sicht der Sonderpädagoginnen

Alle Sonderpädagoginnen der Veränderten Schuleingangsphasen benennen Grenzen der integrativen Förderung.

Eine Sonderpädagogin beschreibt eine strukturelle Einschränkung, wie sie sich auch durch die anderen Aussagen in den Leitfäden zieht explizit: "Die im Gesetz vorgeschriebene Lernzielgleichheit engt die integrative Förderung ein, zumindest zeitlich begrenzt. Ein Schüler wird 3 Jahre integrativ gefördert. Er ist fleißig, interessiert, hat Freude am Lernen, aber das Lernziel der Klasse 2 wird nicht geschafft – Schullaufbahn Förderschule für Lernbehinderte – wieder ‚Aussortieren‘".

Gleichzeitig berührt diese Aussage ein Dilemma des Schulversuchs, der auf eine zieldifferente integrative Förderung gerichtet ist.

Auch wenn im Konzept des Schulversuchs dieses Ziel steht und wir bei der TOC-Erhebung dieses Ziel bewusst herausgestellt haben, scheint in den Köpfen der Pädagoginnen der Gedanke der lernzielgleichen Integration vordergründig und in der Folge die Förderung auf Kompensation ausgerichtet zu sein. Eine Sonderpädagogin schreibt, dass integrative Förderung dann an ihre Grenzen stoße, "...wenn keine Lernzielgleichheit über einen längeren Zeitraum gegeben ist." Die hohe Zahl der Äußerungen zu den Grenzen integrativer Förderung und im Zusammenhang damit, dass es bestimmte Kinder gibt, bei denen integrative Förderung an ihre Grenzen stößt, deutet für uns auf oben Beschriebenes hin.

So gelange integrative Förderung an ihre Grenze

- bei Kindern mit schwerwiegenden Lernschwierigkeiten
- bei Kindern mit schwerwiegenden Verhaltensauffälligkeiten
- wenn Kinder sozial, emotional oder kognitiv durch die Großgruppe überfordert werden
- bei Kindern mit geistiger Behinderung
- bei der Begabtenförderung

Fünf Sonderpädagoginnen benennen besondere Aktivitäten, die integrativ schwer zu bewältigen seien: dazu gehöre die Einführung neuer Themen in der Großgruppe, eine umfassende Arbeit an den verschiedenen Teilleistungsschwächen, Übungen zur Selbstwahrnehmung. Eine Sonderpädagogin hält die Förderung in der Kleingruppe für effektiver, da dort mehrere Kinder auf dieselbe Art gefördert werden könnten.

Organisatorische Bedingung schränken für fünf Sonderpädagoginnen[BB374] ihre Möglichkeiten zur integrativen Förderung stark ein. Fehlende personelle und räumliche Voraussetzungen werden als Begründung angeführt.

3.2.4.10 Diagnostik im Schuljahr 2001/2002

Die meisten Sonderpädagoginnen beschreiben ihr Vorgehen bei der Diagnostik in Stichworten. Weniger der Verlauf der diagnostischen Arbeit als die verwendeten Methoden und Instrumente werden genannt. Den Instrumenten war eine spezielle Frage gewidmet. Sie werden weiter unten genauer beschrieben. Sie seien hier nur kurz genannt:

Der Datengewinnung dienen Beobachtung und Gespräche. Das Umfeld der Kinder wird in Ansätzen berücksichtigt: GrundschullehrerInnen, ErzieherInnen, Eltern und der Mobile Sonderpädagogische Dienst werden einbezogen. Eine Sonderpädagogin erstellt Kind-Umfeld-Analysen. Standardisierte Testverfahren und spielerische Aktivitäten im Unterricht finden als förderdiagnostische Settings ihre Nutzung. Dokumente werden analysiert, hauptsächlich die



Arbeitsergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Es ist aufgrund der Aussagen nicht möglich, darauf zu schließen, wie die Sonderpädagoginnen die Ergebnisse ihrer Erhebungen analysieren. Nur zwei Sonderpädagoginnen geben an, Einsicht in Akten zu nehmen.

Drei Sonderpädagoginnen protokollieren den Lernprozess der Kinder auf der Basis fortlaufender Analysen vor allem der Arbeitsprodukte der Kinder.

Fünf Schulen nennen Fördermaßnahmen, die aufgrund der diagnostischen Arbeiten festgelegt und durchgeführt werden. Die Sonderpädagoginnen erstellen zur Grundlegung der Arbeit für einige Kindern Förderpläne und schreiben sie im Idealfall laufend fort, indem die Ergebnisse der prozessbegleitenden Diagnostik verarbeitet werden. In vielen Fällen beschränkt sich die Prozessbegleitung jedoch darauf, dass ein oder zweimal pro Jahr eine Überarbeitung des Förderplans erfolgt und nicht in Abstimmung zur wesentlich prozessnaheren Detailplanung für Stammgruppe und Kurs. Deutlich wird dabei, dass zwar das sonderpädagogisch Spezifische der Diagnostik geleistet wird, aber dringend an der inhaltlichen Durchdringung der Klassen- bzw. Stammgruppenpläne und der individuellen Förderpläne gearbeitet werden muss.

An vier Schulen des Schulversuchs wurden zunächst alle Kinder der Eingangsphase in die Diagnostik einbezogen. Daran anschließend widmen sich die Sonderpädagoginnen einzelnen Kindern genauer, wenn auch nur selten Einzeldiagnostik durchgeführt wird.

Ansonsten wurden die Kinder zur Diagnostik ausgewählt, die als "Problemkinder" aufgefallen sind. Die "Probleme" bezogen sich dabei v.a. auf ihre schulischen Leistungen und ihr Verhalten. Kinder mit schon bekanntem (sonderpädagogischem) Förderbedarf oder dem Verdacht wurden besonders berücksichtigt.

Nur eine Sonderpädagogin machte zur Auswahl der Kinder keine Angabe. Auch zu diagnostischen Instrumenten äußert sie sich nicht. Eine weitere Sonderpädagogin notiert unter der Frage nach den eingesetzten diagnostischen Instrumenten: "Diagnostik und Förderung sind für mich nicht zu trennen. Ich müsste alle Unterrichtsmaterialien, alle methodischen Schrittfolgen aufzählen, wie ich mit ihnen fördere und an diesen Ergebnisse diagnostiziere und wieder umgekehrt."

Die Darstellung einer Sonderpädagogin lässt den Verlauf, wie er sich heute an vielen Schulen darstellt, exemplarisch nachvollziehen:

Die Sonderpädagogin beschreibt die Schwerpunkte auf die sich ihre Diagnostik richtet: Wahrnehmung, Motorik, Sprache, Kognition und Verhalten. Sie zielt damit auf basale Lernvoraussetzungen und bezieht zu Beginn in einer Art Screeningverfahren alle Kinder ein, schaut sich danach auffällige Kinder genauer an. Der Prozess gestaltete sich im Schuljahr 2001/ 2002 so:

"Beobachtung (zuerst alle Kinder, danach die auffälligen genauer)

Anwendung der Differenzierungsprobe I nach Breuer/Weuffen

Auswertung mit den einzelnen Stammgruppenleitern

Besprechung der Förderansätze

Förderpläne erstellen

Vorstellung der Förderpläne vor den Stammgruppenmitgliedern und nochmalige Absprache der Förderung

Auswertung in der Teamberatung und Vorstellen der Fördermaßnahmen von meiner Seite und Diskussion

Fortschreibung der Förderpläne der Verweiler und der Schüler, die ich im letzten Jahr schon gefördert habe
 Förderplan nach Beobachtungen in den oben genannten Bereichen und durch Beobachtungen der Stammgruppenmitglieder erstellt
 Förderung integrativ und individuell"

Abbildung 29 :Förderdiagnostische Vorgehensweise am Schulanfang

Deutlich wird die Vorannahme von der die Sonderpädagogin ausgeht: Schwierigkeiten in den beobachteten Bereichen (Wahrnehmung, Motorik,...) können zu Lernschwierigkeiten bei Schulleistungen führen. Sie beobachtet darauf hin alle Kinder ihrer Lerngruppe. Merkt sie, dass einige Kinder Probleme haben, wendet sie spezielle Testverfahren an, um ihre nun auf das einzelne Kind bezogene konkretisierte Hypothese zu überprüfen. Mehrmals koppelt sie ihre Ergebnisse und Erkenntnisse mit den anderen PädagogInnen der Stammgruppe rück. Sonderpädagogin und GrundschullehrerInnen arbeiten in der Diagnostik zusammen. Die Beobachtungen der anderen LehrerInnen fließen ein. Gemeinsam wird ein Förderplan erstellt, der die Förderpraxis begründen soll. Die praktische Arbeit mit den betroffenen Kindern beginnt. Aus dem Beispiel ist nicht zu erkennen, was passiert, wenn in der Arbeit mit den Kindern festgestellt wird, dass die Ergebnisse nicht wirklich zutreffend waren, dass sie revidiert werden und der Diagnoseprozess erneut durchlaufen werden muss, dass neue Methoden gewählt werden müssen, um andere Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen.

3.2.4.11 Diagnostische Instrumente/ Methoden

Zur Informationsgewinnung nutzen fast alle Sonderpädagoginnen

- die Beobachtung
- Gespräche und Befragungen
- Standardisierte Testverfahren
- Spiele und spielerische Aktivitäten

Neun Sonderpädagoginnen, die sich zu diagnostischen Instrumenten geäußert haben, begründen den Einsatz der Instrumente, wenn auch meist recht knapp. Eine genauere Betrachtung der genannten Instrumente und Methoden ergibt folgendes Bild:

Beobachtung

Beobachtungen werden hauptsächlich im Kurs- und Stammgruppenunterricht durchgeführt. Eine Sonderpädagogin gibt explizit an auch in der Einzel- und Gruppenförderung zu beobachten. Wird sie dabei aktiv, interagiert sie mit den Schülerinnen und Schülern wie Eberwein/Belusa es vorschlagen¹⁰? Die Sonderpädagogin einer anderen Schule gibt explizit an, dass sie ihre Beobachtung durch den Einsatz von Beobachtungsbogen unterstützt.

Es scheint so als blieben die Beobachtungen auf den schulischen Bereich beschränkt. Es geht nicht hervor, ob die Sonderpädagoginnen in ihrer Rolle als Beobachterinnen passiv bleiben oder aktiv werden, gezielt Beobachtungsmöglichkeiten herbeiführen, mit den Kindern sprechen, Fragen stellen. Unsere Frage war an dieser Stelle wohl nicht explizit genug. Das "Wie"

¹⁰ Belusa, Annelie/ Eberwein, Hans (1999): Förderdiagnostik – Eine andere Sichtweise diagnostischen Handelns. In: Eberwein, Hans (Hrsg.) (1999): Handbuch Integrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz (5. Auflage)



des Instrumenteneinsatzes wurde nicht erfasst. Dies gilt auch für die anderen beschriebenen Instrumente. Das "Warum" wird kurz angedeutet, das "Wie" des Einsatzes bleibt weitestgehend unklar. Hier wird es nötig sein, nachzufassen. Ein schriftlicher Leitfaden scheint dafür nicht unbedingt das geeignete Instrument zu sein, lässt sich damit doch nur das erfassen, was diskursiv leicht verfügbar ist. Beobachtungen, Videoaufzeichnungen bringen bei der Frage nach der praktischen Vorgehensweise reichhaltigere Ergebnisse, anschließende Interviews könnten die Gründe für diese Vorgehensweisen zutage bringen.

Gespräche und Befragungen

Vielfältige GesprächspartnerInnen dienen den Sonderpädagoginnen als weitere Erkenntnisquelle. Am häufigsten werden Gespräche mit GrundschullehrerInnen und Eltern geführt. Gespräche mit Kindern führen nur vier Sonderpädagoginnen an. Der Mobile Sonderpädagogische Dienst, SchulärztInnen, Stellen der Mobilen Frühförderung und die ReferentInnen am Staatlichen Schulamt werden herangezogen.

(Standardisierte) Testverfahren

Die Sonderpädagoginnen zählen sehr unterschiedliche Diagnose- und Testmaterialien auf. Dies führt dazu, dass nur wenige Materialien von mehr als einer oder zwei Sonderpädagoginnen genutzt werden. Mit einer Ausnahme: die altbekannte Differenzierungsprobe nach Breuer/Weuffen wird an acht Schulen von den Sonderpädagoginnen eingesetzt.

Unter welchen Gesichtspunkten und auf welche Art die genannten Testverfahren angewendet werden geht aus den Antworten nicht hervor. Dies wurde von uns auch nicht explizit erfragt. So können wir keine Aussagen darüber treffen, ob Tests wie der HAWIK R gemäß ihrer Handanweisungen eingesetzt werden, etwa mit dem Ziel, Persönlichkeitsmerkmale und deren Ausprägungsgrad zu bestimmen oder unter qualitativen Gesichtspunkten "und zwar dergestalt, dass man über die in der Testanweisung enthaltenen Vorgaben hinausgeht, indem z.B. mehr Zeit eingeräumt wird, zwischendurch ermutigt wird, Rückfragen gestellt werden, Hilfestellungen gegeben werden, um auf diese Weise das Lernverhalten des Schülers besser beobachten und beurteilen zu können." (Eberwein/ Belusa 1999; 263).

Spiele und spielerische Aktivitäten

In gemeinsamen Spielen, wie sie beispielsweise im Kieler Einschulungsverfahren¹¹ vorgeschlagen werden, sammeln die Sonderpädagoginnen Daten und gewinnen Erkenntnisse für die weitere Arbeit. Dabei setzen sie verschiedenste Materialien wie Wolle, Knete, Würfel, Bausteine, aber auch Lernspiele ein. Die spielerischen Aktivitäten zielen hauptsächlich auf Konzentration, Motorik und Wahrnehmung ab.

Nur eine Sonderpädagogin verwendet von sich aus den Begriff Förderdiagnostik, alle anderen verwenden den Begriff Diagnostik.

Aus den Aussagen zweier Sonderpädagoginnen wird deutlich, dass sie alle Kinder der Veränderten Schuleingangsphase im Blick haben. Aus den Aussagen einer anderen lässt es sich ansatzweise auch erschließen – zieht sich durch die Angaben unterschiedlicher Abschnitte im Leitfadenteil für die Sonderpädagoginnen.

Das Zitat einer Sonderpädagogin macht es deutlich: "Eine integrative Förderung ist nur möglich, wenn alle am gleichen Ziel arbeiten. Deshalb muss jeder von jedem lernen. Als Förder-

¹¹ Fröse, Sigrun / Mölders, Ruth / Wallrodt, Wiebke (1986): Das Kieler Einschulungsverfahren. Beiheft. Weinheim Beltz



lehrerin muss ich sowohl zum Fördern als auch zum übernehmen von Unterrichtsabschnitten in der Lage sein. Eltern wie Schüler sollen in mir einen normalen Lehrer sehen und nicht einen für besondere Fälle". Ihrer Aussage merkt man an, dass sie sich für alle Kinder verantwortlich fühlt, ihre Spezialkompetenz auf besondere Kinder richtet, aber auch ihre Kolleginnen anleitet, diese Kompetenzen zu erwerben und anzuwenden.

Sie führt also nicht nur eine ambulante Tätigkeit aus, sondern gehört – auch wenn ihre Stammschule die Förderschule ist – zum Kollegium der Grundschule. Die Sonderpädagogin wirkt im Unterricht mit, die Grundschullehrerinnen arbeiten mit an der Erstellung der Förderpläne. Beide benötigen didaktische und diagnostische Kenntnisse.

Sonderpädagogische Diagnostik verlangt nicht nur Kenntnis der diagnostischen Methoden, sondern auch des Unterrichts- und Erziehungsproblems, Methodik des Erstleseunterrichts muss bekannt sein, um Leseversagen im Anfangsunterricht untersuchen zu können (vgl. Wendeler 2000, 17¹²). Umgekehrt erfordert Binnendifferenzierung diagnostische Kenntnisse, Methoden um individuelle Wege aber auch Stockungen des Lernprozesses zu erkennen müssen bekannt sein, damit geeignete individuell passende Lernangebote erarbeitet werden können.

3.2.4.12 Literatur- und Materialienliste der Sonderpädagoginnen

Auf unsere Frage nach verwendeten Materialien und gelesener Literatur wurden uns folgende Titel genannt. Da die Angaben meist unvollständig waren, haben wir sie so weit ergänzt als sie uns bekannt waren. Einige blieben leider unvollständig. Die jeweilige Schule wird angeführt, so dass die Kolleginnen sich direkt dorthin wenden können, wenn sie Interesse an einem Erfahrungsaustausch oder Anfragen haben.

Literaturangabe (überarbeitet: ergänzt um Verlag, Autor/ -in, Erscheinungsjahr, etc.)	Genannt von den Sonder- pädago- ginnen der Grund- schule	Eignet sich für... Inhalte	Eignet sich für... Personen
ThILLM (Hrsg.) (2000): Veränderte Schuleingangsphase an Thüringer Grundschulen. Ent- wicklungsstand und Perspektive eines Schulversuchs, Impulse Heft 35	Bleicherode Rottenbach Saalfeld	Aussagen zur Schulein- gangsphase	alle, die in der Veränderten Schuleingangs- phase arbeiten
Weigt, Ralph (1994): Lesenlernen und Schreibenlernen kann jeder!?. Methodische Hilfen bei Lese-Rechtschreib-Schwäche. Neuwied: Luchterhand	Bleicherode Unterweid	Methodische Hilfe bei LRS	

¹² Wendeler, Jürgen (2000): Förderdiagnostik für Grund- und Sonderschulen. Weinheim und Basel: Beltz



Tewes, Uwe/ Rossmann, Peter/ Schallberger, Urs (Hrsg.) HAWIK (Hamburg-Wechsler In- telligenztest für Kinder) (3. Auf- lage), Bern: Hans Huber	Bleicherode	Sinnvoll für Untersu- chungen bei denen der Intelligenzquotient eines Kindes ermittelt werden soll, für integrative Set- tings wenig relevant	Schulpsycholo- gen
(Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (1991): Handreichungen zur Diagnostik für Sonderpädagogische Diagno- se- und Förderklassen. Würzburg)	Bleicherode Oberdorla	Sonderpädagogische Diagnostik	.
div. Tests von K. Ingenkamp (http://www.testzenhtrale.de/inhalt/au_i.htm)	Bleicherode	Psych. Diagnostik, für integrative Settings we- nig relevant	
Calatin, Anne (Neuaufgabe ge- plant): Kursbuch Eltern: Das hy- peraktive Kind. München: Heyne	Bleicherode		
Burk, Karlheinz (1993): Fördern und Förderunterricht. Frankfurt/ Main: Arbeitskreis Grundschule	Eisfeld O- berdorla	Förderpraxis neu durch- denken, allgemeine Ein- führung	
Borchert, Johann (1996): Pädago- gisch-therapeutische Interven- tionen bei sonderpädagogischem Förderbedarf. Göttingen: Hogrefe	Eisfeld O- berdorla Un- terweid	Hilfen für sonderpäda- gogische Probleme Auswahl evaluierter Trainingsmethoden	
Franz, B./ Will, U. (): Planungshilfen für die Erstellung von Förderplänen.	Eisfeld		
Brand, I. (1991): Motorik- und Wahrnehmungsförderung als Vor- aussetzung für schulisches Ler- nen". Maria-Stern-Schule Würz- burg (Schule zur individuellen Sprachförderung des Marienver- eins mit Marienheim e.V., http://home.t-online.de/home/Maria-Stern-Schule)	Eisfeld		
Seemann-Girrbach, R./ Staudin- ger, G. (1995): Bewegung im Klassenzimmer (Lehrerhandbuch). Regensburg: Wolf	Eisfeld		
ISB (1986/91) (Hrsg.): Erstrechen- nen/ Erstschreiben/ Erstlesen. Handreichungen für sonderpäda- gogische DFK. Würzburg	Eisfeld		
Mobile Erziehungshilfe Rhön Grabfeld () (Hrsg.): Problemkin- der lernen leichter durch EDU- Kinestetik	Eisfeld		



Dennison, P. E./ Dennison, G. E. (1996): EK für Kinder. Das Handbuch der Edu-Kinestetik für Eltern, Lehrer und Kinder jeden Alters. (12. Auflage). Freiburg: VAK	Wutha-Farnroda Heldrungen	Förderung	
Lesen lernen mit allen Sinnen evtl. AOL-Verlag "Lernen mit allen Sinnen"	Heldrungen Neuhaus	Lesen lernen mit allen Sinnen	Kurs 1 Deutsch
Rechnen mit allen Sinnen	Heldrungen		Kurs 2 Mathematik
Marx, U./ Steffen, G. (1990): Lesen lernen mit Hand und Fuß. (Lehrgang) Horneburg/ Niederelbe: Persen	Heldrungen		Kurs1, Kurs 2
Palmowski, W. (1998): Anders handeln. Lehrerverhalten in Konfliktsituationen. Ein Übersichts- und Praxisbuch. (3. Auflage) : Dortmund: Borgmann/ verlag modernes lernen	Ilmenau Am Stollen Ilmenau Zink Weimar Wieland	über Lehrerverhalten beim Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern reflektieren	GSL, FÖL
Palmowski, W. (Neuaufgabe 01/02): Der Anstoß des Steines: Systemische Beratungsstrategien im schulischen Kontext. Ein Einführungsbuch und Lernbuch. Dortmund: Borgmann/ verlag modernes leben	Ilmenau Am Stollen Ilmenau Zink		GSL, FÖL, Beratungslehrer/-in
Breuer, Helmut/ Weuffen, Maria (3.1996): Lernschwierigkeiten am Schulanfang. Schuleingangsdiagnostik zur Früherkennung und Frühförderung. Weinheim: Beltz	Ilmenau Am Stollen Ilmenau Zink Oberdorla Rottleben Unterweid Wutha-Farnroda		GSL, FÖL
Eberwein, H. (1999) (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik (5. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz	Ilmenau Am Stollen Ilmenau Zink	Sinnvoll für integrationspädagogisches Grundverständnis	GSL, FÖL
Handbuch Integrative Diagnostik	Ilmenau Am Stollen Ilmenau Zink		GSL, FÖL
Eberwein, H. (1998) (Hrsg.): Behindert sein oder behindert werden? Interdisziplinäre Analysen zum Behinderungsbegriff. Neuwied: Luchterhand	Ilmenau Am Stollen Ilmenau Zink	Sinnvoll für integrationspädagogisches Grundverständnis	GSL, FÖL



Material über hyperaktive Kinder	Ilmenau Am Stollen Ilmenau Zink		GSL; FÖL, Eltern (teilweise)
Benkmann, R. (1998): Entwicklungspädagogik und Kooperation. Sozial-konstruktivistische Perspektiven der Förderung von Kindern mit gravierenden Lernschwierigkeiten in der allgemeinen Schule. Weinheim und Basel: Beltz	Marksuhl	Aufgaben der FÖL	
Engbrecht, A./ Weigert, H. (1994): Lernbehinderungen verhindern. Anregungen für eine förderorientierte Grundschule. Unterrichtspraxis Grundschule (2. Auflage) Frankfurt/ Main: Diesterweg	Marksuhl Wutha-Farnroda	Umsetzung von Förderplänen, alle Kinder in Förderung einbeziehen Diagnostik Beratung Förderung	
Ortner A./ Ortner R. (2000): Verhaltens- und Lernschwierigkeiten. Ein Handbuch für die Grundschulpraxis. (5. Auflage) Weinheim und Basel: Beltz	Neuhaus	Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten	
(Claussen, C. (Nachdruck 1999) (Hrsg.): Wochenplan- und Freiarbeit. Braunschweig: Westermann. Oder: Huschke, P. (1996): Grundlagen des Wochenplanunterrichts. Von der Entdeckung der Langsamkeit. Weinheim und Basel: Beltz etc.)	Neuhaus	Erstellen von Wochenplänen	Sinnvoll für alle Lehrerinnen, die mit Wochenplan arbeiten wollen
Montessorimaterialien	Neuhaus	Aufbau und Durchführung der Freiarbeit	
Wendeler, J. (2000): Förderdiagnostik für Grund- und Sonderschulen. Praxisorientierte Entwicklung von Lernzieltests. Weinheim: Beltz	Oberdorla	Methoden der Lernziel- diagnostik Entwicklung von Lern- zieltests	
(Bundschuh, K. (1999): Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. (5. Auflage). München und Basel: Reinhardt/ UTB	Oberdorla	Spezielle Fragen/ Probleme der Diagnostik	
Eggert, D. (2000): Von den Stärken ausgehen... Individuelle Entwicklungspläne in der Lernförderungsdiagnostik. Ein Plädoyer für andere Denkgewohnheiten und eine veränderte Praxis. (4. Auflage). Dortmund: Borgmann/ Verlag Modernes Leben	Oberdorla	Individuelle Entwicklungspläne	



Probst, H. (1999): Mit Behinderung muss gerechnet werden. Der Marburger Beitrag zur lernprozessorientierten Diagnostik, Beratung und Förderung. Solms: Jarick Oberbiel	Oberdorla	Lernprozessorientierte Diagnostik Beratung Förderung	
Eberwein, H./ Knauer, S. (1998) (Hrsg.): Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege einer neuen (sonder-)pädagogischen Diagnostik. Weinheim: Beltz	Oberdorla	neue (sonder-) pädagogische Diagnostik	grundlegend
(Schor, B. (1998): Mobile Sonderpädagogische Dienste. Donauwörth: Auer)	Oberdorla	Handlungshilfen für ein integratives Bildungsangebot	
Kretschmann, R./ Rose, M. (2000): Was tun bei Motivationsproblemen? Förderung und Diagnose bei Störung der Lernmotivation. Bergedorfer Förderprogramme. Horneburg/ Niederelbe: Persen	Oberdorla	Förderung und Diagnose bei Lernproblemen	
Aust-Claus, E./ Hammer, P. (1999): Das A.D.S-Buch. Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom. Neue Konzentrations-Hilfen für Zappelphilippe und Träumer. Ratingen-Lintorf: Oberstebrink	Oberdorla	Konzentrationshilfen für Zappelphilippe und Träumer	
Auch du kannst es	Oberdorla	Lern- und Übungsprogramm bei TLS (Teilleistungsschwächen)	
Laute – Silben – Wörter	Oberdorla	Lesenlernen mit Lautgebärden	
Kretschmann, R./ Dobrindt, Y./ Behring, K. (1998): Prozessdiagnose der Schriftsprachkompetenz in den Schuljahren 1 und 2. Horneburg/ Niederelbe: Persen	Oberdorla	kindernahe lernwegsbegleitende Diagnostik	Klasse 1, Klasse 2
Behring, K./ Kretschmann, R./ Dobrindt, Y. (1999): Prozessdiagnose mathematische Kompetenzen. Horneburg/ Niederelbe: Persen	Oberdorla	kindernahe lernwegsbegleitende Diagnostik	Klasse 1, Klasse 2
Damit habe ich es gelernt	Oberdorla	Fördermaterial nach Stufenmodell Schriftspracherwerb	
Analyse/ Diagnose von Lernschwierigkeiten	Oberdorla	Zieldifferente Arbeit im Unterricht	

