

## 7 Am Übergang zur Reformschule: Erfahrungen im Modellversuch zur Neustrukturierung des Schulanfangs

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

### Inhaltsübersicht

7	Am Übergang zur Reformschule: Erfahrungen im Modellversuch zur Neustrukturierung des Schulanfangs	229
7.1	Einordnung des Modellversuchs zur Neustrukturierung des Schulanfangs in Niedersachsen	229
7.2	Vorgehensweise bei der Auswertung der Versuchsberichte	235
7.3	Vorerfahrungen, erste Ziele und Begründungen der Schulen für ihre Teilnahme am Modellversuch	237
7.4	Rekonstruktion der Veränderungsprozesse in den Modellschulen	241
7.5	Was könnte Schulen auf dem Weg zur Neustrukturierung des Schulanfangs unterstützen?	270
7.6	Konsequenzen für die wissenschaftliche Begleitung künftiger Modellversuche mit ähnlicher Zielsetzung	274

Wie gestalten Schulen den Start in grundlegende Reformprojekte? Welche Überlegungen stellen die Beteiligten an, wenn sie solch weitreichende Rahmenkonzepte mit Aufforderungscharakter, wie sie in Kapitel 4 vorgestellt wurden, übernehmen? Welche Schwierigkeiten sind im konkreten Fall angesichts der in Kapitel 6 herausgearbeiteten historisch-strukturellen Hürden in den ersten Monaten und Jahren des Projektstarts zu überwinden? Diese Fragen, und welche sonstigen Faktoren noch den Reformstart beeinflussen, untersuche ich im Folgenden am Beispiel des Modellversuch zur Neustrukturierung des Schulanfangs in Niedersachsen, für den Zeitraum von 1994 bis 1998. Die Ergebnisse werden dann anhand von exemplarischen Erfahrungen in einzelnen Schulversuchen anderer Bundesländer prozessbezogen rekonstruiert. Es handelt sich bei diesen Modellversuchen um ein exemplarisches Beispiel des neuen Typs von Rahmenkonzepten, mit denen die Kultusministerien zwar Anregungen geben, die inhaltliche Ausgestaltung aber weitgehend den Schulen überlassen.

### 7.1 Einordnung des Modellversuchs zur Neustrukturierung des Schulanfangs in Niedersachsen

Der Modellversuch zur Neustrukturierung des Schulanfangs in Niedersachsen<sup>249</sup>, ist einer von vielen im Bundesgebiet und muss daher auch in diesem Kontext analysiert werden. Eine detailliertere Auswertung, war deshalb möglich, weil das Niedersächsische Kultusministerium mir freundlicherweise Einblick in die Zwischenberichte sämtlicher zehn Schulen gewährte, die am Modellversuch teilnehmen. Darüber hinaus überließen mir einige Schulen ihre pädagogischen Konzepte, diagnostische Instrumente etc. Von drei Schulen liegen Veröffentlichungen vor. Zu Beginn des Modellversuchs nahm ich an einem Treffen der Schulen teil. Mit einer der beteiligten Schulen besteht seit 1996 eine enge Zusammenarbeit.

<sup>249</sup> Im Folgenden wird der Begriff Modellversuch für den gesamten Versuch auf Landesebene verwendet, Schulversuch hingegen bezeichnet die einzelne Schule, die an einem Modellversuch teilnimmt.

Da aus Modellversuchen in anderen Bundesländern ebenfalls bereits Berichte und teilweise auch ausgewertete Erfahrungen der jeweiligen wissenschaftlichen Begleitung vorliegen, sind gewisse Vergleichsmöglichkeiten vorhanden, so dass auch mit wenigen über die Berichte hinausgehenden Befragungen beteiligter Lehrpersonen erste begründete Aussagen über die Arbeitsanforderungen unter den veränderten Bedingungen, respektive unter den Bedingungen der Veränderung möglich sind.

Der niedersächsische Modellversuch zeichnet sich u.a. dadurch aus, dass die teilnehmenden Schulen sehr unterschiedliche Vorerfahrungen hatten, sozusagen ein breites Spektrum vorhandener Unterschiede in der Schulwirklichkeit repräsentieren: Stadt- und Landschulen, Gemeinschaftsschulen und Konfessionsschulen, Schulen in sozialen Brennpunkten und in wohl-situ-ierten Wohnvierteln, Schulen mit vorangegangener Integrationserfahrung oder Erfahrung mit Voller Halbtagsschule sowie Elementen offenen Unterrichts aber auch solche ohne besondere modellversuchsrelevante Vorerfahrungen.

Die Heterogenität der pädagogischen Konzepte, Rahmenbedingungen und personellen Voraussetzungen an den Einzelschulen lässt zwar keinen unmittelbaren Vergleich der einzelnen Schulversuche bzw. Projekte zu. Trotz relativ geringer Varianz in den Ausschreibungszielen der Bundesländer variieren nämlich die Umsetzungen in den Einzelschulen erheblich. Kleinstes gemeinsamer Nenner ist das Ziel der Herabsetzung des Einschulungsalters durch Verzicht auf Zurückstellungen und Aufnahme von Kann-Kindern. Darüber hinaus nehmen die niedersächsischen, einige schleswig-holsteinische und einige bremische Schulen auch solche Kinder auf, die früher in eine Schule für Lernhilfe, Erziehungshilfe oder Sprachförderung überwiesen worden wären. Um diese zusätzlichen Aufgaben leisten zu können, haben die Schulen zumeist ein erweitertes Unterrichtsangebot im Sinne einer Vollen Halbtagsschule sowie zusätzlicher sozial- und sonderpädagogischer Förderung aufgebaut. Darüber hinaus wird versucht, durch die Integration der Klassen zur Lerngemeinschaft - etwa durch Patenschaften in jahrgangsgemischten Klassen oder durch Mitarbeit der Eltern - weitere Ressourcen zu aktivieren.

Die Auswertung der vielfältigen Erfahrungen mit dem Neustrukturierungsmodell muss wegen der Unterschiedlichkeit der Einzelschulen bei gleichzeitiger Übereinstimmung in den Grundanliegen immer zwei Komponenten enthalten: zum einen das Herausarbeiten verallgemeinerbarer Erkenntnisse und zum anderen die Beschreibung des spezifischen Falls. Im Zusammenhang mit Fragen des gemeinsamen Unterrichts können der Auswertung des niedersächsischen Modellversuchs über die Erfahrungen anderer Modellversuche zur Neustrukturierung des Schulanfangs hinaus auch die Ergebnisse des hamburgischen Modellversuchs "Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt" gegenübergestellt werden, auch wenn dieser sich nicht auf die Neustrukturierung des Schulanfangs bezog (HINZ{ XE "HINZ" } u.a. 1998; RAUER{ XE "RAUER" } / SCHUCK{ XE "SCHUCK" } 1999). Für alle anderen Fragen stehen Berichte aus zwei weiteren Projekten quasi als Spiegel zur Verfügung: aus dem schleswig-holsteinischen Modellversuch (ALBERS{ XE "ALBERS" } u.a. Bd. I und II) und aus dem hessischen (BURK{ XE "BURK" } / MANGELSDORF{ XE "MANGELSDORF" } / SCHOELER{ XE "SCHOELER" } 1998).

### **7.1.1 Die Modellversuche zur Neustrukturierung des Schulanfangs in der Bundesrepublik Deutschland - Stand 1998**

Aus den laufenden Modellversuchen zur Neustrukturierung des Schulanfangs waren mir zum Zeitpunkt der Untersuchung verschiedene Unterlagen zugänglich. Es sind in die Auswertung eingegangen:

- Schulportraits des schleswig-holsteinischen Projekts "Flexible Eingangsphase in der Grundschule", Modellversuch an 12 Schulen, Laufzeit von 1994 / 95 bis 1997 / 98, (ALBERS u.a. 1997 und 1999, letzteres als unveröff. Manuskript)

- die veröffentlichten Erfahrungen aus dem mit dem Schuljahr 1997 / 98 abgeschlossenen hessischen Modellversuch "Neukonzeption des Schulanfangs" mit fünf Grundschulen, der ab dem Schuljahr 1998 / 99 bis 2004 auf breiterer Basis (zunächst mit 22 Schulen) erprobt werden soll (HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM{ XE "HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM" } 1998c, BURK{ XE "BURK" } / MANGELSDORF{ XE "MANGELSDORF" } / SCHOELER{ XE "SCHOELER" } 1998, das Gutachten von KORNMANN{ XE "KORNMANN" } 1998)
- aus dem seit 1993 stattfindenden bremischen Modellversuch, der zwischenzeitlich 12 Schulen umfaßt, Unterlagen der Grundschule am Pfälzer Weg und der Grundschule Grambker Heerstraße
- sämtliche Berichte der 10 am niedersächsischen Modellversuch beteiligten Grundschulen bis zum Schuljahr 1998 / 99 und teilweise deren Anträge

Keine verwertbaren Ergebnisse oder Zwischenergebnisse lagen mir vor über:

- den baden-württembergischen Modellversuch "Schulanfang auf neuen Wegen", der im Schuljahr 1996 / 97 mit 169 Grundschulen begonnen hat,
- die Schuleingangsphase (FLEX) in Brandenburg, Modellversuch von 1992-1995, der seither regulär weitergeführt wird (LAMBRICH{ XE "LAMBRICH" } 1997),
- die hamburgischen Erfahrungen zur Flexibilisierung des Schulanfangs mit dem Ersatz der Eingangsstufe (Aufnahme von Kindern mit 5 J.) durch eine Einheit von Vorschulklasse und Klasse 1,
- den nordrhein-westfälischen Schulversuch "Integrierte Eingangsstufe", der seit dem Schuljahr 1997 / 98 läuft,
- das Schulentwicklungsprojekt "Gemeinsamer Schulanfang" in Rheinland-Pfalz, das vom Schuljahr 1994 / 95 bis zum Ende des Schuljahres 1997 / 98 an 12 Schulen lief,
- die Projekte in Sachsen, wo an 2 Grundschulen seit dem Schuljahr 1997 / 98 Schulanfang ohne Zurückstellung erprobt wird,
- die Projekte an 5 thüringer Grundschulen, die im Schuljahr 1998 / 99 begonnen haben,
- die Projekte in Sachsen-Anhalt (KÜSTER{ XE "KÜSTER" } 1997, 12, wo zunächst an 2 Grundschulen integrativer Schulanfang erprobt wurde, der seit dem Schuljahr 1999 / 2000 allen Grundschulen offen steht
- der nordrhein-westfälische BLK-Modellversuch "Förderung innovativer Lernkultur in der Schuleingangsphase" im Rahmen des Programms der Bund-Länder-Kommission "Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen" startet erst mit dem Schuljahr 1999 / 2000.

Weitere Projekte und Modellversuche sind mir zum Zeitpunkt der Auswertung (1999) nicht bekannt gewesen.

### **7.1.2 Prämissen der Modellversuche, die in die Auswertung eingegangen sind**

Meine Auswertung stützt sich vor allem auf die Berichte aus den niedersächsischen Schulen. Ohne ihre Kenntnis wäre eine Einschätzung der Leistung, welche die an dem Modellversuchen beteiligten Schulen mit der Erneuerung erbracht haben, nicht richtig zu würdigen. Von den Veröffentlichungen unterscheiden sie sich vor allem dadurch, dass die Hemmnisse ebenso dargestellt sind, wie Versuche, die entstehenden Engpässe zu überwinden. Die Intention der Berich-

teverfasserInnen war offenbar, den eigenen Entwicklungsprozeß zu beschreiben, während die Veröffentlichungen aus den Schulen viel stärker als Aufforderung an andere Schulen gerichtet sind, sich auch auf den Weg zu machen. Erst vor dem Hintergrund der Originalberichte und der informellen Gespräche mit TeilnehmerInnen des Modellversuchs konnte ich in den Veröffentlichungen zwischen den Zeilen auch die Schwierigkeiten entdecken. Im Folgenden sind die Quellen jeweils kenntlich gemacht, LF-Nummern bezeichnen die ausgewerteten Dokumente und den Archivort. Zunächst beschreibe ich die Prämissen der Modellversuche in Hessen, Schleswig-Holstein und Bremen und gehe dann näher auf den niedersächsischen Modellversuch ein.

### 7.1.2.1 Prämissen des hessischen Modellversuchs

Der hessische Modellversuch zur Neustrukturierung des Schulanfangs wurde 1994 unter folgender Fragestellung eingerichtet: "Welche strukturellen und konzeptionellen Veränderungen sind erforderlich, damit alle schulpflichtigen Kinder und (auf Antrag der Eltern) alle ☺ Kann-Kinder☒ ohne Feststellung der Schulfähigkeit in die erste Klasse aufgenommen werden und mit Erfolg die Schule besuchen können?" (BURK{ XE "BURK" } 1998, 15) Das Programm des hessischen Modellversuchs sah folgendes vor:

- Verzicht auf Zurückstellungen und Aufnahme aller Kinder eines Schuljahrgangs ohne Schulfähigkeitsprüfung
- Entwicklung der Schulfähigkeit in der Grundschule und Verbesserung der Kindfähigkeit der Schule
- Individuelle Verweildauer in den ersten beiden Schuljahren von ein bis drei Jahren
- Individualisierung und Differenzierung bei gleichzeitiger Integration der Klasse
- Einrichtung einer jahrgangsübergreifenden Schulanfangsklasse (Vorklasse bis 2. Schuljahr)
- Schuleingangsdiagnostik als Förderdiagnostik
- Integration von Sozialpädagogen in die Schuleingangsphase und Nutzung außerschulischer Ressourcen
- Rhythmisierung des Schulvormittags und verlässliche Öffnungszeiten
- Einbeziehung der Eltern in die schulische Arbeit

Zusätzlich zu den obengenannten machte der hessische Modellversuch weitere Rahmenvorgaben für die teilnehmenden Schulen: Alle beteiligten Lehrpersonen und SozialpädagogInnen an der Schule bilden ein gleichberechtigtes Team, das alle wichtigen pädagogischen Entscheidungen gemeinsam trifft. Der Unterricht soll bei normalen Klassenstärken (bis 28 Kinder) stattfinden. Die jahrgangsübergreifende Arbeit wird unterschiedlich organisiert: Jahrgangsklassen mit jahrgangsübergreifenden Angeboten, Stammgruppen mit jährlicher oder halbjährlicher Einschulung.

Der hessische Modellversuch unterscheidet sich vom niedersächsischen dadurch, dass die Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Hessen zunächst nicht explizit vorgesehen war. Er wurde bisher betreut durch eine koordinierende Geschäftsstelle, eine interdisziplinär zusammengesetzte Begleitgruppe und drei wissenschaftliche Gutachter. Die Zahl der teilnehmenden Schulen ist nach Beendigung des ersten Erprobungslaufs nun nach Auskunft des Ministeriums auf 22 erhöht worden<sup>250</sup>. Der erschienene Praxisbericht (BURK{ XE "BURK" } / MANGELSDORF{ XE "MANGELSDORF" } / SHOELER{ XE "SHOELER" } 1998) lässt nicht erkennen, ob Antworten auf die eingangs gestellte Frage gefunden wurden, welche strukturellen und konzeptionellen Veränderungen für die Arbeit ohne Zurückstellungen am Schulanfang nötig

---

<sup>250</sup> Die zusätzlichen Schulen beginnen mit dem Schulversuch im Februar 1999. Zu den Bedingungen siehe: Hessisches Kultusministerium 1998c.

sein. Auch die Analyse der veränderten Anforderungen an die Lehrkräfte (FAUST-SIEHL{ XE "FAUST-SIEHL" } 1998) kommt nur zu dem m. E. unzureichenden Ergebnis, dass die Neustrukturierung des Schulanfangs gegenüber bisher schon vorhandenen keine neuen Anforderungen stelle.

#### 7.1.2.2 *SEGEL* - die schleswig-holsteinische Projektgruppe "flexible SchulEingangsphase in der Grundschule - Erfahrungs- und Lernraum für alle Kinder"

Einer der ältesten Modellversuche zur Neustrukturierung des Schulanfangs ist "SEGEL" in Schleswig-Holstein. 1993 / 94 begannen zunächst sechs Schulen in Verbindung mit der "Projektgruppe Eingangsphase" des Schleswig-Holsteinischen Bildungsministeriums mit der Erarbeitung und Erprobung eigener Konzepte. Sie erarbeiteten Leitideen, einen neugestalteten Unterricht, Arbeit im Team, die Zusammenarbeit mit den Eltern, Konzepte zur Entwicklung einer Schule für alle Kinder von der Einschulung an. Ein Jahr später kamen sechs weitere Schulen hinzu. Von 6 Schulen lagen 1998 veröffentlichte Erfahrungsberichte vor (ALBERS{ XE "ALBERS" } u.a. 1997), von den übrigen 6 Schulen war mir das Manuskript für die Veröffentlichung zugänglich (ALBERS u.a. 1999). Das Programm unterscheidet sich nicht wesentlich vom niedersächsischen, wohl aber die Bedingungen unter denen die Schulen arbeiten. So sind in einigen Bezirken Schleswig-Holsteins die Primarstufen an Sonderschulen aufgelöst und die Sonderschulen in Förderzentren umgewandelt worden, von welchen die umliegenden Grundschulen mit sonderpädagogischer Unterstützung versorgt werden. In einigen Fallstudien treten auch Erfahrungen mit dieser Zusammenarbeit zutage. Auffallend ist, dass bis auf zwei Schulen mit sehr weitgehender Umsetzung alle anderen allenfalls zögerliche Anfänge jahrgangsübergreifender Projekte beschrieben haben. Jahrgangsübergreifende Klassen sind nicht zum zentralen Strukturmoment von SEGEL geworden.

