

ZWEITER ZWISCHENBERICHT
DER WISSENSCHAFTLICHEN BEGLEITUNG
MANAGEMENT REVIEW

Veränderte Schuleingangsphase in Thüringen

Januar 2002

Prof. Dr. Ursula Carle

Bibliothekstraße

GW 2, Raum 2520

28334 Bremen

Telefon (0421) 218 - 4136

Fax (0421) 218 - 4043

eMail ucarle@uni-bremen.de

Inhaltsverzeichnis

Verzeichnisse müssen dann noch aktualisiert werden!

| | |
|--|-----------|
| EINFÜHRUNG I | |
| ENTWICKLUNGEN IN TEILBEREICHEN DES SCHULVERSUCHS | 2 |
| GRUNDVORAUSETZUNGEN | 2 |
| DIE ENTWICKLUNGSBEREICHE DES SCHULVERSUCHS | 22 |
| FAZIT: ENTWICKLUNG UND EMPFEHLUNGEN | 31 |
| EMPFEHLUNGEN AN DIE SCHULEN | 33 |
| EMPFEHLUNGEN AN DAS UNTERSTÜTZUNGSSYSTEM | 34 |
| EMPFEHLUNGEN AN DAS TKM .. | 34 |
| ERFORDERLICHE VERÄNDERUNGEN IN DER VORGEHENSWEISE DER WISSENSCHAFTLICHEN BEGLEITUNG..... | 36 |
| NACHWORT | 37 |
| DANK..... | 38 |

Ziel des Schulversuchs

Zum Jahresbeginn 2002 ist der Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase knapp zwei Jahre alt. Es ist also notwendig, sich vor der Beschreibung seiner Entwicklung des ursprünglichen Ziels zu vergewissern, das die 15 Schulen im Jahre 2003 erreicht haben sollen.

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.

Als zentrale Fragestellung sieht der Schulversuch die Klärung vor, welche strukturellen, pädagogischen und qualifikatorischen Veränderungen erforderlich sind, damit alle schulpflichtigen Kinder in die Grundschule aufgenommen werden und diese mit persönlichem Erfolg besuchen können.

Aufgabe der Wissenschaftlichen Begleitung ist es, 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.

Wie lernen die Schulen, alle Kinder ihren Möglichkeiten entsprechend zu fördern?

Die folgende Auswertung unserer Untersuchungen greift die einzelnen Entwicklungsbereiche auf, fasst die Fortschritte der Schulen in diesen Bereichen zusammen und gibt Empfehlungen für die Arbeit der Schulen und des Unterstützungssystems im Jahre 2002. Aussagen zu den Erhebungsmethoden und den Detailergebnissen sind im Materialband zusammengetragen.

Entwicklungen in Teilbereichen des Schulversuchs

Wenn wir Entwicklungen beschreiben, dann müssen wir auch die Bedingungen betrachten, unter denen die Veränderungen bewältigt wurden. Die 15 Grundschulen im Thüringer Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase starteten mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen. Die meisten Neuerungen führten sie erst im Schuljahr 2000-2001 ein. Unsere Erhebungen haben folglich Entwicklungen im ersten Schuljahr des Schulversuchs erfasst. Nach dem ersten Schuljahr darf noch keine Routine, noch keine Flüssigkeit im Neuen erwartet werden.

Die Untersuchungen haben uns einen tiefen Einblick in die Arbeit der Schulen gewährt, in die Schwierigkeiten und auch in die Erfolge. Diese werden hier zusammengefasst und darauf hin befragt, ob bereits Fortschritte erkennbar sind.

Alle Zahlenangaben kommen von den Schulen und wurden dort, wo uns Angaben des Ministeriums vorlagen auf Stimmigkeit überprüft.

Grundvoraussetzungen

Der Schulversuch begann im März 2000, mitten im Schuljahr wurden die Vorbereitungen für die Umstellung im Schuljahr 2000-2001 getroffen. Unsere Untersuchung umfasst im wesentlichen die Arbeit in diesem ersten Schulversuchs-Schuljahr sowie den Beginn des zweiten Schuljahres 2001-2002. Wir können also Aussagen darüber machen, wie der Schulversuch nach seinem ersten Schuljahr dasteht.

Zu Beginn des Schuljahres 2001-2002 wurden an den fünfzehn Schulen des Schulversuchs insgesamt 1012 Schülerinnen und Schüler in der Eingangsstufe unterrichtet. Sie verteilten sich nach den Herbstferien auf 54 Stammgruppen. 195 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter arbeiten in der Schuleingangsphase: 129 GrundschullehrerInnen, 15 Sonderpädagoginnen (an einer Schule arbeiten zwei: Unterweid, eine Sonderpädagogin ist für zwei Schulen zuständig: Ilmenau) und 51 HorterzieherInnen. Sie werden unterstützt von einem Schulbegleit- und Fortbildungsteam des ThILLM, dem derzeit nur noch vier Frauen angehören (Schneider, Hofmann, Trautmann, Zimmer).

Der Schulversuch schreibt vor, dass möglichst keine Kinder zurückgestellt, in Diagnose- und Förderklassen oder Sonderschulen eingewiesen werden.

Ziel ist die integrative Unterrichtung aller Kinder in jahrgangsgemischtem Anfangsunterricht. Klasse 1 und 2 bilden eine Einheit und können in ein bis drei Jahren durchlaufen werden.

Schaut man diese Leitziele an, so lassen sich bereits deutliche Fortschritte belegen und noch zu bewältigende Probleme aufzeigen, beides vor allem in den organisatorischen Grundlagen. Sie sind im Groben weit gediehen, im Detail noch wildwüchsig. So gibt es an Schulen des Schulversuchs keine Diagnose-

und Förderklassen mehr. Sie sind nun alle aufgelöst. Was ist an ihre Stelle getreten? Man könnte sagen, dass der Grad der Verwirklichung des Zieles am Schulanfang keine Kinder mehr auszusondern, ein wichtiger Maßstab für das Voranschreiten des Schulversuchs ist. Gleichermäßen ist aber auch der Grad der Ausstattung der Schulen mit den notwendigen SpezialistInnen ein Maßstab für ein fortschreitendes Gelingen. Hier wird deutlich, dass es nicht alleine die Lehrerinnen und Lehrer sind, die das Gelingen des Schulversuchs verantworten.

Werden alle Kinder fristgerecht in die Grundschule eingeschult?

Zum Beginn des Schuljahres 2001-2002 wurden deutlich weniger Kinder am Schulanfang zurückgestellt als im Vorjahr.

| | Zahl der Schulen | | | Prozentanteil der betroffenen schulpflichtigen Kinder in den Schulen "mit" | | |
|--------------------------------------|------------------|------|-----|--|------------------|------------------|
| | k.A. | ohne | mit | Mittel Schulversuch | Min Schulversuch | Max Schulversuch |
| 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 1: Zurückstellungen am Schuljahresanfang 2001/2002 und 2000/2001 im Vergleich

Diese Zahlen sind trotz prozentualem Rückgang 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.

Bei den Überweisungen in Förderschulen am Schulanfang hat sich der Prozentsatz der ausgesonderten Kinder im Mittel halbiert, 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.

Schauen wir uns die Überweisungen in die Förderschule am Schulanfang an, so zeigt sich folgendes Bild:

| | Zahl der Schulen | | | Prozentanteil der betroffenen schulpflichtigen Kinder in den Schulen "mit" | | |
|--|------------------|------|-----|---|------------------|------------------|
| | k.A. | ohne | mit | Mittel Schulversuch | Min Schulversuch | Max Schulversuch |
| Schuljahr 2001/2002 Einschulung in Förderschulen | 0 | 9 | 6 | 1,6 | 0% (2%) | 8% |
| Einschulung in Diagnose- und 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 2: Überweisungen in Diagnose- und Förderklassen sowie in Förderschulen am Schuljahresanfang 2001/2002 und 2000/2001 im Schulversuch im Vergleich

Reicht die Ausstattung mit sonderpädagogischer Kompetenz?

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.d | saal | rott b | 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 3: Stundenzuweisung Sonderpädagogik und Schülerzahlen im Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase Schuljahr 2001/2002 (Quelle: Excel-Datei L-zuweisung01-02, TKM 20.12.2001)

Jede Schule im Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase hat eine Sonderpädagogin mit 4 bis 20 Wochenstunden zur Verfügung. Die Versorgung hat sich also wesentlich verbessert! Die Zuweisungskriterien sind undurchsichtig. Konfrontiert man die tatsächliche Zuweisung mit dem Modell der sonderpädagogischen Grundversorgung, so ergeben sich in der bestversorgten Schule (Rottenbach) 0,36 Wochenstunden Sonderpädagogik pro Kind im Schulversuch, an der schlechtest versorgten Schule ist es dann 0,1 Wochenstunde (Heldrungen). Der Durchschnitt liegt bei 0,21 Wochenstunden sonderpädagogischer Grundversorgung pro Schulversuchskind. Konfrontiert man hingegen die Zuweisung an Sonderpädagogikstunden mit den an den Schulen festgestellten Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, so ist die Differenz noch größer: Es ergeben sich in der bestversorgten Schule 10 Wochenstunden Sonderpädagogik pro Kind mit diagnostiziertem

sonderpädagogischen Förderbedarf, an der nach diesem Modell schlechtest versorgten Schule sind es 0,9 Wochenstunden. Der Durchschnitt liegt bei 3,3 Wochenstunden Sonderpädagogik pro Kind mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf. Allerdings sind die Zahlenangaben für Kinder mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf an denjenigen Schulen möglicherweise anzuzweifeln, die zwischen 10% und 26% behinderte Kinder ausweisen. Das liegt daran, dass der Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs nicht klar genug ist. Statistisch dürfte der Satz nirgendwo über 10% liegen. Darüber hinaus können bei der traditionellen Berechnung solche Schulen nicht mitgezählt werden, die im Sinne des Ziels der integrierten Förderung aller Kinder nicht mehr zwischen besonderem und sonderpädagogischem Förderbedarf unterscheiden.