Schilling, Sabine (2001) (Hrsg.): Praxisbuch Dyskalkulie. Rechenschwäche – Ursachen und Erscheinungsformen. Gottmadingen: Schubi	Oberdorla	Ursachen Erscheinungsformen Übungsbeispiele	
Benz, E. (2001): Praxisbuch Legasthenie. Lese- und Rechtschreibschwäche – Ursachen und Erscheinungsformen, Übungsvorschläge für Therapie und Alltag. Gottmadingen: Schubi	Oberdorla	Ursachen Erscheinungsformen Übungsbeispiele	
Arbeitskreis integrative LehrerInnenbildung (AKILAB) (1996) (Hrsg.): Aspekte integrativer Pädagogik und Didaktik. Aachen: Mainz	Oberdorla	Integrationsproblematik	
Barth, K. (2000): Lernschwächen früh erkennen im Vorschul- und Grundschulalter. (3. Auflage). München: Reinhardt	Rottleben	Vor- und Grundschulalter	
Arenhövel, F. (1998): Fördern macht Spaß. Ganzheitliche Fördermaßnahmen für Kinder mit Lernschwierigkeiten. (2. Auflage). Donauwörth: Auer	Rottleben	ganzheitliche Fördermaßnahmen für Kinder mit Lernschwierigkeiten	
Schäfer, I./Lutz, H. (2001): Graphomotorik für Grundschüler. Praktische Übungen zum Schreibenlernen. Mit Handzeichenalphabet. Dortmund: Borgmann/Verlag Modernes Leben	Rottleben	praktische Übungen zum Schreibenlernen	
Der offene Unterricht (div. Veröffentlichungen zum offenen Unterricht existieren)	Unterweid	Stationenlernen	
Eggert, Dietrich (2000): Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung. Textband und Arbeitsbuch. Dortmund: Borgmann, 4. Aufl.	Unterweid	Förderhinweise zur Förderung der Motorik	Sehr gute Beispiele im Arbeitsbuch
Badegruber, B. (1999): Offenes Lernen. 28 Schritte vom gelenkten zum offenen Lernen. (8. Auflage). Berlin: Cornelsen	Unterweid	Freiarbeit u.a.	Super Buch sollte jeder kennen
Ledl, V. Kinder beobachten und fördern (Diagnosesoftware und Buch, Handreichung und Materialsammlung/ Österreich; http://www.xyz.at/xyz/foerdern/) Wien: Jugend und Volk	Weimar Falk Wutha-Farnroda Oberdorla	Erfassen der Wahrnehmungsfähigkeit des Kindes individuelle Förderung Diagnostik Förderung	



Bersson, M./ Luckfiel, H. (1998): Umgang mit "schwierigen" Kindern. Auffälliges Verhalten, Förderpläne, Handlungskonzepte. Lehrerbücherei Grundschule. Berlin: Cornelsen	Weimar Wieland	Oberflächliches Wissen über Verhaltens- auffälligkeiten, Tipps zum Umgang mit Problemkindern, Ideen zum Aufbau von Förderplänen	
Ganser, B. (Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen) (2001): Rechenstörungen. Diagnose- Förderung-Materialien. (4. Auflage). Donauwörth: Auer	Weimar Wieland Wutha- Farnroda	Hilfe bei Mathematik- problemen, Tipps für Material, Diagnostik Förderung, Beratung	
Lernbehindertenpädagogik (div. Titel, z.B. Schröder, U. (2000): Lernbehindertenpädagogik. Grundlagen und Perspektiven sonderpädagogischer Lernhilfe. Stuttgart: Kohlhammer)	Weimar Wieland	Theoretische Vertiefung	
Ayres, A. J. (1998) : Bausteine der kindlichen Entwicklung. Die Bedeutung der Integration der Sinne für die Entwicklung des Kindes. (3. Auflage) Berlin: Springer	Wutha- Farnroda	Diagnostik Förderung Beratung	interessant
Sedlak, F./ Sindelar, B. (Nachdruck 1999): Hurra, ich kann's. Frühförderung für Vorschüler und Schulanfänger. (8. Auflage) Wien: öpv&hpt	Wutha- Farnroda	Diagnostik Förderung	ausleihen
Fachzeitschriften			
Lernzielgleiches Lernen und lern- zieldifferentes Lernen – Hürde und Bürde für die schulische Integration von Behinderten In: Die neue Sonderschule: Zeitschrift für Theorie und Praxis der pädagogischen Rehabilitation. 2/99 Neuwied: Luchterhand	Wutha- Farnroda	Beratung	
Verband Deutscher Sonderschulen e.V. (VDS) (Hrsg.): Zeitschrift für Heilpädagogik. Würzburg. Angegebene Artikel: Benkmann, R. (2000): Probleme und Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung von Kindern und Jugendlichen. 1/2000 Reiser, H. (1996): Arbeitsplatzbeschreibungen – Veränderungen der sonderpädagogischen Berufsrolle 5/1996	Ilmenau Am Stollen Il- menau Zink Oberdorla		GSL, FÖL

Rede des Staatssekretärs Fröbel: Thüringer Förderschule – 10 Jahre danach. Vds-Informationen des Landesverbands Thüringen e.V. 3/2001	Oberdorla		
Benkmann, R.: Veränderte Schul- eingangsphase in Thüringen. Vds- Informationen des Landesver- bands Thüringen e.V. 2/2000, 3-7	Oberdorla		
Benkmann, R.: Perspektiven son- derpädagogischer Förderung von Kindern mit gravierenden Lern- schwierigkeiten. TLV (Thüringer Lehrerverband) Heft "Schloss- bergtag" 1999	Oberdorla		

Abbildung 30: Literatur- und Materialienliste der Sonderpädagoginnen

3.2.4.13 Fortbildungen der Sonderpädagoginnen

Sieben der fünfzehn Sonderpädagoginnen hatten Gelegenheit an Fortbildungsveranstaltungen teilzunehmen. Sechs geben an, keine Gelegenheit zur Teilnahme gehabt zu haben. Die beiden anderen äußern sich dazu nicht.

Eine Sonderpädagogin zählt acht Veranstaltungen auf, die anderen haben jeweils eine Veranstaltung besucht. Die Sonderpädagoginnen waren aufgefordert zu begründen, warum sie die angebotenen Themen für wichtig erachten. Es wurde kaum begründet.

Die nachfolgende Tabelle gibt die Veranstaltungen sowie Argumente der Sonderpädagoginnen dazu wieder:

Veranstaltung	Veranstaltung/ Inhalt ist wichtig, da....	Anzahl der TeilnehmerInnen, die sich zu dieser Veranstal- tung geäußert haben
Zentrale Fortbildungen		
20.02.2001 Integrative Förderung und Formen der Kooperation von Grund – und Förderschulen (Rink/Peper, Schneider)	alle beteiligten Personen (SSA, GSL, FÖL, Schullei- tung) im Schulversuch zu- sammenkamen, da Problemfelder angespro- chen und geklärt wurden, Sonderpädagoginnen drän- gende Fragen stellen konnten	2
26./27.04.2001 Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern (Palmowski, Schneider/ Trautmann)	ein aktuelles/ unterrichtsprak- tisch relevantes Thema be- handelt wurde sie Anregungen für den Un- terrichtsalltag lieferte, vorhandene Kenntnisse aufge-	4

	frischt, neue erworben werden konnten	
Regionale Fortbildungen		
Austausch über die Arbeit der FÖL und GSL (Lichte)		1
Symposien/ Kongresse/ Fachtagungen		
Symposium zur Veränderten Schuleingangsphase (ThILLM, Arbeitskreis GS)	Schulkonzept präsentiert und begründet wurde, Erfahrungen anderer Schulen aufgenommen werden konnten	1
GEW-Tagung zur Veränderten Schuleingangsphase	es zu einem Erfahrungsaustausch zum Schriftspracherwerb kam	1
Förderschultag zur Schuleingangsphase (TLV)	ein Erfahrungsaustausch unter SonderpädagogInnen möglich wurde	1
Sonderpäd. Kongress/ München (VdS)	der aktuelle Stand der Sonderpädagogik präsentiert wurde, Erfahrungen zur Schuleingangsphase aus anderen Bundesländern präsentiert wurden	1
Sonderpäd. Fachtagung: Wege zur Förderung (TLV)	ein Erfahrungsaustausch unter SonderpädagogInnen möglich wurde	1
MSD-Fortbildung: Gutachten		1

Abbildung 31: Fortbildung der SonderpädagogInnen im Schuljahr 2000-2001

Alle 14 Sonderpädagoginnen, die Angaben zu Fortbildungen gemacht haben, wünschen sich weitere Fortbildungen für ihre Arbeit in der Veränderten Schuleingangsphase.

Am häufigsten wird der Wunsch nach unterrichtspraktischen Fortbildungen hinsichtlich der Gestaltung eines integrativen fördernden Unterrichts (Methoden, Rolle der Sonderpädagogin, Inhalte) geäußert. Hier zeigt sich – wie schon in früheren Erhebungen – eine der größten Herausforderungen des Schulversuchs ist die Gestaltung des integrativen Unterrichts. Darüber hinaus besteht der Wunsch nach Fortbildung im diagnostischen Bereich, speziell zur Gutach-
tenerstellung.

Der Wunsch nach Erfahrungsaustausch mit anderen Sonderpädagoginnen im Schulversuch besteht fort. Diesen können sich einige Sonderpädagoginnen auch selbstorganisiert vorstellen. Sechs Sonderpädagoginnen äußern sich zu diesem Punkt nicht. Können sie sich keine selbstorganisierten Veranstaltungen zur eigenen Weiterbildung vorstellen oder spricht eine Sonderpädagogin das aus, was die schweigenden denken: "möchte ich mir nicht vorstellen – bedeutet noch mehr zusätzliche Arbeit." Diejenigen, die sich äußern können sich vorstellen, Austausch mit anderen Sonderpädagoginnen aber auch GrundschullehrerInnen selbst zu organisieren. Gespräche und gegenseitige Hospitationen könnten diesem Zweck dienen.



Ob bereits ein selbstorganisierter Austausch praktiziert wird, haben wir an dieser Stelle nicht erhoben.

Eine Sonderpädagogin wünscht sich mehr theoretische Angebote zu neueren Ansätzen der Pädagogik und Schulentwicklung.

3.2.5 Fragen an die Stammgruppenteams

Die operative Ebene der Schulversuchsarbeit ist in den Stammgruppen und Kursen zu sehen. Dort haben sich Teams gebildet, die einen definierten Arbeitsbereich abdecken. In den Teams kooperieren Pädagoginnen und Pädagogen unterschiedlicher Professionen. Wir haben unsere Fragen über den Unterricht, seine Vorbereitung und Organisation den Stammgruppenteams gestellt. Da jede Befragung aktivierend wirkt, erhofften wir uns, dass die Teams über den Fragebogen ins Gespräch kommen würden um gemeinsame Antworten zu formulieren.

Aus früheren Erhebungen war uns bekannt, dass eine große Zahl der kleinen Teams mit den Stammgruppenteams identisch ist. Dies wurde uns in diesem Jahr bestätigt. An zehn Schulen ist dies so. Daher baten wir die Stammgruppenteams und nicht die "kleinen Teams" einer Schule, die Teamfragen im Kapitel 5 des Leitfadens zu beantworten. Dies gewährleistet eine relativ vergleichbare Beantwortung und erlaubt uns Aussagen quer zu allen Stammgruppen aller Schulen zu treffen, ähnliche Entwicklungsverläufe können so aufgezeigt werden. Wir erhielten 41 beantwortete Teamfragebögen zurück. Vier Schulen beantworteten jeweils den Teamfragebogen für alle Stammgruppen gemeinsam und begründeten dies meist damit, dass aufgrund der engen Kooperation alle Antworten für alle Stammgruppen gelten würden. An einigen Stellen (Stundenpläne, Stammgruppenzusammensetzungen) machen sie auf Stammgruppenspezifika aufmerksam.

3.2.5.1 Teambildung in den Schulen des Schulversuchs (Barbara Berthold)

Anne Ratzki, Mitbegründerin einer "Teamschule" im Gesamtschulbereich schreibt in einem 1998 veröffentlichten und im Internet unter <http://www.team.cc/de/tagrund.htm> nachzulesenden Aufsatz: "Gewollte Heterogenität der Schülerschaft und in ihrer Folge binnendifferenzierender Unterricht, der den Lernenden die Verantwortung für ihren Lernprozess zumutet, braucht Kooperationsformen im Lehrerkollegium, die eine gemeinsame Arbeitsgrundlage herstellen und den Einzelnen in seiner Arbeit unterstützen. Eine solche bewährte Kooperationsform ist das Lehrerteam."

Die Teambildung im Schulversuch wurde nicht von außen vorgegeben und folglich auch nicht auf die Organisationsform Stammgruppe eingegrenzt. Vielmehr haben sich die Teams aus den Arbeitszusammenhängen heraus definiert. Dieser Prozess war zu Beginn des Jahres 2001 noch nicht so weit abgeschlossen, dass die einzelnen Teambildungen für uns transparent wurden. Mit dem Leitfaden 2001 liegt die Struktur nun vor.

Alle Schulen im Schulversuch hatten sich bereits im ersten Jahr dafür entschieden auf verschiedenen Ebenen und in unterschiedlichen inhaltlichen Bereichen in Teams zusammenzuarbeiten.

Dreizehn Schulen unterscheiden dabei begrifflich das "große Team" und die "kleinen Teams".

Die Grundschulen Marksuhl und Rottenbach treffen diese Unterscheidung nicht. Sie sprechen von einem, dem Team der MitarbeiterInnen in der Schuleingangsphase. Beide Kollegien begründen ihre Art der Teambildung damit, dass fast alle KollegInnen in allen Stammgruppen und Kursen eingesetzt seien und dass sie gute Erfahrungen mit dem Informationsfluss gemacht hätten. Ihr Team entspricht den großen Teams der anderen Schulen.



Im großen Team arbeiten StammgruppenleiterInnen, KursleiterInnen und HorterzieherInnen mit. Von sieben Schulen wissen wir explizit, dass die Schulleitung mitarbeitet. Sie/ er wurde konkret genannt. Von drei Schulen wissen wir von der Mitarbeit der Hortkoordinatorin. Die Sonderpädagoginnen werden an zwölf Schulen explizit zum großen Team gezählt, an den anderen Schulen können wir darauf schließen, da sie davon sprechen, dass "alle MitarbeiterInnen der Schuleingangsphase" zu diesem Team gehören. Betrachtet man dazu andere Angaben in den Leitfäden zu Unterricht und Lehrereinsatz, gehören die Sonderpädagoginnen dazu.

Nun gibt es an dreizehn Schulen auch "kleine Teams".

An zehn Schulen sind die "kleinen Teams" mit den Teams einer Stammgruppe identisch, d.h. in diesen Teams sind alle MitarbeiterInnen einer Stammgruppe zusammengefasst. Wobei zwei Schulen noch eine darüber hinaus gehende Teambildung praktizieren. An der ersten Schule bilden die StammgruppenleiterInnen sowie die KursleiterInnen aller Stammgruppen zwei weitere Teams. An der zweiten Schule werden zu den vier Stammgruppenteams vier weitere Teams gebildet: zwei arbeiten jeweils zu mathematischen Inhalten, zwei andere decken den Deutsch und Heimat- und Sachkunde-Bereich ab.

An drei Schulen setzten sich die "kleinen Teams" nicht aus den MitarbeiterInnen der Stammgruppen zusammen. Es werden folgende Teambildungen vollzogen:

Eine Schule bildet ein kleines Team aus allen StammgruppenleiterInnen sowie FachlehrerInnen in der Schuleingangsphase. Das zweite Team stellen die KursleiterInnen.

Eine zweite Schule fasst jeweils zwei Stammgruppenteams zu einem kleinen Team zusammen.

Die dritte Schule scheint die kleinen Teams aus KursleiterInnen zusammenzustellen.

Die Anzahl der kleinen Teams variiert an den Schulen des Schulversuchs zwischen zwei und fünf. Die Schule mit fünf kleinen Teams gehört auch zu den Schulen, die sehr viele MitarbeiterInnen in der Schuleingangsphase beschäftigt.

So treffen sich die großen Teams

Viele Beratungen, offizielle und inoffizielle Treffen sind notwendig um die Arbeit in den Stammgruppen und in der gesamten Schuleingangsphase zu koordinieren. Die Arbeit in einem Schulversuch ruft zusätzlichen Abstimmungsbedarf hervor. Von der Notwendigkeit, sich regelmäßig zu beraten, waren die Kollegien schon im letzten Jahr überzeugt. Dass sie diese Überzeugung beibehalten und die Teamarbeit etabliert haben, spiegeln ihre Antworten: Erstaunlicherweise treffen sich acht große Teams – und das bedeutet alle MitarbeiterInnen der Schuleingangsphase plus gegebenenfalls die Schulleiterin und die Hortleiterin wöchentlich. Ein großes Team strebt allerdings an, diese Treffen bald in einem monatlichen Rhythmus abzuhalten. Diesen Rhythmus praktizieren bereits drei Schulen. Zwei Teams kommen vierzehntägig zur großen Teambesprechung zusammen. Die Beratungen dauern selten weniger als zwei Stunden.

So treffen sich die kleinen Teams

Die kleinen Teams der einzelnen Schulen treffen sich meist zu einem festen Termin einmal pro Woche. Einige beraten zweimal oder dreimal wöchentlich (je zwei Nennungen). Dabei unterscheiden sich die kleinen Teams an ein und derselben Schule mehrfach in der Anzahl der Treffen. Die kleinen Teams bestimmen über diese Treffen selbst. Täglich finden zwischen den MitarbeiterInnen der kleinen Teams, v.a. den MitarbeiterInnen einer Stammgruppe, Absprachen vor und nach dem Unterricht sowie in Pausen statt. Die kleinen Teams kennen also drei Formen des Austauschs: die Zusammenarbeit im Unterricht, die den Arbeitsprozess be-



gleitenden Absprachen und die gezielte gemeinsame Beratungs-, Planungs- und Vorbereitungsarbeit.

Aufgaben von großen Teams

In den Beratungen des großen Teams treffen alle MitarbeiterInnen der Schuleingangsphase regelmäßig aufeinander. Sie können Gedanken, Ideen und Erfahrungen austauschen, Probleme besprechen. Gemeinsame Positionen können gefunden werden.

Unterrichten ist der Kern schulischer Arbeit, der Schulversuch fordert – nachdem die groben organisatorischen Regelungen getroffen sind - speziell bei der Unterrichtsarbeit heraus. Unterrichtsbezogene Fragen nehmen nicht nur in den Stammgruppenteams sondern auch im großen Team einen breiten Raum ein. Die PädagogInnen arbeiten an der Erstellung ihres schulinternen Lehrplans, verteilen Inhalte über Wochen und Monate und stimmen ihre Wochenplanung konkreter ab. Sie werten Wochenpläne aus. Unterrichtsmaterialien und deren Einsatz werden besprochen. Das Team der Grundschule Heldrungen arbeitet an der Einrichtung einer Lernwerkstatt.

Schülerinnen und Schüler werden analysiert. Die Kompetenzen der Sonderpädagoginnen werden zu diesen Fallanalysen herangezogen. Förderungsmöglichkeiten werden thematisiert.

Weiterhin werden alle möglichen organisatorischen Notwendigkeiten in den großen Teamberatungen besprochen: Feste im Schuljahr, die Öffentlichkeitsarbeit und Arbeiten am Dokumentationsschwerpunkt. Arbeiten werden verteilt.

Fortbildungen werden besprochen und ausgewertet. Ein Team gibt an, der Sonderpädagogin Raum für schulinterne Fortbildungen einzuräumen.

Insbesondere für die wöchentlichen Sitzungen der großen Teams gilt, dass sie auf ihre Häufigkeit bzw. auf die Zahl der Beteiligten hin überprüft werden sollten. Es ist nicht sinnvoll in den großen Teams Fragen zu diskutieren, die auch unterrichtsnaher in den kleinen Teams gelöst werden könnten. Die Funktion der großen Teams sollte dort, wo es kleine Teams gibt, eher eine koordinierende zwischen den kleinen Teams und zwischen Schulversuch und Schul- bzw. Hortleitung sein.

Aufgaben von kleinen Teams

Zu den Aufgaben der Mitglieder der kleinen Teams, die an zehn Schulen mit den Stammgruppenteams identisch sind, gehört die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts.

- Sie dokumentieren die Leistungen ihrer SchülerInnen und bewerten sie.
- Sie legen Differenzierungs-/Fördermaßnahmen fest.
- Sie bereiten Höhepunkte im Schulleben konkret vor.

An den Äußerungen der Teams der Grundschule Am Stollen Ilmenau wird besonders deutlich, dass die kleinen Teams auch eine wichtige Funktion im Rahmen der Entwicklung des Schulversuchs übernehmen: hier stellen einzelne PädagoInnen ihre Kompetenzen anderen Teams zur Verfügung, sie erledigen konkrete Aufgaben im Rahmen der Schulentwicklung (Dokumentation der im Schulversuch eingesetzten Unterrichtsmittel oder Erfassung der besuchten Fortbildungsveranstaltungen). Auch die zweite Ilmenauer Schule (Karl Zink) spricht eine Verbindung zum großen Team an, indem geäußert wird, dass sie die Aufgaben aus dem großen Team umsetzen. Hier wird deutlich, dass die kleinen Teams nicht isoliert sind, sondern jedes ist ein Knotenpunkt im Netzwerk Schulversuch an der Einzelschule, aber auch im großen Netz aller Schulen.



Deutlich wird, dass in den kleinen Teams Vorarbeiten, die in großen Teamberatungen geleistet wurden konkretisiert werden. Eine Grobplanung wird für die einzelnen Stammgruppen umgesetzt, erarbeitete Beobachtungskriterien werden angewendet und angepasst. Zuarbeiten werden erstellt.

Zusammensetzung der Stammgruppen-Teams

Die Anzahl der Mitglieder in den kleinen Teams variiert zwischen zwei und neun. Handelt es sich um Teams, die nur zwei Mitglieder angegeben haben, dann sind dies meist zwei GrundschullehrerInnen. Eine Schule gibt an, das kleine Team sei zu groß.

Wir hatten die Stammgruppenteams danach gefragt, wie es zur derzeitigen Zusammensetzung gekommen ist. Nach Auswertung aller beantworteten Bögen ergab sich quer zu allen Teams folgendes Bild:

Bei der Zusammensetzung spielten personelle Voraussetzungen der Schule eine Rolle. Die Unterrichtsversorgung musste für alle Klassenstufen gewährleistet sein, durch Kündigung und Abordnung mussten Teams neu zusammengestellt werden. Die organisatorischen Abläufe der Schulen mussten berücksichtigt werden. Es wurde aber auch auf die personale Seite Rücksicht genommen. Wo es möglich war, stellte man Teams zusammen, deren Mitglieder harmonieren würden, die vielleicht sogar schon früher zusammengearbeitet hatten und die Bereitschaft zur Teamarbeit mitbrachten. Ein Team wies darauf hin, dass ein Team wachsen müsse und dafür Zeit benötigte. Es wäre daher gut, Teams in ihrer Zusammensetzung über mehrere Jahre gleich zu belassen.

Der Wunsch, den Schülerinnen und Schülern gute Lernvoraussetzungen zu schaffen war leitend. Bekannte Stärken und Ressourcen wurden beachtet: Teammitglieder ergänzen sich, Erfahrungen im jahrgangsgemischten Unterricht oder in bestimmten Unterrichtsmethoden wurden bewusst eingebracht.

In den Teams sind verschiedene Professionen vertreten. Die Zahl der GrundschullehrerInnen variiert zwischen einer und sechs pro Team. In einem Team arbeitet eine Lehramtsanwärterin mit. Die Sonderpädagoginnen der Schulen arbeiten zugleich in allen Stammgruppen, in 25 Teams werden sie als Mitglieder der Stammgruppenteams aufgeführt. Die Zahl der ErzieherInnen in den Teams variiert zwischen einer und vier.

Die Teams bestehen in ihrer momentanen Zusammensetzung seit einem bis drei Jahren (24 Teams). Achtzehn wurden erst zu Beginn dieses Schuljahres gebildet.

Aufgabenverteilung in der Stammgruppe

Die Aufgaben sind zumindest gemäß der Angaben in den meisten Stammgruppenteams klar verteilt:

- Die Sonderpädagoginnen sind für Diagnostik und Förderung zuständig.
- Die GrundschullehrerInnen übernehmen Stammgruppen- und Kursleitung, bereiten Unterricht vor und nach. Sie übernehmen die Leistungsdokumentation und sind für die Elternarbeit verantwortlich.
- Arbeitet eine Grundschullehrerin nur wenige Stunden in dieser Stammgruppe mit, wird sie als Zweitlehrerin bzw. Differenzierungslehrerin verstanden.
- HorterzieherInnen werden im Unterricht als Doppelbesetzung eingesetzt, unterstützen die Förderung/ Differenzierung und übernehmen die Betreuung am Nachmittag zu der auch die Hausaufgabenbetreuung gehört. Die am Vormittag eingesetzten ErzieherInnen bilden die Brücke zur Arbeit am Nachmittag.



Üben die Teams die Funktion der Klassenleitung im Kollektiv aus, geben sie an, dass sich diese v.a. bei folgendem bewährt habe:

- Elternarbeit
- Leistungsdokumentation und Leistungsbeurteilung
- Unterrichtsgestaltung

Veränderungsbedarf bezogen auf die gemeinsame Klassenleitung sehen sie kaum. Diese scheint gut zu klappen.

Was stört die Teambildung?

Negative Kritik bezogen auf Teambildung und Arbeit in den Stammgruppenteams äußerte sich über:

- Die durch Floating eingeschränkte Arbeitszeit, verhindere Doppelbesetzungen und erschwere Terminabsprachen.
- Die aufgebrauchte Zeit für den Schulversuch stünde häufig in keinem Verhältnis zur bezahlten Arbeitszeit.
- Versetzungen und Kündigungen gefährdeten immer wieder die Kontinuität der Teamarbeit, auch wenn sie nur angedroht würden.

Teambildung an der Grundschule Beipfelswerda

Nachfolgende Beschreibung bringt die Einzelangaben zur Teambildung für eine Schule exemplarisch zusammen.

Die Teams von Beipfelswerda, Schuljahr 2001-2002

Drei Stammgruppenteams haben den Teamfragebogen bearbeitet.

Bei der Zusammensetzung der Stammgruppenteams wurde die personale Ebene sehr berücksichtigt: ein gutes Teamklima zu erreichen und der Wunsch, den Schülerinnen und Schülern die best möglichen Lernvoraussetzungen zu eröffnen waren leitend.

Die Teamgröße variiert zwischen zwei und vier Mitgliedern: zwei Stammgruppenteams geben vier bzw. drei Mitarbeiterinnen an, ein Team besteht aus zwei Mitarbeiterinnen.

Grundschullehrerinnen (in einem Team eine, ansonsten zwei) sind in allen Stammgruppenteams vertreten, je eine Erzieherin in vier Teams, die Sonderpädagogin wird explizit als Mitglied von zwei Stammgruppenteams genannt, erstaunlicherweise nicht bei dem anderen Stammgruppenteam der Grundschule Beipfelswerda.

Die Klassenleitung (benutzter Begriff aller Teams in Beipfelswerda) bildet den Arbeitsschwerpunkt der Grundschullehrerinnen. Erzieherinnen werden hauptsächlich zur Förderung und Hausaufgabenbetreuung eingesetzt. Die Sonderpädagogin fördert ebenfalls.

Sonderpädagogin und Erzieherinnen arbeiten jeweils in mindestens zwei Stammgruppen.

Die Teams bestehen in ihrer momentanen Zusammensetzung seit einem bzw. zwei Jahren. Es gab also keine Umstellungen zu Schuljahresbeginn.

Die Leitung zweier Teams teilen sich zwei Grundschullehrerinnen gleichberechtigt, das dritte Team wird von einer Grundschullehrerin geleitet. Das Team mit den zwei Mitgliedern gibt an, keine Leitung zu haben. Beide sind gleichberechtigt.