#### 7.1.2.3 Die bremischen Modellversuche zur Neustrukturierung des Schulanfangs

In Bremen gibt es fast an jeder Grundschule eine Vorklasse für schulpflichtige förderbedürftige Kinder. Diese Vorklassen sind mit einer gegenüber Klasse 1 etwa doppelt so hohen Schüler / Lehrerversorgung sehr personalintensiv, so dass mit der Idee des integrativen Schulanfangs nicht nur die Hoffnung auf eine Absenkung des Einschulungsalters, sondern auch auf weniger Kosten verbunden ist. Die bremischen Modellversuche - 1996 waren neun Schulen beteiligt, derzeit sind es 15 - beziehen sich auf die Entwicklung der Schulfähigkeit in der Schule, teils unter den Bedingungen des integrativen Schulanfangs. Dieser ist in Bremen-Nord und Huchting bereits flächendeckend eingeführt. Die Schulen in diesen Bezirken werden durch vier regionale Förderzentren sonderpädagogisch unterstützt. Mir lagen zum Zeitpunkt der Auswertung die Berichte der Grundschule am Pfälzer Weg und der Grundschule Grambker Heerstraße<sup>251</sup> vor, die mir freundlicherweise durch den Senator für Bildung, Wissenschaft, Kunst und Sport zur Verfügung gestellt wurden. Beide Schulen experimentieren außer mit integrativem Schulanfang auch mit unterschiedlichen Modellen jahrgangsübergreifenden Unterrichts. Die Ergebnisse des Modellversuchs der Grundschule am Pfälzer Weg sind veröffentlicht (LASSEK{ XE "LASSEK" } / STRUCKMEYER{ XE "STRUCKMEYER" } 1999). Bis 2003 sollen alle bremischen Grundschulen eine integrative Eingangsphase entwickelt haben.

#### 7.1.2.4 Prämissen des niedersächsischen Modellversuchs

Der Beschluß des Niedersächsischen Landtags vom 26.4.1995, einen Modellversuch zur Neustrukturierung des Schulanfangs einzurichten, sollte dem entgegenwirken, "dass die Grundschule entgegen ihrer eigentlichen Konzeption bei der Aufnahme von Kindern stark selektiv wirkt bzw. als stark selektierend wahrgenommen wird. Eltern befürchten, dass ihre Kinder den Anforderungen der Schule nicht gewachsen sind und zögern die Einschulung hinaus. Das steigende

<sup>251</sup> Schule an der Grambker Heerstraße 1994; Schule am Pfälzer Weg 1994

Durchschnittsalter der Grundschüler führt dazu, dass auch im europäischen Vergleich deutsche Schulanfänger deutlich älter sind. Gleichzeitig wächst in der Gesellschaft die Erwartung, dass alle Kinder gemeinsam ihre wohnortnahe Grundschule besuchen können. Dazu gehört, dass Behinderte nicht länger ausgesondert werden. Diese Tendenz verschärft die bereits bestehende Diskrepanz zwischen der gesellschaftlichen Forderung nach Integration aller Kinder in der Schule und der tatsächlich praktizierten Selektion beim Schuleintritt. Daher scheint eine Veränderung des Einschulungsverfahrens wie auch der Organisationsstruktur der Grundschule geboten. Ziel der Veränderung sollte es sein, die Grundschule so weiterzuentwickeln, dass sie Schulfähigkeit nicht mehr voraussetzt, sondern durch entsprechende Förderung selbst entwickelt. Weiter sind Rahmenbedingungen zu schaffen, die die Aussonderung von Kindern vermeiden" (NIEDERSÄCHSISCHER LANDTAG 1995b, Drucksache 13 / 1023, 1f).

Diese Veränderung sollte zunächst, so der Beschluss, an einer begrenzten Zahl Voller Halbtagschulen erprobt werden, die bereit sind, sich am Modellversuch zu beteiligen. Insgesamt beantragten 10 Schulen die Teilnahme. Eine hatte bereits vorher nämlich im Schuljahr 1994 / 95 Modellstatus, eine weitere begann im Schuljahr 1995 / 96, sieben Schulen 1996 / 97 und eine 1997 / 98. Den Diskussionsprozess, den die Ausschreibung an einigen Schulen auslöste, konnte ich persönlich in einer meiner Kooperationsschulen verfolgen. In diesem Fall entschied sich das Kollegium deshalb gegen einen Antrag, weil die Ausstattung des Modellversuchs als unzureichend eingeschätzt wurde. Ein Jahr später bereute das Kollegium die Entscheidung, nachdem einige Projekterfolge in der Zeitschrift Beispiele 09 / 97 veröffentlicht worden waren. So mag es auch anderen Schulen ergangen sein. Die Zurückhaltung spiegelt sich in den Antragszahlen. Es ist mir nicht bekannt, dass ein Antrag einer Schule durch das Ministerium abgelehnt worden wäre. Die Erprobungsphase so der Landtagsbeschluss sollte mindestens fünf Jahre dauern. Folgende Zielsetzungen wurden festgelegt:

- Verzicht auf Zurückstellungen und Aufnahme aller Kinder eines Schuljahrgangs ohne Schulfähigkeitsprüfung
- Entwicklung der Schulfähigkeit in der Grundschule und Verbesserung der Kindfähigkeit der Schule
- Individuelle Verweildauer in den ersten beiden Schuljahren von ein bis drei Jahren
- Individualisierung und Differenzierung bei gleichzeitiger Integration
- Einrichtung einer jahrgangsübergreifenden Schulanfangsklasse
- Integration von Sozialpädagogen in die Schuleingangsphase
- Rhythmisierung des Schulvormittags und verlässliche Öffnungszeiten (Volle Halbtagschule)<sup>252</sup>

Indem er jahrgangsübergreifende Klassen und gemeinsamen Unterricht aller Kinder beinhaltet, ist der niedersächsische Modellversuch derzeit der am weitesten gehende. Es gab keine Vorgabe, wie die "Erprobung" hinsichtlich ihrer Fragestellung oder Methodik ausgestaltet werden sollte und zunächst auch nur eine punktuelle wissenschaftliche Begleitung einzelner Schulen durch drei WissenschaftlerInnen (BÖNSCH{ XE "BÖNSCH" }, CARLE{ XE "CARLE" } und NAUCK{ XE "NAUCK" }<sup>253</sup>). So sah die Vorgehensweise der einzelnen Schulen unterschiedlich

<sup>252</sup> Dahinter steht die Vorstellung der Einheit von Unterricht und Schulleben in der Vollen Halbtagschule in Verbund mit den jahrgangsübergreifenden Klassen. Die Kombination mit der flexiblen Durchlaufzeit im Sinne eines Stammgruppenmodells sowie die Vorgabe, auch Kinder mit Behinderungen aufzunehmen, legt nahe, dass hierfür Peter-Petersens{ XE "Petersen, Peter" } Jena-Plan Modell gewesen sein könnte.

<sup>253</sup> Nauck{ XE "Nauck" } hat seine Begleitforschungsarbeit veröffentlicht (1999a). Die Herangehensweise ist für den Modellversuch nicht zielführend, da die Schulversuche explorativ angelegt sind, hier aber Detailprobleme testdiagnostisch untersucht werden, statt die Schule in ihrem Entwicklungsprozess zu unterstützen. Vorgenommene Parallelisierungen von Vergleichsgruppen aus anderen Schulen sind nicht nachvollziehbar beschrieben, dabei wurde jedoch sicher die Schulversuchssituation (die zum Untersuchungszeitpunkt an der Schu-

aus, gestaltete sich aber in allen Fällen eher explorativ als erprobend. Das bedeutet, dass in keinem Fall ein Modell hinsichtlich seiner Brauchbarkeit überprüft wurde. Vielmehr pendelten die Schulen zwischen relativ vagen Modellvorstellungen und aktuellem Engpass, um sich ihren jeweiligen Zielvorstellungen anzunähern. Diese Vorgehensweise ist in der Praxis auch allen anderen Schulversuchen zur Neustrukturierung des Schulanfangs eigen, die in diese Auswertung eingegangen sind.

In der Umsetzung wurde die generelle Aufnahme behinderter Kinder eingeschränkt auf "Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Sinne von Lernhilfe, Erziehungshilfe und Sprachbehinderung". Hierfür sind Sonderschullehrerstunden im Sinne eines Grundbedarfs vorgesehen, der mit 2 Wochenstunden pro erster und zweiter Klasse der jeweiligen Schule angesetzt wird. Für die Entwicklung der Schulfähigkeit werden zusätzlich 0,05 sozialpädagogische Wochenstunden pro Schülerin / Schüler der Klassen 1 und 2 gewährt. "Für die Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in anderen Bereichen, z.B. der geistigen Behinderung, müssen gesonderte Regelungen getroffen werden" (EICKE{ XE "EICKE" } / HAMANN{ XE "HAMANN" } 1997).

Die beteiligten Schulen trafen sich regelmäßig und tauschten ihre Erfahrungen aus. Zusätzlich wurden Fortbildungsveranstaltungen durch das NLI angeboten oder von einzelnen Schulen im Rahmen der regionalen Lehrerfortbildung initiiert, in denen es vor allem um die Erhebung von Lernvoraussetzungen, um Differenzierung und Öffnung des Unterrichts sowie um die Einrichtung jahrgangsgemischter Klassen ging. Nach meiner Beobachtung spielten die beiden "ältesten" Projektschulen für die Entwicklung der nachfolgenden eine wichtige Rolle, konnten sie doch aus ihren Erfahrungen viele Anregungen einbringen.

## 7.2 Vorgehensweise bei der Auswertung der Versuchsberichte

Die folgende Auswertung bezieht die vorhandenen Zwischenberichte der Schulversuche ein, in denen sie das erste, zweite und dritte Jahr nach der Einrichtung und die daraus gezogenen Konsequenzen beschrieben haben. Folgende Dokumente gingen in die Auswertung ein (siehe Abbildung 7-1):

Beteiligte Schule:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Beginn des Versuchs	96/97	96/97	96/97	96/97	96/97	96/97	96/97	95/96	97/98	94/95
ausgew. Dokumente										
Schulkonzept	./.	./.	./.	./.	./.	ja	./.	ja	ja	./.
Antrag	./.	./.	./.	ja	./.	ja	./.	./.	ja	Ja
Bericht 1 (Jahresanf.)	97	97	97	97	97	97	96	96	./.	95
Bericht 2	98	98	./.	98	98	98	97	97	./.	96
Bericht 3	./.	./.	./.	./.	./.	./.	98	./.	./.	97
Veröffentlichung	./.	./.	./.	./.	./.	ja	./.	ja	./.	Ja

Abbildung 7-1: Ausgewertete Dokumente aus dem niedersächsischen Modellversuch zur Neustrukturierung des Schulanfangs

Es handelt sich bei dieser Auswertung um eine Sekundärerhebung, da das ausgewertete Material für einen anderen Zusammenhang und nicht nach forscherschen Gesichtspunkten produziert

---

le am Dürerring gerade erst begonnen hatte) vernachlässigt, wodurch die Vergleiche meines Erachtens nicht stichhaltig sind. Die diagnostischen Instrumente wurden in der Begleitstudie offenbar aus zwei Gründen eingesetzt: zur Weiterentwicklung der Instrumente selbst und zur Schulung von Studierenden im Einsatz dieser Instrumente (vgl. auch Nauck 1999b)

wurde (KRAIMER{ XE "KRAIMER" } 1994, 480; BALLSTAEDT{ XE "BALLSTAEDT" }, 1982). Zu berücksichtigen ist der Zweck, zu dem die Dokumente angefertigt wurden. So handelt es sich bei den Schulkonzepten um Präsentationen der Schule nach außen, Selbstdarstellungstexte für die interessierte Öffentlichkeit. Demgegenüber zielen die Anträge immer auf zweierlei, zum einen will die Antragstellerin die Genehmigung ihres Vorhabens, sie wird also im Antrag auf die Ausschreibung Bezug nehmen und ihre Qualifikationen hervorheben. Zum anderen verfolgt sie die Absicht, mit der Antragstellung möglichst viele Extras herauszuholen, wird also auch die zu überwindenden Schwierigkeiten darstellen. Da mir nicht alle Anträge und Schulkonzepte zugänglich waren, habe ich diese nur als Hintergrundinformation genutzt, z.B. um Unklarheiten in den Berichten zu überprüfen.

Für die Auswertung selbst waren die Berichte der Schulen maßgeblich, welche mir von 9 Schulen vorlagen. Auch mit den Berichten verfolgten die Schulen bestimmte Zwecke: Erstens sind die Schulversuchsberichte jeweils zum Jahresende verpflichtender Bestandteil der Schulversuchsgenehmigungen. Sie sind auf dem Dienstweg an das Ministerium einzureichen, werden folglich nur solche Mitteilungen enthalten, die von der Bezirksregierung akzeptiert werden können, zum Beispiel kaum Probleme mit der Bezirksregierung im Rahmen des Schulversuchs, auch keine Probleme des Kollegiums mit der Schulleitung. Einige Dokumente enthielten auch Anmerkungen des zuständigen Dezernenten, die sich durchweg für die jeweilige Schule wandten. Da die Landesregierung offensichtlich keine Vorgaben für die Berichte gemacht hat, sind die einzelnen Dokumente sehr unterschiedlich und zwar hinsichtlich der Personen, die den jeweiligen Bericht verfasst haben, hinsichtlich der Themen, die bearbeitet wurden und hinsichtlich der Tiefe der Bearbeitung. Die einzelnen Berichte umfassen zwischen 10 und 50 Seiten, insgesamt knapp 300 Seiten.

Um eine Übersicht über die Inhalte zu bekommen, wurden alle Texte zunächst auf ihre Argumentation hin gelesen und diese durch Markieren hervorgehoben. In einem zweiten Durchgang wurden die Aussagen unterschieden hinsichtlich der Ausgangsposition (Abschnitt 7.3) und der Veränderungsprozesse in den Modellschulen (Abschnitt 7.4). Die Veränderungsprozesse wurden auch mit den aus anderen Modellschulen berichteten verglichen, wenn sich interessante Parallelen zeigten. Mein Fokus bei der Interpretation der Texte richtete sich hinsichtlich der Veränderungsprozesse auf zweierlei: Erstens fragte ich danach, wie sich die Auseinandersetzung zwischen den Vorerfahrungen und dem angestrebten Modell bei unterschiedlichen Schulen gestaltete (Abschnitt 7.4.1). Zweitens suchte ich nach neuen Anforderungen durch die Schulversuche und den jeweiligen Redefinitionen der Aufgabenstellungen durch die Lehrerinnen und Lehrer (Abschnitt 7.4.2). Aus beidem versuchte ich abschließend Hypothesen zu gewinnen, welche Unterstützungen Schulen auf dem Weg zur Neustrukturierung des Schulanfangs helfen könnten (Abschnitt 7.5).

Bei der Rekonstruktion der Veränderungsprozesse erwies sich ein zweistufiges Vorgehen als sinnvoll: Nach einem Überblick über solche Aspekte, die sich quer zu allen Berichten auswerten ließen, wie die Auswirkungen der Umstrukturierung auf die Schülerzahl in den betroffenen Klassen, typische Hemmnisse zu Projektbeginn und schwierigste Vorbereitungsarbeiten wird dann anhand ausgewählter Fälle gezeigt, wie zwei Schulen ohne klares reformpädagogisches Vorbild<sup>254</sup> und zwei andere mit einem klaren reformpädagogischen Vorbild die ersten E-

---

<sup>254</sup> Dies geschah in einem Fall unter Hinzunahme eines Interviews und Arbeitsanalysen mit den Schulleiterinnen, zwei Gruppendiskussionen in der Gesamtkonferenz, videogestützten Unterrichtshospitationen und einer längerfristigen Untersuchung durch eine Studentin. Im anderen Fall handelt es sich um eine Schule aus dem schleswig-holsteinischen Modellversuch, da im niedersächsischen nur eine einzige Schule durch ein klares reformpädagogisches Konzept ausgewiesen war. Mir erschien es jedoch sinnvoll, gerade der Frage der Wirkung solcher Modellvorstellungen näher nachzugehen, da sie zum einen in der Literatur umstritten ist, zum anderen aber eine Möglichkeit darstellen würde, im Vorfeld eventuell schon an der Universität auf spätere Reformen vorzubereiten. Es hat sich gezeigt, dass beide dargestellten Schulen trotz langer Wege für Studierende deshalb eine große Attraktivität aufweisen, weil sich für sie in der Hospitation und Mitarbeit dort vorher abstrakt gebliebene Kenntnisse über die Pädagogik Peter Petersens{ XE "Peter Petersens" }{ XE "Petersen, Peter" } und Maria Montessoris{ XE "Montessoris, Maria" } mit Leben und Aktualität füllten.

tappen ihres Reformweges gegangen sind. Die Auswertung macht deutlich wie langwierig und komplex solche Entwicklungsprozesse sind. Es ließen sich aber auch Hypothesen darüber ableiten, welche Rolle reformpädagogische Modellvorstellungen in Reformprozessen spielen.

Hinsichtlich der neuen Anforderungen, welche sich aus den Modellversuchen für die Lehrerinnen und Lehrer ergeben, ermittelte ich zunächst aus allen Berichten, die dort aufgeführten notwendigen bzw. mangelnden Kompetenzen. Sie ließen sich unter fünf Kategorien fassen:

1. Aufgaben, die sich durch das neue didaktische Konzept ergeben
2. Aufgaben, die sich aufgrund der erweiterten Schülerschaft stellen
3. Die Umstellung der Unterrichtsplanung auf heterogen gewordene Gruppen
4. Spezielle Anforderungen, die sich aufgrund der exponierten Schulversuchs-Stellung ergeben
5. Die Bewältigung des Erneuerungsprozesses.

Dann versuchte ich diese Kategorien mit Beispielen aus einzelnen Schulversuchen zu füllen. Anhand der Dokumente lässt sich nachvollziehen, welche Entwicklungsprozesse die Schulen, die am Schulversuch beteiligten Lehrerinnen und Lehrer und (aus Sicht der Lehrpersonen) die Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang mit der Initiierung des Versuchs durchlebt haben. Alle Schulen standen darüber hinaus für Rückfragen zur Verfügung.

### 7.3 Die Ausgangslage der Schulen

Da die Schulen sehr unterschiedliche Vorerfahrungen mit den pädagogischen und organisatorischen Bedingungen des Schulversuchs hatten, fielen auch ihre Lernprozesse unterschiedlich aus. Es muss betont werden, dass alle Schulen schon in der Anfangsphase enorm viel geleistet haben, wenn auch in unterschiedlichen Bereichen.