Ob die Sonderpädagoginnen mit ihrer Aufgabe gut zurecht kommen, hängt jedoch nicht nur von der Stundenzahl ab, sondern vor allem von den realen Kooperationsmöglichkeiten. Hier hat sich die Situation wesentlich verbessert! Der verzettelte Einsatz der Sonderpädagoginnen ist weitgehend abgestellt worden. Aber 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 die drei Sonderpädagoginnen in Bleicherode, Wutha-Farnroda und Rottleben) 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.

Werden von den Sonderpädagoginnen 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 eine Stunde für Fallbesprechungen hilfreich.

Ein weiterer Problempunkt liegt darin, dass die meisten Sonderpädagoginnen nicht für integrativen Unterricht ausgebildet sind. Hier besteht unserer Ansicht nach noch erheblicher systematischer Fortbildungsbedarf. Die Literaturangaben der Sonderpädagoginnen zeugen zwar von hohem selbstgesteuertem Engagement, sind jedoch überwiegend nicht spezifisch für integrative unterrichtsimmanente Diagnostik und Förderung geeignet.

Wie hat sich der Einsatz der Horterzieherinnen entwickelt?

Alle Schulen im Schulversuch haben Horte. 14 Schulen betreiben einen Früh- und Späthort. Die durchschnittliche Hortöffnungszeit beträgt 9,3 Stunden mit einer Spanne von minimal 5 Stunden und maximal 11 Stunden täglich. Der Hortbesuch mit über 10 Stunden wöchentlich ist allerdings von 37% der Gesamtschülerschaft im Schuljahr 2000-2001 auf 30% im Jahre 2001-2002 gesunken. Dies verhält sich an den einzelnen Schulen sehr unterschiedlich. Allerdings nutzen die Kinder der Schuleingangsphase den Hort häufiger als andere Kinder an der Schule.

| 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[B18]% |

Abbildung 4: Entwicklung des Anteils der Kinder mit regelmäßiger Hortbesuchszeit über 10 Stunden wöchentlich

| 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 5: 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 6: Prozentualer Anteil der Hortkinder aus der Veränderten Schuleingangsphase an den Hortkindern der Schule im Schuljahr 2001-2002

Hort und Unterricht sind meistens gut miteinander verzahnt. Dies wäre die Basis für eine Ganztagschule mit einer Rhythmisierung des Angebots über den ganzen Tag, wenn nicht ein großer Teil der Kinder dem Hort fernbliebe. Solange der Ganztagsbesuch für die Eltern so teuer ist, wie derzeit, kann aber nicht erwartet werden, dass die Hortbesuchszahl steigt. Ihre eigene Arbeit empfinden die meisten ErzieherInnen dadurch nicht beeinträchtigt. Durch die gute Verzahnung der beiden Institutionen sehen einige für Kinder, die den Hort besuchen, deutliche Bildungsvorteile. Weil nicht alle Kinder den Hort besuchen, käme es aber dazu, dass am Morgen begonnene Gruppenarbeiten, nachmittags in einer kleineren Gruppe fortgesetzt werden. Kinder, die nicht den Hort besuchten, seien auch in ihren sozialen Kontakten eingeschränkter.

In fast allen Schulen können wir nachweisen, dass Erzieherinnen im Unterricht mitarbeiten. Die Angaben der Schulleitungen zu den HorterzieherInnen zeigen aber auch, wie unterschiedlich dieser Personenkreis in den Unterricht der Schuleingangsphase integriert ist: Von 0 Wochenstunden als Zweitbesetzung bis 21 Wochenstunden.

Der folgende Tageablauf stammt aus der Grundschule Rottenbach und zeigt, wie ErzieherInnen häufig eingesetzt sind.

Rottenbach, Dienstag, den 09.10.2001

Die Organisationsform unseres Hortes 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 und Interessen 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 sehr anspruchsvolle Spiele zum Beispiel: Wer ist es?, Schach, Europolis,...

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 VSE. 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 Mittagsessen ein. Es folgt bis 14.00 Uhr eine Erholungsphase. Jedes Kind geht seinen Interessen nach (Rollenspiele, Discotanz, Spiele zur Sinnesschulung, Konzentration und Motorik, Sandkasten, Spielplatz Fahrzeuge, Bauteppich, Tischspiele,...). Zusätzlich bietet die Erzieherin eine Beschäftigung an, welche die Kinder wahrnehmen können. Am 9.10. gestalteten wir Fensterbilder.

Von 13.45 Uhr- 14.00 Uhr findet immer dienstags unser wöchentlicher Stuhlkreis statt. Er dient der Festigung der Hortgemeinschaft und ist ein Ort für alle Belange des Hortes. An diesem Dienstag stand ein Gespräch über unseren Familienwandertag vom 6.10. im Mittelpunkt.

Von 14.00Uhr –14.30Uhr vespere wir. Die Vesperversorgung 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 Minuten)

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.

Arbeiten die HorterzieherInnen am Vormittag im Unterricht, übernehmen sie zahlreiche Aufgaben.

Aufgaben der Erzieherinnen in der Veränderten Schuleingangsphase

- Förderung von Kindern mit besonderen Begabungen und Lernschwierigkeiten
- Hilfe verschiedenster Art leisten
- Werkstätten und Stationen betreuen
- Aufgaben kontrollieren
- Kinder beobachten
- mit Kleingruppen arbeiten
- Mitwirkung in der Steuergruppe
- Beteiligung bei Schulfesten

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

Abbildung 7: Aufgaben der Erzieherinnen in Schulversuch

Die Angaben der Schulen lassen darauf schließen, dass die HorterzieherInnen zwischenzeitlich recht gut in den Schulversuch integriert sind.

Wie wird der Schulversuch geleitet?

Zunächst ist wie bereits bei der Präsentation des vorigen Zwischenberichts und bei dem Planungstreffen im Anschluss an die TOC-Analysen anzumerken, dass der Schulversuch als Ganzes keine operative Leitung hat. Statt dessen etablierte sich ein Austausch zwischen Thüringer Kultusministerium, dem die Schulversuche unterstellt sind, dem Unterstützungsteam des ThILLM und der Wissenschaftlichen Begleitung.

Schaut man auf das Projektmanagement in den Schulen, so ist festzustellen, dass sich die Situation nicht verbessert hat.

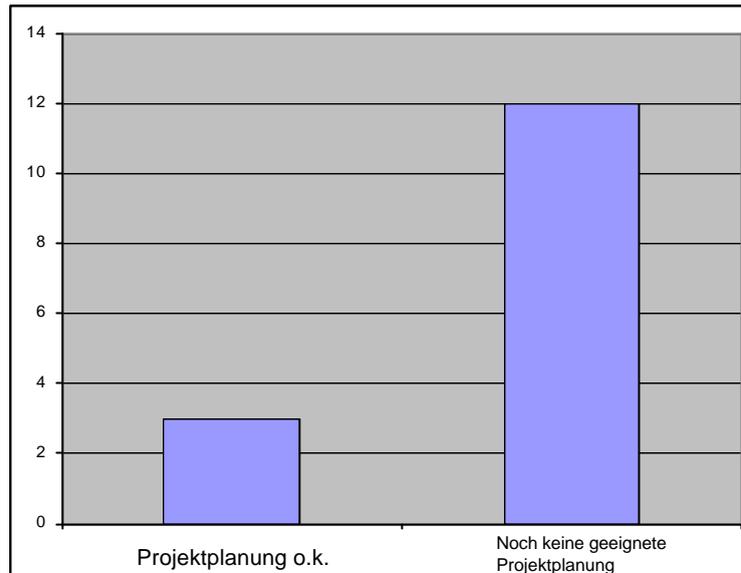


Abbildung 8: Erst 3 Schulen haben eine geeignete Projektplanung

Das Unterstützungssystem sollte zwei aufeinander aufbauende Veranstaltungen zum Projektmanagement für die Schulen anbieten. Bisher fand nur eine statt, im Jahr 2000. Außerdem sollte die Planung und Projektierung der Entwicklungsaufgaben im Schulversuch durch die Werkstätten Moderation zur Schulentwicklung aufgegriffen werden. Vorhandene Arbeiten der drei Schulen, die dort zum Jahresbeginn teilnahmen, sollten im Laufe des Jahres anderen Schulen als Vorbild dienen. Zwischenzeitlich ist eine der Schulen dort ausgeschieden. Zum dritten sollten die Schulbegleiterinnen im Rahmen der Projektierung der Produkte aus den Schwerpunkten mit den Schulen projektplanerisch arbeiten. Zur Entwicklung in den Schwerpunkten wurden aber nur wenige Schulbegleitungen angefordert. Betrachtet man schließlich die Projektpläne der Schulen, die sie im Leitfaden beschrieben und als Anlage beigefügt haben, so bleiben lediglich drei Schulen übrig, deren Pläne 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. Fehlt eine solche Planung, dann besteht die Gefahr, dass sehr viel Zeit verpufft, weil mehr Umwege gegangen werden müssen. Der Schulversuch geht im Jahre 2002 jedoch in sein drittes Jahr. Die Zeit drängt.

Welche Auswirkungen hatte die Kündigungswelle auf den Schulversuch?