Die Funktion der früheren Klassenleitung übernehmen in zwei Teams zwei Grundschullehrerinnen gemeinsam. In einem Team hat diese Funktion eine Grundschullehrerin allein inne, gibt aber an, sich mit den anderen Teammitgliedern abzustimmen.

Besonders in der gemeinsamen Elternarbeit und der Möglichkeit, arbeitsteilig vorzugehen, sehen die Teams aus Beispielswerda die Stärken der gemeinsamen Klassenleitung.

Schwierigkeiten bereitet momentan noch die Terminfindung für Absprachen bedingt durch Teilzeit und Einsatz in höheren Schuljahren.

3.2.5.2 Arbeitstreffen / Beratungen im Team (Barbara Berhold)

Die Arbeit im Team erfordert gemeinsame Beratungen, Besprechungen, zu denen sich die Teammitglieder regelmäßig treffen. Nach der diesjährigen Leitfadensbefragung gelingt es uns, ein genaueres Bild davon zu entwerfen. Wir hatten die Pädagoginnen gebeten, Teambesprechungen in ihren Stammgruppen zu beschreiben. 41mal wurde der Bogen zu Teambesprechungen bearbeitet. Es war die Aufgabe, das letzte Treffen genauer zu beschreiben.

Wir haben 31 beantwortete Bögen zurück erhalten, die sich auf Beratungen/Arbeitstreffen in der Stammgruppe beziehen, die restlichen 10 beziehen sich auf andere Beratungen, meist auf Beratungen an denen alle MitarbeiterInnen der Schuleingangsphase anwesend waren. Es handelt sich dabei um "große Teambesprechungen". Unter diesen 10 befinden sich drei Schulen, die stets nur einen Teambogen bearbeitet haben und die keine Unterscheidung in große und kleine Teams treffen. An zwei Schulen scheint es so, dass es je ein Team von vier Teams gibt, dass sich nicht zur Stammgruppenberatung äußert, sondern eher zu Beratungen in Fachgruppen.

Die meisten der beschriebenen Treffen liegen im Zeitraum zwischen dem 01.10.2001 und dem 05.11.2001. Zwei Stammgruppenteams ziehen weiter zurückliegende Beratungen (17.09./19.09.) heran. Ein Team begründet dies damit, dass an dieser Beratung alle in der Stammgruppe arbeitenden LehrerInnen anwesend waren, auch die FachlehrerInnen. Im zweiten Team war dies bis zur Fertigstellung des Leitfadens ein Treffen, an dem noch alle StammgruppenlehrerInnen teilnehmen konnten. Was danach aus Krankheitsgründen nicht mehr möglich war.

Wer war anwesend?

Sehen wir davon ab, um welche Art der Teambesprechung es sich handelt fällt auf, dass in 24 der bearbeiteten Bögen nicht alle Mitglieder der Teams/ Stammgruppenteams an den Beratungen teilnehmen konnten. In 17 Fällen war es möglich. Häufig werden die Beratungen – an denen nicht alle Mitglieder teilnahmen - in den Stammgruppen von den dort mit den meisten Stunden unterrichtenden, oft auch gemeinsam verantwortlichen GrundschullehrerInnen bestritten. Nur sechs der Teams, in denen nicht alle teilnahmen, geben an, dass ErzieherInnen bei der Beratung anwesend waren. In Marksuhl kann die Sonderpädagogin in diesem Jahr nicht an den Teambesprechungen teilnehmen, in Rottenbach sind es die ErzieherInnen. Beide Kollegien empfinden die Situation, die im letzten Schuljahr anders war, als nun unbefriedigend. Sie geben aber an, eine Änderung herbeiführen zu wollen. Aufgewendete Zeit zur Information nicht teilnehmender KollegInnen und Informationsdefizite könnten durch gemeinsame Termine vermieden werden. Nach der kommunikativen Validierung der Entwurfsfassung dieses Berichts wissen wir nun (Ende Januar 2002), dass es den Kolleginnen der Grundschule Rottenbach mittlerweile gelungen ist, den Erzieherinnen eine Möglichkeit zur Teilnahme an den wöchentlichen Teambesprechungen zu schaffen. Sie können ca. 45 Minuten teilnehmen.



Wo findet die Besprechung statt?

Alle Teams treffen sich zur Beratung in der Schule. Die meisten in einem Stammgruppen- oder Kursraum. Das Lehrerzimmer wird von sechs Teams also Ort der Beratungen genannt. An zwei Schulen scheint es spezielle Vorbereitungs- und Beratungsräume zu geben. Ein Kollegium nennt diesen ihre Lernwerkstatt, die sich im Aufbau befindet. Als Besprechungsort die Schule zu nutzen bringt Vorteile mit sich. Häufig werden in Teambesprechungen der Stammgruppen konkrete Unterrichtsvorbereitungen vorgenommen. Benötigte Materialien sind dann vor Ort. Fallbesprechungen, die ebenfalls einen größeren Raum einnehmen, können durch das Hinzunehmen von Schülerunterlagen gestützt werden. Lange Anfahrtszeiten entfallen, wenn die Besprechungstermine an den Unterricht anschließen. Einige Teams geben unter der Frage nach weiteren Angaben rund um die Teambesprechungen an, dass es sich als günstig erwiesen hat bzw. dass sie es für günstig halten, wenn die betroffenen KollegInnen zumindest an einem Tag in der Woche zur selben Zeit Unterrichtsschluss haben.

Wer lädt ein?

Einladungen zu den Teambesprechungen werden meist nicht explizit ausgesprochen. Die Termine stehen fest und wiederholen sich regelmäßig, es werden aber auch kurzfristig in Absprache mit den betroffenen PädagogInnen Besprechungen angesetzt. Lediglich zwei Teams geben an, dass die Stammgruppenlehrerinnen bzw. die Stammgruppenleiterin die Einladung ausspreche. An der ersten Schule handelte es sich bei dem Beispiel um ein außerordentliches, gezielt mit den FachlehrerInnen durchgeführtes Treffen, an der zweiten handelte es sich um einen regelmäßig wiederkehrenden Termin.

Gibt es Arbeitsregeln für die Teambesprechungen?

In 25 der bearbeiteten Teamfragebögen geben die LehrerInnen an, dass sie während ihrer Teambesprechungen Regeln beachten, 16 Teams geben an, dies nicht zu tun. An vier Schulen geben dies alle Teams an. An vier anderen Schulen gibt es Teams, die nach Regeln vorgehen und solche, die dies nicht tun.

Regeln, nach denen gearbeitet wird sind:

- Auf regelmäßige Treffen mit gleicher Zusammensetzung wird Wert gelegt (vgl. Teambildung).
- Bei den Beratungen wird eine feste Reihenfolge von abzuarbeitenden Punkten beachtet. Das Kriterium für die Reihenfolge variiert von Team zu Team. Meist bestimmt sie die Dringlichkeit bzw. Wichtigkeit.
- Allgemein gültige Gesprächsregeln werden beachtet. Bei den Redebeiträgen wird auf Reihenfolge und Dauer geachtet.
- Teammitglieder kommen vorbereitet zu einer Teambesprechung. Dies setzt voraus, dass die zu beratenden Punkte vorher fest stehen und allen bekannt sind. Ein Team der Grundschule Rottleben schlägt vor, eine für alle zugängliche Pinwand einzurichten, auf der alle wichtigen Besprechungspunkte während einer Woche gesammelt werden.
- Die Teammitglieder bemühen sich, ein richtiges Verhältnis von aufgewendeter Zeit und Nutzen zu finden.



Protokollierung der Teamberatung / des Arbeitstreffens

In 36 der beantworteten Teamfragebögen wird die Frage nach der Protokollierung der Beratungen verneint. Nur an drei Schulen geben die Teams an, dass Beratungen protokolliert werden. Es handelt sich dabei um diejenigen Teams, die große Teamberatungen beschrieben haben. An einer weiteren Schule gibt ein Team an, dass zwar die Beratungen in den Stammgruppen nicht, wohl aber die Beratungen im großen Team protokolliert würden. An dieser Schule hält auch ein Stammgruppenteam besondere Vorkommnisse und Beschlüsse fest. Wir vermuten, dass in den kleinen Teams nicht isoliert beraten, sondern vielmehr zugleich auch vorbereitet wird. Die Ergebnisse finden sich folglich nicht in Protokollen, sondern in Wochenplänen, Arbeitsmitteln etc¹³. Eventuell könnte für die Arbeitstreffen eine Art Protokollbuch oder Pflichtenheft sinnvoll sein, in dem festgehalten wird, was noch von wem getan werden muss.

Die uns vorliegenden Besprechungsprotokolle sind handschriftlich verfasst. Sie enthalten Termin und Dauer der Beratungen und die besprochenen Inhalte. Auch Vereinbarungen werden aufgeführt, waren aber nicht immer gleich als solche zu erkennen.

Ziele und Gegenstände der Teamberatung / des Arbeitstreffens

Die Teams legen ihren Beratungen Ziele zugrunde. Die Angaben lassen sich aber nicht immer von den angegebenen Inhalten abgrenzen. In den Beratungen wird folgendes thematisiert:

Fast alle Teams reflektieren den Arbeitsstand und leiten neue Aufgaben ab. Dabei handelt es sich meist um unterrichtsbezogene Aufgaben wie Unterrichtsplanung für den nächsten größeren Abschnitt, um die detaillierte Vorbereitung der nächsten Woche oder die Planung größerer Vorhaben.

Vorhaben mit den Eltern werden besprochen, Gesprächsrunden zeitlich und inhaltlich geplant.

In Fallbesprechungen werden spezielle Schwierigkeiten einzelner Schülerinnen und Schüler diskutiert. Es wird nach Lösungsmöglichkeiten gesucht. Differenzierungs- bzw. Fördermaßnahmen werden fest gelegt.

Ein weiterer wesentlicher Gegenstand der Teamberatungen ist die Koordination der verschiedenen PädagogInnen und ihrer Aufgaben. Beobachtungsschwerpunkte für ErzieherInnen werden festgelegt. Die Sonderpädagogin wird informiert bzw. informiert ihre KollegInnen.

In vielen Beratungen im Oktober und November 2001 war der Leitfaden ein zu bearbeitender Punkt. Die Fragen wurden besprochen, Aufgaben verteilt und bearbeitet.

Tipps zur Gestaltung von Teamberatungen

Anderen Teams raten die MitarbeiterInnen im Schulversuch zur Gestaltung ihrer Teamberatungen: Beratungen sollten regelmäßig zu festen Terminen und an festen Orten statt finden.

Beim Umgang mit aufgewendeter Zeit gibt es unterschiedliche Auffassungen: einige bevorzugen einen festen zeitlichen Rahmen und setzten sich sogar ein Zeitlimit, andere weisen darauf hin, dass es nicht gut sei, unter Zeitdruck zu arbeiten und plädieren dafür, genügend Zeit einzuräumen.

Ein vertrauensvolles Verhältnis und Zuverlässigkeit der Teammitglieder trage zum Gelingen der Beratungen bei. Eine offene, durchaus auch selbstkritische und kompromissbereite Atmo-

¹³ vgl. Carle, Ursula (1995): Mein Lehrplan sind die Kinder: eine Analyse der Planungstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern an Förderschulen. Weinheim: Deutscher Studienverlag

sphäre wirke positiv. Die Teams einer Schule machen darauf aufmerksam, dass Teamarbeit keine Gleichmacherei sei, dass aber jeder Kollege gleichwertig und gleichgewichtig sei.

Eine effektive Arbeitsweise sei anzustreben. Dazu gehören für die MitarbeiterInnen der Schuleingangsphase: eine konsequente Behandlung anstehender Themen, Konzentration auf das Wesentliche, eine gerechte Arbeitsteilung, genau und konkrete Absprachen aus denen die Verantwortlichkeiten klar hervorgehen.

3.2.5.3 Teamunterricht (Barbara Berthold)

Die gemeinsame Arbeit der Pädagoginnen und Pädagogen in der Schuleingangsphase macht vor der Klassentür keinen Halt. Auch im Unterricht kooperieren GrundschullehrerInnen mit GrundschullehrerInnen, GrundschullehrerInnen mit Förderschullehrerinnen und ErzieherInnen. Die Häufigkeit (evtl. fest zu machen an der Anzahl der doppelt besetzten Stunden), die KooperationspartnerInnen und Intensität der Kooperation gestaltet sich an den Schulen und in den einzelnen Stammgruppenteams unterschiedlich.

Trotzdem ist es möglich, Gemeinsamkeiten und schulübergreifende Tendenzen aus den beschriebenen Unterrichtsszenen herauszuarbeiten.

Beispiele für die kooperative Arbeit der Stammgruppenteams

Zuerst ein Blick in die Arbeit einzelner Stammgruppenteams. Andere Teams werden in den angegebenen Beispielen Parallelen zu ihrer Arbeitsweise wieder erkennen:

Beispielswerda, Team 1

"Der Wochenplan wird vorher im Kurs- und Stammgruppenteam abgesprochen. Während der 1. Stunde wird er im jeweiligen Kursunterricht ausgegeben und bestimmte Aufgaben erläutert. (Kooperation aller Stammgruppen- und Kursleiter)

In der 2. Stunde bin ich als Stammgruppenleiter für die Organisation und Durchführung der Wochenplanarbeit verantwortlich. Während dieser Zeit beobachte ich die Schüler und mache mir Notizen. Als Zweitbesetzung widmet sich die Erzieherin der Förderung leistungsschwacher Schüler, die meist an einem differenzierten Wochenplan arbeiten. Als günstig hat es sich erwiesen, dass immer die gleiche Erzieherin beim Wochenplan mitarbeitet. Sie kennt die Stärken und Schwächen der Schüler und vorherige Absprachen können so kurz wie möglich gehalten werden. In der 3. Stunde übernimmt meine Aufgaben die zweite Stammgruppenlehrerin. Da vorher im Team alles abgesprochen wurde, verläuft der Wechsel ohne Probleme. Die Erzieherin behält ihre Aufgabe bei. Kurze Notizen beider Kolleginnen über Arbeits- und Verhaltensweisen der Schüler erleichtern mir als Stammgruppenleiter die Auswertung."

Abbildung 32 : Beispiel 1 für Teamarbeit im Unterricht

Deutlich wird, dass die in der Eingangsstufe tätigen GrundschullehrerInnen die Unterrichtsinhalte – meist für alle Stammgruppen und Kurse – zumindest grob gemeinsam planen. Aufgaben zur Erledigung durch die Schülerinnen und Schüler werden abgesprochen.

Die StammgruppenlehrerInnen oder –leiterInnen, immer aber die GrundschullehrerInnen der Stammgruppe, tragen die Verantwortung für die Organisation und Durchführung des Unterrichts. Die ErzieherInnen betreuen einzelne Schülerinnen oder Schülergruppen, meistens mit Lernschwierigkeiten. Absprachen und schriftliche Notizen zu Arbeitsvorgängen und Beobachtungen erleichtern die Kooperation.



Beispielshausen, Team 2

"Wir unterrichten jeden Donnerstag 4 Stunden in der Stammgruppe. Diese 4 Stunden werden gemeinsam (von den zwei hauptverantwortlichen Grundschullehrerinnen) inhaltlich vorbereitet, geplant und analysiert.

In der 1. Stunde werden nach dem Morgenkreis, in dem das Tagesvorhaben und die Ziele besprochen werden, wird die Klasse in 2 altershomogene Gruppen aufgeteilt und in Gruppenarbeit an Lehrplangegegenständen der Klassen 1 und 2 im Bereich Sprache oder Mathematik gearbeitet. Die Gruppenarbeit wird von einer Grundschullehrerin und einer Erzieherin aufgaben- und situationsbedingt durchgeführt. Die Grundschullehrerin führt den Unterrichtsprozess vorwiegend im Gruppenteil Klasse 1, die Erzieherin steht vor allem den Schülern der 2. Klasse helfend bei der Aufgabenerfüllung zu Seite und kann recht differenzierend lernschwache Schüler unterstützen.

Nach der 1. Stunde bereiten sich alle Schüler auf das Stationenlernen vor. Sie helfen beim Umräumen, lesen ihre Kontrollkarte und bereiten sie vor, legen ihre Federmappe bereit. Grundschullehrerin und Erzieherin richten die 5 Stationen ein:

Aufgabenstellungen für Klassen 1 und 2 (auch für einzelne Schüler differenziert), Stationsschilder, Kontrollstempel. Die Stationen sind immer gleich in 2 Klassenräumen eingereicht.

Die Erzieherin geht nach der 1. Stunde und die Grundschullehrerin arbeitet allein mit der Klasse weiter.

Vor Arbeitsbeginn an den Stationen treffen sich alle Schüler im Flur. Jeder hat bereits seinen Lernpartner (je ein Schüler aus der 1. und der 2. Klasse) gewählt und seine Arbeitsmaterialien dabei.

Die Schüler werden nochmals auf die Normen beim Stationenlernen hingewiesen: Nur leise sprechen! Nicht rennen! Den Lehrer erst ansprechen, wenn er "frei" ist!

An jeder Station arbeiten maximal 6 Schüler (3 Schüler Klasse 1 und 3 Schüler Klasse 2). Die fünfte Station ist immer eine Station, an der Kreativität gefragt ist, gebastelt, gefädelt, geformt, gesteckt wird. Bei dieser Station nimmt die Grundschullehrerin Einfluss, wer dort beginnen kann. (Schüler, die sehr schnell arbeiten und stets alle Aufgaben schaffen).

Nun informieren sich die Lernpartner an der Aufgabenstellung der einzelnen Stationen und beginnen mit ihrer Arbeit. Ist ein Auftrag erfüllt, wird er selbständig kontrolliert in der Ablage des Schülers abgelegt und die Kontrollkarte abgestempelt.

Die Arbeit wird von Hofpause und Frühstückspause 20 – 25 Minuten unterbrochen und dann fortgesetzt.

In der 3. Stunde kommt die Förderschullehrerin dazu, gibt Hilfe und Unterstützung und beschäftigt sich speziell mit lernschwachen Schülern der altersgemischten Klasse laut Förderplan.

Das Stationenlernen wird gegen 11.00 Uhr beendet. Die meisten Schüler haben ihre Aufgaben erledigt und sind bereits mit zusätzlichen Aufgaben beschäftigt.

Nun wird gemeinsam umgeräumt und im Stuhlkreis Platz genommen.

Die Auswertungszeit beginnt. Die Schüler schätzen zunächst selbständig ein wie sie gearbeitet haben, was ihnen gut gelungen ist und was noch nicht.

Danach äußern sich die Grundschullehrerin und die Förderschullehrerin zu ihren Beobachtungen und gehen dabei stets vom Positiven aus.

Der Schultag wird mit einer 15minütigen Lesezeit beendet. Schüler der 2. Klasse lesen in einem Buch ihrer Wahl (Lesecke, Bücherei, eigene Bücher). Schüler der 1. Klasse lesen noch im Lesekurs von Andresen, bald kommen viele andere Leseangebote dazu. Grundschullehrerin und Förderschullehrerin analysieren dabei die Lesefortschritte helfen beim Lesenlernen.

Um 11.30 Uhr ist der Unterricht beendet.

Am Nachmittag kontrollieren und analysieren wir Grundschullehrerinnen alle angefertigten Schülerarbeiten und schätzen auf der Kontrollkarte mit einem Worturteil ein, wie der Schüler am jeweiligen Tag gearbeitet hat. Der Schüler findet am Freitagmorgen seine kontrollierten Aufgaben und die Kontrollkarte auf seinem Platz, nimmt alles zur Kontrolle mit nach Hause.

Planung, Vorbereitung, Kontrolle, Analyse:

Frau A. GSL und Frau B. GSL

Durchführung:

1. Stunde GSL und ERZ
2. Stunde GSL
3. Stunde GSL und FÖL
4. Stunde GSL und FÖL

Frau C. hat donnerstags keinen Unterricht.

An diesem Tag (25.10.2001) unterstützte uns Frau C. „die Mutti eines Schülers, die z. Zeit eine Umschulung zur Floristin macht, an der 5. Station. Jeder Schüler fertigte unter ihrer Anleitung aus mitgebrachten Materialien ein tolles Herbstgesteck.“

Abbildung 33: Beispiel 2 für Teamarbeit über einen ganzen Tag hinweg

Im Unterricht selbst kooperieren hier je eine Grundschullehrerin und eine Erzieherin bzw. eine Förderschullehrerin. Die Kooperationspartner wechseln an einem Tag. Unterricht allein und zu zweit muss bewältigt werden. Erzieherin und Sonderpädagogin leisten allen Kindern Hilfestellung, kümmern sich besonders um diejenigen mit Lernschwierigkeiten.

Trotz Teilzeitmodell – eine Grundschullehrerin der Stammgruppe hat am beschriebenen Tag keinen Unterricht – scheint den beiden für die Stammgruppe verantwortlichen Grundschullehrerinnen die Kooperation gut zu gelingen. Besprechungen am Nachmittag (hier zur Auswertung der Schülerarbeiten) oder auch Telefonate am Abend, die ein Team einer anderen Schule zur Abstimmung nutzt stützen die Arbeit.

Eine Expertin von außen (Elternteil) unterstützt die Arbeit der PädagogInnen.

Beispielsburg

Die Stationen werden von 5 Lehrerinnen vorbereitet. Frau F. (GSL) bereitet die Deutsch- und Heimat- und Sachkunde-Stationen Kurs 1 vor. Frau G. (GSL) bereitet die Mathe-Station Kurs 1 vor.

Frau H.(GSL) ist für Deutsch, Heimat- und Sachkunde in Kurs 2 und Frau T. (GSL) für Mathematik Kurs 2 verantwortlich. Frau K. (FSL) bereitet sich nach Absprache mit den anderen Kolleginnen für je eine Station in Kurs 1 und 2 vor.

Nach gründlicher Vorbereitung beginnt die Arbeit. Frau F. und Frau G. betreuen die Kinder im Stamm der Bienen. Frau T. und Frau H. arbeiten im Stamm der Marienkäfer. Die Lehrerinnen betreuen besonders die Stationen ihres Aufgabenbereiches, beobachten die Kinder, machen Notizen auf den Laufzetteln zur Information der Eltern. Zu Frau K. kommen alle Kinder beider Stämme im Nebenraum. Anschließend werten wir die Arbeit aus und besprechen die Aufgaben für die kommende Woche."

Abbildung 34 : Beispiel 3 für stammgruppenübergreifende Kooperation im Unterricht

Die Vorbereitung wird arbeitsteilig von den Grundschullehrerinnen und der Sonderpädagogin bewältigt. Sie teilen sich die Arbeit in Fach- bzw. Lernbereichszuständigkeit auf. Während der offenen Unterrichtsform beobachten die Grundschullehrerinnen und die Sonderpädagogin und notieren Wichtiges. Sie betreuen die vorbereiteten Stationen. Auch die Sonderpädagogin hat eine Station vorbereitet, die allen Kindern offen steht. Die Arbeiten der Schülerinnen und Schüler werden gemeinsam ausgewertet.

Tendenzen über alle Stammgruppenteams hinweg

Die oben beschriebenen Beispiele verdeutlichen Szenen, die mit kleinen oder größeren Abweichungen in allen Stammgruppen zu finden sind, die uns einen Blick in ihren Unterricht haben werfen lassen.

Die meisten Teams beschreiben in ihren Unterrichtssequenzen größere Zeiträume. Es wird nicht mehr im 45-Minuten-Takt gedacht.

Zwischen den verschiedenen pädagogischen Professionen scheint folgende Arbeitsteilung bestimmend zu sein:

Die **GrundschullehrerInnen** tragen die Verantwortung für die ganze Klasse, bereiten Unterricht der Lerngruppen vor und nach und übernehmen alle organisatorischen Aufgaben.

Sonderpädagoginnen werden an neun Schulen in den Beschreibungen von Unterrichtssequenzen erwähnt. Sonderpädagoginnen kümmern sich um die Kinder, die besonderer Förderung bedürfen.

Nur von den Teams einer Schule können wir nach den Angaben im Teamfragebogen bestimmt sagen, dass die Sonderpädagogin dort auch Unterrichtsteile übernimmt und damit Verantwortung für alle Kinder trägt. An anderen Schulen übernehmen sie kleinere Parts in der Arbeit mit allen Kindern: Betreuung von Stationen, Gestaltung des Tagesanfangs mit einem Lied, Angebot einer Entspannungsübung. Dies ist ein Schritt hin zu einer wirklichen Gestaltung gemeinsamen Unterrichts.

ErzieherInnen werden an zehn Schulen in den Beschreibungen von Unterrichtssequenzen erwähnt. ErzieherInnen als Doppelbesetzung/ Zweitlehrerinnen eingesetzt, unterstützen besonders Kinder mit Lernschwierigkeiten im gemeinsamen Unterricht oder betreuen eine Kleingruppe. Drei Stammgruppenteams geben an, dass ErzieherInnen Beobachtungsaufgaben übernehmen.

Darüber hinaus zeigen sich folgende Aspekte, die durch gemeinsamen Unterricht realisierbar werden:



Anfallende Aufgaben sowohl in der Vorbereitung als auch in der Durchführung des Unterrichts werden auf mehrere LehrerInnen verteilt.

Der gemeinsame Unterricht erlaubt es den PädagogInnen in verschiedenen Organisationsformen parallel zu arbeiten. Häufigstes Beispiel ist die Durchführung von Differenzierungs- und Fördermaßnahmen in einer Kleingruppe durch einen der beiden anwesenden Pädagogen parallel zum Stamm- oder Kursunterricht mit den übrigen Schülerinnen und Schülern.

Unterricht wird – meist von den zuständigen GrundschullehrerInnen für eine Stammgruppe – gemeinsam vorbereitet und ausgewertet.

Bei Gruppenarbeit werden die Kinder in altershomogene Gruppen oder in Leistungsgruppen aufgeteilt. Je eine Gruppe wird dann von einer PädagogIn betreut.

Durch gemeinsame Unterrichtsvorbereitung werden Lehrerwechsel innerhalb einer Unterrichtseinheit/ einer Unterrichtssequenz möglich. Notizen der in einer Lerngruppe arbeitenden KollegInnen helfen.

3.2.5.4 *Erfahrungen mit Teamarbeit (Barbara Berthold)*

Unterricht in heterogenen Lerngruppen, der die Vielfalt der Kinder berücksichtigt und nutzt ist nicht mehr von einer Lehrerin/ einem Lehrer zu bewältigen. Arbeit im Team wird notwendig. Die Lehrerinnen und Lehrer der Schulen im Schulversuch wissen dies und gehen dazu mindestens seit Beginn des Schulversuchs verschiedene Kooperationen ein.

Einige Teams arbeiten bereits seit längerer Zeit in der aktuellen Zusammensetzung, andere erst seit Beginn des Schuljahres 2001/2002.

Es existieren Lehrerteams, die schon weit vor Beginn des Schulversuchs kooperierten. Sie gehören zu Schulen, die bereits im direkten Vorläuferprojekt "Veränderte Schuleingangsphase" mitarbeiteten. Zweiundzwanzig Teams geben an, seit mindestens einem Jahr in der momentanen Zusammensetzung zu arbeiten, achtzehn Teams wurden zu Beginn des Schuljahres 2001/2002 in ihrer heutigen Form zusammengestellt bzw. haben sich zusammengefunden.

Teamarbeit ist für mehr als die Hälfte der Lehrerinnen und Lehrer im Schulversuch kein Neuland mehr. Es liegen bereits Erfahrungen vor, die im folgenden skizziert werden sollen.

Unsere Fragen zielten darauf ab zu erfahren, was den Pädagoginnen und Pädagogen bereits gut gelingt, aber auch, wo sie noch Entwicklungsbedarf sehen.