In die hier dargestellte Auswertung gingen solche Aussagen der Anträge und des ersten Berichts ein, die sich auf die Vorbereitung und Vorerfahrung für die Einrichtung des Modellversuchs beziehen. Von 10 Schulen waren vier Schulen bereits vor Beginn des Modellversuchs 'Volle Halbtagschule' und hatten bereits Erfahrungen mit einer entzerrten und rhythmisierten Gestaltung des Vormittags gemacht (vgl. BURK{ XE "BURK" } / RONTE-RASCH{ XE "RONTE-RASCH" } u. a.). Demgegenüber führten nur zwei Schulen bei Antragstellung Integrationsklassen, vier hatten jedoch Erfahrung in der Kooperation mit Sonderschulen im Rahmen von Förderungsmaßnahmen. Offenen Unterricht mit Wochenplanarbeit gaben vier Schulen als relevante Vorerfahrung an. An zwei dieser Schulen gab es einen wöchentlichen Austausch der Klassen in einem Forum vor dem Wochenende. Teamarbeit kannten zwei Schulen und ebenfalls zwei Schulen hatten den gleitenden Unterrichtsbeginn am Morgen schon eingeführt. Lediglich eine Schule hebt ihr soziales Engagement im schulischen Umfeld als wichtige Anfangsvoraussetzung hervor. Die meisten einschlägigen Vorerfahrungen brachten die beiden ältesten Schulversuche mit. Drei nannten keine besonderen Vorerfahrungen.

#### 7.3.1 Die anfänglichen Projektziele der Schulen

Die Zielrichtung, unter der die Schulen starteten, war zwar formal beschrieben, hinsichtlich ihrer Ausgestaltung aber sehr offen. Im Einzelnen lagen den Anträgen die in Abschnitt 7.1.2.4 beschriebenen, staatlicherseits vorgegebenen Projektinhalte zugrunde (NIEDERSÄCHSISCHER LANDTAG 1995b, Drucksache 13 / 1023, 1f).

Tatsächlich stellte sich das anfängliche Programm wie in der folgenden Abbildung 7-2 dar. *Der kreative Umgang der Schulen mit den Vorgaben* lässt sich auch dadurch belegen, dass die Schulen beispielsweise unter einer jahrgangsübergreifenden Anfangsklasse Unterschiedliches verstanden. Das Spektrum reichte zum Antragszeitpunkt von einer Klasse ohne Zurückstellungen

(Argument: Klassen sind immer jahrgangsgemischt) bis zur Einrichtung von Klassen, welche die Klassenstufen 0 (Schulkindergarten), 1 und 2 vereinen und von den Kindern individuell schnell durchlaufen werden können.

Ursprüngliches Programm der Schulen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	á
keine Zurückstellungen	ja	10									
Förderung der Schulfähigkeit	ja	ja	nein	k.A.	nein	ja	ja	ja	ja	ja	7
lernprozessbegleitende Diagnostik	ja	ja	nein	ja	nein	ja	ja	ja	k.A.	nein	6
keine Wiederholungen	ja	k.A.	nein	k.A.	nein	ja	nein	nein	k.A.	nein	2
individuelle Zeit für die Eingangsklasse	ja	k.A.	ja	k.A.	nein	ja	ja	ja	ja	ja	7
Integration behinderter Kinder	ja	ja	ja	ja	nein	ja	ja	ja	k.A.	ja	8
jahrgangsgemischte Klassen	nein	ja	ja	ja	ja	ja	z.T.	ja	ja	ja	8
halbjährliche Einschulung	nein	ja	nein	nein	nein	nein	nein	nein	k.A.	nein	1
Volle Halbtagschule	ja	ja	ja	ja	nein	ja	ja	ja	ja	nein	8
Kannkinder-Einschulung	ja	10									

Abbildung 7-2: Das geplante Programm der Modellschulen zur Neustrukturierung des Schulanfangs in Niedersachsen

### 7.3.2 Begründungen für die Wahl der einzelnen Projektkomponenten

Nicht alle Projektkomponenten erhielten in den Anträgen eine spezielle Begründung. *Den Unterlagen zufolge wurden die offenen Begriffe, mit denen die Komponenten in der staatlichen Modellversuchsausschreibung bezeichnet worden waren, von den Schulen vor allem handlungszielbezogen gefüllt, indem die veränderte Situation nach dem Umstrukturierungsprozess vorweggenommen wurde.* Bei den von den Schulen vorab skizzierten Modellen handelt es sich also um Zielmodelle nicht um Prozessmodelle.

Die AntragstellerInnen hatten zu Beginn vornehmlich das Ergebnis des Projekts im Sinn nicht den Weg dorthin, anders als dies etwa in Schulprogrammen gefordert wäre. Eine typische Begründung für jahrgangübergreifende Klassen ist die folgende: "Die altersgemischte Gruppe bietet Differenzierungsmöglichkeiten, um schwächeren Schülerinnen und Schülern ohne Druck und Gesichtsverlust Lernanregungen auf ihrem Anspruchsniveau zu geben - und die erforderliche Zeit, die sie benötigen. Sie können ein zusätzliches Jahr in der Lerngruppe verbleiben, ohne den Makel des 'Sitzenbleibens' erleben zu müssen... Zu den großen Fördermöglichkeiten für unterschiedlich begabte Kinder kommt noch ein sozialer Aspekt, der in Zeiten zunehmender Aggression und Gewaltbereitschaft immer wichtiger wird: Im täglichen Umgang von Großen und Kleinen miteinander kann Toleranz und Achtung gelernt werden: Durch die größere Altersstreuung unter den Kindern entstehen Situationen, in denen ohne Konkurrenzdenken Hilfe gegeben und Hilfe angenommen werden kann" (LF901, 6). Die Lehrerinnen verweisen in ihrem Schulkonzept auf vielfältige positive Erfahrungen: in anderen europäischen Ländern, in Kindergärten, in Montessori- und Jenaplanschulen.

Schulen, die noch nicht Volle Halbtagschule waren, beantragten in der Regel beides zugleich: die Teilnahme am Modellversuch zur Neustrukturierung des Schulanfangs und die Genehmigung der Schulform Volle Halbtagschule. Auch hier beschreibt das Kollegium der oben zitierten Schule wie das Angebot der Vollen Halbtagschule aussehen wird: "Der Tagesablauf wird durch die Rhythmisierung des Unterrichts so strukturiert, dass Kinder auch bei einem Schulvormittag von 8 bis 13 Uhr nicht überfordert werden.

Bei einem in diesem Sinne strukturierten Vormittag werden den Kindern größere Lernerfolge ermöglicht, weil der Unterricht entspannter abläuft - Kinder, Lehrerinnen und Lehrer stehen nicht unter so starkem Zeitdruck wie beim traditionellen Schulvormittag... Schwierigkeiten, die sich bei der sozialen Eingliederung von Kindern ergeben, können besser aufgefangen werden. Die Rhythmisierung des Unterrichts könnte geschehen durch:

- Kleingruppenarbeit
- Tages- / Wochenplanarbeit
- Projektunterricht
- Spielphasen
- gleitender Unterrichtsbeginn
- Kreativangebote

Bei einem Unterricht, der auf die individuellen Bedürfnisse des einzelnen Kindes ausgerichtet ist und ihm die Möglichkeit zum selbständigen Lernen geben will, ist ein ausreichender Zeitrahmen die wichtigste Voraussetzung... Die Volle Halbtagschule ermöglicht eine weitgehend flexible, lerngerechte und auf die Bedürfnisse von Kindern zugeschnittene Gestaltung des Schulvormittages. Sie ist zugleich die Antwort auf die durch veränderte Kindheit verstärkte Notwendigkeit zur außerfamiliären Betreuung" (LF901, 8f). Von der Einrichtung der Vollen Halbtagschule versprechen sich auch andere Modellschulen bessere Lernmöglichkeiten für die Kinder. Die veränderte Zeit- und Arbeitsstruktur diene vor allem der Förderung leistungsschwacher und verhaltensauffälliger Kinder. Ein weiteres Argument kommt hinzu: *Auf der Grundlage der Personalversorgung einer Vollen Halbtagschule sei eine individuelle Förderung eher gewährleistet* (LF602, 10).

Schulen, die bisher noch nicht den Status einer Vollen Halbtagschule hatten, standen vor der Situation, bis in die zeitliche Strukturierung des Unterrichts hinein ihre gesamte Arbeit grundlegend verändern zu müssen. *Die damit einhergehenden Anforderungen an eine Umstellung der gesamten unterrichtlichen Arbeit wurden aber nicht immer schon bei der Antragsstellung in vollem Umfang erkannt.* Obwohl die jeweiligen Beschreibungen bzw. grafischen Übersichten zur künftigen Tages- bzw. Wochenstruktur die intensive Auseinandersetzung mit dem neuen Modell suggerieren, zeigen spätere Berichte, dass sich die praktische Ausführung doch erheblich schwieriger darstellte, als zum Zeitpunkt der Antragsstellung vorweggenommen wurde. Nicht jede Kollegin und jeder Kollege der beteiligten Schulen war sich bewusst, welche Umstellung auf sie zukommen würde. Im Antragsstadium stellen solche Konzepte eher eine gute Absichtserklärung dar, einen noch unbekanntem Berg zu erklimmen (vgl. WARNKEN{ XE "WARNKEN" } 1997). Man schwärmt vom wunderschönen Gipfelerlebnis, allerdings ohne ausreichende Vororientierung über die Schwierigkeitsgrade der Wanderpfade bzw. über die erforderliche Ausstattung und Kondition.

Oft werden die Gründe für die anvisierte "Bergtour" sehr konkret beschrieben: "Die Grundschule ... wurde eingerichtet, um die Kinder der zugezogenen Familien aufzunehmen. Zwei Drittel der Elternschaft dieser Schule stammt aus den 'Neuen Bundesländern', Polen und den GUS-Staaten, ca. 1 Zehntel der Kinder sind Ausländer und neu zugezogen. Sie leben hier zum größten Teil in umfangreichen Wohnblockvierteln und haben bis vor 1989 bis zu viermal den Wohnort gewechselt... Sie haben nur geringes Vertrauen in ihre Umwelt und dauerhafte

zwischenmenschliche Beziehungen, sind egozentrisch und müssen immer wieder um Anerkennung in neuen sozialen Gruppen streiten. Darüber hinaus stammen sie häufig aus schwierigen familiären Verhältnissen... Die Kinder sind z.T. sich selbst überlassen oder haben zusätzlich auch noch Erziehungs- und Versorgungsaufgaben gegenüber ihren jüngeren Geschwistern. Diese gesellschaftlich und familiär belastete Situation führt dazu, dass sie schon morgens enttäuscht, übermüdet und aggressiv in die Schule kommen... Eine wachsende Kriminalisierung der Jugendlichen und Kinder im Einzugsgebiet der Schule ist zu beobachten. Die Kinder brauchen eine umfassendere Unterrichtung und Betreuung, in einer anregenden Lern- und Lebensumgebung, um ihnen Handlungsalternativen aufzuzeigen" (LF402, 2). Durch das neue Modell verspricht sich diese Schule, Verhaltensprobleme abzubauen und einen präventiven Beitrag gegen die Verrohung des Wohnviertels zu leisten. Solche Bezüge zum Wohnumfeld oder zu den Erwartungen der Eltern werden fast überall beschrieben. Aber auch hier ist der Blick nicht auf den Weg der Bergtour gerichtet, sondern statt auf den Gipfel wird jetzt auf den Startpunkt geschaut.

Ein tragendes Argument für den Verzicht auf Auslese ist in drei Anträgen und Berichten (LF301, 401, 801), dass die Grundschule Schule für alle Kinder sein soll. Alle drei Schulen beziehen sich hier auf ihr Schulkonzept. Doch gerade die Prämisse der Grundschule als Schule für alle Kinder wird an vielen Orten dadurch unterlaufen, dass auch mit Schulversuch nicht alle Kinder in die regional zuständige Schule eingeschult werden: Konfessionsschulen, Sondergenehmigung und andere Wege stehen den Eltern offen, wollen sie eine andere Schule zu wählen. Das war vorhersehbar. Die Begründung, die Grundschule werde durch den Schulversuch, was sie immer schon sein sollte, nämlich Schule für alle Kinder, wird unter diesen Voraussetzungen ein schwaches Argument. *Eine weiterreichende Basis zur Begründung der 'nicht-aussondernden' gemeinsamen Unterrichtung ist in den Modellversuchsanträgen selten* und bezieht sich dann auf die Unzulänglichkeit der Messinstrumente für die Aussonderung, nicht auf eine ethische oder pädagogische Begründung.

So empfand das Kollegium einer anderen Schule die Schuleingangsüberprüfungen extrem aufwendig bei geringem Effekt, die sozialen Verhältnisse in den Anfangsklassen kaum bewältigbar und nahm dies zum Anlass, sich über alternative Modelle des Schulanfangs Gedanken zu machen (LF101, 2f). *"Die Inaussichtstellung von sozialpädagogischen und sonderpädagogischen Lehrkräften erschien uns aber gleichermaßen als eine Möglichkeit, auf die sich immer heterogener darstellende Schülerschaft pädagogisch angemessen reagieren zu können.* In vielen Fällen des Grundschulalltags fühlten wir uns überfordert. Schlagworte wie veränderte Kindheit oder eine immer erziehungsunfähigere Gesellschaft können beleuchten, was mit der Überforderung der Lehrkräfte in Schule gemeint ist" (LF101, 3). Weiter unten wird ausgeführt: "Die Aussicht auf Erweiterung der Kompetenzen auf Seiten der Schule, auch Teilung der Verantwortlichkeiten ließ Entspannung hoffen, besonders in einer Situation in der die Klassenlehrerin / der Klassenlehrer bisher oft allein Entscheidungen über Lernwege eines Kindes treffen und gegenüber Eltern vertreten musste."

Es wird davon berichtet, dass Eltern eine heimliche Integration ihrer behinderten Kinder immer wieder durchsetzten und erst nachträglich in einem Fall eine Integrationsklasse eingerichtet wurde. "Als Regelgrundschule mussten wir mit dem jeweils entstandenen Förderbedarf der Kinder mit unserem normalen Handwerkszeug fertig werden. Diese Erfahrungen und das Erleben der hilfreichen Zusammenarbeit mit einer Sonderpädagogin bei der Integration hat den Gedanken wachsen lassen, warum soll es nicht möglich sein, nur entwicklungsverzögerte Kinder beschulen zu können, wenn man es geschafft hatte, behinderte Kinder integrativ zu fördern" (LF101, 4). Auch in diesem Fall bleibt der Weg der Veränderung abstrakt: Mit der zusätzlichen in anderer Hinsicht als man selbst kompetenten Mitarbeiterin wird man den Weg schon irgendwie finden.

*Nur selten und sehr schmal verweisen AntragstellerInnen auf Forschungsergebnisse oder wissenschaftliche Literatur zur Begründung ihres pädagogischen Konzepts.* Demgegenüber führen einige Schulen bereits im Antrag aus, welche Erwartungen sie an die Komponenten des erarbeiteten Modells haben. Dabei stellen sie die Interdependenz der sich gegenseitig ver-

stärkenden Einzelaspekte heraus und beschreiben die erhoffte Wirkung auf die Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder oder zumindest auf die Einflussmöglichkeiten der Lehrerinnen und Lehrer. Solche Beschreibungen sind detaillierter aber keineswegs prozessbezogener.

*Angesichts der fehlenden Prozessorientierung in der Projektplanung fällt auf, dass die Anträge noch keine Hinweise enthalten, wie die Schulen ihre Erfolge auf dem Weg zum weiten Ziel messen wollen. Etappenziele beziehen sich auf Organisatorisches, wie die Einrichtung der Jahrgangsmischung, nicht auf Pädagogisches. Keine der Schulen hat offenbar Szenarien entwickelt, die mehrperspektivisch verschiedene Möglichkeiten der Bewältigung des langen Wegs zum Ziel darstellten.*

Das war sicherlich einer der Gründe für eine Vielzahl vorher nicht vorausgesehener Veränderungen. Die mit dem Schulversuch fast überall zugleich einsetzende Erhöhung der Schülerzahl im Einschulungsjahrgang (keine Zurückstellungen, Einschulung aller Kinder, Sogwirkung durch erhöhte Attraktivität der Schule) und in manchen Schulen beginnende Fluktuation wichtiger Lehrpersonen (Schwangerschaft, Krankheit, Aufstieg) brachten es mit sich, dass mancherorts unter ganz anderen Bedingungen als geplant begonnen werden musste. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass von den Schulen sehr unterschiedliche Gründe für die Antragstellung genannt wurden. Sie versprachen sich von der Teilnahme am Modellversuch vor allem:

- eine Möglichkeit, besser auf die Situation der Kinder im Stadtteil reagieren zu können
- einen Anlass die Schule pädagogisch zu erneuern
- eine Möglichkeit besser mit dem Widerspruch zwischen Auslese und Förderung am Schulanfang umzugehen
- ein pädagogisches Modell an der eigenen Schule besser verwirklichen zu können

Einige erwarteten darüber hinaus auch Sekundäreffekte, wie:

- mehr Personal
- Auslastung von Personal, was andernfalls von Versetzung bedroht wäre
- Abwehr einer drohenden Reduzierung der Schule wegen der Einrichtung einer Konkurrenzschule

*Die nicht vorhandene Unterstützung für die Vorbereitung der Schulen, die heterogenen Startbedingungen, der Blick auf das Ziel statt auf den Weg und die folglich kaum explizierten Schritte zum Ziel lassen vermuten, dass die Schulen eine lange und überwiegend tastende Umstellungsphase mit Um- und Irrwegen benötigen.*

Verallgemeinerbare Aussagen wird man beim Stand der zur Zeit verfügbaren Berichte nur darüber treffen können, welche Umstellungsschwierigkeiten Schulen bei der Einrichtung jahrgangsgemischter Klassen und integrativen Schulanfangs bekommen können und welche Unterstützung hilfreich wäre.