An mehreren Schulen waren Lehrerinnen und Lehrer der Schuleingangsphase von der Kündigungswelle, von Abordnungen und in einem Fall vom freiwilligen Weggang der Schul- und Projektleiterin betroffen. An allen Schulen ist in diesem Schuljahr ein *Personalwechsel* zu verzeichnen.

| Auswirkungen der Kündigungswelle |
|--|
| <p>Die Kündigungswelle zog nach sich</p> <ul style="list-style-type: none"> • 8 Kündigungen im Schulversuch • davon von 5 zentralen Mitarbeiterinnen der VSEPH • freiwillige Abgänge • Abordnungen • 5 Abgänge wegen Verrentung • Zugänge an 10 Schulen im Schulversuch • Abgänge an 8 Schulen • Schwere Schäden für den Schulversuch: 5 Schulen |

Abbildung 9: Auswirkungen der Kündigungswelle auf den Schulversuch

Zugänge gab es an zehn Schulen und Abgänge an 14 Schulen. 8 Schulen mussten sowohl Zugänge als auch Abgänge verbuchen. 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 in Schulen nach Abgängen andere Lehrkräfte zur Verfügung gestellt werden. An sechs Schulen war der Schulversuch betroffen. An fünf Schulen hatte der Personalwechsel unmittelbare negative Auswirkungen auf den Schulversuch. Die Aussagen zu den Auswirkungen spiegeln stark den Verlust von engagierten Fachkräften wider.

Wie hat sich der Schülerrückgang bzw. die Schließung von Grundschulen auf den Schulversuch ausgewirkt?

Nur an der Grundschule Heldringen führte der Schülerrückgang im vergangenen Jahr zur Zusammenlegung von zwei Grundschulen. Der Standort Heldringen ist geblieben. Das Einzugsgebiet wurde größer. Über die Integration des neuen Kollegiums kann es nach so kurzer Zeit noch keine Aussagen im Leitfaden geben.

Die Schließung der Schule Rottenbach konnte vorerst abgewendet werden. Hier war es die Gemeinde, die wegen zu hoher Gebäudekosten die Schließung betreiben wollte.

Wie hat sich das Unterstützungssystem für den Schulversuch entwickelt?

Das Schulversuchskonzept geht nicht davon aus, dass das Unterstützungssystem bereits ausgearbeitet bereit steht. Vielmehr ist es gerade die Aufgabe des Schulversuchs herauszufinden, welche Unterstützungen geeignet sind, um die Entwicklung von Schulen mit der Veränderten Schuleingangsphase voranzubringen.

Die Beiräte und ihre Funktion im Schulversuch

Der Zentrale Beirat hat im Jahr 2001-2002 zweimal getagt. Er wird vom TKM jeweils einberufen und hat wechselnde Mitglieder. Die Diskussionen geben Aufschluss über zentrale Entwicklungsbereiche des Schulversuchs aus der Sicht unterschiedlicher Beteiligter.

Auf Schulumtsebene wurden regionale Beiräte schon im letzten Jahr eingerichtet und bestehen weiter. 14 Beiräte arbeiten erfolgreich. Nur in Bleicherode gibt es noch Anlaufschwierigkeiten. Ein Beirat kann daher für mehrere Schulen zuständig sein. Die Tabelle veranschaulicht dies:

| Schulamtbereich | 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 10: Beiräte in den Schulamtsebenen

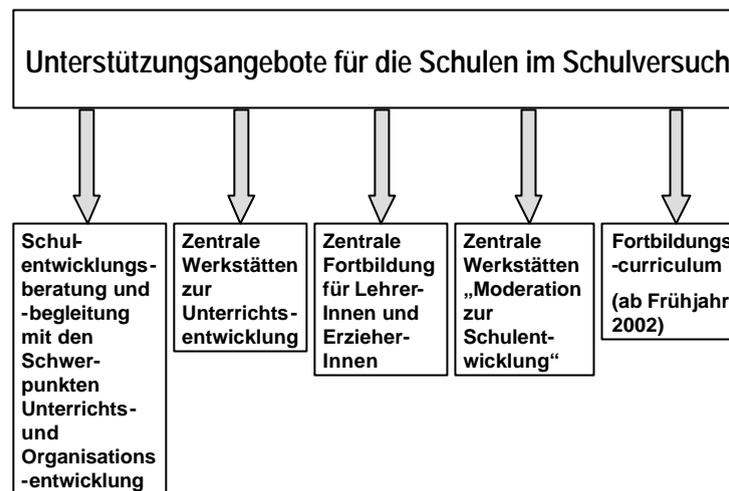
Durch diese Darstellungsform wird zweierlei sichtbar: Erstens gibt es in einigen Schulämtern keine Schulversuche Veränderte Schuleingangsphase. Zweitens sind so in 8 Schulamtsebenen bereits Strukturen angebahnt, die regional für die Übertragung der Veränderten Schuleingangsphase auf weitere Schulen hilfreich sein können. Die Beiräte sind über den Stand der Entwicklung durch die Schulen informiert. Der Beirat wird von 14 Schulen als Ressource erkannt und die Arbeit als hilfreich beschrieben: er wird als unterstützend, fördernd begriffen. Durch den Beirat verbesserte sich offenbar vielerorts die Zusammenarbeit mit dem schulmedizinischen Dienst, was allerdings nicht dazu geführt hat, dass keine Kinder mehr zurückgestellt werden. 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? Die kommunikative Validierung hat ergeben, dass dies mancherorts tatsächlich so ist. Werden keine Protokolle geschrieben? Gehen die Protokolle nur an die Schulleitung bzw. an die Mitglieder der Beiräte?

Die Arbeit des Schulversuchsteams am ThILLM

Zunächst muss vermerkt werden, dass die personellen Veränderungen im Team Umbesetzungsbedarf erzeugt haben. Ausgeschieden ist die Leiterin Heike Hahn im September 2001. Ursula Schneider hat die Leitung übernommen. Das Schulversuchsteam am ThILLM besteht nun aus Ursula Schneider, Cornelia Hofmann, Sandra Trautmann und Ursula Zimmer. Es ist bewundernswert, wie gut – von außen betrachtet – die Veränderung bewältigt wurde.



Universität Bremen FB 12 • Grundschulpädagogik • Prof. Dr. Ursula Carle • Februar 2002 • Folie 14

Abbildung 11: Angebotsarten des ThILLM zur Unterstützung des Schulversuchs

Darüber hinaus stehen den Schulen im Rahmen der Budgetierung auch selbstgewählte Veranstaltungen zur Verfügung. Sie können sich auch Referenten für schulinterne Fortbildungen einladen. Davon machten sie auch im Schulversuch Gebrauch und forderten beispielsweise Sabine Klose 12 mal für schulinterne Fortbildungen an, von denen aber aus Kapazitätsgründen bisher nur 4 durchgeführt werden konnten. Diese Veranstaltungen sind hier jedoch nicht erfasst. Es wäre sinnvoll, künftig die im Rahmen der Budgetierung der Schulversuchsschulen entstandenen Fortbildungspläne der Schulen in die Auswertung mit einzubeziehen.

Das Fortbildungsangebot des ThILLM im Jahr 2001 umfasste:

| Datum | Veranstaltung |
|----------------|--|
| | Zentrale Fortbildungen (alle Schulen des Schulversuchs eingeladen) |
| 20.02.2001 | Integrative Förderung und Formen der Kooperation von Grund – und Förderschulen Referent: Rink/ Peper (Schneider) |
| 26./27.04.2001 | Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern Referent: W. Palmowski (Schneider/ Trautmann) |
| 07./08.06.2001 | Auswertung der TOC-Analyse und Kommunikative Validierung Referentin: U. Carle Präsentation der Schulen zum Dokumentationsschwerpunkt |
| 22./23.08.2001 | Gestaltung der Veränderten Schuleingangsphase (Schulleiterfortbildung) Referent: Ungerer, Prof. Dr. (Hofmann/ Schneider) |
| 10.10.2001 | Ausgabe der Leitfäden Veranstaltung Integrative Förderung (geplant für 11.10. wurde verschoben auf 13.12. wegen Erkrankung der Referentin) (Schneider/ Trautmann) |
| 13.12.2001 | Integrative Förderung Referentin: Kröckel/GS Neuhaus (Trautmann/ 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) |
| 10.09.2001 | Werkstattarbeit in der Grundschule: Entwicklung der Rechtschreibfähigkeit bei Kindern (geöffnet für den Schulversuch) Referentin: Gudrun Spitta (Hohnstein ThILLM) |
| 08.11.2001 | Beobachtung (Hofmann) |