Wir fragten nach unerfüllten Hoffnungen, Zielen und Wünschen für die weitere Arbeit in ihren Teams. Wir baten sie darum, ihre bisherige Arbeit zu bilanzieren und Tipps für das Unterrichten im Team zu geben.

Die Antworten der Teams lassen sich folgenden Bereichen zuordnen:

- Unterrichtsbezogenen Aufgaben/ Tätigkeiten
- Arbeitsorganisation ihres Teams
- persönlichen Beziehungen zwischen den Teammitgliedern
- äußeren organisationalen Bedingungen der Schuleingangsphase

Die vier angesprochenen Felder ermöglichen eine erste systematische Betrachtung, sind aber keineswegs als strikt voneinander abgrenzbare Bereiche zu sehen. Die Bereiche überlappen sich noch, Antworten sind nicht immer eindeutig zuzuordnen.



Unterrichtsbezogene Aufgaben/ Tätigkeiten

32 Teams geben an, dass ihnen die gemeinsame Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Unterricht in ihrem Team bereits gut gelinge. Die Kooperation scheint sich auch im Schulversuch, in dem die Heterogenität der Kinder bewusst erhöht wird und ein binnendifferenzierter Unterricht zu gestalten ist, zu bewähren.

Neun Teams beschreiben bei der Gestaltung einer integrativen Förderung/ der Umsetzung einer integrativen Didaktik weiter Entwicklungsbedarf. Wahrscheinlich stimmen ihnen weitere zu. Das gemeinsame Lernen – besonders auch der verschiedenen Jahrgänge – bedarf weiterer Anstrengung. Die Organisation des gemeinsamen Unterrichts und die Erstellung geeigneter Arbeitsmittel gehören dazu. Ein Team schreibt in diesem Zusammenhang, ihm fehle der kritische Blick zur Steigerung der Unterrichtsqualität. Unterstützung von außen kann helfen. Die Hospitation einer "kritischen Freundin" - z.B. der Schulbegleiterin - mit anschließender Auswertung könnte neue Anstöße bringen.

Als Ziele der Teamarbeit im Unterricht formulierten elf Teams die Förderung möglichst aller Kinder und acht Teams die gemeinsame Erweiterung des Repertoires an Lehr-/Lernformen.

Arbeitsorganisation der Teams

An zwölf Schulen äußern sich Teams positiv zu ihrer Arbeitsorganisation. Die Arbeitsteilung gelingt immer besser. Absprachen werden zweckmäßiger und situationsangepasster getroffen. Ein Team der Grundschule Unterweid gibt an, die Wochenplanung am Computer vorzunehmen und damit gute Erfahrungen zu machen. Das Team der Grundschule Rottenbach verzeichnet als Erfolg, dass die Sonderpädagogin jetzt an den Teambesprechungen teilnehmen kann, und wünscht sich dies auch für die HorterzieherInnen. Vier Teams sind mit ihrer Dokumentationsaktivität noch unzufrieden. Drei davon suchen nach effektiveren Aufzeichnungsmöglichkeiten von Beobachtungen und Schülereinschätzungen.

Fünf Teams geben an, im Umgang mit ihrer Zeit noch Entwicklungsbedarf zu sehen. Die zur Verfügung stehende Zeit soll effektiver genutzt, der Zeitbedarf generell möglichst verringert werden. Dies ist auch der Punkt, an dem sich die Hoffnungen von fünfzehn Teams nicht erfüllt haben. Sie hatten sich von der gemeinsamen Arbeit eine verbesserte Zeitausnutzung und Zeitersparnis versprochen. Die Pädagoginnen und Pädagogen befinden sich in einem Lernprozess, der Schulversuch stellt neue Anforderungen, die ein Umlernen, Neulernen zur Folge haben. Auch die Arbeit im Team muss erlernt werden. Erfahrung aus anderen Schulversuchen: "Der erhebliche Zeitaufwand gehört zu den unvermeidbaren Erfahrungen, die alle kooperierenden Pädagogen machen. Die elementare Voraussetzung für Kooperation ist Kommunikation. Teamteaching ist ja weit mehr als nur die kooperative Durchführung von Unterricht. Das Erfordernis einer intensiven Kommunikation im Team ergibt sich insbesondere aus der Aufgabenstellung der gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsevaluation. Auch in einem routinierten Unterrichtsteam reichen Kontakte ‚zwischen Tür und Angel‘ und Pausengespräche keineswegs aus"¹⁴. Das Zeitproblem existiert also auch in anderen Schulversuchen. Nirgendwo findet sich jedoch ein Hinweis, dass zur Bewältigung Fortbildung in Zeitmanagement, Arbeitstechniken oder Projektmanagementmethoden angeboten worden wäre. Viele Aussagen der Schulen deuten jedoch auf diesen Bedarf hin.

¹⁴ Wocken, Hans (1988): Kooperation von Pädagogen in integrativen Grundschulen. Aus: Schweitzer, Ingrid (1995): Immer zu zweit im Unterricht. In: Burk, Karlheinz (Hrsg.) (1995): Teamarbeit in der Grundschule. Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule



Zur Verbesserung ihrer Arbeitssituation möchten drei Teams ihre Absprachen noch konkreter und zielgerichteter treffen. Acht Teams haben sich zum Ziel gesetzt, ihre vielfältigen Unterrichtsmaterialien zu systematisieren.

Persönliche Beziehungen zwischen den Teammitgliedern

Teams bestehen aus Menschen mit unterschiedlichen Erfahrungen, Kompetenzen und Fähigkeiten. Kooperation wird von ihren Teamkompetenzen, Sympathien und Antipathien beeinflusst. (vgl. Carle 2001, 79)¹⁵

An sechs Schulen äußern sich Teams positiv zu den Beziehungen der einzelnen Teammitglieder. Die PartnerInnen können sich aufeinander verlassen, haben gelernt mit den Schwächen und Stärken der anderen umzugehen und lernen voneinander. Ein Team beschreibt Entwicklungsbedarf in der Kooperation mit der Sonderpädagogin. Dieses Team hat sich zum Ziel gesetzt, diese zu verbessern und besonders Absprachen zur Förderung gemeinsam zu treffen. Ein anderes sieht generellen Entwicklungsbedarf bei der Einarbeitung neuer KollegInnen. Teams mit guten persönlichen Beziehungen wünschen sich, weiterhin gut zusammenzuarbeiten und sich gegenseitig stützen zu können. Gute persönliche Beziehungen scheinen besonders für eine positive Bilanzierung der Teamarbeit zu sorgen: Bilanzieren die Teams ihre Kooperation positiv, führen sie dazu fast ausschließlich Argumente an, die die Beziehung zwischen den TeampartnerInnen beschreiben.

Äußere organisationale Bedingungen der Schuleingangsphase

Hinsichtlich der von außen beeinflussten Organisationsbedingungen beschreiben die Teams Hoffnungen, die sich nicht erfüllt haben, sie sehen Entwicklungsbedarf und formulieren Wünsche. Ziele formulieren sie kaum. Vermutlich sehen die Teams der Stammgruppen für sich in diesem Bereich keine Einflussmöglichkeiten. Entscheidungen treffen hier andere.

Die Hoffnung auf eine konstante Teambesetzung blieb für zwei Teams unerfüllt. An sieben Schulen geben Teams an, dass sich ihre Hoffnung auf eine ihre Arbeit stützende Organisation der Lehraufträge nicht erfüllt habe. Fünf Teams hatten sich dort eine Erhöhung der Stunden gemeinsamer Tätigkeit gewünscht. Vier Teams dieser Schulen sehen Entwicklungsbedarf im langfristigen kontinuierlichen Lehrereinsatz.

Zwei Teams beschreiben Entwicklungsbedarf im Einsatz der SonderpädagogInnen.

An zehn Schulen äußern Teams organisatorische Fragen betreffende Wünsche. Besonders eine Beständigkeit in der Teambildung liegt ihnen am Herzen. Veränderungen in der Zusammensetzung der Teams scheinen sich häufig negativ auszuwirken. Teamwechsel kosten Kraft: "Ein Wechsel kann ein Rückschlag sein – jedenfalls muss sich das Team neu ausbalancieren, und das kostet Energie und Arbeitskapazität" (Ratzki 1998¹⁶). Sie wünschen sich mehr doppelt besetzte Stunden und Stundenpläne der TeampartnerInnen, die zueinander passen. Dies geben zwei andere Teams auch als Tipp für gelingende Kooperation weiter. Sie scheinen damit bereits gute Erfahrungen gemacht zu haben.

Bilanzierung der bisherigen gemeinsamen Arbeit im Team (einer Stammgruppe)

Die Teams der Schuleingangsphase bilanzieren ihre Arbeit überwiegend positiv:

¹⁵ Prengel, Annedore/ Geiling, Ute/ Carle, Ursula: Schulen für Kinder. Flexible Eingangsphase und feste Öffnungszeiten in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

¹⁶ Ratzki, Anne (1998): Teamarbeit ist Grundlage von Schulentwicklung. In: <http://www.team.cc/de/tagrund.htm>



26 Teams geben unter dieser Frage nur positive Antworten, acht Teams äußern positive und negative Argumente, lediglich fünf machen negative Angaben dazu. Zwei Teams äußern sich nicht.

Hängt diese überaus positive Bilanzierung damit zusammen, dass man bei der Teambildung vorausschauend darauf geachtet hat, dass die Mitglieder harmonieren und sie Bereitschaft zur Teamarbeit mitbrachten? "Viele Probleme die LehrerInnen in der Teamarbeit erfahren, haben mit der Zusammensetzung der Teams zu tun. (...) Die Debatte wird oft zwischen den Polen: Schmusse/Frühstücksteam und Arbeitsteam geführt – dabei ist beides wichtig: man muss sich gegenseitig verstehen, also die ‚Chemie‘ muss stimmen, aber auch der Arbeitsbereich (Ratzki 1998¹⁷). Scheinbar ist beides im Schulversuch zum momentanen Zeitpunkt gegeben.

Die Lehrerinnen und Lehrer beschreiben ihre Teamarbeit als gelingend, wenn...

- die PartnerInnen harmonieren.
- die PartnerInnen gleichberechtigt agieren – und dies auch von den Eltern und Kindern so angenommen wird
- die Zusammenarbeit von Respekt und Vertrauen getragen ist.
- die PartnerInnen gelernt haben, andere Meinungen zu respektieren und zu akzeptieren.
- die PartnerInnen dieselben Ziele verfolgen.
- die PartnerInnen sich ergänzen und stützen.

Negativ erlebt und beschrieben wird die Teamarbeit, wenn...

- die Teams den Zeitaufwand als zu groß einschätzen
- die Zusammenarbeit nicht auf einem vertrauensvollen Verhältnis basiert
- in der Besetzung des Teams keine Kontinuität gegeben ist

3.2.5.5 *Tipps der Stammgruppen zum Unterrichten im Team (Barbara Berthold)*

Anderen KollegInnen raten die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Schulversuch zur Gestaltung des gemeinsamen Unterrichts:

- Ein Team sollte gemeinsame Ziele anstreben und einheitlich handeln.
- Die Mitglieder eines Teams sollten ein gutes Verhältnis zueinander haben.
- Das Teamklima sollte von Offenheit und Akzeptanz bestimmt werden.
- Die Arbeitsteilung sollte abgesprochen, Verantwortlichkeiten konkret festgelegt sein.
- Absprachen sollten stets konkret getroffen werden.
- Gesprächsregeln können unterstützend wirken.
- Die Stundenpläne der kooperierenden Personen sollten zusammen passen.

Die beschriebenen Erfahrungen bleiben nicht auf die Teams im Thüringer Schulversuch beschränkt. Auch in anderen Schulversuchen bzw. Modellversuchen mit ähnlicher Konzeption erleben Lehrerinnen und Lehrer Gleiches. So wurde auf der Abschlussagung des Branden-

¹⁷ Ratzki, Anne (1998): Teamarbeit ist Grundlage von Schulentwicklung. In: <http://www.team.cc/de/tagrund.htm>



burger Modellversuchs am 04./05.07.2001 in einem Blitzlicht zum Qualitätskriterium Teamarbeit geäußert:

- gemeinsame Vorbereitung
- konkrete Aufgabenverteilung
- miteinander, füreinander und voneinander Lernen
- regelmäßiger Erfahrungsaustausch
- Kompromissbereitschaft
- Fachkompetenzen nutzen
- am Anfang viel Zeit, dann Arbeitserleichterung

Besonders das letzte Argument sollte den Teams im Thüringer Schulversuch Mut machen. Sie befinden sich in einem Entwicklungsprozess, der hinsichtlich der Teamarbeit – wie sie selbst aussagen – recht positive Tendenzen aufweist. Vieles gelingt schon, anderes wird noch Arbeit und Zeit benötigen. Entlastungen und Belastungen gehören dazu. Und irgendwann wird die Berg- und Talfahrt – wie ein Team die Entwicklung bilanziert, hoffentlich zur Bergfahrt mit einer funktionierenden Bergbahn werden.

3.2.5.6 Fortbildungen aus der Sicht der Stammgruppen (Sabine Klose)

Mit dem gebotenen Fortbildungsangebot zeigten sich die Stammgruppen an den Schulen im Allgemeinen zufrieden, allerdings fällt auf, dass etwa ein Drittel keine Vorstellungen oder Aussagen zum Inhalt oder zur Organisation künftiger Veranstaltungen formuliert.

Fortbildung wird von den meisten Stammgruppenteams dann als besonders wirksam empfunden, wenn sie einen engen Bezug zur Praxis ermöglicht. Die Teams benennen mit überragender Deutlichkeit jene Fortbildungen als besonders wirksam und unterstützend für ihre Arbeit, die einen engen Bezug zur Praxis herstellen und ihnen konkrete Anregungen und praktische Realisierungsmöglichkeiten vorschlagen. Dazu gehören alle Veranstaltungen, die Erfahrungsaustausch ermöglichen, veranstaltet vom ThILLM oder durch die Schulen selbst. Darüber hinaus wurden folgende zentrale Veranstaltungen des ThILLM als besonders gelungen bezeichnet:

- Differenzierung beim Schriftspracherwerb/ThILLM (15 Nennungen)
- Verhaltensauffällige Kinder/ThILLM (13 Nennungen)
- Differenzierung im mathematischen Bereich/ThILLM (7 Nennungen)

und die nachstehenden schulinternen Fortbildungen, die über das ThILLM für einige Schulen organisiert wurden:

- Werkstattunterricht /ThILLM (6 Nennungen)
- Schreibwerkstatt/ThILLM (6 Nennungen)

Konkrete Vorschläge für den Unterricht fordert die überragende Mehrheit der Schuleingangsphasenteams. Zugleich wünscht ein gutes Drittel eine stärkere theoretische Fundierung des praxisbezogenen Fortbildungsangebots.

Dies lässt die Hypothese zu, dass ein Drittel der Teams nach Erklärungsmodellen sucht, um von einer rezeptartigen Verwendung des praktischen Wissens zu eigener begründeter Gestaltung ihrer Tätigkeit zu gelangen.

Der Reflexion über die eigene Arbeit wird eine hohe Bedeutung eingeräumt. Erfahrungen im Rahmen von Fortbildungsangeboten einbringen unterstützt reflexives Lernen und eröffnet die



Chance auf Auseinandersetzung mit eigenen Haltungen. An zwei Drittel der Schulen wird das so gesehen. Von einem Drittel der Schulen wird die TOC-Erhebung als gelungenes Beispiel für eine solche Veranstaltung explizit angeführt. Die reflexive Tendenz gilt es zu fördern, da sie ein unverzichtbarer Bestandteil des selbständigen Erprobens in der Praxis ist.

Die Schulen hatten von Beginn des Schulversuchs an erkannt, dass die integrative Didaktik eine besondere Herausforderung darstellt und wünschen sich besonders häufig hierzu Unterstützung.

3.2.5.7 *Leistungsdokumentation (Martina Henschel)*

Leistungsdokumentation ist die Voraussetzung für Leistungsrückmeldungen an Schüler und Eltern. Sie dient außerdem im Idealfall als Basis für die Unterrichtsplanung. In neueren Lehrerleitbildern wird die Dokumentation von Leistung in den Bereich diagnostische Arbeiten eingeordnet. Leistungsdokumentation kann an der ganzen Schule in einem abgestimmten Verfahren erfolgen, könnte aber auch von jeder Stammgruppe nach eigenen Vorstellungen entwickelt werden. Wir haben daher die Frage nach der Leistungsdokumentation den Stammgruppenteams gestellt.

Was wird dokumentiert?

Die Aussagen der Stammgruppenteams zu der Frage, was dokumentiert wird, reichen von stark verallgemeinerten Begriffen wie Lernkompetenzen bis hin zu detaillierten Angaben wie Buchstabensicherheit.

Durch die beigelegten Anlagen (z.B. Beobachtungsschemata) kann man aber erkennen, dass elf Schulen detaillierte Beobachtungen und Analysen zu den einzelnen Lernkompetenzen vornehmen. In diesem Zusammenhang geben aber nur die Teams einer Schule an, auch Begabungen und Interessen zu dokumentieren.

5.6.2 Welche Methoden der Leistungsdokumentation nutzen die Teams?

12 Schulen geben an Lernzielkontrollen, Leistungsanalysen oder Kursarbeiten für die Leistungserfassung zu nutzen. 11 Schulen erachten außerdem die Dokumentation der Ergebnisse der selbstständigen Arbeit (meistens Wochenplanarbeit) und deren Auswertung als wichtig. Die Anlagen zeigen Beispiele mit kurzen Worturteilen auf dem Plan selbst (besonders zur Arbeitsweise, zum Umfang und teilweise auch zur Qualität der Aufgabenerfüllung). Außerdem werden von einigen Schulen noch kurze Einschätzungen der Wochenplanarbeit in Gesamtübersichten erstellt.

11 Schulen protokollieren Beobachtungen im Unterricht. Am Beispiel einiger Beobachtungsbögen lässt sich aussagen, dass sie zu den einzelnen Lernkompetenzen mit festgelegten Kriterien beobachten.

Das Einbeziehen mündlicher Leistungen auch durch Unterrichtsgespräche und individuelle Arbeit mit dem Kind wird von 6 Schulen erwähnt.

Das Sammeln von Arbeitsergebnissen (Portfolio) benennen 4 Schulen. Nur eine Schule erläutert, dass es sich dabei um ausgewertete Wochenpläne und schriftliche Arbeiten handelt. Aus den übrigen Anlagen wird nicht ersichtlich, welche Arbeitsergebnisse sonst gesammelt werden.

Form der Fixierung

Die Schulen benennen ihre Unterlagen unterschiedlich. Es sind aber zwei große Gruppen zu unterscheiden. Einmal werden besonders Leistungsanalysen, Auswertungsergebnisse der



selbstständigen Schülertätigkeit und informelle Tests in Gesamtübersichten (alle Schüler einer Gruppe/Kurs) erfasst. Hierzu nutzen die Teams häufig das Notenbuch oder Analysehefte. Zum zweiten führen die meisten Schulen eine Art Schülerordner, in dem besonders die individuellen Beobachtungen hinsichtlich der Kompetenzentwicklung dokumentiert werden. Die vorbereiteten Beobachtungsbögen weisen Kriterien und zum Teil auch Indikatoren der Kompetenzentwicklung auf. Die abgegebenen Beispiele verdeutlichen das.

Transparenz für alle Kollegen

Die Stammgruppenteams an sieben Schulen geben an, dass sie ihre Ordnungssysteme samt Aufzeichnungen für alle Pädagogen im Lehrerzimmer oder im Klassenraum zugänglich aufbewahren. Damit haben alle Lehrerinnen und Lehrer Zugang zu den Unterlagen, was besonders bei Krankheit aber auch bei eigenen Unsicherheiten in der Einschätzung eines Kindes eine Hilfe sein dürfte. An sieben weiteren Schulen geben die Teams dem Kollegium lediglich Informationen über die Form der Fixierung (s.o.). Außerdem gewährleiten die Kolleginnen an sechs Schulen die Transparenz durch Teamgespräche oder tägliche Absprachen. Eine Schule gibt lediglich an, bei Nachfragen Infos weiter zu geben.

Rückmeldung an die Kinder

13 Schulen nutzen die mündliche Form der Rückmeldung an die Kinder zum einen in der Gruppe durch die Auswertung bestimmter Arbeiten (häufig auch Wochenplanauswertung oder Wochenauswertung) und zum anderen für individuelle Rückmeldungen an das Kind durch Hinweise, Gespräche, Lob. Es wird nicht in jedem Fall deutlich, ob diese Rückmeldungen im oder außerhalb des Unterrichts statt finden.

Die schriftliche Form praktizieren alle Schulen sei es durch Bewertung der Lernzielkontrollen, durch Worturteile auf dem Plan oder auf einzelnen Arbeitsergebnissen oder durch vereinbarte Zeichen und Stempel.

Bei einer Schule sind Kinder teilweise bei Elterngesprächen anwesend, eine Schule dokumentiert in der Schülerzeitung und eine andere Schule schreibt Briefe an die Kinder. Nur eine Schule nennt die Zeugnisse. In den Anlagen befinden sich aber auch Zeugnisse, die für das Kind geschrieben wurden.

Rückmeldung an die Eltern

Die Art der Leistungen, die die Teams an die Eltern weiter geben, bezieht sich im Wesentlichen auf die Dokumentationen. An dieser Stelle des Leitfadens wird wieder ersichtlich, dass die Schulen nur sehr pauschale Angaben gemacht haben. Mit den Oberbegriffen wie z.B. "Lernkompetenzen" oder "fachliche Leistungen" ist für sie scheinbar alles gesagt.

Für die Form der Rückmeldung nutzen 14 Schulen sowohl die mündlichen als auch die schriftlichen Möglichkeiten.

Die schriftliche Form besteht vorwiegend in Rückmeldungen über die Lernzielkontrollen, über die Auswertung der Planarbeit und durch Zeugnisse. Für die mündliche Form werden eine Vielzahl unterschiedlicher Elternkontakte benannt.

Einzelne weitere Möglichkeiten sind: Hospitationen, Ausstellen von Arbeitsergebnissen, Schülerzeitung und Videoaufzeichnungen für die Eltern. Dies sind ebenso Anlässe, die Eltern einzubeziehen wie die Information der Eltern über den Verlauf und die Ergebnisse der Wochenplanarbeit ihres Kindes.

Für die Teams von sechs Schulen ist ein besonderer Anlass zur Leistungsrückmeldungen an die Eltern gegeben "bei Auffälligkeiten im Leistungsbereich", "bei Auffälligkeiten im Verhal-



tensbereich", "bei besonderen Leistungen des Schülers", bei notwendigen "Fördermaßnahmen" und bei "Entscheidungen über Schullaufbahn"

Erfasste Schülerleistungen und Unterrichtsplanung

Die Aussagen zu diesem Punkt sind zum größten Teil sehr dürftig. Manche Schulen geben sehr ungenau an, dass analysierte Ergebnisse dazu führen, dass sie entweder diese Lerninhalte als Übung noch mal in die Unterrichtsinhalte (vorwiegend im Kursunterricht) einbeziehen, oder darauf hin differenzierte Pläne erstellen. Auch hier zeigt sich dass im Bereich der integrativen Didaktik noch ein erheblicher Fort- und Weiterbildungsbedarf besteht.

Gute Erfahrungen

Aus dem Querschnitt der Schulen lässt sich keine Dokumentationsform als Favorit erkennen. Alle Schulen wenden eine Vielzahl an Dokumentationsformen an.

Wünsche der Schulen

Wir haben anlässlich einer noch ausstehenden anderweitigen Veröffentlichung der Wissenschaftlichen Begleitung danach gefragt, welche Inhalte ein Buch zur Leistungsdokumentation haben sollte, welches den Schulen nützt. 13 Schulen haben sich dazu geäußert.

8 Schulen möchten Anregungen für eine effektive Form der Leistungsdokumentation.

Kriterien zur Leistungserfassung und Anregungen für das Verdeutlichen von Lernfortschritten wünschen 5 Schulen.

Nur 2 Schulen würden eventuell einen Beitrag leisten: eine davon ist die Grundschule Neuhaus, die ihre Form der Wochenplanauswertung, die für jedes Kind auf einem separaten Plan durch Lehrerkontrolle erfolgt, vorstellen würde.

Schwierigkeiten bei der Auswertung dieser Frage

Die Anlagen waren meist schlecht oder gar nicht beschriftet, so dass es Zuordnungsprobleme hinsichtlich des Schwerpunktes zum Leitfaden als auch der Zuordnung zu den Stammgruppen oder dem Kurs gab.

Die Teams der Schulen haben zum Kapitel Leistungsdokumentation eher oberflächliche Aussagen gemacht, denn die Anlagen zeigen, dass sie mehr machen, als sie angeben. Es wäre günstiger, wenn sich die Fragen konkreter auf die Anlagen richten würden, damit diese genauer erläutert werden und die Gefahr der Fehlinterpretationen reduziert wird.

3.2.5.8 Zum Stand der Entwicklung vorbereiteter Lernumgebungen (Sabine Klose)

Der Gestaltung eine Vorbereiteten Lernumgebung haben wir in diesem Leitfaden einen breiteren Raum eingeräumt, da wir in den vorangegangenen Erhebungen noch zu wenig über die Gestaltung einer solchen Lernumgebung erfahren konnten. Gleichwohl ist eine Leitfadenerhebung ungeeignet, um die Gründe für unterrichtliches Handeln zu erfragen. Ihre Fragen können routinisierten Anteilen der Arbeit nicht weitgehend genug zu Bewusstheit verhelfen. Zu einem späteren Zeitpunkt müssen daher ergänzende Verfahren eingesetzt werden, um zu tieferen Erkenntnissen zu kommen. Geeignet wäre u.a. die teilnehmende Beobachtung etwa im Rahmen von schulinternen Fortbildungen.

Unsere Fragen konnten jedoch an – wenngleich nur grobe – Vorkenntnisse anknüpfen. Aus den Videoaufnahmen im Rahmen der TOC-Analysen wussten wir, dass zu Beginn des Jahres 2001 bereits alle Schulen ihren Schülerinnen und Schülern zumindest zeitweise ein selbstgesteuertes Lernen in den Fächern Deutsch und Mathematik über die Gestaltung der Lernumge-



bung ermöglichen wollten. Alle Schulen konnten uns mehr oder weniger reichhaltig ausgestattete Klassenzimmer zeigen. In den Unterrichtshospitationen konnten wir sehen, dass der Einsatz des Materials von Schule zu Schule und in einigen Schulen von Stammgruppe zu Stammgruppe stark differierte.

Folgende neue Fragestellungen ergaben sich für uns:

- Was verstehen die Teams unter einer Vorbereiteten Lernumgebung und wie wird den Kindern ein selbstgesteuertes Lernen darin ermöglicht?
- Welche fachlichen Begründungen nennen sie für die Gestaltung und Organisation der Vorbereiteten Lernumgebung?
- Wie wird die Arbeit in den Teams ausgewertet?
- Welche Unterstützung hilft den KollegInnen bei der Gestaltung der Vorbereiteten Lernumgebung?

Uns ist klar, dass in einem integrierenden, fächer- und jahrgangsübergreifenden Unterricht die Einrichtung der Lernumgebung in der Regel nicht rein fachspezifisch geschieht. Da es sich hierbei jedoch um eine komplexe Gestaltung handelt, in der Aufgabenstellung, Unterrichtsaufbau, Materialstruktur und das einzelne Material wohl aufeinander abgestimmt sein müssen, erzeugt eine uneingegrenzte Erhebung der Lernumgebung eine unüberschaubare Datenvielfalt – und für die Schulen einen kaum bewältigbaren Arbeitsaufwand. Wir mussten uns folglich für einen bestimmten Bereich entscheiden, wohl wissend dass wir damit nur einen Ausschnitt erfassen, der lediglich beschränkte Rückschlüsse auf das Ganze zulässt.