## **7.4 Rekonstruktion der Veränderungsprozesse in den Modellschulen**

Aufgrund der bislang vorliegenden Daten lässt sich bereits rekonstruieren, welche Veränderungsprozesse in der ersten Phase der Modellversuche einsetzten. Bei dieser Rekonstruktion darf man davon ausgehen, dass Organisationen wie eine Einzelschule bzw. ihre RepräsentantInnen in der Rolle der AntragstellerInnen und ProjektmitarbeiterInnen auch bei der Einrichtung eines Schulversuchs sinnorientiert handeln. Dieser Sinn spiegelt sich, wie bereits gezeigt wurde, im angestrebten Zielmodell und / oder in der angestrebten Überwindung von Problemen. Darüber hinaus gingen in die Schulkonzepte, Anträge und ersten Berichte auch Vor-

stellungen über Prozessqualitäten ein, selbst dann, wenn der Prozess selbst nicht planerisch vorweggenommen wurde (bzw. werden konnte). So betont die Schulleiterin der Grundschule Dürerring, Heidrun Wichert-Schürmann in ihrem ersten Zwischenbericht die Erkenntnis, dass sich Schulen nicht von heute auf morgen, sondern in kleinen Schritten wandeln. Dies gelte um so mehr, wenn sich die Veränderungen nicht nur auf kleine Reformen im Klassenzimmer beziehen, etwa auf die Frage der Öffnung des Unterrichts, sondern offensichtlich an den Grundfesten des Systems rütteln. Das Rütteln am System begründet sie mit ihrer Vorstellung von einer besseren Gesellschaft: "Wenn eine Grundschule sich der Aufgabe stellt, alle Kinder des Schuleinzugsgebietes aufzunehmen und auf Zurückstellungen verzichten will, dann ist das ein wichtiger Schritt in Richtung einer Gesellschaft ohne Ausgrenzungen" [S. 9].

Isoliert im Klassenzimmer anzufangen ist dort begründet, wo es noch keine schulbezogenen Veränderungsinitiativen gibt (CARLE{ XE "CARLE" } 1997b). Hier jedoch wurde die Schule als gestaltbare Einheit entdeckt, die eine Funktion für die Entwicklung der Gesellschaft hat. Diese Denkweise eröffnete zugleich ein viel größeres Erneuerungspotential, war doch angesichts der erkannten gesellschaftlichen Bedeutung der eigenen Arbeit die alltägliche Mühsal ganz anders zu bewerten. Nicht alle Schulen setzten ihre Begründung auf der Orientierungsebene an, vielmehr gab es auch Schulen, die ihre Umgestaltung nicht mit gesellschaftlichen Veränderungen begründeten, sondern an entdeckten Missständen der alltäglichen Arbeit ansetzten, sich mit dem neuen Modell ihren Alltag erleichtern wollten. Der Unterschied liegt vor allem in der Erwartung der unmittelbaren Wirkung. Die Erleichterung des Alltags kann nicht so lange warten wie die Veränderung der Gesellschaft. Der Prozessnutzen, welchen die einzelnen Schulen sich durch den Schulversuch versprochen, war ebenso unterschiedlich und vielschichtig, wie die in den Anträgen und Berichten angedeutete pädagogische Grundhaltung.

Entscheidend bei diesem Modellversuch ist aber, dass die in den Vorgaben überwiegenden Veränderungen der schulischen Organisationsstrukturen ohne eine Pädagogik der Vielfalt - wie sie etwa bei PRENGEL{ XE "PRENGEL" } 1993 hinsichtlich geeigneter Prinzipien beschrieben ist - nicht gelingen können. Die Vorgaben und die dort genannten spärlichen pädagogischen Prinzipien deuten jedoch nur an, was verändert werden soll. Eine pädagogische Orientierung geben sie nicht vor, fordern aber auch deren Explikation durch die AntragstellerInnen nicht ein. Wie die (nur vage vorgegebene) Veränderung geleistet werden kann, bleibt staatlicherseits völlig offen, ja es sind nicht einmal Checklisten, Heuristiken oder ähnliche Hilfsmittel formuliert, anhand derer die praktische Ausführung eine gewisse Anleitung erhielte. Durch die schwache Koordination ist auch nicht zu erwarten, dass die Schulversuche übertragbare Medien entwickeln. Für eine Nutzung der Modellerfahrungen durch andere Grundschulen, wären solche Ausarbeitungen jedoch sehr hilfreich.

Betrachtet man die Wirkung der Schulversuche auf unterschiedlichen Ebenen der organisationalen und der personalen Tätigkeit der Lehrerinnen und Lehrer, so wird deutlich, dass sowohl die Orientierungsebene (Normen, Werte), die Ebene der Strukturen (Schulstrukturen, unmittelbar handlungsleitende subjektive Theorien im Sinne von problembezogener Erfahrung und Wissen) als auch die Ebene der konkreten Ausführung (wie gestalte ich den Lehr- / Lernprozess) vielfältiger Veränderungen und damit Entwicklungen bedarf. Der entwicklungsorientierte Blick wird aber in der Fachliteratur wie in der Schulpraxis bisher nur für den Lernprozeß der Schülerinnen und Schüler eingefordert, nicht für den der Lehrerinnen und Lehrer und kaum für den der Organisation (vgl. Kapitel 8, und 9). Strukturelle und zugleich auf die unmittelbare unterrichtliche Handlung bezogene Entwicklungen werden auch in der schultheoretischen Literatur bislang nicht als interdependenter Wandlungsprozess beschrieben. Die folgende Auswertung des Entwicklungsprozesses der Schulen ist ein Versuch, dieser Interdependenz und der Tatsache Rechnung zu tragen, dass auch Lehrpersonen Lernzeit brauchen, um auf neuem Terrain Sicherheit zu gewinnen. Fehler sind dabei Lernanlässe nicht nur individuell, sondern auch institutionell. Lassen sie doch auch darauf schließen, welche Unterstützungen künftig im Vorfeld sinnvoll wären.

### 7.4.1 Die Veränderung beginnt in der systemischen Auseinandersetzung von Alt und Neu

Die Schwierigkeit bei einer entwicklungsorientierten Auswertung der Schulversuchsberichte besteht nun darin, dass sich durch die Berichterstattung immer diejenige Ebene als besonders relevant aufdrängt, die gerade näher analysiert wird. Tatsächlich kennzeichnet aber gerade das systemische Zusammenspiel der unterschiedlichen Ebenen die Entwicklung. Das zeigt sich an folgendem Beispiel: Ohne die Veränderung der Organisationsstruktur der bisherigen Schuleingangsstufe ergibt das pädagogische Ziel, die Schulfähigkeit der Kinder in der Schule zu entwickeln, keinen Sinn. Solange es Institutionen gibt, die speziell hierfür da sind und außerhalb der Schule liegen, ist die Forderung systemwidrig, Kinder nicht in diese Institutionen auszusondern und sich statt dessen die Aufgabe jener Institutionen und deren Kompetenz selbst "anzumaßen".

Ein zweites Beispiel: Die pädagogische Forderung, Kindern für das Durchlaufen der ersten beiden Schuljahre individuell unterschiedliche Zeit zu gewähren, ohne sie durch Sitzenbleiben zu etikettieren und ihnen durch einen Wechsel der Gruppe ihr Versagen zu verdeutlichen, ist nur dann sinnvoll, wenn die organisationale Struktur die Eingangsphase als mehrjährige Einheit ausweist. In einer Schule, in der man mit den meisten KlassenkameradInnen von Klasse zu Klasse versetzt wird, die soziale Bezugsgruppe also eine Schulklasse ist, die im Idealfall geschlossen von Stufe zu Stufe hüpfte, ist es nicht sinnvoll, Kindern individuell viel Zeit zu geben. Die vereinheitlichte Schulklasse ist nur zu halten, indem der Unterricht auf ein Mittelmaß orientiert ist, somit Differenzierung darauf angelegt wird, die Langsameren mitzuziehen und die Schnelleren mit einem Additum außerhalb der abzuprüfenden Inhalte ruhigzustellen.

Am Anfang einer Veränderung lässt es sich nicht vermeiden, dass sich widersprechende Strukturelemente - etwa im Gegensatz zwischen Pädagogischem und Organisationalem - zugleich existieren (z.B. die Vorschuleinrichtung und das Konzept "Schulfähigkeit in der Schule") und zwar in den Köpfen der Handelnden ebenso wie in den Forderungen von außen. Entscheidet sich die Schule, das Pädagogische und das Organisationale passend zu gestalten, etwa im Sinne der Modellversuche, dann ist der Widerspruch keinesfalls beseitigt. Das neue Unterrichtskonzept ist - als Konstrukt - in sich stimmig: Es gibt keine Zurückstellungen mehr und der Unterricht verspricht die Schulfähigkeit in der Schule herzustellen. Doch die Außenerwartungen (z.B. der Eltern, Kindergärten etc.) und die notwendigen Vorerfahrungen der im neuen Konzept Handelnden entsprechen noch nicht dem neuen pädagogisch-organisatorischen Modell. Die Veränderung in der Auseinandersetzung von Alt und Neu spiegelt sich in so einfachen Bedingungen wie den Schülerzahlen (siehe Abbildung 7-3).

Erst im fünften Jahr haben sich die Schülerzahlen voraussichtlich wieder einreguliert. Einige Schulen hatten aufgrund dieser Umstrukturierungseffekte Probleme, da sie diese nicht vorhergesehen hatten. So stieg in den Schulen im ersten Versuchsjahr die Zahl der Schülerinnen und Schüler erheblich an. Keine Zurückstellungen und hinzukommende "Integrationskinder" wären aufgrund der Veränderungen im ersten Jahr vorhersehbar gewesen. Mit einer leichten Steigerung wegen der erhöhten Attraktivität der Schule hätte man zusätzlich rechnen können. Dieses Beispiel lässt erlauben, wie langfristige Projekte dieser Art eigentlich geplant werden müssten, und wieviel garantierte Planungssicherheit hinsichtlich personeller und sächlicher Ressourcen sie bräuchten, um nicht zusätzlich zum Reformprozess durch Überraschungen wie die folgenden eingeschränkt zu werden.

	<b>Einschulung von Kann-Kindern</b>	<b>Keine Zurückstellungen mehr</b>	<b>Integration von Kindern mit besonderem Förderbedarf</b>	<b>Individuelle Verweildauer</b>	<b>freiwillige halbjährliche Einschulung</b>	<b>Volle Halbtagsschule</b>
<b>Schülerzahl bei Versuchsbeginn</b>	steigt, da Klientel erweitert ("5%) ↗	steigt, da Klientel erweitert (10-20%) ↗	steigt, da Klientel und Interesse der Eltern erweitert ("5%) ↗	noch kein Effekt →	steigt, da Klientel erweitert ↗	steigt, da Interesse der Eltern erweitert ↗
<b>Schülerzahl im 2. Jahr</b>	steigt vermutlich wg. Bekanntheitseffekt ↗	sinkt, da sich im Kindergarten keine Zurückgestellten befinden ↘	etwa wie im Vorjahr, evtl. Steigerung wg. Bekanntheitseffekt ↗	Effekt nur in der Eingangsklasse wg. 1jähriger Verweildauer in Kl. 1/2 →	steigt vermutlich wg. Bekanntheitseffekt ↗	etwa wie im Vorjahr, evtl. Steigerung wg. Bekanntheitseffekt ↗
<b>Schülerzahl im 3. Jahr</b>	etwa wie im Vorjahr →	etwa wie im Vorjahr →	etwa wie im Vorjahr →	sinkt, wg. erster Abgänge mit 1jähriger Verweildauer in Kl. 1/2 ↘	etwa wie im Vorjahr →	etwa wie im Vorjahr →
<b>Schülerzahl im 4. Jahr</b>	etwa wie im Vorjahr →	etwa wie im Vorjahr →	etwa wie im Vorjahr →	Schülerzahl steigt wg. 3jähriger Verweildauer in Kl.1/2 ↗	etwa wie im Vorjahr →	etwa wie im Vorjahr →

Abbildung 7-3: Vorhersehbare Auswirkungen der Umstrukturierung auf die Schülerzahl

Einige Anfangsbremsen bestanden in organisatorischen Problemen, die auch den Normalalltag von Schulen empfindlich stören würden:

- Die Genehmigung kam so kurzfristig, dass die Eltern zu spät informiert wurden
- Ebenso kurzfristig kam die Lehrerzuweisung
- Fluktuation im Kollegium - Ausfälle durch Tod, Krankheit, Schwangerschaft, Aufstieg, Versetzung - brachte die langfristige Teamplanung durcheinander
- Kaum Vollzeitkräfte, statt dessen Teilzeitbeschäftigung, Abordnung, Teilabordnung sorgten für herabgesetzte Bindung an die Schule und unverhältnismäßig hohen "Konferenz-aufwand" bei Teamarbeit
- Zum Zeitpunkt des Versuchsbeginns standen zu wenige Lehrerinnen und Lehrer des Kollegiums hinter dem Konzept
- SpezialistInnen standen mit einer geringeren als der geplanten Stundenzahl zur Verfügung
- Es wurden unpassende Spezialkompetenzen zugewiesen

- Zugewiesene Lehrpersonen waren im Vorfeld nicht über den Inhalt ihrer Aufgaben im Schulversuch informiert worden
- Für die Teambesprechungen standen keine Anrechnungsstunden zur Verfügung, weswegen sie als Zusatzbelastung empfunden wurden

Unter Modellversuchsbedingungen wurden diese Mißstände als besonders hemmend bewusst. Sobald sich eine Ebene des Schulsystems (hier die Einzelschulen) entwickelt, fallen die Mißstände bei der nächst höheren Ebene besonders auf, hier bei der Schulaufsicht. So sind entwickeltere Schulen weniger bereit, derartige vermeidbare, ja hausgemachte Probleme, hinzunehmen. Das spricht aus manchem Bericht. Um einen guten Einstieg zu gewährleisten, müsste zeitig vor Beginn des Versuchs feststehen, welche Grundschul-, Sonder- und SozialpädagogInnen zusammenarbeiten werden, damit sie die nötigen Vorarbeiten treffen können.

Vergleicht man die Vorbereitungszeiten der Projekte mit denen, die in der einschlägigen Fachliteratur zur Reorganisation von Betrieben genannt werden, so sind diese in sämtlichen einzelschulbezogenen Modellversuchen, die mir bekannt sind, viel zu gering angesetzt (siehe hierzu Kapitel 10). Für diese Annahme spricht der Befund, dass viele Modellschulen zumeist nur ungenügend vorbereitet waren hinsichtlich der Sicherung einer ausreichenden Zustimmung aller am Schulgeschehen Beteiligten, der Schaffung einer tragfähigen Infrastruktur für Information und Kooperation der Beteiligten sowie der projektvorbereitenden Sicherung der Kompetenzen, Kooperationen und Ressourcen<sup>255</sup>. Dies führte zwar nicht zum Scheitern der Projekte, kostete aber viel unnötige Kraft.

In der folgenden Übersicht (Abbildung 7-4) sind zwei der vielen Neuerungskomplexe zusammengefasst, die im Modellversuch zur Neustrukturierung des Schulanfangs im Vorfeld planerisch zu bedenken gewesen wären: erstens hinsichtlich der veränderten Zusammenarbeit nach innen und außen, der Vorbereitung von Informationen für das Umfeld und der Planung von Kooperationen in der Schule und mit zusätzlichen ExpertInnen; zweitens die Vorbereitung der durch den Modellversuch notwendig veränderten Klassenzusammenstellung. Didaktische und schulentwicklungsprozessbezogene Aspekte, die ebenfalls einer Vorausplanung bedürfen, sind hier noch nicht berücksichtigt. Doch schon die zwei dargestellten Aspekte lassen erahnen, wie umfangreich die Vorausplanung eines solchen Schulversuchs angelegt werden müsste und welche große Rolle dafür die Garantie einer Planungssicherheit hinsichtlich der zugewiesenen Ressourcen spielt. Institutionell verankerte, regionbezogene Unterstützungssysteme beispielsweise in Lernwerkstätten oder Lehrerzentren wären sicherlich hilfreich, stellen sich doch die jeweiligen Probleme vor dem Hintergrund der jeweils vorhandenen Kompetenzen und Ressourcen an den verschiedenen Schulen unterschiedlich dar und erfordern dementsprechend eine individualisierte und flexible Hilfestellung. Es wäre vermessen zu glauben, eine solche Unterstützung für Schulen im Wandel könne von irgendeiner heute bereits existierenden Institution nebenbei erledigt werden (vgl. Kapitel 10).

	<b>Vorbereitung im Jahr vor Beginn des Versuchs: Information, Kooperation</b>	<b>Notwendige Vorbereitung der Klassenzusammenstellung bei der Einschulung über das Übliche hinaus</b>
<b>Jahrgangübergreifende Klassen</b>	Information der Eltern	Überlegungen zur Klassengröße, zur Organisation der Mischung
<b>keine Zurückstellungen mehr,</b>	Absprache mit dem Kindergarten (u.ä.), Information der El-	Fördermöglichkeiten berücksichtigen, keine Häufung von

<sup>255</sup> Für Teamentwicklung habe ich einen solchen langwierigen Entwicklungsprozess beschrieben (Carle{ XE "Carle" } 1995 b).