| | |
|----------------|---|
| | <p>Werkstätten Moderation zur Schulentwicklung</p> <p>Teilnahme: 3 Schulen des Schulversuchs: Saalfeld, Rottenbach, Weimar Wieland, weitere Schulen</p> |
| 11./12.01.2001 | <p>Inhalt der Werkstatt:</p> <p>Feedback- Techniken</p> <p>Umgang mit Widerstand</p> <p>Schulkultur</p> <p>(Hofmann)</p> |
| 23.02.2001 | <p>Schulentwicklungsplanung</p> <p>(Hofmann)</p> |
| 04./05.04.2001 | <p>Umgang mit Widerstand, Analyse und Entwicklung im Schulentwicklungsprozess</p> <p>(Hofmann)</p> |
| 06./07.09.2001 | <p>Reflexion der Schulentwicklungstätigkeit im Zeitraum Ende Schuljahr 2000/2001 bis Anfang Schuljahr 2001/2002</p> <p>Evaluation und Qualitätsentwicklung</p> <p>(Hofmann)</p> |
| | <p>Symposien, Kongresse offen für alle Schulen, ThILLM nur Mitveranstalter</p> |
| 12.05.2001 | <p>Symposium „Gestaltung einer kindgerechten Schuleingangsphase“</p> <p>Haupt-Referentinnen: Professorin Dr. Angelika Speck-Hamdan Universität München, Dr. Ada Sasse Universität Erfurt, Dr. Marianne Wiedenmann Universität Frankfurt, Prof. Dr. Gerheid Scheerer-Neumann Universität Potsdam, Prof. Dr. Iris Füssenich Pädagogische Hochschule Ludwigsburg</p> <p>Aus dem Schulversuch gestaltete die Grundschule Neuhaus eine Arbeitsgruppe</p> <p>(Veranstalter: ThILLM, Arbeitskreis Grundschule, DGLS)</p> |
| 21.05.2001 | <p>Fachtagung Veränderung des Schulanfangs, Dresden</p> <p>Teilnehmende Schule: Saalfeld, Referentinnen: Schneider, Carle (kurzfristig als Ersatz für PD Dr. Trautmann eingeladen)</p> <p>(Sächsische Akademie für Lehrerfortbildung)</p> |
| 04./05.07.2001 | <p>Fachtagung „Kleine Grundschulen“ in Brandenburg</p> <p>Teilnehmende Schule: Heldrungen, Referentin Carle (PLIB)</p> |
| 27./29.09.2001 | <p>Fachtagung Grundschulforschung, Universität Halle-Wittenberg</p> <p>Teilnehmende Schule: Ilmenau Am Stollen, Referentin Carle (DGFE)</p> |

| | |
|----------|---|
| 03.11.01 | Schuleingangsphase in Thüringen, Erfurt Referentinnen: Berthold, Henschel, Klose Teilnehmende Schulen: Bleicherode, Heldrungen, Oberdorla, Unterweid (GEW) |
|----------|---|

Abbildung 12: Fortbildungsangebot für die Schulen im Schulversuch im Jahr 2001

Wie von der Wissenschaftlichen Begleitung angeregt, wurde darüber hinaus für den Bereich Deutsch und Mathematik unter Einbezug von Fachdidaktikerinnen und Sonderpädagoginnen ein Fortbildungskurrikulum für Lehrerinnen und Lehrer in der Veränderten Schuleingangsphase entwickelt. Das Kurrikulum Mathematik ist fertiggestellt und geht in die Erprobungsphase.

Gleich zu Beginn des Schulversuchs hatten die Schulbegleiterinnen mit den Schulen Termine vereinbart, die im Januar und Juni stattfanden. Das zeigt die nachfolgende Grafik. In den meisten Fällen blieb es jedoch zunächst bei dieser einmaligen Anforderung. Der Kontakt zwischen Schulen und Schulbegleitung war noch nicht etabliert. Es gab noch kein Programm, nach dem die Schulbegleitung hätte ablaufen können. Außerdem schied nach der ersten Begegnung mit zwei Schulen eine der Schulbegleiterinnen aus dem Team aus. So lässt sich erklären, warum die Schulbegleitung nach den Sommerferien nur sehr zögerlich anlief.

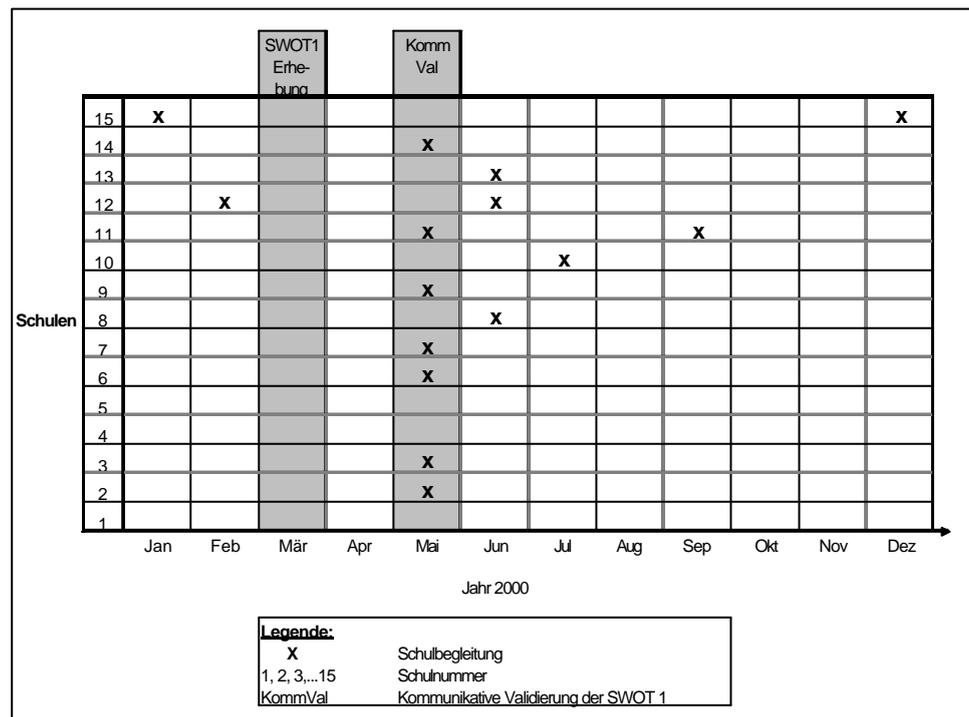


Abbildung 13: SWOT-Erhebung und ThILLM-Begleitung des Schulversuchs im Jahr 2000

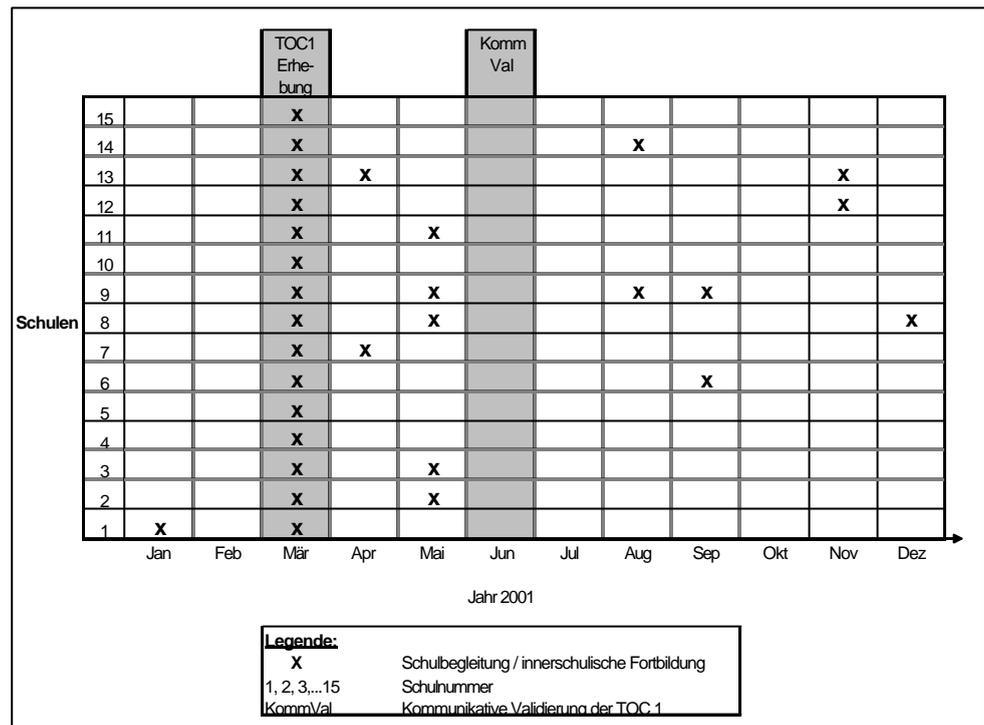


Abbildung 14: TOC-Erhebung und ThILLM-Begleitung des Schulversuchs im Jahr 2001

Um die Schulbegleitung im Jahr 2001 von Neuem zu etablieren, besuchten die Schulbegleiterinnen bei der Kernproblemerhebung (TOC) zusammen mit der Wissenschaftlichen Begleitung die Schulen. Die Schulbegleitung nahm wieder zu, allerdings nicht immer zu Fragen des Schulversuchs. Die Verteilung hat sich etwas verbessert. Kontinuität ist bei drei Schulen sichtbar.