Wir forderten daher die Stammgruppenteams der Schulen zunächst auf, sich zu entscheiden, ob sie die Fragen zur Lernumgebung im Bereich Schriftspracherwerb oder für den mathematischen Bereich bearbeiten wollten.

26 der 40 Teams, die diesen Leitfadenteil bearbeitet haben, entschieden sich für das Kapitel Schriftspracherwerb und 14 Teams wählten den mathematischen Bereich aus.

Bei der Auswertung der Ergebnisse lassen sich sowohl übergreifende fachlich unabhängige Aussagen zum Umgang mit der Vorbereiteten Lernumgebung, als auch fachspezifische Aussagen treffen.

3.2.5.8.1 Übergreifende, fachunspezifische Aussagen über die gestalteten Lernumgebungen

Fachliche Bereiche der Vorbereiteten Lernumgebungen

Die Vorbereitete Lernumgebung wird von allen Teams der Schulen für die Fächer Deutsch, Mathematik und Heimat- und Sachkunde angeboten. Zehn Schulen erweitern dieses Angebot und integrieren Kunst, Werken und/oder Schulgarten. Einige wenige Teams bieten zusätzlich Material zur Wahrnehmungs- oder Konzentrationsschulung an.

Pädagogische Ziele des situierten Unterrichts

Mit der Lernumgebung verbinden 50% der Teams die Entwicklung der Selbständigkeit und wollen diese vor allem durch die Ermöglichung von Selbstkontrolle und durch die selbständige Auswahl von Material erreichen. Für 19 Teams ist das kooperative Arbeiten ein ebenso wichtiges Ziel. Die Kooperation der Kinder untereinander wird sowohl als Übungsfeld für soziales Lernen als auch als Lernhilfe gesehen.

Kriterien für die Materialauswahl

Diese Ziele spiegeln sich auch in den Kriterien wieder, die für die Materialauswahl angegeben wurden. 14 Teams wählen dann ein Material aus, wenn es den Kindern die Möglichkeit zur Selbstkontrolle bietet und 9 Teams wollen sicher stellen, dass die Kinder selbständig mit dem Material umgehen können.

Material, das kooperatives Arbeiten der Kinder erfordert, halten 13 Teams für besonders geeignet.

Auswertung der Arbeitsergebnisse, die in der Lernumgebung entstehen

Der hohe Anspruch an Selbstkontrolle spielt jedoch bei der Auswertung der Arbeitsergebnisse der Kinder nur noch eine geringe Rolle. Zudem dient die Auswertung offenbar kaum dazu, gezielt Rückmeldung über die Qualität des Arbeitsprozesses der Kinder mit der Lernumgebung zu erhalten. Dies ist ein Indiz dafür, dass sich der benannte Selbstständigkeitsanspruch wenig auf das eigentliche Lernen der Kinder bezieht.

Einheit der Organisation situierten Lernens und der Zielstellung Selbständigkeit

Das Zusammenwirken von organisatorischen Elementen und den formulierten Zielen wird von einem Großteil der Teams nicht beschrieben, obwohl in den Aussagen des Fragebogens sowohl nach Zielen als auch nach Organisationselementen gefragt wurde (Frage 5.7.). Ein Grund hierfür kann darin vermutet werden, dass die KollegInnen auch bei der situierten Arbeit auf tradierte Routinen zurückgreifen und weniger bewusst die Zusammenhänge wahrnehmen, die sich bei Abgabe der Steuerung des Lernens an die Kinder über die Vorbereitete Lernumgebung ergeben. Deutlich wird der relativ geringe Reflexionsgrad der situierten Arbeit auch daran, dass zwar 31 Teams während der Planarbeit auf die Lernumgebung zurückgreifen, davon aber kaum ein Team den eigentlichen Wochen- oder Tagesplan als Bestandteil der gestalteten Lernumgebung betrachtet.

Was gehört zur Lernumgebung?

Zur Lernumgebung zählen die Teams mit überragender Mehrheit besonders das angebotene didaktische Material (34 Nennungen) und Spiele (33 Nennungen), aber auch Anschauungsmittel für die Hand des Kindes werden von 22 Teams benannt. Knapp eine Drittel bietet in der Lernumgebung Arbeitsblätter an.

In den meisten Stammgruppenräumen wird das Material in Regalen abgelegt und griffbereit gehalten.

Zur Lernumgebung gehören nach Aussagen von 25 Team auch die Computerecke, die in 6 Stammgruppen durch eine Druckerei (Stempelecke) ergänzt wird.

24 Stammgruppen verfügen über eine Lesecke.

Weitere Gestaltungselemente der Lernumgebung sind Tafeln -und Anschauungstafeln wie die 1x1 Rechenübersichten oder Klassenanlauttabellen und Buchstabenfenster.

Handhabbarkeit des Materials

Nur 12 Teams geben an, auf die Handhabbarkeit des Materials besonders zu achten.

Differenzierung des Materials nach entwicklungslogischen Gesichtspunkten

Neben den bereits oben aufgeführten Kriterien der Materialauswahl (Selbständigkeit und Kooperation der Kinder befördern) wählen 12 Teams das Material danach aus, in wie weit es von Kindern auf unterschiedlichem Entwicklungsniveau genutzt werden kann.

Gründe für den Austausch des Materials

Das Material der Lernumgebung wird in den meisten Teams ausgetauscht, wenn ein neues Thema begonnen wird. Für 13 Teams ist nachlassendes Interesse der Kinder das Signal zum Austausch. Ein Viertel der Teams geben keine Gründe für den Austausch an.

10 Teams verweisen auf das Fortschreiten der Entwicklung der Kinder beim Verändern des Angebotes. Dadurch muss es laufend aktualisiert werden.

Betrachtet man die Kriterien der Materialauswahl und die Gründe für den Austausch im Hinblick ihren auf Zusammenhang, dann lässt sich feststellen, dass nur bei einem Team ein konsequent entwicklungsorientiertes Vorgehen erkennen lässt. Unterstrichen wird die Erkenntnis auch dadurch, dass 7 Teams die Lernumgebung der Kinder noch nie oder nur sehr unwesentlich verändert haben.

Methoden situierten Unterrichts

Das Arbeiten mit der Vorbereiteten Lernumgebung ist für die meisten Teams an die Wochenplanarbeit (31 Nennungen) oder /und an die Freiarbeit (16 Nennungen) gebunden. In 23 Stammgruppen kann dort auch während der Gleitphase gearbeitet werden. 10 Stammgruppen steht sie auch während der Pausen zur Verfügung.

Fünf Teams beschreiben, dass das Material der Lernumgebung erst genutzt werden kann, wenn die Kinder ihre Pflicht- oder Planarbeiten erledigt haben. Hier wird die Lernumgebung offensichtlich als Additum betrachtet, gelernt wird maßgeblich an einer anderen Stelle.

Damit sich die Kinder selbständig in der Lernumgebung orientieren können, werden die Materialien in 14 Stammgruppen an einen festen Platz gelegt und in 12 Gruppen werden mündliche Erklärungen zum Material gegeben. Über Beschriftungen und Symbole helfen 12 Teams den Kindern bei der Orientierung.

Während der situierten Arbeit erfolgt eine Sortierung nach Jahrgängen in 6 Stammgruppen. Nur sechs Teams geben an, die Schwierigkeit des Lernstoffes bei der Sortierung zu berücksichtigen. Mögliche Gründe werden im Zusammenhang mit fachspezifischen Aussagen formuliert. Das deutet darauf hin, dass noch eine starke Orientierung an früheren Lehrplänen oder an Schulbüchern vorhanden ist.

Folgende Methoden der Leistungsdokumentation werden genannt: Die Arbeiten der Kinder mit der Lernumgebung werden in 30 Stammgruppen durch Kontrolle der schriftlichen Ergebnisse ausgewertet. 15 Teams besprechen die Arbeitsergebnisse mit den Kindern im Kreis oder in Einzelgesprächen. In 10 Stammgruppen bietet das Präsentieren eine Möglichkeit der Kontrolle oder des Feedbacks. Das Beobachten ist für 15 Teams eine wichtige Informationsquelle.

Die Kinder sind in die Gestaltung der Lernumgebung in sofern eingebunden, als sie Material von zu Hause mitbringen und dieses zumindest zeitweise zur Verfügung stellen (24 Nennungen). Deutlich seltener werden ihre Wünsche berücksichtigt oder wird ihnen Verantwortung beispielsweise durch ein Chefsystem übertragen.

Unterstützung der Teams bei der Gestaltung der Lernumgebung

Unterstützung bei der Gestaltung der Lernumgebung haben die Teams nach ihren Angaben besonders oft durch ihre KollegInnen und durch Fortbildungen erhalten. 13 Teams verweisen auf die Hilfe der Fachliteratur (überwiegend Zeitschriften).

Nach personeller Hilfe bei der Gestaltung der Lernumgebung befragt, machten 8 Teams keine Aussagen und 10 Teams gaben an, keine personelle Unterstützung zu erhalten. Das heißt, fast die Hälfte aller Stammgruppenteams arbeitet allein. 15 Teams erhalten durch Kollegen und 9 durch Erzieher Unterstützung.

Eltern sind in diesen Bereich kaum integriert, nur 2 mal werden sie als Helfer erwähnt.

Auch Hausmeister können die Kollegen unterstützen, wie 2 Teams angeben.

3.2.5.8.2 *Fachspezifische Aussagen über die gestalteten Lernumgebungen (Mathematik)*

Fachliche Ziele bei der Gestaltung der Lernumgebung im mathematischen Bereich

Bei der Gestaltung der Lernumgebung ist allen Teams das Veranschaulichen mathematischer Sachverhalte wichtig. Dazu verfügen alle Stammgruppen über verschiedene Anschauungs- und Erprobungsmaterialien für die Hand des Kindes sowie über Anschauungstafel für den Raum.

Neben dem formalen Rechentraining legen 11 Teams explizit Wert auf Denkentwicklung. Das vorgestellte Material der Lernumgebung im mathematischen Bereich deutet vielfach auf übenden Charakter hin, kann aber zum jetzigen Zeitpunkt nicht genauer darauf hin analysiert werden, ob es sich tatsächlich zur Unterstützung der Denkentwicklung eignet.

Selbständige Arbeit und Bearbeitungshilfen für die Kinder in der Lernumgebung Mathematik

Hilfen bei der Bearbeitung mathematischer Sachverhalte erhalten die Kinder überwiegend durch Befragen der Mitschüler oder der Pädagogen. Diese Art der Hilfe befördert sicherlich kooperatives Lernen. Belegt ist zugleich, dass mehr als die Hälfte der Teams, die sich für die Vorstellung des mathematischen Bereichs entschieden hatten, die Vorbereitete Lernumgebung mit materialisierten Lernhilfen bestückt.

In wie weit die gebotenen Lernhilfen aus fachlicher Sicht sinnvoll waren, sollten die Teams an einer konkreten Aufgaben aufzeigen. Sechs der Teams gaben so ungenaue Aufgaben an, dass keine Einschätzung vorgenommen werden konnte. Nur in einem Fall konnte das beschriebene Kind eine eindeutig sehr gut geeignete Lernhilfe wählen. In vier Fällen wurde auf Lernhilfen verwiesen, die gegenüber der Aufgabenstellung ein relativ hohes Maß an Vorkenntnissen voraussetzen. Wie sie dennoch als Lernhilfe dienen sollen blieb intransparent.

Selbständige Arbeit wird im mathematischen Bereich überwiegend über Wahlfreiheit der Aufgaben erreicht. 5 Teams bieten solche Aufgaben, die eine Binnendifferenzierung ermöglichen. Da es sich bei diesen Aufgaben häufig um das Notieren formaler Rechenaufgaben handelt, wäre hier eine nähere Betrachtung der methodischen Umsetzung interessant.

Entwicklungsorientierung des Angebots in der Lernumgebung Mathematik

Bei der Beurteilung der Entwicklungsstände ausgewählter Kinder hob sich ein Team deutlich von den anderen ab: Das Team beschreibt (wenn auch noch nicht durchgängig) sehr konkret die Entwicklungsstände und zeigt die Zone der nächsten Entwicklung auf. Allerdings werden enge Schritte als Lernhilfen angegeben. Wahlfreiheit für die Kinder besteht nur hinsichtlich des Anschauungsmaterials. Diese Sicht wird mit den Sachstrukturen verbunden und spiegelt sich in der Materialsystematik wieder.

Ein zweites Team ordnet das Material ebenfalls nach sachstrukturellen Gesichtspunkten.

Der überwiegende Teil der Teams stellte den Entwicklungsprozess im mathematischen Bereich nicht derart korrekt und fachlich begründet dar. Unsere Interpretation kann allerdings auch dadurch mitbestimmt sein, dass 8 Teams auf eine sprachliche Erläuterung verzichtet haben. Diese Teams haben in die Spalte "das kann...schon" oder in die Spalte "das kann ... mit Hilfe" einfach nur Kreuze eingetragen, was immer diese bedeuten, es bleibt uns verborgen.

3.2.5.8.3 *Fachspezifische Aussagen über die gestalteten Lernumgebungen (Schriftspracherwerb)*

Fachliche Ziele bei der Gestaltung der Lernumgebung im Bereich Deutsch

Ziele, die mit der Gestaltung der Lernumgebung für den Schriftspracherwerb verbunden werden, sind in den meisten Fällen das Wecken und Fördern von Leseinteresse sowie das Anregen von Freiem Schreiben.

Dazu haben fast alle Stammgruppen eine Leseecke. Dort stehen zwischen 15 und 450, durchschnittlich 40 Bücher. Allein die Zahl der Bücher macht deutlich, dass trotz gleichem Ziel hier unterschiedlich gewichtet wird.

Sieben Teams geben an, diese Bücher nach Schwierigkeitsstufen zu sortieren, weitere zwei sortieren nach Jahrgängen. Als weiteres Kriterium der Sortierung wird das Thema benannt. Drei andere Teams haben keine Sortierung der Bücher beschrieben, vier machten keine Angaben.

Auch für den Bereich des Schriftspracherwerbes werden in der Vorbereiteten Lernumgebung überwiegend Spiele und solche didaktischen Materialien angeboten, die auf einen häufig übenden Charakter der Arbeit hindeuten, was hier im einzelnen aber nicht genauer untersucht werden konnte.

Selbständige Arbeit und Bearbeitungshilfen für die Kinder in der Lernumgebung Schriftspracherwerb

Im Zusammenhang mit einer konkreten Aufgabe wird 13 mal das Wörterbuch als Lernhilfe geboten, obgleich man davon ausgehen kann, dass in den Stammgruppen ein Teil der Kinder diese Hilfe noch gar nicht nutzen wird, da diese Kinder noch nicht über ausreichende Lese- bzw. Orientierungskennnisse verfügen. Die Anlauttabelle, die sechsmal genannt wird, deckt ebenfalls nur einen Teil der Entwicklungsstände durch angemessene Hilfe ab. Lernhilfen für Kinder auf den voralphabetischen Stufen wurden nicht benannt.

Die Beispielaufgaben der Lernumgebung ermöglichen in 20 Fällen Binnendifferenzierung. Diese wird besonders durch Geschichtschreiben (14 Nennungen) oder durch eigenständige Wort- oder Aufgabenauswahl (7) erreicht.

In wie weit die genannten freien Lesezeiten auch schwächeren Kindern bei der gebotenen Buchsortierung eine entwicklungsfördernde Aufgabe darstellt, kann hier nicht bewertet werden, da weder der Anspruch der Bücher, noch die Art des Einsatzes aus fachdidaktischer Sicht erhoben wurde.

Entwicklungsorientierung des Angebots in der Lernumgebung Schriftspracherwerb

Nur drei Teams von 40 geben überwiegend fachlich korrekte Beschreibungen zum Entwicklungsstand ausgewählter Kinder beim Schriftspracherwerb an und zeigen angemessene Fördermaßnahmen auf. 14 Team beschreiben teilweise richtige Entscheidungen zur weiteren Förderung der ausgewählten Kinder.

Über fachspezifische Begriffe hinsichtlich der Entwicklung beim Schriftspracherwerb verfügen offensichtlich 15 Team nur unzureichend.

Die Beschreibung der Entwicklungsstände der Kinder ist bei fünf Teams ungenau oder widersprüchlich, so dass keine Einschätzung vorgenommen werden kann. Drei Team machen keine entwicklungsbezogenen Aussagen.

3.2.5.8.4 *Einschätzung der Arbeit mit der Lernumgebung Mathematik und Schriftspracherwerb durch die Teams*

Die Kolleginnen leiden besonders beim Schriftspracherwerb unter dem Zeitaufwand, den Vorbereitung und Kontrolle erfordern. Sie sorgen sich in diesem Bereich auch häufiger, den Überblick über das Arbeiten der Kinder zu verlieren. Grund hierfür könnte sein, dass die Entwicklung im mathematischen Bereich für leichter einschätzbar gehalten wird. Demgegenüber scheint die Schreibleistung der Kinder komplexer zu erscheinen. Die Entwicklungsstufen vor der orthographischen Stufe sind möglicherweise schwerer als Schulleistung akzeptierbar.

In beiden Bereichen gestaltet sich die Leistungseinschätzung der Schülerinnen und Schüler nach Angaben der Teams noch teilweise schwierig.

Bei der Arbeit mit der Vorbereiteten Lernumgebung werden den Kindern von 15 Teams Probleme beim selbständigen Umgang bescheinigt, obwohl die Selbständigkeit zumeist gleichzeitig erklärtes Ziel ist. Die Gründe für diesen Widerspruch können vielfältig sein und müssen nicht unbedingt an der Gestaltung der Lernumgebung liegen.

Die übrigen Aussagen zu diesem Bereich lassen aber vermuten, dass ein großer Teil der Probleme mit der Wahl von Zielen und Ressourcen durch die Kinder zusammenhängt, die durch nicht entwicklungsgerechte Inhalte bzw. undurchschaubaren sachstrukturellen Aufbau nicht immer gelingen kann. Zugleich gibt es kaum Hinweise in den vorgestellten Aufgaben und beigelegten Materialien, dass der Gebrauch metakognitiven Wissens zur Steuerung des eigenen Lernprozesses mit den Kindern in der Arbeit eingeübt wird. Werden die Kinder in Methoden eingeführt,

- mit denen sie sich selbst angemessene Ziele setzen können
- mit denen sie geeignete Mittel zur Zielerreichung bewusst auswählen können
- mit denen sie den eigenen Lernfortschritt selbst überwachen können
- mit denen sie den eigenen Lernprozess steuern können, indem sie vorhandenes Wissen reaktivieren, indem sie sich gezielt Hilfen holen etc.
- mit denen sie den eigenen Lernprozess bewerten können
- mit denen sie sich selbst motivieren und vielfältige Interessen entwickeln können
- mit denen sie Erfolge und Misserfolge angemessen verarbeiten können?

Im Schriftspracherwerb scheint die Denkentwicklung keine Rolle zu spielen, während sie als Ziel im mathematischen Bereich immerhin von etwa einem Viertel der Stammgruppenteams genannt wird, wenngleich dieses Ziel im Material kaum erkennbar ist.

Das Material der Lernumgebung scheint noch nicht so zielgerichtet ausgewählt und eingesetzt zu werden, dass es Kindern auf verschiedenen Entwicklungsstufen eine Lernanregung bietet. Ein Zirkel deutet sich an: Wenn die Kinder noch nicht selbstgesteuert lernen können, dann kann die Lernumgebung den Pädagoginnen auch noch keine spürbare Entlastung bringen. Sie finden nicht die Kraft sich den vielen neuen Anforderungen entsprechend weiterzubilden und die Qualität des Angebots zu verbessern.

Darüber hinaus dürften die erworbenen Vorstellungen vom Lesen-, Schreiben-, Rechnenlernen der Kinder fest verankert und mit Lehrplaneinheiten und Schulbüchern routinisiert verbunden sein. Dies ist gekoppelt mit unsicheren Entwicklungsvorstellungen der Lehrerinnen und Lehrer im Bereich Schriftspracherwerb und Mathematik. Es wird nicht nach entwicklungsorientierten Leitvorstellungen gearbeitet. Entsprechende Modellvorstellungen, an denen didaktische Entscheidungen ausgerichtet werden können, sind den Lehrerinnen und Lehrern



in ihrem beruflichen Werdegang vermutlich erst spät – vielleicht überhaupt noch nicht - begegnet. Sie scheinen jedenfalls mit wenigen Ausnahmen strategisch nicht verfügbar zu sein.

Geht man davon aus, dass die Lernumgebungen vor allem der Herausbildung selbstgesteuerten Lernens dienen sollen, dann müssen sie

- hinsichtlich ihrer Informationen sachstrukturell anspruchsvoll und durchschaubar aufgebaut sein
- Lernstrategien herausbilden helfen und sie zugleich herausfordern
- zum Lernen motivieren
- die Kooperation fördern

Daran gemessen lässt sich ein weiterer Grund für die eingeschränkte Wirksamkeit der Vorbereiteten Lernumgebung in der Art ihrer Nutzung vermuten. Die Lernumgebung wird noch zu selten als Medium zur Organisation von Lernen verstanden und als Instrument noch nicht gezielt genug genutzt. Noch ist sie vor allem eine Materialsammlung.

Die Wissenschaftliche Begleitung sieht in der Entwicklung geeigneter Lernumgebungen einen wichtigen Ansatz für die Weiterentwicklung der Schulen im Schulversuch, da wir davon ausgehen, dass die Vorbereitete Lernumgebung ein wichtiges Element zur Förderung selbstgesteuerten Lernens der Kinder darstellt und zugleich bei entsprechender Gestaltung Freiraum für die gezielte Beobachtung und die persönliche Auseinandersetzung mit jedem Kind durch den Pädagogen geschaffen werden kann.

3.2.5.9 Kooperation der Schülerinnen und Schüler (Barbara Berthold)

Unterricht von den Kindern aus denken, bedeutet, ihnen Raum zu geben, aktiv und eigenständig in der Kooperation mit anderen Kindern zu lernen. Es gilt natürliches voneinander und miteinander Lernen auch in der Schule zu ermöglichen – wie Kinder es aus ihrer Vorschulzeit und Freizeit kennen.

"Wirklich soziales Lernen mit all den Prozessen des miteinander Sprechens, des sich Verabredens, des den anderen Tolerierens, des gemeinsamen Arbeitens, des sich Beratens, des sich Stellens, des sich Mut Machens, des Hilfe Erfahrens, des Gebens und Nehmens wird erst möglich, wenn die adäquaten Situationen geschaffen werden." (Bönsch 2000, 27f¹⁸)

Offener, aber nicht beliebiger sondern strukturierter Unterricht soll solche Situationen, kooperative Lerngelegenheiten, besonders ermöglichen. Wir haben die Lehrerinnen und Lehrer im Schulversuch nach ihren Erfahrungen mit Unterrichtsformen, die in der Diskussion um offenen Unterricht immer wieder genannt werden, befragt:

Die Lehrerinnen und Lehrer bestätigen überwiegend, dass bestimmte Unterrichtsformen die Kooperation der Kinder untereinander besonders fördern. Nur zwei Teams verneinen dies. Ein Team begründet sein "Nein" damit, dass jede Unterrichtsform Kooperation zulasse, das eigentlich wichtige aber die Aufgabenstellung sei. Das zweite Team gibt keine Begründung, sonstige Antworten lassen darauf schließen, dass auch für sie alle (offenen) Unterrichtsformen vom Aspekt der Kooperationsförderung her betrachtet gleich bedeutsam sind.

Aus den Nennungen der Teams lässt sich folgende Rangfolge von aus ihrer Sicht kooperationsfördernden Unterrichtsformen bilden (Mehrfachnennungen waren möglich, Wertungen wurden nicht erfragt.):

¹⁸ Bönsch, Manfred (2000): Intelligente Unterrichtsstrukturen. Eine Einführung in die Differenzierung. Baltmannsweiler: Schneider



1. Projektarbeit
2. Stationenlernen
3. Werkstatt
4. Planarbeit
5. Freiarbeit
6. Angebotslernen

Ein Team gibt an, dass in Projekten, Werkstätten und Stationsarbeit mehr Kooperation zu beobachten sei, als in der Planarbeit.

Ein anderes Team konnte beobachten, dass in der Stationsarbeit eher Gleichaltrige kooperieren, während sich bei der Projektarbeit eher Kinder unterschiedlichen Alters zusammenfinden. Das Chefsystm in der Werkstattarbeit befördere die Kooperation. Ansonsten beziehen sich nur wenige Aussagen konkret auf die einzelne Unterrichtsform. Die Antworten bleiben allgemein und werden von uns als übergreifend, offene Unterrichtsformen generell betreffend, interpretiert:

- In offenen Formen arbeiteten die Kinder gut und gern zusammen.
- In offenen Formen herrsche eine große Hilfsbereitschaft.
- Die Schülerinnen und Schüler diskutierten und suchten gemeinsam nach Lösungen.
- Kinder erklärten untereinander wirkungsvoller als Erwachsene und seien stolz darauf.

Mit Lernpartnerschaften wurden im Unterricht folgende Erfahrungen gemacht:

- Kinder wählten sich ihre Partner bewusst aus.
- Kinder arbeiteten gern mit einem Partner zusammen, möchten sich diesen selbst wählen.
- Manchmal fühlten sich Kinder durch Partner aufgehalten.
- Bei freier Wahl kooperierten häufig dieselben Kinder.
- Lernpartner müssten teilweise fest gelegt werden um den Erfolg der Arbeit zu sichern oder Ausgrenzungen innerhalb der Lerngruppe zu vermeiden.
- Auch bei vorbestimmter Gruppenzusammensetzung gelinge Kooperation.

Es bedarf Anlässe, um miteinander zu reden, zu spielen, zu lernen. "Der Wettstreit, das Spiel, die Arbeit sind Anlässe im Unterricht, Schüler in Kontakt, in Auseinandersetzungen, in Kooperationen zu bringen. Es entstehen Situationen, Handlungsvollzüge, in denen sich Interaktionen ergeben." (Bönsch 1998, 211¹⁹)

Ein Projekt kann eine solcher Anlass, eine Situation sein. Wir wissen, dass an den Schulen Projektarbeit praktiziert wird. Diese Unterrichtsform führt die Rangliste der kooperationsfördernden Unterrichtsformen der Lehrerinnen und Lehrer im Schulversuch an.

Einblick gewährt ein Arbeitsblatt-Auszug aus dem Igel-Projekt einer Schule:

¹⁹ Bönsch, Manfred (1998): Lerngerüste. Didaktik 2000 für die Primarstufe. Baltmannsweiler: Schneider

Projekt zum Thema Igel

Aufgaben:

Wie sieht der Igel aus?

Was frisst der Igel?

Wo lebt der Igel?

Als Material steht den Kindern zur Verfügung:

vom Lehrer angebotene und von Schülern mitgebrachte Bücher zum Thema

verschiedene Lexika

Zeitschrift "Flohkiste" (Thema Igel)

verschiedene Arbeitsblätter zum Thema

Vorgehensweise:

Aufgabenverteilung (Gruppenbildung)

Innerhalb der Gruppen die Aufgaben benennen

Schüler sichten Material, wählen aus, tragen Ergebnisse zusammen

Mündliche Auswertung

Anfertigung einer Wandzeitung durch die Gruppen zu den einzelnen Aufgaben

Vorstellen der Wandzeitung

Im Kunst- und Werkunterricht wurden Igel gebastelt und gezeichnet.