<b>Einschulung von Kann-Kindern</b>	tern, Veränderung der Schuleingangsdagnostik, Einarbeitung in individualisiertere Lehrgänge	Schwierigkeiten, Heterogenität wahren
<b>Integration von Kindern mit besonderem Förderbedarf</b>	Absprachen mit der Sonderschule, Beschaffung von Informationen über Unterstützungssysteme, Information zu integrativer Didaktik, Differenzierungsmaterial	Fördermöglichkeiten berücksichtigen, keine Häufung von Schwierigkeiten, Heterogenität wahren
<b>Individuelle Verweildauer</b>	Information der Eltern	noch keine Effekte
<b>halbjährliche Einschulung</b>	Information der Eltern	Überlegungen zur Klassengröße, zur Organisation des 2. Einschulungstermins
<b>Volle Halbtagschule</b>	Einrichtung der Klassen für einen Wechsel von Spielen und Lernen	Klassengröße und Klassengestaltung

Abbildung 7-4: Einige der vielen Neuerungen, die vor der Umstellung zu planen sind

Die Auseinandersetzung von Alt und Neu spiegelt sich zunächst am deutlichsten sichtbar in einem Wandel der Arbeitsorganisation. Die schwierigsten Vorbereitungen lagen in den Schulversuchen in folgenden Bereichen:

- im Vertrautmachen mit dem neuen Konzept
- im Zusammenfinden von Teams
- in der angemessenen Information der Eltern und Kindergärten
- in der Ausarbeitung eines Projektplans (Abschnittsziele, Zeit, Mittel)
- im Finden bzw. Entwickeln einer praktikablen förderungsbezogenen Schuleingangsdagnostik
- in der Vorbereitung der Klassenzimmer für einen rhythmisierten Vormittag
- in der Vorbereitung des Materials für einen differenzierten Anfangsunterricht

Je nach Orientierung des Kollegiums und nach vorhandener Vorerfahrung wurden diese Vorbereitungen zumeist eher am bisherigen Vorgehen orientiert (im folgenden Abschnitt 7.4.1.1 dargestellt in Beispiel 1 und 2) in einigen Fällen von den Erfordernissen des neuen Modells aus gesehen (Abschnitt 7.4.1.2). Letzteres allerdings wurde im niedersächsischen Modellversuch nur durch eine Schule expliziert (Beispiel 3), weshalb hierzu das zweite Beispiel aus dem schleswig-holsteinischen Modellversuch gewählt wurde (Beispiel 4).

#### 7.4.1.1 Von den Sicherheiten der alten Routinen zu ersten Schritten

In allen Schulversuchen war die notwendige Kooperationsbereitschaft eine große Herausforderung. Nicht nur die Öffnung der Klassenzimmertüren im eigenen Kollegium ist für viele völlig neu. Die alltägliche Zusammenarbeit mit Fachleuten aus anderen pädagogischen Arbeitsbereichen erforderte darüber hinaus die Einarbeitung in deren Denk- und Arbeitsweise, bevor eine Synergie bringende Kooperation zum Tragen kommen konnte. Dies war in der Modellkonzeption angelegt, entspricht einem gängigen Prinzip integrativer Arbeit in Schulen und führte zu erheblichen Lernprozessen bei allen Beteiligten.

Die Vorgehensweisen der Kollegien waren jedoch in den Projekten sehr unterschiedlich. Während einige sehr viel Sicherheit benötigten und sich deshalb noch längere Zeit an bewährten Erfahrungen festhielten, änderten andere ihre pädagogisch-konzeptionellen und die organisationalen Strukturen gleichzeitig, so wie FAUST-SIEHL{ XE "FAUST-SIEHL" } es empfiehlt (FAUST-SIEHL{ XE "FAUST-SIEHL" } 1998, 136). KORNMAN{ XE "KORNMAN" } (1998) führt diese Unterschiede aufgrund seiner Erfahrungen im hessischen Modellversuch auch auf geeignete Grundhaltungen der Lehrpersonen zurück. So traten dort Probleme bei der neu hinzugekommenen Aufgabe einer sehr weitgehenden Differenzierung auch deshalb auf, weil implizite Entwicklungstheorien einer geeigneten Sicht auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder im Wege standen. Einige Lehrerinnen und Lehrer äußerten in den von mir ausgewerteten Zwischenberichten ein hohes Maß an Unsicherheit, ob ihre Arbeit tatsächlich alle Kinder angemessen fördere.

Wie in anderen Modellversuchen mit ähnlicher Aufgabenstellung (z.B. im hamburgischen Modellversuch "Die integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt", HINZ{ XE "HINZ" } u.a. 1998) zeigte sich auch im niedersächsischen, dass die Integration der Klasse zur Lerngemeinschaft möglichst früh gelingen muss, damit mit verhaltensschwierigen Kindern ein für alle fruchtbarer Unterricht zustande kommt. Dass hier eine Erhöhung der Heterogenität (nämlich durch die Jahrgangsmischung) zu einer größeren Integration der Klasse als Lerngemeinschaft beitragen kann, war für einige Kollegien anfänglich nur schwer zu glauben.

FREINET{ XE "FREINET" }'s geflügeltes Wort "Adler steigen keine Treppen" (FREINET 1996, 295f) gilt nicht nur für Schülerinnen und Schüler, sondern auch für Kollegien: Dort wo ein geringeres Sockelniveau (HAENISCH{ XE "HAENISCH" } 1995; HOLTAPPELS{ XE "HOLTAPPELS" } 1998b, 76) an pädagogisch-organisatorischer Erfahrung vorhanden war, schien den Lehrerinnen und Lehrern ein kleinschrittiges Reformieren offenbar angemessener als der Weg, die Strukturen und die pädagogischen Vorgehensweisen gleichzeitig zu ändern. Das entspricht allen Erfahrungen mit Reformen (Kapitel 2 und 3). Wirksame Reformen, darüber ist man sich international einig, setzen immer an den Vorerfahrungen und Interessen der Lehrerinnen und Lehrer an. Auch die dem Einstieg folgenden Etappen auf dem Weg zu einem weitgesteckten Ziel dürfen die Kollegien nicht überfordern.

In den Modellversuchen waren die Vorgaben so variabel, dass die Schulen sich die konkrete Ausgestaltung, die Weite des Ziels und die Etappen dorthin selbst einrichten konnten. Den kleinschrittigen Weg zu wählen, stand ihnen also offen. Das bereitete nachträglich betrachtet trotz mangelnder Vorausplanung des Prozesses auch nicht die großen Schwierigkeiten. Es schien aber in vielen Fällen die Energie nicht auszureichen, sich ohne Hilfsmittel vom Ausgangspunkt zu entfernen. Eine allzu lange Gradwanderung zwischen Altem und Neuem steht nämlich immer in der Gefahr des Zurückfallens. Wenn im Alten keine Strukturen vorhanden sind, das auf dem Weg Gelernte transparent und nutzbar zu machen, kann es allzu leicht wieder verlorengehen. Auch das lehren die zurückliegenden Erfahrungen mit Schulreformen. Wie Schulen dieses Ausbalancieren zwischen "alten" Sicherheiten und "neuen" Herausforderungen teils mit heftigen Rückschlägen dennoch konkret bewältigen, beschreiben die beiden folgenden Beispiele.

### *Beispiel 1: Zu konservatives Vorgehen führt zu massiven Widersprüchen<sup>256</sup>*

Eine der Schulen hatte sich von ihrem Antrag auf Genehmigung eines Schulversuchs zur "Neustrukturierung des Schulanfangs" vor allem Hilfe für Verhaltensprobleme nach der Einschulung versprochen. Ihre anfänglichen "Lerngründe" waren offenbar eher defensiver Art<sup>257</sup>. Es ging ihnen weniger darum, etwas ganz neues zu entwickeln, sondern eher darum, Überbelastungen ab-

<sup>256</sup> Dem Beispiel liegt die Analyse der Modellversuch-Zwischenberichte des ersten und des beginnenden zweiten Schulversuchsjahres zugrunde

<sup>257</sup> "Defensive" versus "expansive Lerngründe" siehe Holzkamp{ XE "Holzkamp" } 1993, 191; Carle 1995a, 55

zuwenden. Folglich war das Vorhaben von vornherein nicht auf große Entwürfe angelegt, sondern musste ganz nah am Alten beginnen.

Das zeigte sich besonders darin, dass bei weitem nicht alle Lehrerinnen und Lehrer aktiv hinter dem Modellvorhaben standen. Im Bericht der Schulleitung heisst es: "Als besondere Strukturbedingung mussten wir bei der Planung berücksichtigen, dass nicht alle im Kollegium sich den Einsatz im Schulversuch bedenkenlos zutrauten. Besonders die Fortführung der jetzt beginnenden ersten Klassen, genauer die sogenannte Erprobung jahrgangsübergreifenden Unterrichts, bereitete uns allen großes Kopfzerbrechen. Wir hatten uns daher in der Planungsphase dafür entschieden, die ersten Klassen nach Ablauf des ersten Schuljahres nicht zu teilen, sondern die Kinder, die nicht die Ziele des 1. Schuljahres erreicht hatten, sollten in der Klasse 2 verbleiben, aber je nach Bedarf die Möglichkeit erhalten, in den Lehrgängen am Unterricht einer 1. Klasse teilzunehmen" (LF101, 4).

Mit dieser Entscheidung konnte man an den alten Jahrgangsstrukturen festhalten. Die Schule verzichtete zwar auf Zurückstellungen. Dafür war aber keine wesentliche Veränderung der Zeitstruktur und der Organisation nötig, wofür auch keine Vorbereitungen getroffen worden waren. Nach außen und nach innen fiel eine solche Veränderung nicht weiter auf, musste folglich auch nicht besonders gerechtfertigt werden. Dass das offenbar sehr vorsichtige Kollegium besonders mit der Einrichtung jahrgangsgemischter Klassen haderte, ist genau aus diesen Gründen verständlich. Wäre damit doch gemessen an den vorhandenen Vorerfahrungen die weitestgehende Veränderung verbunden gewesen. Seit drei Jahren war die Schule bereits Volle Halbtagsschule, seit zwei Jahren hatte sie Vorerfahrung mit einer Integrationsklasse. Neu war also nur die Jahrgangsmischung, wenn man davon ausgeht, dass der Verzicht auf Rückstellungen keine weitergehenden Erfahrungen erfordert, als für das Führen einer Integrationsklasse nötig sind. Wie lässt sich dann erklären, dass eine Schule etwas Neues zusätzlich beantragt, es dann aber nicht angeht?

Vorerfahrungen sind nicht immer bewusst und so auch nicht immer gezielt bei neuen Anforderungen verwertbar. Hier schienen die Lernprozesse im Kollegium "noch nicht soweit durchlebt und gesackt, dass man sich in aller Ruhe einer neuen Veränderung hätte zuwenden können" (LF101, 8) So fand sich in der dreizügigen Schule nur *ein* Team, das eine Schulversuchsklasse übernehmen wollte. Diese Situation führte die Schule in massive Widersprüche, denn nun konnte neben dem jahrgangsübergreifenden auch dem integrativen Anspruch des Antrags nicht mehr entsprochen werden. In Folge der geringen Resonanz im Kollegium mussten zwei Normalklassen und eine Versuchsklasse gebildet werden. Die beiden Regelklassen hatten 25 und 26 Schülerinnen und Schüler, die Versuchsklasse 24. In der Versuchsklasse wurden nun alle auffälligen Kinder zusammengefasst, nämlich solche, "die sich zuvor als entwicklungsverzögert gezeigt hatten, oder bei denen Sprachauffälligkeiten festgestellt wurden" (LF101, 5). Durch die Notwendigkeit, in Regel- und Versuchsklasse zu splitten, griff man auf das alte Prinzip der Separation zurück, welches ja gerade durch den Modellversuch überwunden werden sollte.

Trotz der anzunehmenden Vorerfahrung mit Teamarbeit von Grund- und Sonderschullehrerinnen in der Integrationsklasse spricht aus dem ersten Bericht der Schule, dass zum Zeitpunkt des Versuchsbeginns die Vorstellung von einer klaren Arbeitsteilung vorherrschte. So sollte die Sozialpädagogin für die Betreuung der förderungsbedürftigen und entwicklungsverzögerten Kinder ebenso zuständig sein wie für "die sozialpädagogischen Belange innerhalb der Vollen Halbtagsschule" (LF101, 5). Eine solche Aussage ruft zunächst Erstaunen hervor, beinhaltet doch das Konzept der Vollen Halbtagsschule gerade keine Trennung von sozialpädagogischem und schulpädagogischem Angebot, sondern verbindet beides. Dies ist auch die Intention des niedersächsischen Modellversuchs zur Neustrukturierung des Schulanfangs. Die Vorstellung, dass die Sozialpädagogin und die Grundschullehrerin gleichermaßen den Unterricht gestalten und dabei die unterschiedlichen Kompetenzen zu einem neuen Konzept zusammenfließen, war für die an die Schule versetzte Sozialpädagogin unter den gegebenen Bedingungen nicht annehmbar. In der neuen Konstellation - gedacht war offenbar an eine stark auf die Förderung einzelner Kinder und Gruppen in verschiedenen Klassen gerichtete Spezialarbeit - fühlte sie sich

nicht wohl und verließ den Schulversuch nach dem ersten Jahr wieder. Von der Sozialpädagogin selbst liegt kein Erfahrungsbericht vor. So schrieb die Sonderpädagogin, die einen eigenen Bericht über das erste Modellversuchsjahr angefertigt hat, über die Sozialpädagogin: "Sie war zuvor in einem Schulkindergarten tätig, in dem sie eigenverantwortlich planen und arbeiten konnte und empfand die Kooperation, die aus der gemeinsamen Planung abgeleiteten Arbeitsanforderungen und ihren weiteren unterrichtlichen Einsatz in den ersten vier Schuljahren als belastend" (LF102, 2).

Allerdings stellte sich der gewählte Weg, Regel- und Versuchsklassen nebeneinander zu betreiben, schon im ersten Jahr als untauglich für die Lösung des Ausgangsproblems heraus. Die Verhaltensauffälligkeiten, denen man mit dem Modellversuch begegnen wollte, traten wieder auf, besonders extrem in der Versuchsklasse. Im laufenden Schuljahr war aber keine Neuorganisation der Klassen mehr denkbar. Man versuchte nun, die (von aussen betrachtet: hausgemachten Probleme) mit enormem Kräfteinsatz zu lösen: Im Verlauf des ersten Jahres brachte sich die Sonderpädagogin, die außer im Schulversuch auch bereits in der Integrationsklasse und im Sprachsonderunterricht tätig war, stark in die Arbeit mit allen ersten Klassen, besonders der Versuchsklasse ein.

Der Aufbau arbeitsteiliger Strukturen gelang durch ein abgestimmtes System mit den Komponenten:

- regelmäßige Diagnostik - wegen der Einführung der Arbeit nach dem Konzept "Lesen durch Schreiben" (REICHEN{ XE "REICHEN" }) bei gleichzeitig hohem Anteil an zweisprachigen Kindern besonders gezielt im Schrifterwerb
- wöchentliche Teambesprechungen
- unterrichtsimmanente Förderung
- Kleingruppenförderung außerhalb des Klassenzimmers
- Aufbau der Zusammenarbeit mit Spezialisten (Sprachtherapie, Ergotherapie, Psychologische Beratung, Therapie in Sensorischer Integration)
- Helferkonferenzen mit den hinzugezogenen Spezialinstitutionen

An der Struktur der Massnahmen wird deutlich, dass die Sonderpädagogin eine wesentliche Rolle bei der Umgestaltung der Arbeit in den drei ersten Klassen übernahm, also nicht nur in der "Versuchsklasse". Damit war immerhin eine sehr viel systematischere Auseinandersetzung mit den Lernprozessen der Kinder verbunden. Anders als so hätte das Kollegium möglicherweise die Lernfortschritte der Kinder nicht in dem Maße bemerkt. Dies führte zu entsprechenden Erkenntnissen über Lehr-Lern-Zusammenhänge, die eine wichtige Voraussetzung für die Öffnung des Unterrichts sind. So schreibt die Schulleiterin: "Ich habe gelernt, dass ich bei mangelhaftem Lernen von Kindern eine genauere Ursachenanalyse betreiben muss. Es reicht nicht aus, wenn ich wie sonst, dem Kind einen anderen Weg oder einen anderen Lernkanal angeboten habe. Wenn die Lernvoraussetzung beim Kind nicht gegeben ist, kann ich den Lernschritt, den ich vermitteln möchte, noch so gut verpacken, das Kind wird nicht weiterkommen" (LF101, 9). Die Verhaltensprobleme bekam man dennoch nicht in den Griff.

Die Schwierigkeiten mit dem eigenen Modell wurden nun immer wieder im Spiegel anderer Erfahrungen diskutiert. Für die beteiligten Lehrkräfte der Schule gab es von Anfang an Vorbilder, Schulen mit jahrgangsgemischten Klassen, die nun reaktiviert wurden. Das Kollegium hatte schon vor Beginn des Schulversuchs in einer bremischen Jena-Planschule ein Beispiel jahrgangsgemischten Unterrichts (Klasse eins bis vier gemeinsam) kennengelernt. In den regelmäßigen Treffen mit den übrigen Schulen des Modellversuchs hörten sie von den Erfahrungen der anderen. Dadurch wurde das Ziel trotz des beschwerlichen Wegs wachgehalten, denn die

Differenz zwischen der eigenen Arbeit und dem Modell der jahrgangsgemischten Klassen konnte nicht vom Tisch gewischt werden.

"Wir stellten dabei fest, dass die Kinder zwar individuell Fortschritte in einzelnen Teilbereichen machten, aber die Integration in der Gesamtlerngruppe nur unbefriedigend vorankam. Auf Grund dieser Beobachtung überdachten wir unseren ursprünglichen Plan, die Klassen nicht jahrgangsübergreifend zu organisieren, noch einmal. Wir mussten eine Möglichkeit finden, die entwicklungsverzögerten Kinder den überwiegenden Teil des Tages in 'ihrer Klasse' belassen zu können, und ihnen trotzdem eine Möglichkeit zum Aufholen ihrer Lücken zu geben. Kinder, die sich im zweiten Schulbesuchsjahr befinden, aber noch wesentlichen Nachholbedarf in den Lehrgängen und besonders beim allgemeinen Lernverhalten haben, können diesen Mangel nicht durch wiederkehrende partielle Teilnahme in einer ersten Klasse aufholen, in der sie sich doch mehr als schwache Schüler und Gäste empfinden müssen. Die Gefahr einer Diskriminierung wäre sehr stark gegeben, was aber eigentlich in der Intention des Schulversuchs verhindert werden soll" (LF101, 6).