Nutzung des Fortbildungsangebots

Über die Nutzung von Fortbildungsangeboten gibt es eine Erhebung des Thüringer Kultusministeriums an den Schulen, die uns noch nicht zugänglich ist. Wir beziehen uns daher nur auf unsere eigene Erhebung. Ein Nebenergebnis unserer Befragung war, dass die Schulleitungen nicht immer geeignete Statistiken führen, um über die Teilnahme der MitarbeiterInnen an Fortbildungen gesicherte Aussagen machen zu können. Fest steht, dass die Lehrerinnen und Lehrer neben den ThILLM-Angeboten weitere Fortbildungen auch auf private Initiative nutzen. Unsere Auswertung sieht wie folgt aus:

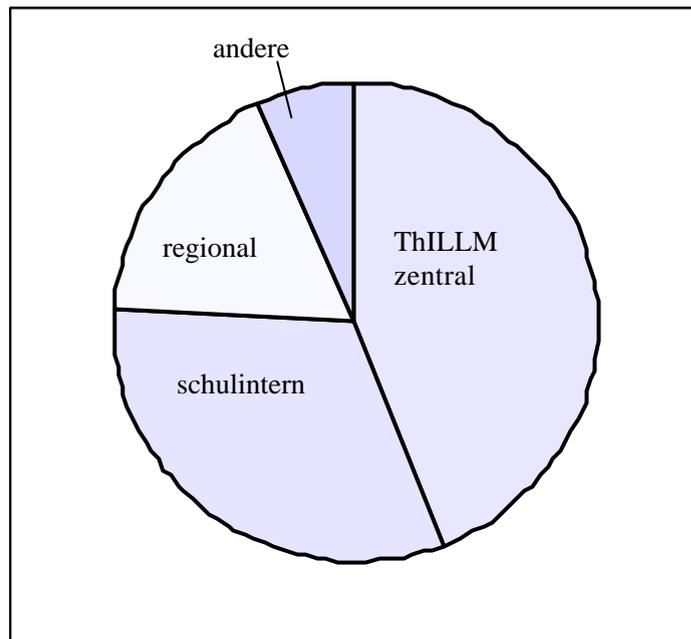


Abbildung 15: Durch die Schulversuchsteams gewählte Veranstalter

Interessant ist die Streuung der Fortbildungsstunden. Hier ist ein breites Spektrum innerhalb einer Schule als auch im Schulvergleich zu erkennen. Fast an jeder Schule beteiligen sich mehrere KollegInnen an Fortbildung. Ihre persönliche Fortbildungszeit schwankt im Schulversuch zwischen 6 und 195 Stunden pro Person im Schuljahr 2000-2001. Eine auffallend ungleiche Verteilung der Fortbildung innerhalb der gleichen Schule fanden wir nur zweimal. Die folgende Grafik zeigt die durchschnittliche Investition an Fortbildungsstunden (pro Lehrperson) an den Schulen.

Die Fortbildungsbegeisterung spiegelt das Engagement der Lehrerinnen und Lehrer für den Schulversuch. Sie wird vermutlich begünstigt durch den hohen Anteil an Teilzeitbeschäftigten, denn nur an einer Schule wird „zu viel“ Abwesenheit zu Fortbildungszwecken als störend empfunden. Vergleicht man aber den Umfang der Fortbildung international mit dem in anderen Schulentwicklungsprojekten, etwa dem des Durham Board¹, so erscheint sie eher gering.

¹ Kahl, Reinhard (1996): Die stille Revolution. Das Durham Board of Education, Ontario, Kanada, Gewinner des Carl Bertelsmann-Preises 1996 »Innovative Schulsysteme im internationalen Vergleich«. Dokumentarfilm, 45 min. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung

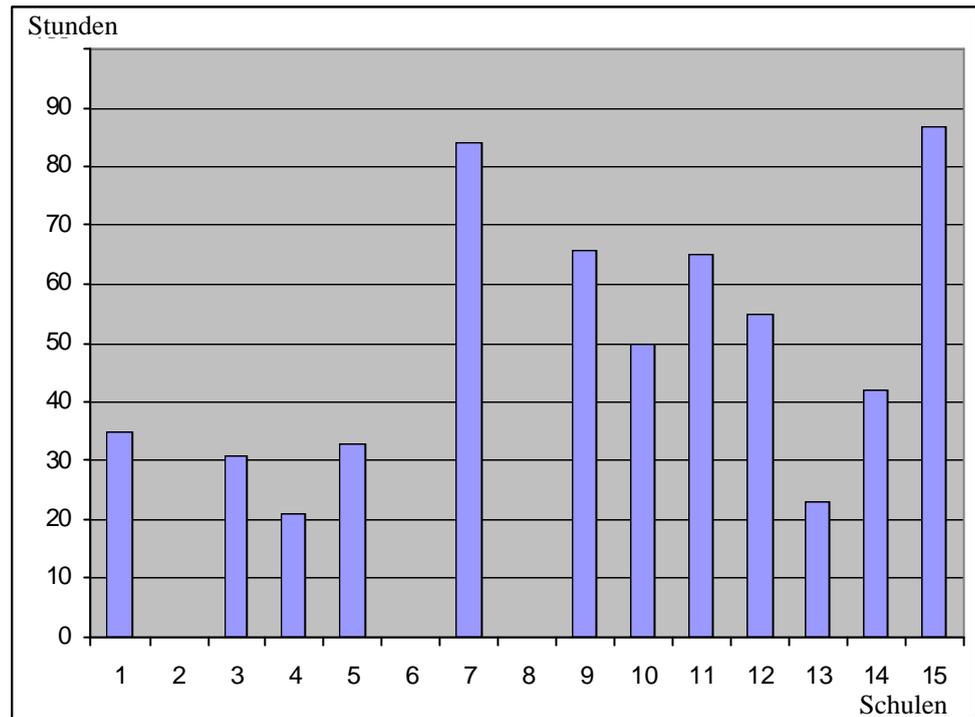


Abbildung 16: Durchschnittliche Investition an Fortbildungsstunden (pro Lehrperson) an den Schulen

Noch zu unsystematisch allerdings geschieht der Wissenstransfer in den Schulen selbst. Die Ergebnisse der Fortbildungsveranstaltungen werden zwar dem Kollegium der Schuleingangsphase vorgestellt. Nirgendwo wird sichtbar, dass ein schulinternes Fortbildungskonzept für die Veränderte Schuleingangsphase vorhanden ist. Es müsste auch Überlegungen zum Transfer enthalten.

Fortbildungsbedarf aus Sicht der Schulleitungen

- mehr Zeit für Präsentationen der Schulen bei gemeinsamen Veranstaltungen
- mehr Zeit für Erfahrungsaustausch
- Organisieren von gegenseitigen Hospitationen
- Dokumentationsschwerpunkt für alle zugänglich machen

Universität Bremen FB 12 • Grundschulpädagogik • Prof. Dr. Ursula Carle • Februar 2002 • Folie 19

Abbildung 17: Fortbildungsbedarf aus Sicht der Schulleitungen

Die Schulen gewichten die besuchten Veranstaltungen unterschiedlich. Wir haben Schulleitung, Stammgruppenteams und Sonderpädagoginnen separat nach Gewichtungen aus ihrer Perspektive gefragt. Die Einschätzungen der Nützlichkeit der Veranstaltungen fallen je nach Funktion im Schulversuch unterschiedlich aus.

11 Schulleiter meldeten Kritik an: Der überwiegende Teil der Aussagen lassen sich unter dem Aspekt: „Mehr Zeit für Erfahrungsaustausch“ zusammen fassen.

14 der befragten Sonderpädagoginnen haben Angaben zum Bereich Fortbildung gemacht. 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 Gutachtenerstellung. Der Wunsch nach Erfahrungsaustausch mit anderen Sonderpädagoginnen im Schulversuch besteht fort. Diesen können sich einige Sonderpädagoginnen auch selbstorganisiert vorstellen. Eine Person wünscht mehr theoretische Angebote zu neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen und Ansätzen z.B. der Schulentwicklung.

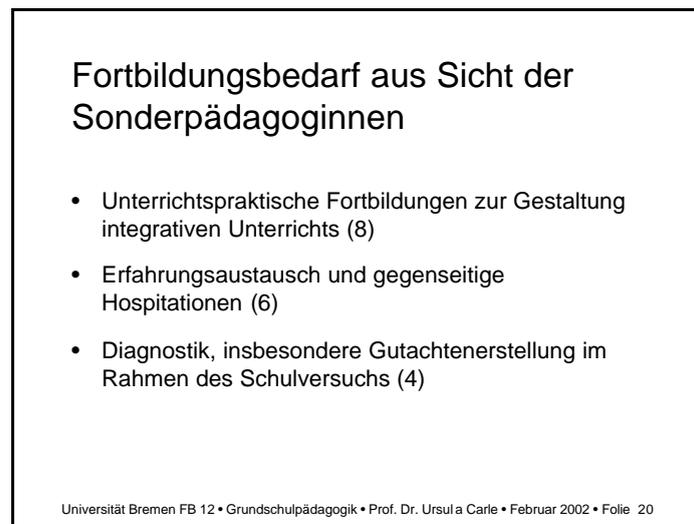


Abbildung 18: Fortbildungsbedarf aus Sicht der Sonderpädagoginnen

Von den meisten Stammgruppenteams wird Fortbildung 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. Konkrete Vorschläge für den Unterricht fordert die überragende Mehrheit der Schuleingangsphasenteams. Zugleich wünscht ein

gutes Drittel eine stärkere theoretische Fundierung des praxisbezogenen Fortbildungsangebots.

Fortbildungsbedarf aus Sicht der Stammgruppenteams

- Veranstaltungen mit Unterrichtsbezug, die konkrete Anregungen geben (53)
- Veranstaltungen, die Erfahrungsaustausch ermöglichen (53)
- Stärkere theoretische Fundierung des praxisbezogenen Fortbildungsangebots (18)

Universität Bremen FB 12 • Grundschulpädagogik • Prof. Dr. Ursula Carle • Februar 2002 • Folie 21

Abbildung 19: Fortbildungsbedarf aus Sicht der Stammgruppenteams

Detaillierte Aussagen über die Effekte der Schulbegleitung können wir aufgrund der Datenlage nicht machen. Hierzu hätten wir expliziter fragen müssen.