Abbildung 35: Aufgabenblatt aus dem Igel-Projekt, Beispiel für Teamarbeit

Eine einzelne Aufgabe kann ein solcher Anlass, eine Gelegenheit zum kooperativen Lernen sein. Folgende Aufgabenstellungen zählen die Lehrerinnen und Lehrer dazu.

- Gemeinsames Lernen und Vortragen eines Gedichtes
- Gemeinsame Gestaltung von Jahreszeiten- oder Buchstabenbüchern
- Kontrolllesen: Zweitklässler liest Erstklässler vor.
- Gemeinsames Geschichten schreiben: Erstklässler geben Ideen und Zweitklässler schreiben sie auf.
- Gemeinsames Finden von Rechenaufgaben: Zahlen werden vorgegeben und jede Jahrgangsstufe findet auf ihrer Niveaustufe entsprechende Aufgaben
- Partnerdiktate
- Ältere SchülerInnen lesen einen Text vor, jüngere ordnen eine Bildkarte zu
- Gemeinsame Würfelspiele zur Mathematik, aber auch zum Schriftspracherwerb

Buchstabe-Laut-Würfelspiel

Material:

Buchstabenwürfel, Bilderkärtchen, Arbeitsblatt

2 Spieler (jahrgangsgemischt Kurs 1, Kurs2)

Ein Kind würfelt.

Das Kind aus Kurs 1 nennt den Laut.

Es sucht die entsprechende Bildkarte und benennt den abgebildeten Gegenstand.

Nun entscheidet es sich, ob der gewürfelte Buchstabe am Wortanfang, in der Wortmitte oder am Wortende stehen muss, vielleicht auch an mehreren Stellen. Dies kreuzt das Kind auf dem Arbeitsblatt entsprechend an.

Das Kind aus Kurs 2 schreibt das Wort für den Gegenstand auf das Arbeitsblatt.

Der Lehrer entscheidet im Vorfeld, wie viele und welche Bilderkärtchen bzw. Buchstabenwürfel zur Verfügung stehen.

Abbildung 36: Beispiel für eine Aufgabe, die Kinder verschiedener Jahrgänge gemeinsam lösen können

Wir hatten die Lehrerinnen und Lehrer nach der Rolle der Aufgabenstellung bei der Kooperation der Kinder untereinander gefragt.

37 Teams machen dazu Aussagen. Wertungen geben sieben Teams ab. Sechs Teams sprechen der Aufgabenstellung eine große und damit wichtige Rolle zu, ein Team gibt an, die Aufgabenstellung spiele nur eine untergeordnete Rolle.

Folgende Aussagen werden zur Aufgabenstellung getroffen:

- In der Aufgabenstellung sollte die Partnerarbeit enthalten sein.
- Die Aufgabenstellung sollte eindeutig sein.
- Die Aufgabenstellung sollte verständlich sein.
- Die Aufgabenstellung sollte den Kindern ermöglichen, die Arbeiten selbst zu verteilen – selbst zu differenzieren.
- Die Aufgabenstellung sollte Kinder motivieren.
- In der Aufgabenstellung sollte die Erfahrungs- und Lebenswelt der Kinder beachtet werden.
- Einiges gilt für Aufgabenstellungen generell, manches für kooperationsförderliche besonders.

Das Team einer Schule gibt auf die Frage "Welche Rolle spielt bei der Kooperation der Kinder untereinander die Aufgabenstellung?" zur Antwort, die Aufgabe müsse so konzipiert sein, dass

- sie nur mit einem Partner erfüllt werden könne.
- sie leichter und besser mit Partner erfüllt werden könne.
- der Schüler einem Partner durch sein Können helfen könne.

Könnten dies erste Regeln, Kriterien für das Finden und Erstellen von kooperationsfördernden Aufgaben sein?

Es fällt auf, dass die Teams unsere Frage häufig so interpretiert haben, dass sie auf die Kooperation zwischen jüngeren und älteren Kindern abziele. In einer jahrgangübergreifenden Lerngruppe ist dies nahe liegend. Die Teams stellen uns meist Aufgaben vor, die gemeinsam von älteren und jüngeren Kindern bearbeitet werden (sollen).



In der Kooperation mit Kindern gelingt es, ihre Entwicklung einzuschätzen, herauszufinden, was sie schon können und wie ihre Entwicklung befördert werden kann. Es gelingt dann, Aufgabenstellungen für das einzelne Kind bereitzustellen.

Beobachtungen sind eine häufige Form der Datengewinnung in den LehrerInnenteams des Schulversuchs. Aus den angegebenen Antworten "Beobachtung" oder "Beobachtung im Unterricht" können wir leider nicht auf die Intensität der Kooperation mit dem Kind während der Beobachtung schließen.

LehrerInnen führen Gespräche mit den Schülerinnen und Schülern. Sie nutzen diese Gelegenheit um Fragen zu stellen. Nur vier Teams geben an, dass sie sich auch von SchülerInnen die Aufgaben und ihre Wege bis zum Ergebnis erklären lassen. Acht Teams geben an, Schülerinnen bei der Erfüllung einer Aufgabe zu begleiten oder gezielte spielerische Aktivitäten mit Kindern durchzuführen und dabei zu erheben.

Des Weiteren nannten die Lehrerinnen und Lehrer die Analyse von Schülerarbeiten und deren Ergebnissen als Möglichkeit in der Kooperation mit einem Kind herauszufinden, welche Aufgaben es benötigt. Die Antworten geben uns keinen Hinweis darauf, wie sich dies gestaltet. Zu einer kooperativen Tätigkeit wird es dann, wenn die Schülerinnen und Schüler in die Analysen aktiv einbezogen werden.

3.2.6 Die Elternbefragung

(Corinna Meyer / Martina Henschel / Barbara Berthold)

Den diesjährigen Leitfaden hatten wir um eine Befragung an die Eltern ergänzt. Wir baten den Bogen an alle Eltern mit Kindern in der Schuleingangsphase zu verteilen. 1012 Schülerinnen und Schüler werden dort an den fünfzehn Schulen des Schulversuchs unterrichtet. Wir wissen nicht, wie viele Bögen die Lehrerinnen und Lehrer insgesamt verteilt haben. Dies hätten wir erheben sollen.

Immerhin haben wir insgesamt 628 bearbeitete Elternfragebögen, d.h. rund 62% der theoretisch möglichen Fragebögen zurück erhalten. Damit kann überwiegend von einer schulbezogenen, auf jeden Fall aber von einer schulversuchsbezogenen Repräsentativität ausgegangen werden.

Schaut man die einzelnen Schulen an, so ist der Rücklauf (bezogen auf die Schülerzahl der Schuleingangsphase) in keiner Schule mit 100% zu verzeichnen. Den geringsten Rücklauf erhielten wir an drei Schulen mit 29%, 38% und 42%. Den höchsten Rücklauf hat die Grundschule Unterweid mit 98% zu verzeichnen. An den anderen Schulen liegt er zwischen 45% und 78%.

Bei allen Schulen gibt es in einzelnen Bögen keine Angaben bzw. Fehlangaben bei der Frage nach dem Schulbesuchsjahr. Es ist aber trotzdem ersichtlich, dass sich vorwiegend Eltern an der Befragung beteiligt haben, deren Kind im Jahr 2000/2001 oder im Jahr 2001/2002 eingeschult wurde. 51 Bogen wurden von Eltern bearbeitet, deren Kinder bereits 1999/2000 eingeschult wurden. Auf zwei Bogen wird ein noch früheres Einschulungsdatum angegeben.

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

Für "wenig informiert" hielten sich an der Schule mit den wenigsten schlecht informierten Eltern, der Grundschule Unterweid, 5% der Eltern, die einen Fragebogen abgegeben haben, an der Schule mit den meisten schlecht informierten Eltern waren es 39%. Die Aussagen korrespondieren mit dem Rücklauf der Elternfragebögen. An der Schule mit 39% wenig informierten Eltern lag der Fragebogenrücklauf bei 42%. An der Schule mit nur 5% wenig informierten Eltern lag er bei 98%.



"Mittelmäßig informiert" fühlten sich an den verschiedenen Schulen zwischen 18% und 49% der Eltern, die einen Fragebogen abgegeben haben.

"Gut/sehr gut informiert" geben zwischen 32% und 69% der Eltern, die einen Fragebogen abgegeben haben, an. Die Schule mit den höchsten Werten bei den wenig informierten Eltern erreicht hier die geringsten Werte für die gut/sehr gut informierten Eltern: 32%. Die meisten sehr gut informierten Eltern haben die Grundschule Neuhaus, die Grundschule Unterweid und die Grundschule Rottenbach.

Zählt man die mittelmäßig informierten Eltern zu den gut/sehr gut informierten Eltern dazu, dann lässt sich sagen, dass quer zu allen Schule ca. 77% der Eltern sich vor der Einschulung ihres Kindes in die Veränderte Schuleingangsphase mittelmäßig bis sehr gut informiert gefühlt haben. An zwei Schulen liegt der Wert deutlich darunter. Unterweid und Rottenbach erreichen Werte über 90%. Dies zeigt, dass die Anstrengungen der Schulen im Hinblick auf die Öffentlichkeitsarbeit erste Früchte einbringen. An der einen Schule mehr, an der anderen weniger. Das Informationsbedürfnis der Eltern ist höchst unterschiedlich und Elternarbeit bleibt angesichts der Schulversuchssituation Schwerpunkt. Es gilt, sie auch weiterhin zu verstärken.

Wie gern geht Ihr Kind zur Schule?

Wenige Kinder gehen offenbar ungern in die Veränderte Schuleingangsphase. Trotzdem wäre es interessant herauszufinden, was fast 10% der Kinder, deren Eltern den Fragebogen bearbeitet haben, daran hindert, an der Schule Freude zu haben.

Ca. 30% aller Eltern gaben in den abgegebenen Bögen an, dass ihr Kind mittelmäßig gerne zur Schule gehe.

Zwischen gern und sehr gern gehen nach Auskunft der Eltern an den verschiedenen Schulen zwischen 47% und 83% der Kinder in die Veränderte Schuleingangsphase. Die Spitzenreiter sind hier die Grundschulen Eisfeld, Ilmenau Zink, Rottenbach, Rottleben und Weimar Falk.

Nach dieser Befragung besuchen ca. 90% aller Kinder, deren Eltern einen Fragebogen abgegeben haben, die Schuleingangsphase mittelmäßig bis sehr gern.

Wie bewerten Sie die Lernchancen Ihres Kindes in der Schuleingangsphase?

Wenig Lernchancen sehen an den verschiedenen Schulen zwischen 4% und 19% der Eltern, die einen Fragebogen abgegeben haben. Wir müssen an dieser Stelle darauf hinweisen, dass bei einer Schule eine hohe Übereinstimmung besteht, zwischen Unzufriedenheit mit den Lernchancen, wenigen abgegebenen Fragebögen, einem hohen Anteil Eltern, die die Zusammenarbeit mit der Schule wenig schätzen (29%) und vielen Eltern mit dem Eindruck, schlecht informiert zu sein. Die Schule muss dringend ihre Elternarbeit verbessern. Die Wissenschaftliche Begleitung wird dies der Schule mitteilen.

Mittelmäßige Lernchancen in der Veränderten Schuleingangsphase vermuten an den verschiedenen Schulen zwischen 19% und 56% der Eltern.

Mit "gut/sehr gut" bewerten an den unterschiedlichen Schulen zwischen 26% bis 75% der Eltern, die einen Fragebogen abgegeben haben, die Lernchancen ihres Kindes in der Schuleingangsphase.

Die Grundschule Rottenbach mit 75% Elternangaben bildet die Spitze. Die Eltern bewerten dort die Lernchancen ihrer Kinder hauptsächlich mit gut bis sehr gut. In Rottenbach gehen überdies 81% der Kinder im Urteil ihrer Eltern sehr gern zur Schule. Außerdem haben sich 69% der Eltern sehr gut und 25% mittelmäßig vorher informiert gefühlt. Nur für die Zusammenarbeit Schule/Eltern tritt das positive Verhältnis nicht so deutlich hervor.



Wie umfassend sind Sie über den Leistungsstand Ihres Kindes informiert?

Zwischen 10% und 31% der Eltern geben an, dass sie sich wenig über den Leistungsstand ihres Kindes in der Schuleingangsphase informiert fühlen. Zwischen 8% und 50% fühlen sich mittelmäßig über den Leistungsstand ihrer Kinder informiert.

Gut/sehr gut informiert über den Leistungsstand ihrer Kinder fühlen sich an den verschiedenen Schulen zwischen 25% und 67%). Positiv fallen die Grundschulen Weimar Wieland, Bleicherode und Oberdorla unter diesem Gesichtspunkt auf.

Welche Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit der Schule haben Sie?

Von den Eltern, die Angaben zu dieser Frage gemacht haben, werden vorrangig Möglichkeiten wie: Elternabend, Elternsprechstunde und Lehrersprechzeiten angegeben.

Nur eine geringe Anzahl von Eltern gibt individuelle Gespräche nach Vereinbarung an (auch Telefonate). Die meisten Angaben dazu lassen sich in den Elternfragebögen von Bleicherode und Oberdorla finden.

Breit gestreut und nur vereinzelt werden dann noch weitere Kontakte genannt wie:

- Hospitation mit anschließender Aussprache
- Elternstammtisch
- Mitgestalten von Veranstaltungen
- Gespräche mit Elternsprecher

Welche Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit der Schule wünschen Sie sich?

Diese Frage wurde auf 292 der eingegangenen Elternfragebögen beantwortet. Die Eltern, die Angaben gemacht haben drücken vorrangig Zufriedenheit aus. Austausch über die Leistung ihrer Kinder und ein verbesserter Informationsaustausch bestimmen die Wunschaussagen der Eltern. Ideen, Anregungen für neue Arten von Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule geben sie nicht.

Haben Sie Vorschläge für Veränderungen in der Schuleingangsphase? Bitte schreiben Sie Ihre Vorschläge für Veränderungen hier auf:

Die Vorschläge sind vielfältig und nur schwer zu vergleichen. Einige wenige werden mehrfach geäußert:

25 Eltern schlagen vor: "1. und 2. Klasse getrennt unterrichten". Bedenklich viele (einmal 6 und einmal 9) sind es nur an zwei Schulen

8 Eltern schlagen vor oder wünschen sich "eine feste Bezugsperson" für ihre Kinder.

Die Fragebogen von sechs Schulen enthalten jeweils einen mit dem Vorschlag, die Schuleingangsphase völlig abzuschaffen.

24 Eltern, gut verteilt über mehrere Schulen, schlagen vor Ziffernoten zu erteilen.

Qualifizierte Lehrerinnen und Lehrer sollten nicht entlassen werden.

Klassen sollten von zwei "vollen" Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet werden.



Was würden Sie gerne künftigen Eltern von Schulanfängern über die Schuleingangsphase mitteilen?

Von 263 Eltern, die sich zu dieser Fragestellung geäußert haben, enthalten 142 Bögen nur positive Mitteilungen, 30 enthalten nur negative. Auf 66 Fragebögen werden keine bewertenden Äußerungen gemacht. Die restlichen enthalten von jedem etwas.

Die Antworten der Eltern nehmen Bezug zu organisatorischen Strukturen, Unterrichtskonzepten, Lernchancen für jedes Kind, sozialem Lernen u.a. Sie drücken Zustimmung oder Ablehnung aus. Ein paar positive Mitteilungen:

- Projekt ist bei uns sehr gut angekommen
- Schulangst wird durch den "sanften Übergang" vom Kindergarten in die Schule gemindert
- Die individuelle Förderung unserer Kinder wird gewährleistet
- Leistungsgerechtes Lernen ohne Konkurrenzdruck wird möglich

Ein paar negative Mitteilungen:

- Lasst eure Kinder nicht in eine Schule mit diesem Konzept einschulen
- Es ist sehr viel Zeit zur Nachbereitung des Unterrichtsstoffs zu Hause notwendig, da Kinder Probleme beim eigenständigen Lernen haben
- Kinder sind überfordert
- Die Schuleingangsphase ist kompliziert (viele Lehrer, viele Mitschüler, viele Räume)

Wir möchten ein Zitat an das Ende stellen in der Hoffnung, dass noch mehr Eltern dies denken, aussprechen und auf die Arbeit der Veränderten Schuleingangsphase insgesamt übertragen werden: "Ich hätte mir als Kind so ein Klassenzimmer und Unterricht gewünscht."

3.2.7 Schlüsse aus der Leitfadenerhebung 2001

Der Leitfaden zur Befragung der Schulversuchsakteure für das Jahr 2001 fragte nicht nur nach der Bedeutung zentraler Aspekte des Schulversuchs, sondern auch nach der Bedeutung dieser Befragung für den Schulversuch selbst. Nach jedem Fragenkomplex stand die folgende Frage mit Antwortskala:

Wie wichtig war Ihnen der Fragenkomplex X.Y?

Bitte kreuzen Sie an

[1 = Fragenkomplex ist unbedeutend, 6 = Fragenkomplex ist sehr wichtig]:

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

Die meisten Fragen sind hinsichtlich ihrer Beurteilung in der folgenden Tabelle dargestellt. Nicht aufgenommen sind die speziellen Fragen zu den einzelnen Schulen. Positiv überraschend ist die relativ weite Streuung der Urteilsittelwerte in der rechten Tabellenspalte. Zumindest statistisch deutet dies auf ein eher überlegtes als tendenziöses Antwortverhalten hin.

Die Bedeutung der Fragen für den Schulversuch

Wie wichtig war Ihnen der Fragenkomplex?	1 unbedeutend	2 kaum bedeut.	3 etwas bedeut.	4 mittel wichtig	5 wichtig	6 sehr wichtig	Mittelwert
1.1 Schule	1	2	6	1	3	2	3,6
1.2 Schülerinnen und Schüler	2	0	5	2	3	2	3,7
1.3 Personal an der Schule im Schuljahr 2001/ 2002	0	1	2	1	5	5	4,8
2.1 SV: Mitarbeiterinnen/ Mitarbeiter in der Schuleingangsphase	1	1	6	4	0	0	3,1
2.2 SV: Projektplanung	0	1	5	2	4	0	3,8
2.3 SV: Regionale Verankerung des Schulversuchs	0	1	1	3	3	4	4,7
2.4 SV: Kooperation mit dem Kindergarten	0	0	3	1	5	3	4,7
2.5 SV: Kooperation mit dem schulmedizinischen Dienst	0	1	3	2	3	3	4,3
2.6 SV: Rhythmisierung	0	1	3	3	3	3	4,3
2.7 SV: Jahrgangsmischung	0	0	5	1	4	3	4,4
3.1 Hort: Hortbesuch	2	3	3	2	1	1	3,0
3.2 Hort: Arbeit im Hort	0	1	2	1	2	7	4,9
3.3 Hort: Verzahnung von Hortarbeit und Unterricht	0	1	1	1	3	7	5,1
3.4 Hort: Arbeit im Unterricht	0	3	1	0	4	5	4,5
3.5 Hort: Hausaufgaben	0	2	0	2	4	5	4,8
4.1 FOL: Berufliche Qualifikation	0	1	2	4	4	3	4,4
4.2 FOL: Arbeit in der Schuleingangsphase	0	0	1	3	6	5	5,0
4.3 FOL: Kooperation im Team der Schuleingangsphase	0	0	3	5	2	4	4,5
4.4 FOL: Integrative Förderung/ Förderdiagnostik	0	0	2	1	7	5	5,0
4.5 FOL: Literaturstudium	0	1	2	2	3	6	4,8
4.6 FOL: Fortbildungen	0	0	1	3	2	6	5,1
5.1 SGT: Arbeit im Team	1	7	5	2	8	10	4,2
5.2 SGT: Teamberatungen im Team einer Stammgruppe	3	0	6	7	10	8	4,3
5.3 SGT: Unterrichten im Team einer Stammgruppe	4	4	8	7	5	4	3,5
5.4 SGT: Erfahrungen mit der Arbeit im Team einer Stammgruppe	1	3	5	7	8	8	4,3
5.5 SGT: Fortbildungen	2	0	6	5	11	7	4,4
5.6 SGT: Leistungsdokumentation	1	1	4	8	10	9	4,6
5.7 SGT: Vorbereitete Lernumgebung	1	0	7	11	10	6	4,3
5.8 SGT: Kooperation der Schüler/ -innen	0	1	13	7	6	4	4,0
5.9 SGT: Erfüllung von Schulversuchshoffnungen	0	0	8	8	4	9	4,5
6.1 Wie wichtig war es für Sie, dass wir die Eltern befragt haben?	0	0	0	0	2	5	5,7
6.2 Welche Bedeutung messen Sie den Elternfragen bei?	0	0	1	2	2	4	5,0
Durchschnittliche Zahl der Urteile pro Skalenwert (gerundet)	1	1	4	3	5	5	

Fragenbewertung - 1 © U. Carle 2002-01

Abbildung 37 : Die Skalenwerte zur Bedeutung der Fragen des Leitfadens 2001

Das Ergebnis ist insgesamt bedeutungspositiv, d.h. die beiden ersten Skalenwerte, "1 = unbedeutend und "2 = kaum bedeutend" werden kaum genutzt, die Werte 3 = etwas bedeutend bis hin zu 6 = sehr wichtig werden zunehmend häufig benutzt – siehe nächste Grafik.

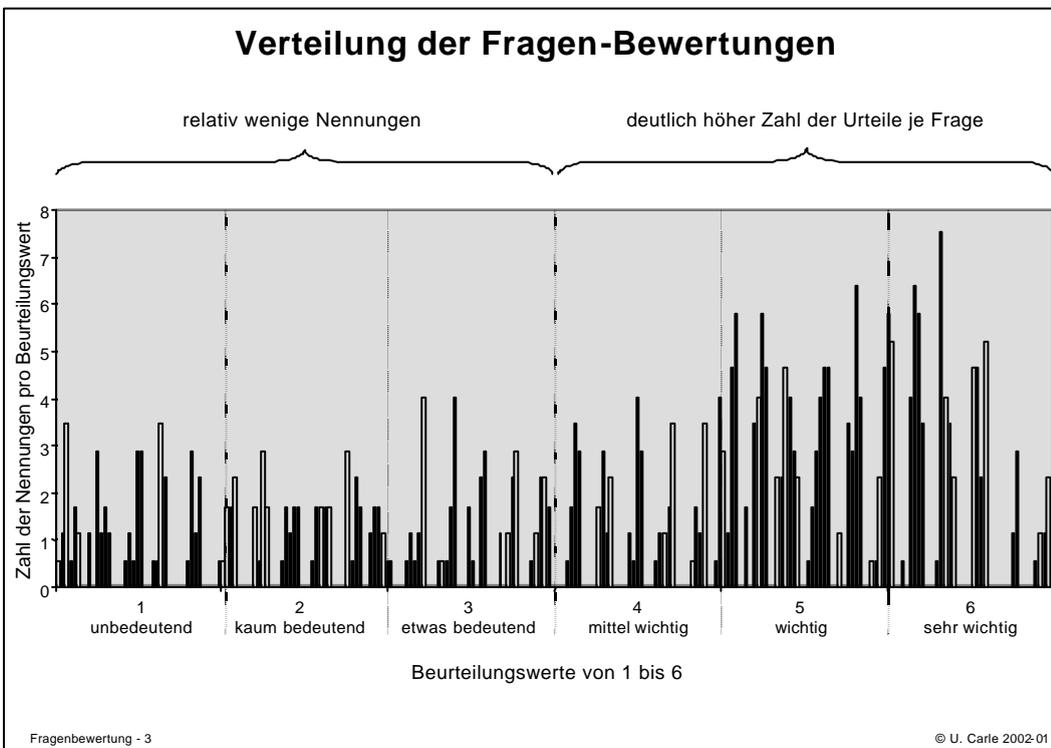


Abbildung 38 : Verteilung der Fragenbewertungen

Das deutet darauf hin, wie wertvoll den meisten Teams die gemeinsame Erörterung vieler der vorgelegten Fragen erschien. Diese Problemoffenheit war uns auch schon als Querschnittsergebnis der TOC-Erhebungen aufgefallen – eines der besonders positiven Indizien für das "Ingangkommen" des Reformvorhabens.

Natürlich sind aus der Sicht der Befragten zwar nicht alle, immerhin aber die überwiegende Mehrzahl der Fragen für sie und ihre Arbeit im Schulversuch wichtig. Dieses Urteil schwankt nicht nur von Frage zu Frage, sondern auch zwischen den Fragenkomplexen – siehe nächste Abbildung. Vor allem die Fragen zum Hort (3.2 bis 3.5), zur Arbeit der SonderpädagogInnen (4.1 bis 4.6) und zur Elternbefragung (6.1 bis 6.2) werden überdurchschnittlich (> 4,5) positiv in ihrer Wirkung für die Fortführung des Schulversuchs beurteilt.

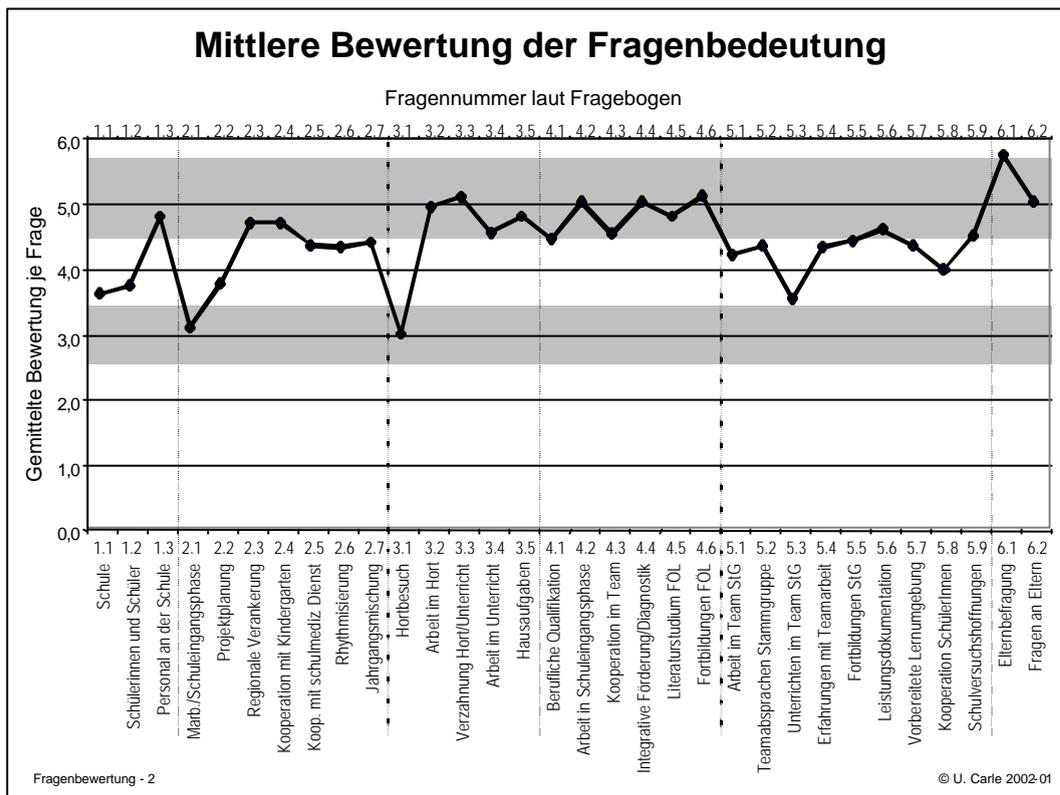


Abbildung 39 : Mittlere Bewertung der Fragenbedeutung

Die relative "Bedeutungslosigkeit" der Fragen 1.1, 1.2, 2.1 und 3.1 zur Statistik der Schule, der Mitarbeiterinnen / Mitarbeiter in der Schuleingangsphase und des Hortbesuchs liegt wahrscheinlich an deren überwiegend statistischem Charakter. Das Ausfüllen von Statistiken bringt aus Sicht der Befragten ihre Arbeit im Schulversuch nicht weiter. Das ist durchaus nachvollziehbar.