Wie stark das Beharrungsvermögen in einer Schule sein kann, zeigt sich darin, dass es trotz dieser Erkenntnisse auch im zweiten Schulversuchsjahr noch bei Versuchsklassen neben regulären Klassen blieb, aber immerhin wurden nun zwei jahrgangsgemischte Klassen 1 und 2 neben jeweils zwei regulären ersten und zweiten Klassen gebildet. Damit traten einige alte Probleme erneut auf. So gelang die Transparentmachung des neuen Vorhabens weder im Kollegium noch bei den Eltern. Wieder - wie im Vorjahr - geriet die Einrichtung der Anfangsklassen und vorausgehend die Heranführung der Eltern an das neue Modell unter Zeitdruck (LF101, 8). Der Bericht enthält aber auch keinen Hinweis darauf, welche Konsequenzen hinsichtlich einer langfristigen Vorbereitung des Schulanfangs aus dieser Erkenntnis gezogen werden sollen.

Sowohl die Einbindung des Kollegiums als auch der Eltern wurde erschwert durch die Teilung in reguläre und Versuchsklassen. Das geschaffene System stand auf wackeligen Begründungen. Wie sollte den Eltern erklärt werden, welche Vorzüge die jahrgangsgemischten Klassen haben, wenn man daneben die doppelte Anzahl regulärer Klassen weiterbetreibt. Auch dies wurde nun erkannt. "An dieser Stelle wäre es grundsätzlich besser gewesen, alle Schulanfangsklassen als jahrgangsgemischt laufen zu lassen" (LF101, 8).

Diese Erkenntnis wurde bestärkt durch die Erfahrung, dass in den beiden altersgemischten Versuchsklassen im zweiten Versuchsjahr die Verhaltensprobleme nicht mehr auftauchten: "Die neu hinzugekommenen Lernanfänger sind von den 'Zweitklässlern' problemlos aufgenommen worden, die Regeln des Zusammenlebens in der Schule sind harmonisch und ohne große Lehrermithilfe gelernt worden. Die Kinder haben ein gutes Zusammengehörigkeitsgefühl, was sich auch durch wahlweises Zusammensitzen beider Jahrgänge dokumentiert" (LF101, 8). Über die Art der Zusammenarbeit der Kinder in der Klasse berichtet die Schule nicht näher, ebenso wenig über die Gestaltung der Rhythmisierung des Vormittags.

Kooperation steht im Bericht der Sonderschullehrerin aber auch im zweiten Jahr noch vor allem für Arbeitsteilung. Deutlich wird, dass die Sonderpädagogin für die Diagnostik, sie und die (neu hinzugekommene) Sozialpädagogin für die Förderung von Kindern mit speziellem Förderbedarf zuständig sind. Im Bericht der Sonderpädagogin heißt es: "In Absprache mit KollegInnen fand in den ersten 6 Wochen des Schuljahres 1997 / 98 die Überprüfung der Lernvoraussetzungen bei allen Kindern statt. Der durch mich ermittelte Förderbedarf wurde durch die Beobachtungen der Klassen- und FachlehrerInnen ergänzt und in gemeinsamer Arbeit eine je nach Klassen und involvierten Lehrkräften differenzierte Förderarbeit vereinbart. Nach Abschluß der Diagnostik-Phase wurde dieses Vorgehen einhellig als zu zeitintensiv und für den Aufbau von Kooperationsstrukturen in den nun hinzugekommenen 3 neuen Klassen als abträglich beurteilt... In der folgenden Zeit begannen die Sozialpädagogin und ich die Förderarbeit, die z.T. klassenorientiert und z.T. klassenübergreifend gestaltet wird" (LF102, 3).

Der weite Weg dieser Schule vom Status quo zur Vision des Modells bleibt spannend. Er betrifft alle Beteiligten, die Eltern, das Kollegium, die Teams in den Anfangsklassen, aber ebenso die Sonderpädagogin und die Sozialpädagogin. Nach einem zögerlichen Festhalten an

den alten Grundschulstrukturen schlug das Pendel der Veränderungstendenzen stark in eine Sonderpädagogisierung des Schulalltags aus. Das Problem der noch geringen integrativen Wirkung des Modellversuchs wurde erkannt. Dennoch scheint der Weg, in der Auseinandersetzung zwischen grundschulpädagogischen und sonderpädagogischen Vorerfahrungen kooperativ auf ein höheres Tätigkeitsniveau zu gelangen, welches beide zu einer neuen Qualität integrativer Arbeit vereint, noch weit zu sein.

### *Beispiel 2: Notlösungen eröffnen andere Erfahrungsräume als geplant*<sup>258</sup>

Die zweite Schule, die - wie die meisten - einen eher vorsichtigen Anfang wagte, geriet zudem gleich zu Beginn durch personelle Wechsel in Bedrängnis. Zwei von vier Lehrerinnen, die in der neustrukturierten Eingangsphase arbeiten wollten, hatten gute Gründe, nun doch nicht zur Verfügung zu stehen. Zudem wuchs die Zahl der Erstklässler um mehr als 40% durch Ausnahmegenehmigungen, Zuzüge und Kann-Kinder. Die Personalversorgung der zwei- bis dreizügigen Grundschule war hierdurch zu Anfang so ungünstig, dass praktisch keine Doppelbesetzungen möglich waren. Zudem blieb die Zuweisung der Sonder- und Sozialpädagogikstunden für den Schulversuch aus. Diese Schule hatte vorher keine schulversuchsrelevanten Vorerfahrungen, war also weder Volle Halbtagsschule noch hatte sie eine Integrationsklasse.

Die Planung der Neuerung begann sehr frühzeitig unter Einbezug der Eltern und der acht Kindergärten. Darin lag offensichtlich eine Stärke des Vorgehens. Allen Beteiligten war die geplante Veränderung rechtzeitig bekannt. Ziel war es zunächst, möglichst frühzeitig Einblick in die individuellen Ausgangslagen der Kinder zu bekommen (LF501, 9). Daraus entwickelte sich eine echte Kooperation durch die Einrichtung eines Arbeitskreises aus Erzieherinnen und LehrerInnen, der sich seither bei regelmäßigen Treffen mit verbindenden Themenbereichen - teils mit Fachleuten als Referenten - auseinandersetzt. Solche Themen waren vor und im ersten Schulversuchsjahr: Kommunikative und kooperative Spiele, Psychomotorik, Stille-Übungen, Frühlesen / Frühschreiben, Sprachdefizite / Sprachauffälligkeiten, projektartiges und situationsgebundenes Lernen im Kindergarten.

In den drei ersten noch nicht jahrgangsübergreifenden Klassen des Modellversuchs arbeiteten jeweils zwei Lehrpersonen zusammen, wobei eine den Schwerpunkt Deutsch / Sachunterricht und die andere den Schwerpunkt Mathematik abdeckte. Auf eine Schulfähigkeitsüberprüfung der schulpflichtigen Kinder wurde verzichtet. Ziel in diesem ersten Versuchsjahr war es, weitgehend offen und fächerübergreifend zu unterrichten, wozu sich diese "Teams" absprechen sollten. Von der geplanten didaktisch-methodischen Veränderung wurde jedoch relativ wenig umgesetzt, weil die dafür als notwendig erachteten Doppelbesetzungen fehlten und zu wenig Zeit zur Verfügung stand (keine Volle Halbtagsschule). Der Unterricht folgte eher altbekannten Mustern, oft unter großem Zeitdruck. Hinzu kamen Disziplinprobleme, deren Bewältigung den Teams anfänglich grosse Schwierigkeiten bereitete. In einer der Gruppen störten "vier verhaltensauffällige Kinder den Unterricht derart, dass teilweise ein Unterrichten kaum möglich war" (LF501, 4). In einer weiteren Gruppe gestaltete sich der Unterricht ebenfalls "problematisch. Eine angemessene Betreuung für das Kind mit Verhaltensauffälligkeiten war nicht gegeben. Dadurch war die Gruppe zusätzlichen Belastungen ausgesetzt" (LF501, 5).

Zwar erprobten die Lehrerinnen in den Anfangsklassen im ersten Jahr des Versuchs keine neuen Unterrichtsmethoden. Statt dessen lernten sie aber kooperieren. Sie trafen sich regelmäßig, um den Unterricht in der jeweiligen Klasse abzusprechen. Zusätzlich tauschten die Fachkolleginnen (Deutsch bzw. Mathematik) ihre Erfahrungen aus. Alle zusammen entwickelten schließlich ein Konzept für den Antrag auf Einrichtung der Vollen Halbtagsschule, um mehr Zeit und eine bessere Personalausstattung zu erhalten. Auch der hier ausgewertete Modellversuchsbericht wurde kooperativ erstellt. Die Außendarstellung des Modellversuchs wurde gemeinsam

---

<sup>258</sup> Dem Beispiel liegt die Analyse des Modellversuch-Zwischenberichts des ersten und des beginnenden zweiten Schulversuchsjahres zugrunde

erarbeitet, was sicherlich Einfluss auf die gute Verankerung des Projekts im schulischen Umfeld hatte.

Die im Vorfeld des Modellversuchs begonnene rege Elternarbeit wurde durch das ganze erste Schulversuchsjahr hindurch mit zusätzlichen Elternsprechtagen, Einzelgesprächen und Mitarbeit der Eltern bei Festen, Projekten und Fahrten beibehalten. Doch diese Öffnung brachte auch kritische Stimmen mit sich. Hatten zu Anfang die meisten Eltern den Schulversuch befürwortet, so ergab nämlich eine Befragung am Ende des ersten Jahres, dass einige Eltern ihre Erwartungen hinsichtlich der Schülerleistungen nicht erfüllt sahen (LF501, 8), ein Hinweis auf die verpasste Umsetzung der didaktischen Ideen.

Vor Beginn des zweiten Jahres teilten die Lehrerinnen die drei ersten Klassen planerisch in fünf Gruppen ein mit jeweils etwa 12 Zweitklässlern und 5 bis 6 neuen Erstklässlern (halb so viele wie im ersten Jahr). Dabei achteten sie neben der Orientierung an anderen vorab festgelegten Kriterien vor allem auf die Entzerrung der als problematisch angesehenen SchülerInnen-Konstellationen. Schließlich wurden die Elternvertreterinnen über das geplante Aufteilungsmodell informiert und dafür gewonnen, damit sie das Verfahren den Eltern vorstellen konnten. Letztendlich konnten alle Eltern von dem Modell überzeugt werden. Auch mit den Kindern wurde das Aufteilungsverfahren besprochen und Besuchsstunden in den neuen Gruppenräumen mit den neuen Lehrerinnenteams organisiert. Dieser Aufwand hat sich offenbar gelohnt, konnten doch so die ersten jahrgangsgemischten Klassen gut vorbereitet und rundum akzeptiert starten, auch wenn es einigen Lehrerinnen und Lehrern schwer fiel, ihre Klassen schon nach einem Jahr aufzuteilen. Ob es im zweiten Jahr gelungen ist, auch mit dem didaktisch-methodischen Umbau zu beginnen, ist noch nicht dokumentiert.

#### 7.4.1.2 Der lange Weg zum reformpädagogischen Ziel

Die beiden vorgestellten Beispiele lassen schon ahnen, dass die Neugestaltung einer Schule durch ein neues Konzept des Schulanfangs viel mehr Zeit benötigt als in den ersten Schulversuchsberichten dokumentiert ist. Im Folgenden stelle ich nun zwei Schulen vor, die schon vor Beginn des Modellversuchs an einem neuen pädagogischen Konzept gearbeitet haben. Beider Schulen Werdegang ist dokumentiert. So ist es möglich, eine längere Zeitspanne der Entwicklung zu verfolgen. Außerdem zeichnen sich beide dadurch aus, dass sie sich an einem reformpädagogischen Vorbild orientieren.

##### *Beispiel 3: Arbeit nach dem Vorbild des kleinen Jenaplans<sup>259</sup>*

Zur Geschichte der Schule: Zu Beginn des Schulversuchs im Schuljahr 1994 / 95 war die kleine Grundschule Brockdorf zweiklassig. Schon seit 1986 wurde hier wegen der geringen Schülerzahlen in den Nebenfächern jahrgangskombiniert gearbeitet. Aber erst im Schuljahr 1992 / 93 sank die Schülerzahl auf 40 und die Zahl der Lehrerinnen auf zwei. Die Schulleiterin Ursula große HOLTHAUS{ XE "HOLTHAUS" } (1997, 41) beschreibt die damalige Situation rückblickend so: "Wir bildeten zwei Klassen, und zwar: Klasse 1 mit den Jahrgängen 1 und 2 (20 Kinder); Klasse 2 mit den Jahrgängen 3 und 4 (20 Kinder), die jeweils von einer Lehrerin in allen Fächern unterrichtet wurden... Die Eltern gaben - teilweise aus Angst vor einer Schulschließung - ihre Zustimmung." Aus der Beschäftigung mit reformpädagogischen Ansätzen wählten beide Kolleginnen für die Organisation von Schulleben und Schulalltag den kleinen Jenaplan von Peter PETERSEN{ XE "PETERSEN" }. Wie waren sie darauf gekommen? In einem Interview stellten beide ihren Werdegang wie folgt dar.

---

<sup>259</sup> Dem Beispiel liegt die Analyse folgender Daten zugrunde: der Modellversuchsantrag, drei Modellversuch-Zwischenberichte, eine Veröffentlichung (Holthaus{ XE "Holthaus" } 1997), zwei Arbeitsanalysen anhand des Leitfadens 2 (siehe Anlage), ein narratives Interview, mehrere Unterrichtsbesuche teils mit Videoprotokoll, zwei Gruppendiskussionen in der Gesamtkonferenz, sowie eine im Modellversuch entstandene Examensarbeit (Elbracht{ XE "Elbracht" } 1997)

B: "Als junge Lehrerin hatte ich nicht das Instrumentarium, das ich heute habe. Man ist da noch unsicher und auf dem Weg. Das heißt aber noch lange nicht, dass man sich auch weiterentwickelt. Von ehemaligen Kommilitoninnen, die mein Alter haben, höre ich häufig, dass sie sagen: ich hatte in der Referendarzeit einen tollen Ausbilder, von der Zeit zehre ich heute noch, das ist 30 Jahre her. Da frage ich mich, was ist in den 30 Jahren passiert, sind die Leute im Alter von 25 stehengeblieben? Also eine Grundvoraussetzung war für uns immer, dass man sich selber öffnet und ständig weiter sucht und sich weiter entwickelt... Ich war schon immer interessiert daran, mehr zu erfahren und in der Literatur up to date zu sein. Als ich aus dem Schuldienst raus musste für ein paar Jahre wegen der Kinder, da hatte ich auch sofort das Gefühl, du musst jetzt irgend etwas machen, um das was du noch kannst, nicht zu verlernen. Ich habe immer das Gefühl gehabt schon in der Referendarzeit, jetzt müsstest du eigentlich noch mal zur Hochschule und dieses oder jenes nochmal belegen, womit du im Studium noch nicht viel anfangen konntest. Also ich habe mir auch immer sehr viel an Literatur angeschafft. Und dann als die Kinder so einigermaßen aus dem gröbsten raus waren, dann bin ich ja gleich wieder zur Hochschule gegangen" (LF1010, 7).

Interviewerin: "Ihr habt euch auch relativ früh gefunden und hattet dann einen Diskussionszusammenhang, oder wie war das?"

B: "Also, unsere Schule haben wir ja gemeinsam entwickelt, eben mit dem, was wir uns vorstellten unter Schule. Denn früher war ja an unserer kleinen Grundschule in reformpädagogischer Hinsicht auch wegen der vorgegebenen Strukturen älterer Kollegen nicht viel gelaufen. Und dann waren ja natürlich die äußeren Notwendigkeiten passend, wir waren ja nur noch zu zweit an der Schule. Um diese Situation zu erreichen, hatten wir ja auch fast ein Jahr lang dafür gekämpft, dass ich überhaupt an diese Schule versetzt wurde. Und jetzt war die Gelegenheit gekommen, die Schule so zu gestalten wie uns das eben schon seit dem Studium vorgeschwebt hatte. Wir hatten uns immer schon mit den Ideen Peter PETERSENS{ XE "PETERSEN, PETER" } auseinandergesetzt. Das war unser Vorbild" (LF1010, 8).

Doch dieses Vorbild war nicht die einzige treibende Kraft. Hinzu kam - motiviert durch persönliche Erfahrungen - das langjährige Engagement in einer Gruppe, die gemeinsamen Unterricht für alle Kinder forderte, die Auseinandersetzung mit Fachliteratur, der Besuch zahlreicher Fortbildungen und das permanente Weiterstudium an der Hochschule.

Der Modellversuchsantrag dieser Schule war zweifach begründet, einerseits vom zwischenzeitlich schriftlich fixierten und teilweise schon umgesetzten pädagogischen Konzept her in Anlehnung an den Kleinen Jenaplan und andererseits von der Schulgröße her, indem für die Erhaltung einer kleinen Grundschule im ländlichen Raum plädiert wurde. Als die Schule mit dem Schulversuch begann, war die Arbeit in jahrgangsgemischten Klassen für die Lehrerinnen nichts neues mehr. Es stand in der Schule bereits ein organisatorisches Gerüst, das andere Modellschulen sich erst noch erarbeiten mussten: Der 45-Minutentakt war in den beiden ersten Stunden durch fächerübergreifende Arbeitseinheiten ersetzt worden, von denen 3-4 pro Jahr als schulübergreifende Projekte angelegt sind. Tagesplan, Wochenplan und Freiarbeit waren bereits zentrale Arbeitsformen, auch wenn Deutsch und Mathematik noch einige Stunden in der Woche in Form von Abteilungsunterricht stattfanden, in dem sich Stillarbeitsphasen und Frontalunterricht abwechselten (Antrag v. 28.3.94, LF1001, 4).