Die Arbeit der Wissenschaftlichen Begleitung

Es fanden folgende Erhebungen statt:

- Eine Analyse der Entwicklungsengpässe jeder Schule (TOC 2001): Erhebung: Unterrichtshospitation, Aufnahme der Lernumgebungen, Gruppendiskussion zu Engpässen der Entwicklung im Schulversuch. Auswertung der Daten mit einem speziellen Verfahren, Kommunikative Validierung
- Eine Leitfadenerhebung zu den Entwicklungen an den Schulen (LF 2001), schriftliche Befragung und Dokumentenanalyse zu sämtlichen Entwicklungsschwerpunkten der Schulen. Befragte: Schulleitung, Projektleitungen, Stammgruppenteams, Sonderpädagogen, Horterzieher, Eltern
- Die teilnehmende Beobachtung der zentralen Fortbildungsveranstaltungen, Zentralen Beiratssitzungen etc. so weit möglich
- Schriftliche und telefonische Befragung der Schulbegleiterinnen des ThILLM zum Stand der Schulbegleitung
- Sammeln von Memos zu Vorkommnissen und Interpretationsideen
- Laufende Überprüfung der Vereinbarungen der Planungssitzungen
- Analyse einiger Statistiken des TKM

Das Feld sah wie folgt aus:

Zu Beginn des Schuljahres wurden an den fünfzehn Schulen des Schulversuchs insgesamt 1012 Schülerinnen und Schüler in der Eingangsstufe unterrichtet.

Sie verteilten sich nach den Herbstferien auf 54 Stammgruppen.

195 MitarbeiterInnen arbeiten in der Schuleingangsphase: 129 GrundschullehrerInnen, 15 SonderpädagogInnen (an einer Schule arbeiten zwei: Unterweid, eine Sonderpädagogin ist für zwei Schulen zuständig: Ilmenau) und 51 HorterzieherInnen.

4 Mitarbeiterinnen des ThILLM-Teams.

Probleme gab es nur mit den Ressourcen:

An den Ausbildungsseminaren wurden entgegen der Vereinbarung mit dem TKM über die Ausstattung der Arbeitsplätze von Sabine Klose und Martina Henschel keine geeigneten Aufnahmegeräte für Tonaufnahmen angeschafft. Dies erschwerte die TOC-Erhebung sehr. Die Anschaffungen müssen im Januar 2002 erfolgen.

Wider Erwarten war es erforderlich für die TOC-Erhebung Erhebungsteams zu bilden, da Technik und Moderation nicht von einer Person alleine bewältigt werden können. Dadurch stiegen die Reisekosten enorm an. Zusätzliche Fortbildungen der Mitarbeiterinnen waren nötig. Durch den Anstieg des Erhebungsmaterials (die Schulen liefern sehr eifrig) stiegen die Kosten im Bereich Geschäftsbedarf ebenfalls an. Das finanzielle Problem war nur zu bewältigen, indem die Wissenschaftliche Begleitung einen Teil der Reisekosten nicht in Rechnung stellte. Für 2002 muss eine Lösung gefunden werden.

Folgende Veröffentlichungen entstanden 2001, in denen der Schulversuch erwähnt wurde:

- Carle, Ursula (2002): Systemische Schulentwicklungsforschung am Beispiel des Schulversuchs "Veränderte Schuleingangsphase an Thüringer Grundschulen". In: Ofenbach, 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, Lehrplantentwicklung 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.

Die Entwicklungsbereiche des Schulversuchs

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

Steigt die Heterogenität der Lernvoraussetzungen in einer Klasse, so muss ein höherer Grad an Komplexität unterrichtsplanerisch bewältigt werden. Dies kann nur dann - ohne den Unterricht zu banalisieren - gelingen, wenn anstelle der Orientierung aller auf den gleichen Inhalt differenzierte Angebote unterbreitet werden. Das ist erfahrungsgemäß nur zu bewältigen, wenn sich die Unterrichtsplanung verändert (siehe Carle 1995: Mein Lehrplan sind die Kinder). Sie muss langfristiger werden und sich wegbewegen von der stundenbezogenen Planung - hin zur Planung von Lernumwelten, die Kindern und LehrerInnen den Zugriff auf geeignetes Lernmaterial in der Unterrichtssituation bieten, ohne dass gerade diese Situation aktuell vorbereitet war. Darüber hinaus muss ein Kontrollsystem geplant, implementiert und überprüft werden, das es der Lehrperson gestattet, trotz unterschiedlichster zeitlich paralleler Lernprozesse den Überblick über die Tätigkeiten aller Kinder zu behalten, ja ihren Entwicklungsprozess zu protokollieren.

Schon von Beginn des Schulversuchs an war klar, dass dieser Entwicklungsbereich nicht nur zentral ist, sondern auch so mächtig, dass er in Unterbereiche gegliedert werden muss. Wir unterscheiden in Anlehnung an die Unterscheidungen der Schulen:

Unterrichtsplanung und Unterrichtsorganisation, Arbeit mit der vorbereiteten Lernumgebung

Vom bloßen Anbieten des Lehrbuchstoffs zum Unterstützen der eigenständigen Lernprozesse der Kinder in ihren Arbeitssituationen, so könnte ein wichtiger Aspekt des unterrichtsbezogenen Lernwegs der Pädagoginnen in der Schuleingangsphase beschrieben werden. Wie weit sie auf diesem Weg gekommen sind, darauf zielte u.a. unsere Erhebung der Lernumgebungen.

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 Lernumgebung 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.

Der Unterricht ist in Teilen von eher frontaler Arbeit auf offene Arbeit umgestellt. Allerdings steht der Entwicklung eines Unterrichtskonzepts im Sinne einer integrativen Didaktik noch vieles entgegen. Hier fehlt es besonders stark an Grundwissen, obwohl die Schulen sich bereits mit Studienmaterial versorgt und Veranstaltungen besucht haben. Ein Zitat der Grundschule Eisfeld zeigt einen Weg zur gemeinsamen Ausarbeitung des neuen Unterrichtskonzepts: „Wir haben uns zu Kursleiterteams der Jahrgangsstufe 1 und 2 zusammengefunden, da an unserer Schule schon immer die Klassenleiter einer Jahrgangsstufe gut zusammengearbeitet haben. Durch gemeinsame Beratungen im Kursleiterteam gewinnt man an Sicherheit, die Lehrplanziele der Jahrgangsstufe richtig umzusetzen. Da wir in diesem Jahr zum ersten Mal den Lehrgang "Lesen durch Schreiben" von Reichen einsetzen, sind diese gemeinsamen Beratungen eine große Hilfe für mich als Kursleiter. Wir können die im Unterricht gemachten Erfahrungen gemeinsam auswerten und nutzen. Bei auftretenden Problemen ist man sehr froh, die Meinung des Partners zu hören. Das Kursleiterteam ist sehr wichtig für mich, da wir dabei unsere Stammgruppe nicht aus den Augen verlieren und mit einbeziehen.“ Eisfeld hat ein Kursleiter- und ein Stammteam, dort werden Aufgaben für einzelne Fächer/ Lernbereiche gemeinsam vorbereitet. Auch die anderen LehrerInnen beschreiben durch die inhaltliche Zusammenarbeit mit FachkollegInnen Sicherheit zu gewinnen

Wege zu einem solchen Konzept können auch unterstützt werden, indem bei konkreten Anlässen konzeptionelle Argumentation von der Schule gefordert wird. Für die Mittelvergabe zur Anschaffung des zusätzlichen Materials im Jahr 2001 hatte die Wissenschaftliche Begleitung empfohlen, Begründungen dafür einzuholen, für was ein bestimmtes Material benötigt wird und warum gerade dieses Material sich im Konzept der jeweiligen Lernumgebung besonders eignet. Wie weit dies geschehen ist, wurde nicht erhoben. Eine solche Vorgehensweise hätte aber Reflexionsprozesse angestoßen, die in die Richtung eines schuleigenen pädagogisch-didaktischen Konzepts weisen.

Die Beschreibungen im Leitfaden und die Videoaufnahmen der Klassenzimmer lassen folgende Aussage zu: 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 (für fremde kaum durchschaubare) 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 bedeutsames 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.

Ein transparentes pädagogisches Konzept integrativen Unterrichts konnten wir anhand der abgegebenen Unterlagen, der ausgearbeiteten Fragen und der TOC-Erhebung an den Schulen des Schulversuchs in Ansätzen finden.

- Die Lehrpersonen müssten, auch um nach außen besser argumentieren zu können, in der Lage sein, ein schlüssiges pädagogisch-didaktisches

Konzept für integrativen Anfangsunterricht in Umrissen zu beschreiben

- Stammgruppen-, Kurslehrpläne, Wochenpläne werden in mehreren Schulen mit den Kindern und den Eltern besprochen oder auf andere Art ständig transparent gemacht.
- Wie die Einführungsphasen für neue Lerninhalte in offenen jahrgangsgemischten Situationen gestaltet werden, hatten wir nicht gefragt. Sie müssten eine spezielle, für die Kinder erkennbare Struktur haben.
- Es existieren überall Arbeitspläne der Kinder (z.B. Wochenplan, Tagesplan), die einen gemeinsamen Rahmen für die Stammgruppe und den jeweiligen Kurs abstecken und dennoch in den Details individualisiert sind. Allerdings mangelt es noch am Grad der Individualisierung. Er ist sehr unterschiedlich.
- Es gibt unseres Erachtens fast in allen Stammgruppen Arbeitsregeln, klare Abläufe für die Organisation der gemeinsamen Nutzung der Materialien und der Zusammenarbeit in den Arbeitsvorhaben
- Woran es noch fehlt ist eine systematische Form der Erhebung der verschiedenen Lernausgangslagen zu jedem neuen Thema. Selten werden die Kinder erkennbar an der Planung des Unterrichts beteiligt, sieht man davon ab, dass sie gelegentlich aufgefordert sind Material mitzubringen. Es sollte ein System eingeführt werden, anhand dessen die SchülerInnen ihre Arbeit innerhalb bestimmter Spannweiten selbst planen und dokumentieren können (mit Hilfe eines offenen Tagesplans, Wochenplans, im Rahmen der Rhythmisierung)
- Die Themen und ihre Bearbeitung erschien uns nicht immer so anspruchsvoll zu sein, wie das erforderlich ist. Es fällt noch schwer, die Lernanlässe, Aufgaben so zu wählen, dass sie auf verschiedenen Lernniveaus bearbeitet werden können.