Dagegen erstaunt die Bedeutungsarmut (3,5 = "etwas bedeutend"), die der Frage 5.3 nach dem Unterrichten im Team einer Stammgruppe zugemessen wird. Nur wenig positiver, von daher mindestens ebenso erstaunlich, fällt das Urteil über die Frage 5.8 nach der Kooperation der Schülerinnen und Schüler aus (4,0 = "mittel bedeutend").

Die Mitarbeiterinnen der Wissenschaftlichen Begleitung freuen sich natürlich über das insgesamt positive Echo zu ihrer Befragung, wohl wissend, dass niemand gerne seitenlange Fragebögen ausfüllt. In der weiteren Diskussion und Arbeit sollte trotzdem die eher geringe Wertschätzung zu den beiden Kooperationskomplexen Stammgruppenteam und Schülerarbeit vertieft werden. Dieser Befund passt zu einem Ergebnis der TOC-Analysen, das konstatieren



muss, „.. an sieben Schulen stimmte die *Kooperation* noch nicht. So kam es vor, dass die Teams zwar tagten, sich aber nicht austauschten. Der Know-how-Transfer in der Schule war zu gering.“

Zusätzliche Informationen durch die Kommunikative Validierung der Entwurfsfassung des Berichts:

Während der Vorstellung des Berichts am 18.01.2002 in Bad Berka wurde mit den TeilnehmerInnen und Teilnehmern die relativ niedrige Bewertung der Kooperationskomplexe diskutiert. Die TeilnehmerInnen stellten fest, dass sie die Frage deshalb für eher unwichtig hielten, da sie in ihrem Alltag bereits kooperierten. Ihre bilanzierenden Aussagen im Leitfaden weisen auf Gelingen hin. Die schriftliche Anmerkung einer Schule zu dieser Problematik eröffnet einen neuen Aspekt. Die Kooperation werde durch die Teilzeitarbeit der Kolleginnen und Kollegen notwendig. Durch die Teilzeitarbeit könnten sie nicht den gesamten Unterrichtsvormittag in einer Stammgruppe verfolgen, unterrichteten aber in dieser am nächsten Tag wieder. Absprachen seien zwingend erforderlich, um die Folgen der (verordneten) Teilzeit zu bewältigen. Möglicherweise wird durch diese Aufgabe eine andere, schulversuchsspezifische, überdeckt, die Herausforderung, dass die Kooperierenden ihre je spezifischen Stärken in ein gemeinsames Konzept einbringen könnten, das über reine Arbeitsteilung hinaus geht?

3.3 Teilnehmende Beobachtung in zentralen Fortbildungsveranstaltungen

Seit dem letzten Zwischenbericht fanden für die im Schulversuch beteiligten Schulen elf zentrale Fortbildungsveranstaltungen des ThILLM statt. Sechs Veranstaltungen wurden von den Mitarbeiterinnen der wissenschaftlichen Begleitung teilnehmend beobachtet. Durch die Arbeitsbelastung während der Erhebungs- und Auswertungsphasen konnte ihre Teilnahme an den Veranstaltungen leider nicht häufiger erfolgen. Teilweise erklärten sich die Mitarbeiterinnen des ThILLM bereit, das Protokollieren zu übernehmen. Leider liegen uns zum Zeitpunkt der Auswertung von 6 Zentralen Fortbildungen nur 5 Protokolle vor. Für die 6 Werkstätten zur Unterrichts- bzw. Schulentwicklung, die auch für andere Schulen geöffnet waren, wurden 2 Protokolle erstellt. Symposien und Fachtagungen waren keine ThILLM-Veranstaltungen und ebenfalls nicht ausschließlich für den Schulversuch konzipiert. Sie sind in der nachstehenden Tabelle aufgeführt, wurden aber für diesen Bericht nicht ausgewertet.

Datum	Veranstaltung	Protokollantin
	Zentrale Fortbildungen (alle Schulen des Schulversuchs eingeladen)	
20.02.2001	Integrative Förderung und Formen der Kooperation von Grund – und Förderschulen Referent: Rink/ Peper (Schneider)	Schneider Berthold
26./27.04.2001	Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern Referent: W. Palmowski (Schneider/ Trautmann)	Trautmann
07./08.06.2001	Auswertung der TOC-Analyse und Kommunikative Validierung, Referentin: U. Carle, Präsentation der Schulen zum Dokumentationsschwerpunkt	Hahn Zimmer Berthold
22./23.08.2001	Gestaltung der Veränderten Schuleingangsphase (Schulleiterfortbildung) Referent: Ungerer, Prof. Dr. (Hofmann/ Schneider)	Klose



10.10.2001	Ausgabe der Leitfäden Veranstaltung Integrative Förderung (geplant für 11.10. wurde verschoben auf 13.12. wegen Erkrankung der Referentin) (Schneider/ Trautmann)	Berthold
13.12.2001	Integrative Förderung Referentin: Kröckel/Grundschule Neuhaus (Trautmann/ Zimmer)	Zimmer
	Werkstätten zur Unterrichtsentwicklung Alle Schulen des Schulversuchs	
10.05.2001	Inhalt der Werkstatt: Theorie der multiplen Intelligenzen Organisation der freien Arbeit und "Ecken" Effizienz der Lehrarbeit/ Erzieherarbeit (Hofmann)	Aus terminlichen Gründen hat keine Mitarbeiterin der wiss. Begleitung teilgenommen, Cornelia Hofmann hatte auf Nachfrage niemanden, der hätte protokollieren können
10.09.2001	Werkstattarbeit in der Grundschule Entwicklung der Rechtschreibfähigkeit bei Kindern (geöffnet für den Schulversuch) Referentin: Gudrun Spitta (Liane Hohnstein ThLLM)	Aus terminlichen Gründen hat keine Mitarbeiterin der wiss. Begleitung teilgenommen, Cornelia Hofmann hatte auf Nachfrage niemanden, der hätte protokollieren können
08.11.2001	Beobachtung (Hofmann)	Henschel
	Werkstätten Moderation zur Schulentwicklung Teilnahme: 3 Schulen des Schulversuchs: Saalfeld, Rottenbach, Weimar Wieland, weitere Schulen	
11./12.01.2001	Inhalt der Werkstatt: Feedback-Techniken, Umgang mit Widerstand, Schulkultur (Hofmann)	Henschel
23.02.2001	Schulentwicklungsplanung (Hofmann)	Kein Protokoll, da Martina Henschel eine Fortbildung im Rahmen ihrer Seminararbeit hatte und kein Protokollant zur Verfügung stand
04./05.04.2001	Umgang mit Widerstand, Analyse und Entwicklung in Schulentwicklungsprozesse (Hofmann)	Aus terminlichen Gründen hat keine Mitarbeiterin der wiss. Begleitung teilgenommen, Cornelia Hofmann hatte auf Nachfrage niemanden, der hätte protokollieren können
06./07.09.2001	Inhalte der Veranstaltung: Reflexion der Schulentwicklungstätigkeit im Zeitraum Ende Schuljahr 2000/2001 bis Anfang Schuljahr 2001/2002 Evaluation und Qualitätsentwicklung (Hofmann)	Henschel
	Symposien, Kongresse	

12.05.2001	Symposium "Gestaltung einer kindgerechten Schuleingangsphase"; Haupt-Referentinnen: Prof. Dr. Angelika Speck-Hamdan Uni München, Ada Sasse Uni Erfurt, Dr. Marianne Wiedenmann, Uni Frankfurt, Prof. Dr. Gerheid Scheerer-Neumann, Uni Potsdam, Prof. Dr. Iris Füsse-nich, PH Ludwigsburg Aus dem Schulversuch gestaltete die Grundschule Neuhaus eine Arbeitsgruppe (Veranstalter: Arbeitskreis Grundschule, DGLS, Mitveranstalter: ThILLM)	Aus terminlichen Gründen hat keine Mitarbeiterin der wiss. Begleitung teilgenommen (TOC-Auswertung) Prof. Dr. Ursula Carle war aufgrund der Veranstalterkonstellation wie im Vorjahr nicht als Referentin vorgesehen
21.05.2001	Fachtagung Veränderung des Schulanfangs, Dresden Teilnehmende Schule: Saalfeld (Sächsische Akademie für Lehrerfortbildung)	Carle
04./05.07.2001	Fachtagung "Kleine Grundschulen" in Brandenburg Teilnehmende Schule: Heldrungen (PLIB)	Berthold/Carle
27./29.09.2001	Fachtagung Grundschulforschung, Universität Halle-Wittenberg Teilnehmende Schule: Ilmenau am Stollen (DGFE)	Carle
03.11.01	Schuleingangsphase in Thüringen, Erfurt Teilnehmende Schulen: Bleicherode, Heldrungen, Oberdorla, Unterweid (GEW)	Berthold, Henschel, Klose

Abbildung 40: Tabellarische Übersicht zum Fortbildungsangebot für die Schulen des Schulversuchs im Jahr 2001

Der Schwerpunkt der zentralen Fortbildungen lag im Bereich der Kooperation verschiedener Professionen im Kollegium. Die beiden Werkstätten zur Unterrichtsentwicklung zielten auf die Erweiterung des Blicks für die Vielfalt der Kinder, die bereichsspezifische Entwicklung im Rechtschreiben und die Öffnung des Unterrichts, auf Handlungsmöglichkeiten um zieldifferenz zu unterrichten.

Die Einladungen zu Werkstätten Moderation zur Schulentwicklung enthalten keinen spezifizierten Titel, so dass wir nicht mehr nachvollziehen können, welchen Inhalt die beiden nicht protokollierten Veranstaltungen hatten. Drei Symposien umfassten eher allgemeine Themen. Beim Symposium am 12.05.01 war die Leitung der Wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs - wie schon bei einer vergleichbaren Veranstaltung im Vorjahr - nicht als Referentin vorgesehen. Die geladenen Referentinnen sind in der Tabelle aufgeführt (s.o.). Bei der GEW-Veranstaltung am 03.11.01 erfolgte keine Terminabsprache mit der Wissenschaftlichen Begleitung, so dass nur die Mitarbeiterinnen referieren konnten.

3.3.1 Beobachtungskriterien bei Fortbildungsveranstaltungen (Sabine Klose)

Während der Fortbildung protokollierten die Beobachterinnen den Verlauf der Veranstaltungen. Diese Protokolle wurden durch Memos ergänzt. Dabei waren folgende Kriterien zumindest implizit leitend:

- Auf welche Personengruppe zielt das Angebot der Veranstaltung ?
- In wie weit werden die TeilnehmerInnen in die Gestaltung der Veranstaltung mit einbezogen ?
- Welche organisatorischen Entscheidungen strukturieren die Veranstaltung?
- Welche Lerninhalte werden angeboten?

- Wie wird das Wissen durch die TeilnehmerInnen erworben? (Methoden)
- Welche Rolle spielt dabei die eigene Schulsituation der KollegInnen?
- Wie wird die Veranstaltung reflektiert?
- Gibt es eine Form der fortführenden Arbeit am Thema ?

Diese Kriterien wurden aus den ausgewerteten Protokollen gewonnen und haben sich insofern bewährt, als alle Protokolle stets von den Veranstalterinnen gegengezeichnet sind. Es sollte mit den Mitarbeiterinnen des ThILLM diskutiert werden, ob sie als Grundlage für ein etwas formalisierteres Evaluationsinstrument dienen können. Die enge Zusammenarbeit zwischen der Wissenschaftlichen Begleitung und dem ThILLM kann in diesem Bereich zu beider Seiten Gewinn optimiert werden.

3.3.2 Auswertung der Beobachtungsprotokolle aus Fortbildungen (Sabine Klose)

Die Auswertung der Protokolle spiegelt nur einen Ausschnitt der Fortbildungsveranstaltungen wider. Da unsere Protokolle nicht den Charakter eines Evaluationsinstruments hatten, sondern lediglich der Information der Wissenschaftlichen Begleitung über die tatsächlichen Inhalte der Veranstaltung dienen sollten, sind die folgenden Aussagen nicht geeignet, die Qualität der Einzelveranstaltungen zu beschreiben. Diese könnte ohnehin nur durch eine Befragung der Teilnehmerinnen festgestellt werden.

Folgende Aussagen können wir aufgrund der Protokolle machen:

Zur Zielgruppe des Angebots

Es werden überwiegend die KollegInnen der Schulen im Schulversuch, teilweise ausdrücklich die ProjektleiterInnen eingeladen. Wenige Veranstaltungen beziehen sich auf das Arbeitsfeld der SchulleiterInnen. An einigen Veranstaltungen nahmen ErzieherInnen als SchulvertreterInnen teil. Eine spezielle Veranstaltung für Erzieherinnen im Schulversuch gab es unseres Wissens nicht. Bei allen Veranstaltungen wurden die spezifischen Aufgaben der jeweiligen Personengruppe besonders beachtet. Das spiegelt sich deutlich im Inhalt wider.

Einbezug von TeilnehmerInnen in die Vorbereitung

In wie weit die einzelnen TeilnehmerInnen in die Vorbereitung der Fortbildungsveranstaltung einbezogen wurden, haben wir nicht erhoben. Zu einer Veranstaltung gab es vorbereitende Literatur. Präsentationen der TeilnehmerInnen wurden mit der Einladung für die zentrale Fortbildung im Juni 2001 eingefordert. Wenn Schulen Außenpräsentationen vornehmen (z.B. Dresden) sollte die Vorbereitung künftig seitens der Schulbegleiterinnen expliziter unterstützt werden. Wir können in mindestens zwei Fällen darstellen, dass die ReferentInnen des ThILLM flexibel auf die erst in der Veranstaltung vorgetragenen Wünsche der TeilnehmerInnen im Hinblick auf Organisation und Veranstaltungsinhalt während der Durchführung reagiert haben. Die Bewertung, inwieweit die Gastreferenten im Vorfeld über die Bedürfnisse der TeilnehmerInnen informiert worden sind und dezidierte Absprachen über Ziele, Inhalte und Vorgehensweisen erfolgten, ist uns nicht möglich.

Die Fortbildungen werden überwiegend mit den folgenden vier Elementen gestaltet: Vorträge von hoch qualifizierten ReferentInnen, Erfahrungsaustausch, Gruppenarbeitsphasen und anschließender Präsentation der Ergebnisse. In den meisten Fällen wurde eine unseres Erachtens ausreichende theoretische Fundierung des Themas geboten.

Die meisten ReferentInnen gehen dabei deduktiv vor, das heißt, sie klären zunächst den theoretischen Hintergrund und formulieren den Stand der wissenschaftlichen Erkenntnisse zur

Praxisrelevanz des Themas. Anschließend wenden die KollegInnen diese auf unterschiedliche Situationen ihrer Praxis diskursiv an. Da jeweils nur ein oder zwei VertreterInnen jeder Schule anwesend sind, stellt sich an dieser Stelle wie bereits bei der Auswertung der Leitfäden die Frage nach dem Wissenstransfer und der Weitergabe.

In den meisten Veranstaltungen bemühten sich die ReferentInnen, die eigene Situation der KollegInnen an ihren Schulen zu berücksichtigen und eine Auseinandersetzung damit im Hinblick auf das Thema zu ermöglichen. An dieser Stelle wirkt die Bedeutsamkeit des Themas besonders nachhaltig. Wir wissen im Moment aber noch zu wenig darüber. Künftig sollte dieser Aspekt noch stärker von allen Beteiligten betrachtet werden.

Zu allen sieben Entwicklungsbereichen des Schulversuches gab es im Rahmen einer zentralen Fortbildungsveranstaltung die Möglichkeit zur Präsentation von Zwischenergebnissen. Eine organisierte Expertenrunde von Schulen mit dem gleichen oder ähnlich gelagerten Dokumentationsschwerpunkt wurde sehr gut angenommen und zu einem intensiven zielgerichteten Erfahrungsaustausch genutzt. Diese Form regte den Austausch der Schulen untereinander stärker an und wurde vom ThILLM befördert.

In diesem Jahr wurde schwerpunktmäßig an Formen der Kooperation und Leitung im Schulversuch gearbeitet. Im Mittelpunkt stand dabei besonders die Kooperation zwischen den GrundschullehrerInnen und den FörderschullehrerInnen, die als viel diskutiertes Problem von Personen verschiedener Ebenen betrachtet wurde. In diesem Bereich konnte das Fortbildungsangebot dann keine wirksamen Angebote entwickeln, wenn die Ursachen nur durch politische Entscheidungen bekämpft werden können. Gemessen an den 7 Entwicklungsbereichen des Schulversuches wurde in den Zentralen Veranstaltungen überwiegend im Bereich Mehrpädagogensystem gearbeitet. Einige schulinterne Fortbildungen im Anschluss an die TOC-Analysen und eine Zentrale Werkstatt zur Schulentwicklung waren didaktisch ausgerichtet.

Die Fortbildungsveranstaltungen zur Moderation zur Schulentwicklung boten auch in diesem Jahr wichtige Impulse. Die Teilnahme der Schulen ist allerdings - obwohl von vorneherein viel zu gering- weiterhin rückläufig. Es bleibt zu klären, warum diese Möglichkeit von den Schulen nicht angenommen wird und wie künftig zu verfahren ist, damit dennoch alle Schulen ihre Entwicklung geplanter in die Hand zu nehmen lernen.

Nur knapp ein Drittel der von uns ausgewerteten Protokolle beschreiben eine Phase der Reflexion der Fortbildungsveranstaltung. Die Reflexion als wichtige Möglichkeit des Lernens sollte nach unserer Auffassung stärker beachtet und beim eigenen Lernen der KollegInnen bewusster erlebbar gemacht werden. Dieses Vorgehen sollte künftig in den Protokollen genauer erfasst und von den Veranstalterinnen konsequenter realisiert werden.

Die meisten der angebotenen Fortbildungsveranstaltungen bieten das Thema einmalig an, ausgenommen der Schwerpunkt Kooperation (vgl. oben). In der Zentralen Werkstatt zu Evaluation und Qualitätsentwicklung äußerten die KollegInnen den Wunsch nach Fortführung des Themas in einer Folgeveranstaltung. In wie weit man diesem gerecht werden konnte, ist uns nicht bekannt.

3.3.3 Zusammengetragene Ergebnisse der Leitfadenerhebung zu Fortbildungsfragen (Sabine Klose)

Im Punkt 1.3.5 und 1.3.6 der Leitfadenerhebung befragten wir die SchulleiterInnen nach den absolvierten Fortbildungen der KollegInnen. Durch die Personalfluktuation ist eine detaillierte Auswertung der Fortbildungsaktivitäten der beteiligten KollegInnen nicht möglich. Interessant ist aber die Streuung der Fortbildungsstunden. Hier ist ein breites Spektrum innerhalb einer Schule als auch im Schulvergleich zu erkennen.



Während die geringste Anzahl an personenbezogenen Fortbildungsstunden an einer Schule mit 6 Stunden im vergangenen Schuljahr angegeben wurde, waren es an einer anderen Schule im gleichen Zeitraum 195 Stunden.

Auch in der Verteilung der Stunden zur Fortbildung an KollegInnen einer Schule gibt ein sehr unterschiedliches Bild: Eine auffallend ungleiche Verteilung der Stunden zur Fortbildung gab es an 2 Schulen. Hier lag die Teilnahme zwischen 13 und 195 Stunden bzw. zwischen 12 und 132 Stunden.

Neun Schulen verteilten die Fortbildungsstunden überwiegend ausgewogen, wobei sich zwei Schulen durch deutlich geringeren Stundenumfang abheben.

Die SchulleiterInnen bewerten die Fortbildungen als überwiegend gelungen. Dem steht entgegen, dass nur zwei Schulen in Folge der Fortbildungsbemühungen qualitative Veränderungen in der Arbeit der PädagogInnen beobachten können. An dieser Stelle wird deutlich, dass eine gute Veranstaltung nicht automatisch zu Veränderungen in der alltäglichen Arbeit führen muss. Es bleibt offen, welche Bedingungen hier entscheidenden Einfluss auf die Wirksamkeit der Zentralen Fortbildung haben. Gerade dieser Bereich ist bislang bundesweit noch zu wenig erforscht worden (Fried 1997)²⁰.

Insgesamt decken sich die Aussagen der SchulleiterInnen mit denen der Stammgruppenteams. Auch hier werden solche Veranstaltungen hervor gehoben, die neben der theoretischen Fundierung Möglichkeiten der praktischen Erprobung bieten. Genannt sind Veranstaltungen wie Differenzierung im mathematischen Bereich (im Jahr 2000) sowie im Schriftspracherwerb, Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern, Methodentraining, Besuch in der Montessori-Schule. Dabei wird, wie auch bei den Teams der Stammgruppen, immer wieder der Wunsch nach Praxisnähe formuliert. Die Angaben belegen zudem, dass Praxisnähe nicht Theorielosigkeit heißt, denn es handelte sich überwiegend um theoretisch anspruchsvolle Veranstaltungen.

Entscheidend für die Schulentwicklung und das Vorankommen im Schulversuch ist aber auch, wie das Know-how, das durch die Fortbildungen erarbeitet wird, an den Schulen fließt.

Deshalb befragten wir die SchulleiterInnen, wie der Wissenstransfer organisiert wird.

11 Schulen gaben an, Fortbildungswissen an alle KollegInnen weiter zu geben. Dazu werden Veranstaltungen, an denen alle beteiligt sind genutzt, wie beispielsweise Dienstberatungen, Fachkonferenzen und schulinterne Fortbildungen. Vier Schulen berichten über Fortbildungen ausschließlich in Teamberatungen und stellen ihr Wissen damit nur einem Teil des Kollegiums zur Verfügung. Wir vermuten, dass ohne etablierte Ort-Zeit-Struktur meist nur Inhaltsangaben der Veranstaltungen in das Kollegium gelangen.

Die Aussagen der Stammgruppenteams und der Schulleiterinnen zum Inhalt und zu den Methoden des innerschulischen Wissenstransfers sind jedoch nicht explizit genug um verwertet werden zu können.

Dass der Wissenstransfer nicht ausreichend funktioniert, kann beispielsweise mit den unterschiedlichen Kenntnissen der einzelnen Teams einer Schule zu fachbezogenen Fragen - wie den Entwicklungsvorstellung beim Schriftspracherwerb- belegt werden.

Gerade hinsichtlich des Transfers sollte den Schulen rasch Unterstützung geboten werden, um die Wirksamkeit zentraler Fortbildungsveranstaltungen zu erhöhen.

²⁰ Fried, Lilian: Zwischen Wissenschaft und Berufspraxis - Bilanz der Lehrerbildungsforschung. In: Bayer, Manfred; Carle, Ursula; Wildt, Johannes (Hrsg.): Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext. Opladen: Leske und Budrich 1997, 19-54

3.3.4 Zusätzliche Informationen durch die Kommunikative Validierung der Entwurfsfassung dieses Berichts

Während der Vorstellung des Berichts am 18.01.02 in Bad Berka kritisierten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mündlich, dass manche Veranstaltungen des ThILLM ineffektiv seien, wenn der Aufwand der Lehrerinnen und Lehrer in einem ungünstigen Verhältnis zum Effekt stehe. Als Beispiel wurde die Veranstaltung am 16.01.02 angeführt. TeilnehmerInnen reisten für eine 3-stündig angesetzte, letztlich aber nur 2-stündig durchgeführte Einweisung in das Mathematik-Kurrikulum an, in der nur dessen Ablauf grob vorgestellt wurde.

3.3.5 Inhalt der Erhebung des Kultusministeriums in den Schulen zum Vergleich

Ergebnisse werden uns erst zur Verfügung gestellt, wenn sie mit dem ThILLM besprochen wurden. Sie können folglich hier nicht eingehen.

Eine Schule hat dem Leitfaden die Befragung des TKM angefügt. Die Befragung, die sich auf den Zeitraum vom 01.08.2000 bis 31.07.2001 bezog, setzte sich aus folgenden Teilen zusammen:

1. Fortbildungsmaßnahmen außerhalb der Schule
(eine Tabelle mit vorgegebenen Fortbildungsveranstaltungen war um die Anzahl der Teilnehmer und Bemerkungen zu ergänzen)
2. Fortbildungsmaßnahmen innerhalb der Schule
(eine Tabelle war unter folgenden Gesichtspunkten auszufüllen: Datum, Titel der Veranstaltung/ der Maßnahme und Verantwortlicher/Referent usw., Dauer in Stunden, Anzahl der Teilnehmer aus der Schule, Bemerkungen zur Veranstaltung)
3. Bewertung: Angabe von wichtigen und wertvollen Unterstützungsmaßnahmen
(bis zu 3 Nennungen)
4. Wünsche zu Unterstützungsmaßnahmen
(Angabe von Maßnahme, Beschreibung der Maßnahme, Eventuelle Dauer/ Form)
5. Bemerkungen zur Begleitung und Unterstützung und den in diesem Zusammenhang angebotenen Fortbildungen sowie Arbeitstreffen

3.3.6 Zusammenfassung der Ergebnisse zu Fortbildung im Schulversuch

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Schulen die Fortbildungsangebote des ThILLM gern annehmen und an ihnen besonders den Praxisbezug schätzen. Sie wollen ihre eigenen Erfahrungen einbringen und von den Erfahrungen der anderen profitieren.

Um aber das Lernen der Schulen effektiver zu befördern, sollten Fortbildungsangebote stärker auf die Reflexion der Lernprozesse auch und im besonderen der KollegInnen orientieren und Methoden des Wissenstransfers vermitteln. Dazu sind auch an den Schulen organisatorische Möglichkeiten zu schaffen, die diesem Wissenstransfer ausreichend Zeit und Gelegenheit zur Verfügung stellen und die den Transfer nicht nur als Anhängsel an andere Veranstaltungen belassen.

An die Fortbildungsveranstaltungen sollte künftig weiterhin der Anspruch erhoben werden, theoretische Fundierung mit praktischen Bezügen zu verbinden. Dabei könnte die konkrete Situation der einzelnen Schulen stärker in den Vordergrund gerückt werden. (z.B. Arbeit an Fällen oder Problemen).



Wichtig wird weiterhin sein, Lernprozesse der KollegInnen durch ein höheres Maß an Mitgestaltungsmöglichkeiten bei Fortbildungen selbst steuern zu lassen. Nur wer die bewusste Mitgestaltung des eigenen Lernprozesses erfahren hat, wird daraus Rückschlüsse auf das selbstgesteuerte Lernen der Kinder ziehen können.

Die von der Wissenschaftlichen Begleitung im vergangenen Bericht geforderte Systematisierung des Lehrangebots durch ein transparentes Kurrikulum wird im kommenden Jahr anlaufen. Auch dabei müssen die Punkte "Wissenstransfer" und "Selbstgesteuertes Lernen" ein hohes Gewicht erhalten.

Ziel aller Bemühungen muss es sein, eine Kultur des eigenverantwortlichen zielgerichteten Lernens der KollegInnen an den Schulen zu entwickeln.

4 Fazit: Entwicklung und Empfehlungen

Abschließend lässt sich feststellen:

Der Reformprozess ist in Gang gekommen - aber noch kein Selbstläufer. Er braucht sehr viel mehr Unterstützung und eine tüchtige operative Leitung.