Die Woche beginnt in Brockdorf mit einem gemeinsamen Gespräch, Austausch von Erlebnissen und dem Vorstellen der Wochenthemen. Sie endet mit einer gemeinsamen Wochenabschlussfeier, auf der alle Klassen ihre Arbeitsergebnisse einander präsentieren. Auch jeder Tag beginnt und endet in den Klassen mit einem Kreis, in dem die Tagesarbeit besprochen wird, Teilergebnisse vorgestellt werden und über Schwierigkeiten bei der Arbeit reflektiert wird. Die Klassen sind als "Lernwerkstatt" gestaltet, indem sie in verschiedene Arbeitsbereiche mit unterschiedlichen Materialien aufgeteilt sind. Arbeitsergebnisse werden im Klassenzimmer ausgestellt. Zugleich versteht sich die Schule als Nachbarschaftsschule, bezieht also die Umwelt der Kinder in den Unterricht ein und gestaltet das dörfliche Gemeinschaftsleben mit. Der Antrag auf Genehmigung des Schulversuchs richtete sich auf vier Aspekte:

1. Integrativer Schulanfang
2. Integration behinderter Kinder in jahrgangsübergreifende Klassen
3. Die Ausarbeitung der Vorzüge jahrgangsgemischten Unterrichts
4. Die Erarbeitung einer tragfähigen Begründung für ein Konzept jahrgangsübergreifender Klassen

Auf der vorher beschriebenen Basis fiel es der Schule relativ leicht, die Vorzüge der Arbeit in jahrgangsgemischten Klassen zu begründen. Das geschah bereits 1997 wie folgt:

- "Die Aufnahme der Schulneulinge in eine schon bestehende Klassengemeinschaft mit ihren eingeführten Regeln und Ritualen entlastet die Lehrpersonen von vielen erzieherischen Aufgaben.
- Die Neulinge werden von den Älteren dazu angehalten, sich in die Gemeinschaft einzufügen. Das Vorbild der Älteren bestimmt so das Unterrichtsverhalten der Jüngeren.
- Die jüngeren Kinder sind hochmotiviert, es den älteren gleichzutun. Die Kleinen wollen besonders schnell das Lesen, Rechnen und Schreiben lernen und benötigen dafür auffallend weniger Zeit.
- Für die leistungsschwächeren Kinder des älteren Jahrgangs bringt der Neuzugang einen neuen Motivationsschub, denn sie können ihre Lernfortschritte im Vergleich zu den Jüngeren erfahren... Im Vergleich mit den Kleineren wird ihnen bewußt, dass sie schon viel gelernt haben.
- Die Kinder werden von Anfang an zu Selbständigkeit angehalten, da die Lehrerin gezwungen ist, auf eine breite Leistungsheterogenität zu reagieren.
- ...Jedes Kind des zukünftigen zweiten Schuljahres übernimmt vor Beginn des neuen Schuljahres die Patenschaft für einen Schulneuling. Es hat die Aufgabe, diesem Kind in der Schule hilfreich zur Seite zu stehen, ihm alles Neue zu erklären und ihm in den ersten Wochen ein Partner zu sein ...
- Schließlich trägt die intensive Zusammenarbeit zwischen Kollegium und Elternschaft mittlerweile Früchte..." (HOLTHAUS{ XE "HOLTHAUS" }, 1997, 42f).

Die Vorzüge liegen also bei allen Beteiligten. Indem die Lehrerin Verantwortung an die älteren Schülerinnen und Schüler abgibt, übernehmen die Kinder nicht nur Aufgaben, sondern machen die Klassenregeln und -rituale verstärkt zu ihren eigenen. Sie fügen sich den Regeln nicht mehr defensiv, sondern setzen sich aktiv für ihre Einhaltung ein, und müssen sie gegenüber ihren Partnern auch argumentativ vertreten. Für die Lehrerin ergibt sich eine Entzerrung, weil sie von vorne herein nicht mehr Ansprechpartner für alle Neulinge gleichzeitig ist. Solcherart entlastet, kann sie sich stärker - und vom ersten Schultag an - dem differenzierten "Lehren" und einzelnen Kindern mit besonderen Anpassungsschwierigkeiten widmen.

Die Bedeutung dieser neuen Situation wird besonders vor dem Hintergrund eines Ergebnisses des hamburgischen Schulversuchs mit integrativen Grundschulen im sozialen Brennpunkt deutlich, in denen nicht jahrgangsübergreifend gearbeitet wurde. Im dortigen Projektbericht heißt es: "Die allmähliche und konsequente Etablierung einer für alle Schüler erwartbaren Kommunikations- und Unterrichtskultur in den ersten Monaten, die die ganze Klasse bindet und sich ausweist im Auf- und Ausbau der Grundformen: Kreisgespräch, Vorlesen, Unterrichtsgespräche, frontale Episoden, Übungen und freies Arbeiten, ist den Lehrern nicht in erhoffter Weise geglückt..." (HINZ{ XE "HINZ" } u.a. 1998, 74). Die meisten Probleme entstanden in Hamburg offenbar durch Kinder mit Verhaltensproblemen.

Eine andere Schule, die am niedersächsischen Modellversuch teilnahm (siehe Beispiel 1), zog nach einem Jahr jahrgangshomogener Arbeit wegen großer Probleme mit Verhaltensauffälligkeiten (LF101, 5f) die Konsequenz und führte jahrgangsübergreifende Gruppen ein. "Inzwischen ist ein Vierteljahr mit zwei jahrgangsgemischten Klassen erlebt worden, und die Unterrichtssituation stellt sich in beiden Klassen sehr entspannt dar... Die neu hinzugekommenen Lernanfänger sind von den 'Zweitklässlern' problemlos aufgenommen worden, die Regeln des Zusammenlebens in der Schule sind harmonisch und ohne große Lehrermithilfe gelernt worden" (LF101, 8).

Wie die Wirkung der Klasse als soziale Lerngemeinschaft konkret aussieht, beschreibt Ursula große HOLTHAUS{ XE "HOLTHAUS" } im zweiten Erfahrungsbericht am Ende des Schuljahrs 1995 / 96. Der Schüler M. war am Ende des ersten Halbjahres in die zweite Klasse eingeschult worden. M. "hatte zunächst große Mühe, sich in unserer Schule zurechtzufinden. Er war unentwegt in Bewegung, neigte zur Gewalttätigkeit und wüsten Beschimpfungen. Keine Stunde verging anfangs, in der er nicht massiv störte... Nach einem Unterrichtsgang Ende April wünschte sich M. ein Patenkind. Er hatte wahrgenommen, dass alle anderen Zweitklässler unterwegs ihr Patenkind zu betreuen hatten. Er bekam es. Anfänglich musste er öfter an seine Pflichten erinnert werden. Schon nach wenigen Tagen nahm er diese zunehmend gewissenhafter wahr. Er bemühte sich, ein gutes Vorbild zu sein. Seine Wutanfälle wurden immer seltener. Die Patenschaft verhalf ihm auch nachmittags zu Kontakten..." (LF1003, 11f).

Offenbar hat die Übernahme der Erzieherrolle für das Kind zugleich eine selbsterziehende Funktion, so wie man das, was man lehren kann, selbst auch besser versteht. Dabei scheint es nicht nur darauf anzukommen, als Neuling einen Paten an der Seite zu haben, vielmehr scheint auch das umgekehrte Prinzip zu funktionieren. Schließlich war M. neu in der Klasse. Die Schwierigkeit für die Kinder ist wohl nicht, herauszubekommen wie das Soziale in einer für sie neuen Gruppe geregelt ist. Es geht mehr darum, ob das Kind sich diese Regeln aktiv zueigen machen kann.

#### *Beispiel 4: Arbeit nach dem Vorbild Maria MONTESSORI{ XE "MONTESSORI, MARIA" }*

Auf meiner Suche nach einem Pendant mit einer anderen pädagogischen Modellgrundlage unter den anderen mir zugänglichen Praxisberichten stieß ich auf die Grundschule Klixbüll, eine Modellschule aus dem Projekt SEGEL in Schleswig-Holstein (DAHMANI{ XE "DAHMANI" } u.a. 1999)<sup>260</sup>. Dort hat jahrgangsgemischter Unterricht eine ganz andere Ausprägung erhalten, wenngleich auch diese Schule als kleine ländliche Grundschule mit Abteilungsunterricht angefangen hat. Auch hier wurde der Einstieg in offene Arbeitsformen mit einem Schulleiter- und Lehrerwechsel möglich.

Wie in Brockdorf duldete die Elternschaft zunächst die Jahrgangsmischung. Durch die Beteiligung der Eltern bei der Materialherstellung und durch regelmäßige Elternstammtische entwickelte sich im Laufe der Zeit eine so gute Zusammenarbeit, dass die Schule nach zwei Jahren eine weitergehende Umstrukturierung wagen konnte. Anregungen erhielten die Lehrerinnen und Lehrer vor allem aus der MONTESSORI{ XE "MONTESSORI" }-Pädagogik.

In den Sommerferien ordnete das Kollegium die vorhandenen Materialien nach inhaltlichen und fachdidaktischen Gesichtspunkten und richtete damit drei Fachräume ein: einen für Deutsch, einen für Mathematik, einen für Sachunterricht. Die Materialien für die selbständige Erarbeitung von Lerninhalten wurden ergänzt.

"Die Kinder werden ausschließlich in drei Fachräumen unterrichtet, in denen jeweils eine Lehrkraft verantwortlich tätig ist... Die Kinder kommen zur Lehrkraft in den Fachraum. Von den jeweiligen Bedürfnissen des Kindes ausgehend, ist der Unterrichtsstoff aufbereitet und wird in

<sup>260</sup> Dem Beispiel liegt die Analyse folgender Daten zugrunde: ein Schulbesuch sowie eine Gruppendiskussion mit Frau Dahmani{ XE "Dahmani" } und Frau Mandelartz{ XE "Mandelartz" }; die Veröffentlichung der Ergebnisse von Dahmani u.a. (1999); die Untersuchung von Holger Schulz{ XE "Schulz, Holger" } (Universität Osnabrück) des Modellversuchs im Rahmen der Vorarbeiten zu seiner Examensarbeit: 3 Wochen Unterrichtshospitalation, Interviews, Auswertung von Material.

der 'Vorbereiteten Umgebung' angeboten... Für das Grundschulkind findet sich folglich das gesamte Mathematikmaterial für die Grundrechenarten mit unzähligen Übungsmöglichkeiten in logisch strukturierter Anordnung im Mathematik-Fachraum. Darüber hinaus sind Materialien verschiedener mathematischer Bereiche für Kinder vorhanden, die über das geforderte Maß hinaus an der Sache interessiert sind... In den jeweiligen Räumen stehen die Lehrkräfte als Fachberater zur Verfügung, die dann einzelnen Kindern oder Gruppen Einführungen oder Hilfen geben. Sie verstehen sich als Beobachter bzw. Beobachterin, die bei Bedarf die Lernlandschaft aktualisieren, ergänzen und für die notwendige Ordnung sorgen. Fast alle Materialien sind nur einmal vorhanden. Dies fordert die Kinder heraus, Absprachen zu treffen und Kompromisse zu schließen... Die Einmaligkeit verstärkt die Wertschätzung und damit den achtsamen Umgang mit den Materialien" (DAHMANI{ XE "DAHMANI" } u.a. 1999, 88ff).

Wie die meisten Schulversuche mit neustrukturierter Schulanfang hat auch die Schule in Klixbüll eine besondere Gliederung des Tagesablaufs. Es beginnt mit einem gleitenden Anfang. Während eines ersten Arbeitsblocks arbeiten die Kinder in den verschiedenen Räumen nach freier Wahl. Dann folgt das gemeinsame Frühstück am großen Frühstückstisch in den verschiedenen Räumen und eine Spielpause im Freien. Im anschließenden Arbeitsblock wird themenbezogen (Rahmenthema), fächerübergreifend oder projektorientiert gearbeitet. In diesem Block liegt der Sport- oder Schwimmunterricht, die Übung des Schulchors und der Theatergruppe sowie die Schulgartenarbeit.

Der Bericht der Grundschule Klixbüll macht für das selbstdisziplinierte Arbeiten der Kinder die leichtverstehbaren wenigen Regeln verantwortlich, das Helferprinzip und die Gesprächsbereitschaft der Lehrpersonen, wenn sie beobachten, dass irgendwo Probleme auftauchen. Zudem wird Konflikten organisatorisch vorgebeugt, indem Partner- und Gruppenarbeit räumlich verlegt wird.

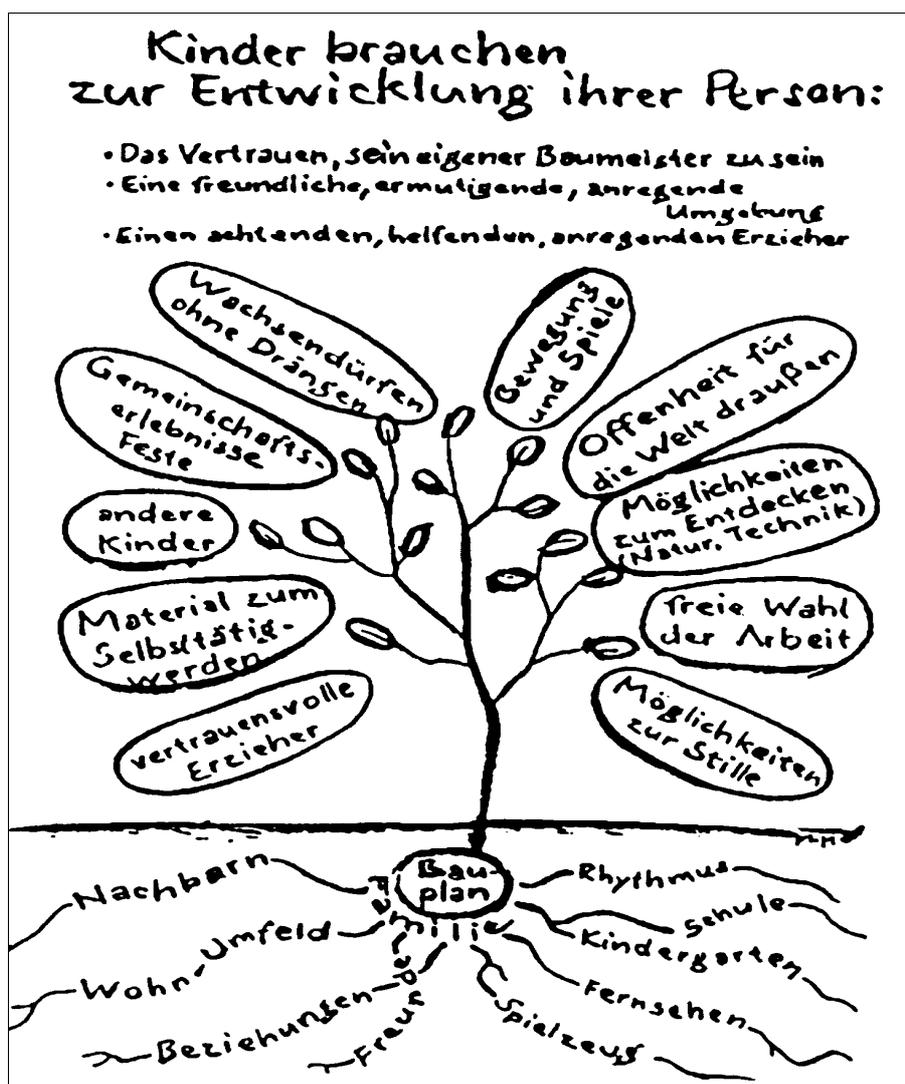


Abbildung 7-5: Baumgrafik der Grundschule Klixbüll

"Im Gebäude befindet sich der Kindergarten, in dem auch nach pädagogischen Prinzipien Maria MONTESSORI{ XE "MONTESSORI, MARIA" } gearbeitet wird. Arbeitsmaterialien des 'Kinderhauses' und der Schule greifen entsprechend ineinander. Darum ist es möglich, die Türen problemlos füreinander zu öffnen. Kindergartenkinder nehmen immer schon im gemeinsamen Flur erste 'Schulkontakte' auf." Sprechen die Kinder Besuchswünsche aus, so wird eine Zeit vereinbart, in der sie im von ihnen gewünschten Raum mitarbeiten dürfen. "Sie lernen den Schulunterricht kennen, erleben sich im Umgang mit größeren Kindern und entdecken sehr schnell ihre Arbeitsmaterialien, in deren unterschiedlicher Handhabung sie sich differenziert üben können. Die Lehrkräfte lernen die Kinder auf diese Weise sehr früh sehr genau kennen und können sich auf Fähigkeiten, aber auch auf mögliche Schwierigkeiten und Auffälligkeiten rechtzeitig einstellen. Notwendige Maßnahmen können in Zusammenarbeit mit den Erzieherinnen / Erziehern besprochen und frühzeitig eingeleitet werden" (DAHMANI{ XE "DAHMANI" } u.a. 1999, 106).

Einschulung in diesem Kontext ist nicht ein bestimmter Stichtag, sondern ein allmählicher Übergang, wobei den Kindern auch nach der offiziellen Einschulung weiterhin der Kindergarten offensteht. Sie legen dort bisweilen Spielphasen ein, suchen Erholung oder einfach nur etwas Altbekanntes. "Auf Schulreifetests wie das 'Kieler Einschulungsverfahren' verzichten wir, weil wir durch die lange Vorlaufphase wesentlich umfangreichere und genauere Informationen über jedes einzelne Kind haben als jemals zuvor" (DAHMANI u.a., 1999, 107).

In ihren veröffentlichten pädagogischen Grundgedanken nehmen die Kolleginnen und Kollegen aus Klixbüll die Gedanken LICHTENSTEIN-ROTHERS{ XE "LICHTENSTEIN-ROTHERS" } über Kinder am Schulanfang wieder auf, indem sie formulierten:

"Wesentlich sind...

- die Ursprünglichkeit kindlichen Denkens und kindlicher Phantasie,
- die Konkretheit kindlichen Weltumgangs,
- die Spontaneität des Gestaltens und Improvisierens,
- die große Erlebnisfähigkeit,
- die Bedeutung der Bewegungs- und Tätigkeitsfreude, des Spiels und der Motorik für die körperliche, seelische und geistige Entwicklung,
- das bedingungslose Vertrauen, das das Kind dem Erwachsenen entgegenbringt und das so leicht mißbraucht werden kann" (dies. zitiert in DAHMANI{ XE "DAHMANI" } u.a. 1999, 83f.).