Dazu muss die Gestaltung der Lernumgebungen analog zur Entwicklung ihrer Nutzung vorangetrieben werden.

Eng einher damit geht auch die weitere Arbeit an der Entwicklung geeigneter Aufgaben, die Kindern selbstgesteuertes Lernen ermöglichen.

- Bisher handelt es sich bei Aufgaben in der vorbereiteten Lernumgebung meist mit Hilfe des Wochenplans um Übungsaufgaben. Projektorientierte Arbeit scheint kaum vorzukommen. Die Gestaltung und die Inhalte des Wochenplans kamen uns noch nicht in allen Fällen angemessen vor. Letztlich können darüber aber nur konkrete Unterrichtssituationen Auskunft geben. Die Richtung der Entwicklung müsste wie folgt gehen:

Trend: Vom Abarbeiten zur tief greifenden Auseinandersetzung

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

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

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

Abbildung 20: Integrative Didaktik braucht vertiefte Auseinandersetzung

Unterrichtimmanente integrative Förderung von Kindern mit besonderem und sonderpädagogischem Förderbedarf und mit besonderen Begabungen

- Für die sonderpädagogische Förderung befindet sich noch zu wenig geeignetes Material im Klassenzimmer (z.B. Handlungsmaterial Mathematik, diagnostische Inventare).
- Wir konnten nicht feststellen, ob es in den Unterrichtsräumen Material zur Förderung besonderer Begabungen gibt
- Der Unterricht ist so ausgelegt, dass alle Kinder aktiv einbezogen werden. Besondere Fördermaßnahmen finden im Unterricht vieler Schulen in heterogenen Gruppe statt. Nicht zu erkennen war für uns, ob es an mehreren Schulen einen gemeinsamen thematischen Rahmen gibt, innerhalb dessen besondere Förderung verankert ist.
- Die unterschiedlichen Interessen, Lernvoraussetzungen und Lernwege der Kinder werden akzeptiert und es gibt erste Ansätze, die Vielfalt für die Lerngemeinschaft fruchtbar zu machen. Das erkennt man vor allem am Bemühen, Aufgaben zu finden, die Kinder verschiedener Jahrgänge kooperativ bearbeiten können. Auch hier waren keine Hinweise auf Projektarbeit zu finden.

Diagnostische Aufgaben:

Die Kinder im Blick haben:

- Die unterschiedliche Entwicklung aller Kinder in den Kompetenzbereichen (Lehrplan) erkennen die Lehrerinnen nach unserer Einschätzung noch nicht in dem Maß, wie es erforderlich wäre. Dazu fehlt Grundwissen, was einige Antworten zeigen. [Entwicklungsstufen von Sachkompetenz in den Inhaltsbereichen,

Entwicklungsstufen von Methodenkompetenz, Entwicklungsstufen von Selbstkompetenz, Entwicklungsstufen von Sozialkompetenz]

- Stockungen der Entwicklung aufgrund systematischer Beobachtung bemerken und hinsichtlich notwendiger Maßnahmen bewerten können, würde ebenfalls Grundwissen voraussetzen, von dem wir vermuten, dass es noch nicht in ausreichendem Maße vorhanden ist [Stockungen von Lernplateaus, Übergeneralisierungen und anderen entwicklungsbedingten Rückschritten unterscheiden können etc.]
- Das Erkennen von möglichem sonderpädagogischem Förderbedarf bereitet offenbar noch an mehreren Schulen Probleme. Entweder wird über das Ziel hinausgeschossen und unrealistisch viel sonderpädagogischer Förderbedarf vermutet oder es wird der Fortbildungsbedarf in diesem Bereich direkt geäußert. [erkennen, wann sonderpädagogische Diagnostik benötigt wird, um ein Lern- oder Entwicklungsproblem genauer zu untersuchen]

Dem Lernen des Kindes auf den Grund gehen:

- Die systematische Beobachtung von Lern- und Entwicklungsprozessen aller Kinder in den Lernbereichen hat in mehreren Schulen begonnen. Hier wäre dringend der Austausch der Erfahrungen und Materialien angesagt. [Regelmäßige Beobachtung aller Kinder sicherstellen, die Lernwege der Kinder durch teilnehmende Beobachtung erschließen, die Beobachtungen intersubjektiv aussagekräftig und ökonomisch protokollieren]
- Eine systematische Sammlung und Analyse von Arbeitsprodukten der Schülerinnen und Schüler in den Inhaltsbereichen, um sie für die Analyse von Entwicklungen der Kinder nutzen zu können, scheint noch selten vorzukommen.
- Förderdiagnostische unterrichtsimmanente Prozessbegleitung bei vermutetem sonderpädagogischem Förderbedarf ist uns nur von einer Schule bekannt. [Anwendung förderungsbezogener sonderpädagogischer Diagnostik, Kind-Umfeld-Analyse]

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

Mehrere Schulen arbeiten an einem System der Leistungsdokumentation im jahrgangsgemischtem integrativen Anfangsunterricht, das den Schülern positive Rückmeldungen über ihren Lernfortschritt gibt und diesen fortlaufend für die SchülerInnen und die Eltern nachvollziehbar dokumentiert. Die meisten Schulen stellen hierzu Fragen und wünschen sich Hinweise zum Erstellen von Beobachtungsbögen seitens der Schulbegleiterinnen

Die entwickelten Systeme sollten dringend anderen Schulen zur Erprobung übergeben werden. Es muss überlegt werden, wie das Material für diesen Zweck sinnvoll vervielfältigt werden kann.

In diesem Bereich zeigt sich deutlich, dass die Entwicklung der Arbeitsmittel, der Einrichtung, der grundlegenden Organisation im Schulversuch bereits recht weit vorangeschritten ist. Aber erst die Arbeit mit dem geschaffenen Material wird dann zeigen, ob es auch pädagogisch taugt.

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

Die Rhythmisierung im Schulversuch hat einen recht hohen Stand erreicht. Uns wunderte allerdings bei den Schulbesuchen, dass sehr häufig Lernsituationen abgebrochen werden, um das Lernen durch Bewegung zu unterbrechen. Deutlicher werden muss noch, dass es um den Arbeitsrhythmus einzelner Kinder und der Gruppe als Lerngemeinschaft geht.

Die Rhythmisierung über den ganzen Tag gelingt durch die Schulhorte offenbar auch recht gut. Allerdings ist zu bemerken, dass zwar viele Kinder der Schuleingangsphase den Schulhort mehr als 10 Stunden wöchentlich besuchen, für eine nahtlose Verknüpfung von Schule und Hort zu einer rhythmisierten Einheit eignet sich das additive, auf Freiwilligkeit beruhende Modell nur eingeschränkt. Die ErzieherInnen nennen die Schwierigkeiten: Die Arbeitsgruppe kann ihre freie Arbeit nicht fertig machen, die Hausaufgaben sind nicht betreut, der Sozialkontakt ist unterbrochen. Es wäre zu fragen, ob man die PISA-Ergebnisse ernstnehmen könnte, um den Schulversuch in Richtung Ganztagschule weiterzuentwickeln.

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

In allen 15 Schulen ist ein funktionierendes Stammgruppen-Kurs-System eingerichtet und seit mindestens einem Schuljahr bewährt, so dass jahrgangsgemischt unterrichtet werden kann. Gestört wird die Entwicklung allerdings an einigen Schulen durch die Fluktuation des Personals.

Der nächste Schritt in den meisten Schulen müsste in Richtung mehr Kooperationsqualität gehen. Dazu müsste weiter an der Profilierung der Professionsprofile gearbeitet werden. Ein Modell der kooperativen Zusammenarbeit zwischen Verschiedenen steht noch aus.

Unseres Wissens gibt es noch kein erprobbares Produkt in diesem Bereich.

Ausarbeitung von Konzepten der Elterninformation und der Kooperation mit den Elternhäusern

In der Veranstaltung in Gotha im Juni 2001 erhielt die Wissenschaftliche Begleitung den Hinweis, dass sie selbst das Thema Eltern und Gemeinde nicht ausreichend würdige. Dieser Hinweis kam sicherlich zu recht. Wird doch grundsätzlich der Kontakt der Schule ins Umfeld eher nachrangig gewichtet. Im Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase rächt sich diese Haltung. Weitaus mehr Schulen, als aus Lehrersicht angenommen, praktizieren aus externer Sicht noch nicht genug Elterninformation. Im Schulversuch wird dieser Schwerpunkt von der Grundschule Rottleben bearbeitet. Es ist sehr wichtig, dass die dort geschaffene Erfahrung an die anderen Schulen weitergegeben wird. Die Elternarbeit muss zügig verbessert werden

Frühere Angaben der Schulen decken sich hier nicht ganz mit den von uns ausgewerteten Angaben der Eltern aus 628 Fragebögen. Die Zusammenarbeit und die Information der Eltern wird aus der Binnensicht der Schulen wesentlich positiver eingeschätzt als aus der Sicht der Eltern. Was fordern die Eltern? Sie wollen vor allem besser informiert sein. Es gibt Zusammenhänge zwischen dem Gefühl schlecht informiert zu sein und der Vorstellung, das Kind werde nicht gut genug in der Schuleingangsphase gefördert. Wenn die Eltern in einer Notenschule sozialisiert wurden, dann ist es sehr aufwendig, ihnen neue Formen der Leistungsdokumentation nahe zu bringen. Ein guter Kontakt mit den Eltern ist eines der wichtigsten Standbeine des Schulversuchs! Nur über die Zufriedenheit der Eltern lässt sich sicherstellen, dass die Kinder in die Schuleingangsphase eingeschult werden. Nur über besonders guten Kontakt wird es möglich sein, den Eltern trotz anderer Arbeitsweise einsichtig zu machen, dass der Schulversuch für Kinder gut ist.