Die Kollegien sind weiterhin offen und aktiv. Sie dürfen auf ihre Arbeit stolz sein. Zunehmend kann sich die Veränderung an den Schulen sehen lassen! Die Schulen sollten noch stärker die Öffentlichkeit in ihre Entwicklungen einbeziehen.

Es gibt einen enormen Zuwachs an Ausstattung mit Differenzierungsmaterial gegenüber unserem ersten Besuch. Wir hatten nicht damit gerechnet, dass die Schulen innerhalb von einem Jahr ihre Materialbasis so verbessern konnten.

Die Räume zeigen viel deutlicher, dass hier offen und kindgerecht unterrichtet werden soll als im letzten Jahr. Überall gibt es aufgelockerte Sitzordnungen, Tische, Ecken für bestimmte Tätigkeiten, Tafeln mit Informationen, den Wochenplan und vieles mehr. Die Kinder bewegen sich darin wie zuhause.

Die Kollegien sprachen bei der TOC-Erhebung wesentlich differenzierter und kompetenter über ihr Aufgabengebiet im Schulversuch als während der SWOT-Analyse. Die Diskussionen gingen viel weiter in die Tiefe. Die genannten Probleme waren überwiegend keine Anfängerprobleme mehr, sondern solche, die zeigten: Da ist schon viel getan und deshalb kann dieses Problem jetzt auftauchen. Wer noch nicht an diesem Punkt der Entwicklung angelangt ist, der kann solch ein Problem gar nicht benennen.

Darin hat sich gezeigt: Im Jahr 2001 haben die Kolleginnen und Kollegen nicht nur die räumlichen und materialbezogenen Grundlagen verbessert, sie haben sich vor allem deutlich spürbar selbst qualifiziert. Auch eine Netzwerkbildung im Schulversuch, Voraussetzung für den Austausch der Entwicklungen, deutet sich bereits an.

Integrationskompetenz ist noch zu wenig vorhanden.

Die entscheidende Frage: *"Wie lernen es Schulen, alle Kinder zu integrieren?"* ist noch nicht geklärt. Vieles wissen wir nach dem vorliegenden Zwischenbericht besser. Die Entwicklung einer Schuleingangsdiagnostik als lernprozessbegleitende Förderdiagnostik und zugleich



die Entwicklung der integrativen Didaktik zeigte sich zu Beginn des Jahres 2001 als Problem. Lösungen waren noch nicht in Sicht. Hier ist der Schulversuch mit der Schule in Neuhaus wesentlich weiter gekommen. Dort hat sich ein Knotenpunkt im Schulversuchsnetzwerk für diesen Entwicklungsbereich herausgeschält.

Wissenslücken können mit dem neuen Lehrangebot des ThILLM-Teams aufgearbeitet werden. Erstmals liegt damit ein Fortbildungskurriculum für integrativen Anfangsunterricht Mathematik vor.

Trotzdem: Der Schulversuch ist noch kein Selbstläufer geworden.

Was verändert werden musste, damit das Modell in Gang kommen konnte, war Ende 2000 getan. Die Bauleute der Veränderten Schuleingangsphase luden zum Richtfest ein. Doch jetzt, so kann der Start des zweiten Schulversuchsjahres beschrieben werden, standen die Schulen vor einem riesigen Berg Feinarbeiten, um das neue Haus des Lernens bewohnbar zu machen.

Ausgesprochen ungünstig erwies sich immer wieder, dass die Schulen noch kein geeignetes Projektmanagement entwickelt hatten. Noch immer versuchten die Lehrerinnen und Lehrer den Prozess weitgehend unsystematisch auf ihren Schultern zu tragen. Doch im Laufe des Schulversuchs wird diese Arbeit immer schwerer. Jede Neuerung ruft nach weiteren Veränderungen. Es gilt sich auf Wesentliches zu konzentrieren, Kräfte zu bündeln, Kompetenzen geschickt einzusetzen. Synergien zu wecken.

Im Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase in Thüringen lassen sich zum Ende des Jahres 2001 folgende erfolgskritische Punkte ausmachen:

Immer noch gibt es einzelne Schulen, in denen mehrere negative Bedingungskonstellationen aufeinander getroffen sind, aber die Ressourcen für die Bewältigung fehlen. Jede einzelne dieser Bedingungen tritt auch an anderen Schulen auf, führt aber nicht in kritische Situationen, sondern die Herausforderung wird bewältigt. Das heißt, Erfahrungen mit der Bewältigung der anstehenden Probleme sind im Schulversuch vorhanden. Was nur rudimentär vorhanden ist, ist ein ausreichender Informationsaustausch der Schulen untereinander. Die Schulen wissen oft nichts von den Probleme der anderen. Die Empfehlung der Wissenschaftlichen Begleitung lautet daher: Die Schulen müssten sich gegenseitig besser unterstützen. Es könnten sich kritische Schulfreundschaften herausbilden, wo man sich gegenseitig hilft, Schulversuchs-Tandems oder ähnliches. Im Rahmen der Kommunikativen Validierung der TOC-Analysen und der Vorstellung der Produkte der Schulen wurde versucht, den Kontakt zu stiften. Die Struktur für den Kontakt wurde aus heutiger Sicht jedoch zu vage gelegt. Hier müsste mehr Organisationsentwicklungs-Kompetenz hineinfließen.

Die den Schulversuch voran treibende Energie speist sich noch beinahe ausschließlich aus individuellem Engagement; deshalb müssen dringend autokatalytische Prozesse initiiert werden.

Die größte interne Ressource sahen die Kollegien in ihrem persönlichen Engagement: Hohes Maß an Engagement der Beteiligten, außerordentlich große Bereitschaft trotz Teilzeitbezahlung die volle Arbeitskraft in den Schulversuch zu stecken. Die meisten Kollegien haben unglaubliches geleistet. Es ist ihr Verdienst, dass die Schulen so weit gekommen sind.

Keine Schule nannte zu Beginn des Schulversuchs vorhandene Schulentwicklungsstrukturen als Ressource. Die Beteiligung an den Werkstätten Moderation zur Schulentwicklung hat sogar abgenommen.

Es muss überlegt werden, wie autokatalytische Prozesse, also solche, die sich selbst regenerieren, in Gang gesetzt werden können.

Das Unterstützungssystem muss insgesamt und im Detail viel wirksamer gemacht werden.

Veränderungseinfluss des Unterstützungssystems ergibt sich erst aus konkreten Kombinationen von Lösungsbereitschaft und Lösungsfähigkeit. Das bedeutet, dass ein Unterstützungssystem erst wirken kann, wenn der Boden bereitet ist.

Es wäre ein Fehler, jetzt da der Einfluss zunimmt, die Ressourcen des Unterstützungssystems zu kappen. Im Gegenteil, sollte das Angebot sich zielgruppengerecht weiterentwickeln, dann kann hierdurch der fehlende Wissenshintergrund der Lehrerinnen und Lehrer im Bereich der integrativen Didaktik wirksam angegangen werden. Soll der Schulversuch kein Inselversuch bleiben, sondern tatsächlich zum Modell für andere Schulen werden, dann muss das Unterstützungssystem viel wirksamer werden, damit es den Ansturm bewältigen kann.

Auf allen Strukturebenen des Schulversuchs muss eine Projektorganisation inklusive Medien- und Projektmanagement aufgebaut werden.

Die Projektorganisation muss wesentlich verbessert werden, damit der Austausch zwischen den Schulen in Gang kommt und die Produkte untereinander ausgetauscht und systematisch erprobt werden können. Hierfür müssen geeignete Medien bereitgestellt werden. Ein die Schulen untereinander verbindendes Projektmanagement muss aufgebaut werden, damit der Austausch initiiert und am Laufen gehalten werden kann.

Unter Berücksichtigung der Ergebnisse der Erhebungen im Jahr 2001 und der Kommunikativen Validierung kann die Wissenschaftliche Begleitung den Beteiligten folgendes empfehlen:

4.1 Empfehlungen an die Schulen

Zur besseren Außenpräsentation empfehlen wir allen Schulen einen Internetauftritt, in dem auch der Schulversuch angemessen dargestellt wird. Die Zielgruppe ist hier besonders die weitere Öffentlichkeit.

Die Eltern und die weitere Öffentlichkeit müssen darüber hinaus systematisch besser und direkter informiert werden. Die Elternarbeit ist ungleich gut gelungen. Einige Schulen müssen hier noch viel Kraft investieren.

Es muss dringend an der Entwicklung übertragbarer Produkte gearbeitet werden. Das ist der Schwerpunkt im Jahr 2002.

Die Projektentwicklung muss planvoller erfolgen. Wir empfehlen allen Schulen einen Projektplan zu erstellen.

Ein Kooperationssystem in den Schulen existiert. Insbesondere für die Sitzungen der großen Teams gilt, dass sie auf ihre Notwendigkeit bzw. auf die Zahl der Beteiligten hin überprüft werden sollten. Es ist nicht sinnvoll in den großen Teams Fragen zu diskutieren, die auch unterrichtsnaher in den kleinen Teams gelöst werden könnten. Die Funktion der großen Teams ist dort, wo es kleine Teams gibt, eher eine koordinierende zwischen den kleinen Teams und zwischen Schulversuch und Schul- bzw. Hortleitung.

Das Fortbildungsverhalten ist in vielen Schulen gut, aber nicht zu hoch. Es sollte weiterhin Fortbildung wahrgenommen werden. Hierfür wäre ein Fortbildungskonzept für den Schulversuch jeder Schule hilfreich. Dieses könnte in den Teams erstellt und gemäß dem Neubedarf fortlaufend angepasst werden. Fortbildungsbedarf im Bereich der integrativen Didaktik ist nach wie vor vorhanden.

4.2 Empfehlungen an das Unterstützungssystem

Die Entwicklung übertragbarer Produkte muss im laufenden Jahr vorrangig gestützt werden. Der Austausch sollte beginnen. Eine geeignete Internetplattform könnte die Austauschprozesse erleichtern. Für den reinen Austausch von Material könnte der Collaborative Classroom Server des Fachbereich 12 der Universität Bremen zunächst mitgenutzt werden. Das Gespräch mit dem Team des ThILLM im Rahmen der Kommunikativen Validierung ergab, dass dort voraussichtlich im April eine Plattform auf einem BSCW-Server zur Verfügung gestellt werde. Für die Nutzung wird eine Schulung der Nutzerinnen und Nutzer erforderlich sein.

Der Austausch und das systematische Erproben muss aber auch durch Schulbegleitung unterstützt werden. Für beides sollte am besten unter Einbezug der Schulen ein Konzept entwickelt werden.

Zusätzlich ist für die Außenpräsentation und die Verbreitung druckreifer Materialien eine Homepage sinnvoll.

Einzel Schulbezogene Fortbildungsplanung sollte Bestandteil der Beratungsarbeit im Schulversuch werden. Konzepte für den Wissenstransfer von der Fortbildung in das Kollegium müssen mit den Schulen entwickelt werden.

Die Kollegien sollten darin ausgebildet werden, sich Referenten und Referentinnen selbst auswählen zu können. Die Kommunikative Validierung der Entwurfsfassung dieses Berichts ergab, dass die Schulen im Rahmen der Budgetierung nicht ohne weiteres in der Lage sind, aus dem ThILLM-Angebot der Referenten und Referentinnen zu entnehmen, was diese tatsächlich zu bieten haben. Dem sollte nachgegangen werden.

Die Fortbildungsangebote zur integrativen Didaktik sollten inhaltlich kurrikular aufgebaut, konsekutiv und modular gegliedert sein.

Das Mathematikcurriculum ist ein Baustein. Der Aufbau muss so transparent sein, dass die Schulen das Angebot in ihren Fortbildungsplan einbauen können. Die Wissenschaftliche Begleitung empfiehlt dringend, dass die Fortbildungsangebote in ihrer ersten Fassung noch nicht als fertig angesehen werden. Sie sollten nach wissenschaftlichen Standards erprobt, evaluiert und systematisch verbessert werden, damit für die landesweite Übertragung der Veränderten Schuleingangsphase bewährte Angebote zur Verfügung stehen. Erfreulicherweise fiel uns bei der Ankündigungsveranstaltung des Mathematikangebots, an der sowohl Schulen des Schulversuchs als auch andere Schulen teilnahmen, eine deutlich höhere fachliche Qualität der Redebeiträge von Lehrpersonen aus dem Schulversuch auf. Die Entwicklungsdifferenz der teilnehmenden Schulen könnte in dieser Weiterbildung positiv genutzt werden. Es böte sich die Chance kursintern Elemente der späteren Multiplikatoraufgaben prozessimmanent zu erproben. Auf jeden Fall muss binnendifferenziert gearbeitet werden. Die Aufgaben des ThILLM, dabei die Heterogenität der Lernvoraussetzungen der Schulen didaktisch zu nutzen, haben so durchaus Ähnlichkeiten mit den Aufgaben im Schulversuch. Aufgrund der Wichtigkeit dieser Aufgaben und ihres hohen Anspruchsniveaus empfiehlt die Wissenschaftliche Begleitung, auch in der Erprobungsphase mathematikdidaktisch kompetente wissenschaftliche Unterstützung hinzuzuziehen.

Die Weiterarbeit am Kurrikulum Schriftspracherwerb sollte zügig fortgesetzt werden. Die Wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs ist hier personell vertreten durch Sabine Klose.

Schulische Neuerungen benötigen eine kritische Masse an Impulsen und Fortbildungsangeboten von außen, um zu greifen. Die hohe Zahl Fortbildungsstunden der Lehrerinnen und Lehrer sollte möglichst beibehalten werden. Es muss sorgfältig darauf geachtet werden, dass die Zeit der Schulen optimal genutzt wird: Organisations- und Anreiseaufwand müssen zum Zugewinn in einem ausgewogenen Verhältnis stehen. Das ThILLM-Team sollte die Ressourcen hierfür anhand unterschiedlicher Szenarien kalkulieren. Die notwendigen (auch personellen) Mittel müssen eingefordert werden.

Eine wichtige Zielgruppe sind die Horterzieherinnen und Horterzieher im Schulversuch. Sie müssen lernen, ihre spezifischen Kompetenzen und deren Funktion in einem leistungsorientierten Unterricht zu entwickeln. Dafür sind Fortbildungsangebote notwendig.

Die Sonderpädagoginnen wünschen sich spezifische Fortbildung und Erfahrungsaustausch mit anderen Sonderpädagoginnen im Schulversuch. Dies sollte aufgenommen und gefördert werden.

Die Unklarheit der Betreuung der Arbeit der Schulen im Dokumentationsschwerpunkt wurde von der Wissenschaftlichen Begleitung anders interpretiert als durch die Mitarbeiterinnen des ThILLM. Dies hat die Kommunikative Validierung des Entwurfs dieses Berichts durch die ThILLM-Mitarbeiterinnen ergeben. Die Wissenschaftliche Begleitung empfiehlt aus der sachlichen Notwendigkeit heraus weiterhin, dass die Schulbegleiterinnen alle schulversuchsbezogenen Entwicklungen an den Schulen unterstützen, auch die Entwicklungen in den gewählten Schwerpunkten. Die Mitarbeiterinnen des ThILLM gaben hingegen zur Kommunikativen Validierung dieser Einschätzung an, dass sie sich lediglich bereit erklärt hätten, die Moderation von Arbeitsgruppen zum Dokumentationsschwerpunkt zu übernehmen, die Betreuung der Schulen bei ihren Schwerpunktentwicklungen vor Ort glaubten sie, sei Aufgabe der Wissenschaftlichen Begleitung. Dies jedoch ist sowohl durch den Vertrag der Wissenschaftlichen Begleitung als auch durch die zu Schulversuchsbeginn getroffene und protokollierte Arbeitsteilung eindeutig nicht der Fall. Der Unterstützungsauftrag an das ThILLM liegt der Wissenschaftlichen Begleitung nicht vor, so dass hier offen bleibt, ob möglicherweise die Beauftragung der Unterstützung der Schwerpunktentwicklungen nicht erfolgte.

4.3 Empfehlungen an das TKM

Für die Außenpräsentation des Schulversuchs wird das ThILLM eine Homepage gestalten. Zur Selbstpräsentation der Schulen empfehlen wir außerdem für alle 13 Schulen des Schulversuchs, die noch nicht im Internet präsent sind, die Entwicklung eines Content-Systems in Auftrag zu geben, welches es den Schulen ermöglicht, schnell und ohne HTML-Kenntnisse ihre Ankündigungen und Entwicklungen auf einer eigenen Homepage zu präsentieren. Die Universität Bremen kann hier gegebenenfalls Unterstützung vermitteln. Diese Empfehlung bezieht sich nicht auf den Austausch von Produkten zwischen den Schulen (siehe Empfehlungen an das Unterstützungssystem), sondern nur auf die Selbstdarstellung der Schulen.

Hinsichtlich der Stundenzuweisungen für die Sonderpädagoginnen sind noch Klärungen erforderlich, wie hier eine nachvollziehbare, gerechte und dennoch finanzierbare Regelung aussehen könnte.

Zusätzliche Information durch die Kommunikative Validierung der Entwurfsfassung dieses Berichts:



Während der Vorstellung des Berichts am 18.01.2002 in Bad Berka wurde die Frage der Versorgung mit sonderpädagogischer Kompetenz mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern diskutiert. Alle anwesenden VertreterInnen der Schulen (Projektleiterinnen, SchulleiterInnen) befürworteten eine sonderpädagogische Grundversorgung. Angemessen sei eine Höhe von fünf Stunden pro Stammgruppe. Eine solche Ausstattung, in der dann Sozialzuschläge inbegriffen seien, wird von ihnen als gute Bedingung aufgefasst. Nach Ansicht der Wissenschaftlichen Begleitung ist bei der Bemessung unbedingt zu berücksichtigen, dass nicht erneut zerfranste Lehrverpflichtungen für die Sonderpädagoginnen entstehen. Ein etwas erhöhter Bedarf ergibt sich außerdem durch die gegenüber der Situation in anderen Bundesländern höhere Belastung durch kooperative Aufgaben, die durch das Floating bedingt sind.

Immer noch sind Zurückstellungen und Einschulungen in Förderschulen am Schulanfang zu verzeichnen. Dieses Problem wurde ebenfalls mit VertreterInnen der Schulen diskutiert (vgl. 3.2.1.2). Es gilt die Rechtslage zu überprüfen, um die Grauzone der Einschulungsentscheidungen zu verhindern. In anderen Bundesländern besteht für alle schulpflichtigen Kinder die Anmeldepflicht in der zuständigen Grundschule.

Die Möglichkeit für die Schulen Materialien zu bestellen ist zu befürworten. Allerdings kann nur dann eine geeignete planvolle Auswahl getroffen werden, wenn klar ist, wie die Medien im eigenen Unterricht eingesetzt werden können. Es wäre daher hilfreich, Veranstaltungen zu organisieren, die der Materialvorstellung dienen. PädagogInnen sollten vorstellen, wie sie das gezeigte Material im Unterricht einsetzen. Es ist notwendig, dass das Ministerium sich aufgrund der Schulversuchsbedingungen außerhalb seiner regulären Zuständigkeit auch um zusätzliche Mittel für Verbrauchsmaterial kümmert, damit im Schulversuch ein veränderter Bedarf festgestellt oder verworfen werden kann.

Ein Grund für die abnehmende Zahl an Schülerinnen und Schülern, die den Hort besuchen wird in den im Verhältnis zu den Einkommen vor Ort relativ hohen Hortgebühren gesehen. Ein Hort, der in die Rhythmisierung über den ganzen Tag einbezogen sein und folglich allen Kindern die Chance einer intensiveren schulischen Arbeit ermöglichen soll, müsste kostenfrei sein. Lediglich für eingenommene Verpflegung kann dann von den Eltern ein Kostenersatz verlangt werden. Bei der jetzigen Regelung besteht die Gefahr, gerade die benachteiligten Schichten auszuschließen.

Es wurde am 18.01.2002 auf Grund der von Ministerialrätin Cordula Engelhardt übermittelten Anregung einer Schule mit den VertreterInnen der Schulen darüber gesprochen, ob durch die besonderen Bedingungen aufgrund der Kündigungswelle der Schulversuch um ein Jahr verlängert werden sollte. Denn immerhin waren fünf Schulen personell schwer betroffen. Aufgrund der Diskussion und unter Berücksichtigung der geplanten Gesetzesänderung, die eine Veränderte Schuleingangsphase allen Schulen ermöglichen soll, erscheint der Wissenschaftlichen Begleitung eine über den ursprünglich geplanten Zeitpunkt hinaus gehende Verlängerung nicht opportun, dies obwohl grundsätzlich gilt, dass für die Einführung und Routinisierung eines so komplexen Modells wie die Veränderte Schuleingangsphase unseres Erachtens mindestens acht Jahre pro Schule erforderlich sind. Dies gebietet bereits der notwendige Umfang an Qualifizierung. Statt einer Verlängerung des Schulversuchs empfehlen wir das gewonnene Wissen aus der Begleitung der Schulversuche und das internationale Wissen über die Implementierung von komplexen Neuerungen (Carle 2000)²¹ in die gezielte Vorbereitung der landesweiten Einführung der Veränderten Schuleingangsphase einfließen zu lassen. Es könnte eine entsprechende Beratung für ein Implementationskonzept vereinbart werden.

²¹ Carle, Ursula (2000): Was bewegt die Schule? Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren



Im Anschluss an die Elternbefragung kommt es zwischenzeitlich vor, dass Eltern Informationen zur Veränderten Schuleingangsphase bei der Wissenschaftlichen Begleitung in Bremen nachfragen. Es wäre daher zu überlegen, ob nicht bereits heute eine Elternbroschüre zur Veränderten Schuleingangsphase hergestellt werden soll. Es müsste allerdings sicher gestellt sein, dass diese fachlich einwandfrei und zugleich für alle Elterngruppen verständlich ist. Mit einer solchen Aufgabe wären die Schulen sicherlich überfordert. Es wäre zu klären, ob die Wissenschaftliche Begleitung diese Aufgabe zusätzlich übernehmen soll. Schulnähe und wissenschaftliche Kompetenz könnten sich so ergänzen.

Wichtigste Empfehlung: Es wäre dringend erforderlich, dass die Schulen Planungssicherheit erhalten. Die Personal-Fluktuation im Schulversuch war im letzten Jahr zu hoch. Fünf Schulen des Schulversuchs haben, wie beschrieben, in der Schuleingangsphase Schaden erlitten. Es sollte darüber nachgedacht werden, wie Schulen in Entwicklung (auch außerhalb von Schulversuchen) einen geschützten Status erhalten, der ihnen für einen vereinbarten Zeitraum etwa im Sinne eines Kontraktes Planungssicherheit (räumlich, finanziell und personell) garantiert und im Gegenzug planvolle Entwicklung einfordert.

4.4 Erforderliche Veränderungen in der Vorgehensweise der Wissenschaftlichen Begleitung

Eine kritische Rückschau auf die Arbeit der Wissenschaftlichen Begleitung wirft folgende Fragen auf:

Um den Schulen besser gerecht werden zu können müssten die Leitfäden noch schulindividueller sein. Dadurch würde sich aber der Erhebungs- und Auswertungsaufwand weiter erhöhen, es sei denn wir verzichten auf die Erfassung einzelner Bereiche der Entwicklung.

Ziel muss sein: Kürzere Leitfäden – gezieltere Fragen, Statistische Angaben (Schulleiterbefragung) in jedem Jahr gleich, so dass sich die Schulen darauf einstellen können.

Wir haben uns gefragt, ob die TOC-Analyse demotiviert, denn schließlich hat sie riesige Probleme ausgegraben, die noch zu überwinden sind.

Eine Schwäche unserer TOC-Erhebung war, dass sie nicht herausbrachte, wie die Schulen das Problem angehen könnten. Dieser Schritt war sozusagen der Nacharbeit an der Schnittstelle TOC-Erhebung / Vereinbarung Schulbegleitung überlassen. Aus der Arbeitsteilung ThILLM / Wissenschaftliche Begleitung heraus gedacht, war dies ein folgerichtiger Schluss. Praktisch geht diese Übergabe offenbar nicht so implizit.

Wir haben uns auch gefragt, wie man sicherstellen kann, dass eine TOC-Analyse keine Sonderveranstaltung bleibt, die als nicht mit der Alltagsarbeit zusammenhängend betrachtet wird.

Schließlich sind wir zu der Überzeugung gekommen, dass wir im Frühjahr 2002 anstelle der geplanten Wiederholung der TOC-Erhebung eine Anchlusserhebung durchführen werden (TOC 2), die stärker nach Vorwärts gerichtet ist und den Projektplanungsprozess mehr in den Blick nimmt. Das einzige was aus unserer Sicht zunächst dagegen sprach, ist der Arbeitsaufwand, denn das dafür geeignete Instrument muss weiter entwickelt, die Mitarbeiterinnen geschult werden. Die Wissenschaftliche Begleitung wird jedoch trotz des erhöhten Aufwandes zusammen mit den Schulbegleiterinnen des ThILLM in den Schulen so erheben, dass zugleich die Projektplanung angeregt wird. Dabei muss differenziert auf den jeweiligen Entwicklungsstand der Schulen hinsichtlich ihrer Projektplanung eingegangen werden. Ursula Zimmer nimmt dazu an den Vorbereitungen des Teams der Wissenschaftlichen Begleitung teil.

5 Nachwort und Dank

Aus einem Brief von Katrin Auerbach, Projektleiterin an der Staatlichen Grundschule Heldrungen:

„Ehrlicherweise muss ich zugeben, dass der Leitfaden uns sehr beansprucht hat und ich oft dachte, wenn ich diese Zeit in meine Unterrichtsarbeit investiert hätte, dann hätten meine Kinder und ich aber schön profitiert. Allerdings weiß ich, wie wichtig die Erhebungen sind und kann nun nach getaner Arbeit sagen: In viele Inhalte bin ich tiefer eingestiegen und habe davon auch Positives gehabt. Nicht nur das Darstellen eigener Erfahrungen bzw. die Erläuterung zu Materialien haben das Nachdenken über meine Funktion und meine Arbeit in der Schuleingangsphase angeregt, sondern auch mein Engagement zur Verwirklichung bestärkt. Die intensive Zuwendung beim Auflisten und Erläutern der gestalteten Lernumgebung brachten mir neue Ideen und Anregungen. Auch das bereits im Unterricht Umgesetzte wurde von mir während der Zusammenstellung der Anlagen noch einmal genauer beleuchtet, durchdacht und eingeschätzt.

Nach getaner Arbeit behält man sowieso meist das Angenehme in Erinnerung. Wir hoffen, dass alles ausreichend bearbeitet wurde und Ihnen den Einblick in unsere Arbeit ermöglicht.

Ein Sprichwort von Goethe finde ich an dieser Stelle passend:

“Kannst du lesen, so sollst du verstehen; kannst du schreiben, so musst du etwas wissen; kannst du glauben, so sollst du begreifen; und wenn du erfahren bist, sollst du nützen.”

Nun sind Sie an der Reihe, die Leitbögen aller Versuchsschulen auszuwerten, und deshalb auch nicht zu beneiden.

Dafür wünschen wir Ihnen viel Kraft, Energie und fruchtbringende Stunden!!?

Das Team der Wissenschaftlichen Begleitung bedankt sich bei allen Kolleginnen und Kollegen aus den Schulen des Schulversuchs Veränderte Schuleingangsphase in Thüringen für die gute Zusammenarbeit. Wir danken auch den Mitarbeiterinnen des ThILLM und den Verantwortlichen im Thüringer Kultusministerium für die gute Kooperation.