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

10 *regionale Beiräte* wurden eingerichtet, 9 davon arbeiten, allerdings wissen wir nicht genau was sie tun. Vielfach kennen die Projektleiterinnen die Zusammensetzung der Beiräte nur ungenau. Woher kommt das?

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

Unterstützer konnten auch aus dem Schulmedizinischen Dienst gewonnen werden.

10 *Grundschulen* aus dem Schulversuch sind im Kontakt mit Grundschulen in ihrem Umfeld. Die Hälfte spürt positives Interesse. Es finden Hospitationen im Schulversuch statt. Die andere Hälfte erfährt kein Interesse (2), Skepsis (2) und Konkurrenzverhalten (1).

Die Resonanz der *weiterführenden Schulen* ist genauso verhalten wie im Vorjahr. Nur in einem Fall hat eine Grundschule (Unterweid) aus dem Schulversuch offensiv versucht, die weiterführende Schule, in diesem Fall eine Regelschule, für die Methoden des Schulversuchs zu begeistern. Es wird von ersten Erfolgen berichtet.

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 andere Projektleiterin sieht vor allem die Angst der SonderpädagogInnen vor Arbeitsplatzverlust als Ursache für die Ablehnung des Schulversuchs.

Die Reaktionen der *Kindergärten* sind – bis auf eine Ausnahme - positiv geblieben und die Kontakte wurden intensiviert. Drei Schulen kooperieren mit Kindergärten, indem sie gemeinsame Arbeitsberatungen und Fortbildungen arrangieren.

Schuleingangsuntersuchung und Beiratsarbeit bringen fast überall Schule und *Schulmedizinischen Dienst* zusammen. Die Anzahl der Zusammenkünfte (gewonnen durch Zählen der Datumsangaben) liegt an sieben Schulen bei nur einem Treffen. Die übrigen acht Schulen treffen den Schulmedizinischen Dienst öfter, bis zu siebenmal im Jahr. 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. Gründe seien die Beiratsarbeit und die Hospitationen. Fünf weitere Schulen können keine Veränderung feststellen. Verschlechtert haben sich die Beziehungen nirgendwo. Vier Projektleiterinnen äußern sich dazu allerdings nicht explizit. Die Aussage „Schularzt/ärztin bevorzugt DFK, beeinflusst Eltern“ kommt einmal vor[Ca47].

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die schulnahe Öffentlichkeitsarbeit noch nicht ausreicht. Sie muss systematischer erfolgen und darf nicht nur beiläufig über Eltern und Erzieherinnen stattfinden.

Wie wird der Schulversuch in den *Gemeinden* wahrgenommen? Acht Projektleiterinnen geben an, es hätte keine oder kaum Veränderung der Wahrnehmung seit der letzten Befragung gegeben. Positiv verändert habe sich die Wahrnehmung an drei Schulen. Wahrgenommen wird der Schulversuch nun auch von Wirtschaftsbetrieben (3 Schulen). Zwei Schulen wurden gefördert. Ein Problem ist, dass die Öffentlichkeitsarbeit auch hier hauptsächlich beiläufig über Eltern und Kindergarten erfolgt. Die Zusammenstellung der Grundschule Eisfeld, die Öffentlichkeitsarbeit zu ihrem Dokumentationsschwerpunkt erklärt hat, könnte den anderen Schulen Anregungen und konkrete Hilfen bieten, wie sie eigenaktiv die Öffentlichkeitswahrnehmung verbessern können.

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

Es 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. Das Verhältnis zwischen beidem ist an den Schulen verschieden und schwankt zwischen 75% und 26% Stammgruppenunterricht.

Ähnlich verhält es sich mit der Zweitbesetzung. 2/3 der Schulen legen die Zweitbesetzung überwiegend in den Stammgruppenunterricht.

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 das Interesse der Kinder berücksichtigt. Weitere Aspekte sind offenbar Merkmale des sozialen Gefüges. Der Entwicklungsbedarf im Kurs wird von einem Drittel der Schulen im Bereich der Differenzierung gesehen.

Die Stammgruppe ist im Schulversuch überwiegend der Ort des situierten Unterrichts und des Übens. Kursunterricht wird vor allem dem systematischen Lernen der Kinder zugeordnet mit den entsprechenden Fächeranteilen in Deutsch und Mathematik..

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.

Es gibt kaum Aussagen zur Integrationsfunktion des jahrgangsgemischten Unterrichts, die er dadurch erreicht, dass Erstklässler in einen funktionierenden Verband aufgenommen werden. Es wird auch nichts darüber gesagt, wie diese Situation auch später genutzt werden kann.

Drei Entwicklungsbereiche können genannt werden:

- Lerngemeinschaft initiieren
- Es ist ein Patenschaftssystem entwickelt, implementiert worden und wird ständig hinsichtlich seiner Wirkung überprüft.
- Aufgabenstellungen für kooperatives lernen

Fazit: Entwicklung und Empfehlungen

Abschließend lässt sich feststellen:

Der Reformprozess ist in Gang gekommen - ist aber noch kein Selbstläufer. Er braucht noch viel Unterstützung und eine 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 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 zweiten?? Schulversuchsjahr haben die Kolleginnen und Kollegen nicht nur die räumlichen und materialbezogenen Grundlagen verbessert, sie haben sich vor allem deutlich spürbar selbst qualifiziert.

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. Eine Netzwerkbildung im Schulversuch, Voraussetzung für den Austausch der

Entwicklungen, deutet sich an.

Die Entwicklung einer Schuleingangsdiagnostik als lernprozessbegleitende Förderdiagnostik und zugleich die Entwicklung der integrativen Didaktik zeigte sich nach dem ersten Schulversuchsjahr 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 Fortbildungskurrikulum für integrativen Anfangsunterricht Mathematik vor.

D. h. Struktur und Energie zum autokatalytischen Prozess (Selbstläufer) kann so nicht erreicht werden

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. Und an die Schulbegleiterinnen wollen sie sich nicht immer wenden. 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.

Energie speist sich noch ausschliesslich aus individuellem Engagement => autokatalytische Prozesse initiieren

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.

Unterstützungssystem sehr viel wirksamer machen

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.

Projektorganisation inklusive – Medien- und Projektmanagement aufbauen

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.

Empfehlungen an die Schulen

Zur besseren Außenpräsentation empfehlen wir allen Schulen einen Internetauftritt, in dem auch der Schulversuch angemessen dargestellt wird.

Die Eltern und die weitere Öffentlichkeit muss systematisch besser und direkt informiert werden.

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.

Empfehlungen an das Unterstützungssystem

Die Entwicklung übertragbarer Produkte muss im laufenden Jahr vorrangig gestützt werden. Der Austausch sollte beginnen, möglichst über das Internet über eine entsprechende Plattform. Der Austausch und das systematische Erproben muss gestützt werden. Für beides muss am besten unter Einbezug der Schulen ein Konzept entwickelt werden.

Zusätzlich ist für die Außenpräsentation und die Verbreitung druckreifer Materialien eine Homepage sinnvoll.

Einzelschulbezogene 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 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. Sodann sollten die Fortbildungsangebote erprobt, evaluiert und systematisch verbessert werden, damit für die Übertragung der Veränderten Schuleingangsphase bewährte Angebote zur Verfügung stehen.

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. Das ThILLM-Team sollte die Ressourcen hierfür anhand unterschiedlicher Szenarien kalkulieren. Die notwendigen Mittel müssen eingefordert werden.

Eine wichtige Zielgruppe sind die HorterzieherInnen im Schulversuch. Sie müssen lernen, ihre spezifischen Kompetenzen und deren Funktion in einem leistungsorientierten Unterricht zu entwickeln.

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)² in die gezielte Vorbereitung der landesweiten Einführung der Veränderten Schuleingangsphase einfließen zu lassen. Es könnte eine entsprechende Beratung für ein Implementationskonzept vereinbart werden.

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.

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.

² Carle, Ursula (2000): Was bewegt die Schule? Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

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 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 Anslusserhebung durchführen werden, die stärker nach Vorwärts gerichtet ist und den Projektplanungsprozess mehr in den Blick nimmt. Das einzige was aus unserer Sicht dagegen sprechen würde, ist der Arbeitsaufwand, denn das dafür geeignete Instrument muss wieder entwickelt, die Mitarbeiterinnen geschult werden.

Nachwort

Aus einem Brief von Katrin Auerbach, Projektleiterin an der Staatlichen Grundschule Heldringen:

„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 brachte 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:

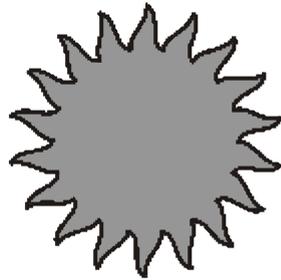
„Kannst du lesen, so sollst du verstehen; kannst du schreiben, so musst du etwas wissen; kannst du glauben, so sollst du begreifen; und wenn du erfahren bist, sollst du nützen.“

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!!“

Dank

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.



„Schule wird bewegt
von der ‚Sonne‘ unserer
Würdigung, Anerkennung
und Unterstützung
ihrer Leistungen“ (*)

(*) Carle, Ursula 2000: Was bewegt die Schule?
Baltmannsweiler: Schneider, 503