Diese positiven Eigenschaften seien der Schlüssel, mit dem Kinder sich die Welt erschließen. Sie müssten als Basis für gelungene Lernprozesse geschützt und bewahrt werden. In einer Baumgrafik fasst das Kollegium die für ihre Arbeit wichtigsten Aspekte der MONTESSORI{ XE "MONTESSORI" }-Pädagogik so zusammen (siehe Abbildung 7-5: Baumgrafik der Grundschule Klixbüll auf der vorigen Seiten). Im Bericht heißt es: "Wir haben die Aufgabe, jedes einzelne Kind in seinem Lernen zu stärken, indem wir das Lernen als seine eigene Sache anerkennen, ihm verschiedene Zugangsweisen anbieten und als verlässliche und vertraute Personen als Berater und Gestalter von Lernmöglichkeiten zur Verfügung stehen."

#### 7.4.1.3 Zwischen reformpädagogischen Vorbildern und aktuellen Problemen - erste Hypothesen über die Nutzung von pädagogischen Modellvorstellungen im Wandlungsprozess

Fast alle Schulversuche beziehen sich auf reformpädagogische Vorbilder. Nicht nur in Klixbüll verweist das Kollegium auf die Pädagogik Maria MONTESSORIS{ XE "MONTESSORI, MARIA" }, das methodische Repertoire der Montessoripädagogik taucht auch in anderen Schulversuchen auf. Im niedersächsischen Modellversuch zur Neustrukturierung des Schulanfangs ist der Bezug zu Peter PETERSEN{ XE "PETERSEN" } nicht zu übersehen, allerdings vor allem dadurch, dass die Kollegien mehrerer Schulversuche Peter-Petersen-Schulen kennengelernt haben und sich hinsichtlich der Einrichtung jahrgangsübergreifender Klassen auf die dort erworbene Anschauung berufen. *Im Unterschied zu den beiden vorgestellten Fallbeispielen bleibt der Hinweis auf ein reformpädagogisches Vorbild in anderen Schulversuchen aber ohne nachvollziehbaren Bezug zum pädagogischen Gesamtkonzept Peter Petersens oder Maria Montessoris.*

Reformpädagogisches Gedankengut hat so zwar in die Konzepte der Schulen Eingang gefunden, offenbar aber nicht in der Weise, wie Theo DIETRICH{ XE "DIETRICH, THEO" } es vorschlägt, wenn er die orientierende Funktion der Philosophie Peter PETERSENS für modernen Unterricht hervorhebt: "Es gilt, die Grundidee der Jena-Plan-Pädagogik an erster Stelle zu erfassen und sich mit ihr auseinanderzusetzen. Ist das im positiven Sinne erfolgt, dann wird man Verständnis gewinnen gegenüber den sich daraus ergebenden Konsequenzen für den Unterricht, d.h. man wird offene Formen des Lernens und Lehrens anwenden, besonders sozialintegrative Unterrichtsformen und partnerschaftliches Lernen..." (DIETRICH, Theo 1995, 173f). Anders als Theo DIETRICH es in seinem Werk über die Pädagogik PETERSENS fordert, gehen aber die meisten Lehrerinnen und Lehrer viel problembezogener an ihre Arbeit (vgl. CARLE{ XE "CARLE" } 1995a, 99, 110). Sie lesen i.d.R. keine reformpädagogischen Texte und kennen die Grundidee allenfalls aus dem Studium. Die seinerzeit von mir befragten Lehrpersonen bezogen sich - wenn

überhaupt - ebenso wie einige Schulen des Modellversuchs in ihren Berichten vor allem auf Peter PETERSEN{ XE "PETERSEN" } und Maria MONTESSORI,{ XE "MONTESSORI" } ohne jedoch auf die jeweiligen Grundideen näher einzugehen.

Im Folgenden stelle ich mit Bezug auf die vorher vorgestellten Beispiele einige Hypothesen darüber auf, in welcher Weise reformpädagogische Modellvorstellungen die Veränderungsprozesse an den Schulen beeinflussen können. In Kapitel 8, 9 und 10.3 greife ich diese dann noch einmal im Zusammenhang mit den Möglichkeiten der Erweiterung des Einflusses auf schulische Reformvorhaben auf, in Kapitel 12 mit Bezug zur Lehrerbildung.

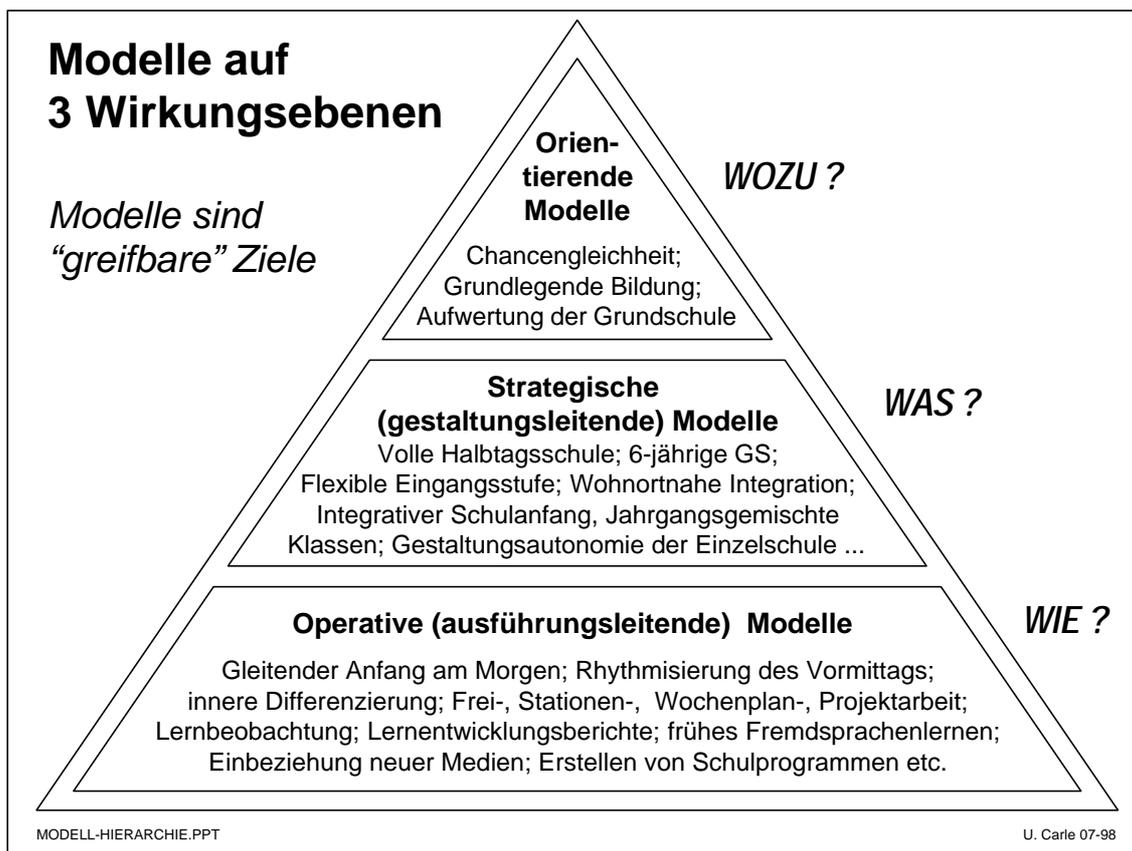


Abbildung 7-6: Modellvorstellungen auf unterschiedlichen Ebenen der Handlungsregulation

In den Schulversuchen zur Neustrukturierung des Schulanfangs wird auf Modellvorstellungen zurückgegriffen, die unterschiedliche Bewusstseitsgrade der Handlungsregulation<sup>261</sup> betreffen (vgl. dazu Abbild 8-8., Kapitel 8 und insbesondere Abbild 9-10, Kapitel 9). Deshalb unterscheide ich (ähnlich wie Theo DIETRICH{ XE "DIETRICH, THEO" }) orientierende, von strategischen bzw. strukturellen Modellvorstellungen und diese von operativen, d.h. unmittelbar handlungsleitenden Modellen. Die Darstellung im obigen Dreieck (Abbildung 7-6) symbolisiert,

<sup>261</sup> Handeln wird hier interpretiert als ein Prozess, der über hierarchisch-sequentielle Rückkopplungen zwischen erstens orientierenden Leitbildern, Grundüberzeugungen, transzendierenden Zielen, zweitens gestaltungsleitenden Prinzipien etc. und drittens unmittelbar ausführungsleitenden Mustern reguliert wird (siehe Kapitel 8, theoretisch fundiert bei Hacker{ XE "Hacker" } 1986). Lediglich die gestaltungsleitenden Prinzipien sind dabei bewusstseinspflichtig, demgegenüber die Orientierungen kaum bewusstseinsfähig, die unmittelbar ausführungsleitenden Muster (z.B. Routinen) zwar bewusstseinsfähig, nicht aber bewusstseinspflichtig. Die Komplexität des Entwicklungsprozesses von Organisationen wird deutlich, stellt man sich diesen Prozess zudem nicht nur bezogen auf eine Person vor, sondern als strukturbildenden Austauschprozess der verschiedenen Akteure innerhalb einer Organisation (siehe Kapitel 9). Durch die Kopplung der Entwicklung von Handlung und Struktur (theoretisch fundiert durch Giddens{ XE "Giddens" }, siehe Abbild 9-18) leuchtet unmittelbar ein, warum sich Strukturen nicht durch isolierte Handlungen Einzelner nachhaltig verändern lassen und eine Ebene darüber, warum sich Einzelschulen nicht durch isolierte Konzepte nachhaltig entwickeln lassen, ohne dass die übrigen Systemebenen sich ihrerseits verändern.

dass die "Verwendungsmöglichkeiten" um so breiter werden, je handlungsnäher ein Modell angesiedelt ist (vgl. Ulich{ XE "ULICH" } 1991, 141).

Freiarbeit beispielsweise passt zu ganz unterschiedlichen unterrichtlichen Strukturen. Sie ist in Jahrgangsklassen genauso denkbar, wie in den völlig jahrgangsübergreifenden Fachräumen der Schule in Klixbüll. Von der nächst höheren Stufe aus betrachtet, passt Freiarbeit sowohl in einen an der kindlichen Entwicklung orientierten pädagogischen Ansatz als auch in einen an einer Fachsystematik orientierten Buch- und Arbeitsheftunterricht. Logisch betrachtet färbt also die Orientierung die Ausformung der unterrichtlichen Strukturen und der Ausführungsmethoden, sie bestimmt sie aber nicht (siehe hierzu insbesondere Kapitel 9). Vielmehr kann aus dem, was Theo DiETRICH{ XE "DIETRICH" } als Grundideen Peter PETERSENS{ XE "PETERSEN" } bezeichnet, durchaus auch ein anderes schulorganisatorisches Gerüst abgeleitet werden als das des kleinen Jena-Plans. Und umgekehrt können die unterrichtlichen und schulischen Modellvorstellungen unter einer anderen Orientierung ohne weiteres anderen Zielstellungen dienen.

Unter dem Blickwinkel der Handlungsregulation ist die Auseinandersetzung mit pädagogischen Leitideen insofern fruchtbar, als sie Entscheidungen auf den darunter liegenden Handlungsebenen erleichtert, einen "roten Faden" ermöglicht, dem Projekt bzw. der zu gestaltenden Schule eine Art Identität, jedenfalls eine gewisse Sicherheit gibt. *Im Unterschied zu den Schulen, die ihren Schulversuch vornehmlich an den vagen Vorgaben des Erlasses und der Vorstellung von einem konkreten Nutzen ausrichteten (Beispiel 1 und 2), verwendeten Schulen mit einer dezidiert reformpädagogischen Orientierung bei der Konstruktion ihres Vorhabens ein breiteres Spektrum der Modellvorstellungen bewusst (Beispiel 3 und 4).* In der Projektplanung werden konkret vorweggenommene Situationen (z.B. die Umorganisation des Hauses) an einer orientierenden Leitvorstellung gemessen, wie das Beispiel 4 in besonderer Weise zeigte. Der Umkehrschluss ist jedoch unzulässig: Eine solche Leitvorstellung muss nämlich nicht in jedem Fall zu einer besseren Praxis führen. Vielmehr kam in den beiden beschriebenen Beispielen (3 und 4) eine geeignete personelle Konstellation hinzu, Personen, die zusammen passen, die bereit waren, miteinander über pädagogische Zielsetzungen zu diskutieren. Beidemal handelte es sich um Zwergschulen, also um ein kleines Team, in dem leichter Konsens herstellbar ist als in großen Schulen. Eine Schule dieser Größenordnung braucht weitaus weniger Strukturen für die Steuerung des Projekts als größere Schulen. Beidemal fürchteten die Eltern die Schulschließung und waren daher mit einer Zusammenlegung von Klassen interessiert.

Alle Schulen hatten Kenntnis von reformpädagogischen Modellen. Der Unterschied zu den Beispielen 3 und 4 liegt nicht im Wissen oder in der Möglichkeit, sich entsprechende Kenntnisse anzueignen. Vielmehr scheint die Differenz vor allem in der orientierenden Nutzung der Modelle zu liegen, so wie DiETRICH{ XE "DIETRICH" } es fordert. Hinzu kommt hier neben Begeisterung und Engagement ein hohes Maß kollegialer Reflexion über das reformpädagogische Leitbild und damit wurde eine die ganze Schule übergreifende Strukturbildung in Richtung dieses Leitbildes möglich. Schulen ohne diese stark bewusste, diskursiv fundierte Orientierung verwerteten ihre Kenntnisse von Reformmodellen hingegen in zweierlei Weise. Strategisch verschafften ihnen die Modelle einen Blick über den aktuellen Problemrand hinweg: Man weiß dadurch beispielsweise, dass jahrgangsgemischte Klassen gegen Verhaltensprobleme helfen können. Dieses Modellwissen ist aber abstrakt, zunächst abgekoppelt vom praktischen Handeln. Man hat von glaubwürdiger Seite gehört, dass jahrgangsgemischte Klassen dem lästigen Problem Abhilfe schaffen können, aber man weiß nicht wie man solche Klassen einrichten und betreiben kann. Die Verbindung zwischen diesem Wissen und dem Können stellten die Lehrerinnen und Lehrer vor allem dadurch her, dass sie in anderen Schulen schauten, wie dort praktisch verfahren wird. Praktisch nutzten die Lehrerinnen und Lehrer das Vorbild wie eine Art Ideen-Steinbruch, aus dem man sich für die jeweilige Problemsituation die besten Brocken schlagen kann, ohne gleich den ganzen Betrieb des Steinbruchs kaufen zu müssen (oder anders ausgedrückt: ohne die bisherige Orientierung infrage stellen zu müssen). Dazu reicht es freilich, weitaus praxisnähere Literatur zurate zu ziehen als etwa PETERSEN{ XE "PETERSEN" }s "Allge-

meine Erziehungswissenschaft". Infrage kommen viel eher die Grundschulzeitschriften oder die Bücher des Arbeitskreis Grundschule.

Bereits in meiner Untersuchung Anfang der 90er Jahre konnte ich diese Verhaltensweise feststellen. So wurde die Modellvorstellung von "Freiarbeit" meist unmittelbar und damit ausschließlich symptomatisch in die Gestaltung der Unterrichtsstunde oder der Woche übertragen. Ohne Orientierung an einem die Freiarbeit begründenden pädagogischen Leitbild fehlten häufig schlüssige Qualitätskriterien für das Freiarbeitsmaterial, wie sie etwa bei Maria MONTESSORI{ XE "MONTESSORI" } formuliert worden sind (STEIN{ XE "STEIN" } 1998, 76ff). Trotz allem bietet auch ein wenig begründeter Versuch mit Freiarbeit den Kindern ein wenig mehr Freiheit als sie vorher hatten. Aber weder findet ein übergeordnetes pädagogisches Ziel bewusste Berücksichtigung, noch werden die für dessen Erreichung notwendigen unterrichtlichen und schulischen Strukturen entwickelt: Das Rezept ist das fertige Essen.

Probleme können nach einer naiven Umsetzung von "Steinbruch-Inhalten" der Reformmodelle kaum anders als mit Rückgriff auf das altbewährte Konzept gelöst werden. Das spiegeln Beispiel 1 und 2 wieder. Im Beispiel 1 setzte sich zunächst eine sonderpädagogische Orientierung mit starker Betonung der Diagnostik durch, im Beispiel 2 entwickelte sich die Kooperation, weil für sie von Anfang an Strukturen eingeplant waren, wohingegen die didaktische Erneuerung sich noch nicht durchsetzen konnte. Es muss aber vermutet werden, dass ein Rückfall in eingeschliffene Routinen selbst durch eine gut fundierte neuausgerichtete Orientierung dann nicht sicher verhindert werden kann, wenn Überforderungssituationen entstehen. Zumindest zeigt das eine weitergehende Analyse von Beispiel 3 im Bericht darüber, wie nach begonnenem fibelfreien Schrifterwerbsunterricht schließlich doch wieder auf die altbewährte Fibel zurückgegriffen wird, anstatt die entstandenen Probleme als Möglichkeiten zu nutzen, gezielt nach Ursachen zu suchen. Dies geschah obwohl die einschlägige Fachliteratur dazu vorlag. Unter dem aktuellen Handlungsdruck erschien ein solch aufwendiger Selbst-Weiterbildungsprozess nicht bewältigbar. Das orientierende Modell der Peter-Petersen-Pädagogik bot aber auch keine geeigneten Lösungen für das aktuelle Problem. So blieb praktisch keine andere Wahl, als etwas ganz Neues zu lernen oder in alte Handlungsmuster zurückzufallen.

Eine erfolgreiche Umstrukturierung der Schule wird offenbar durch eine viel intensivere und langfristige Auseinandersetzung im Kollegium über pädagogische Leitziele, zu verändernde Strukturen und neue Methoden, Ausstattungen etc. erleichtert. Offenbar sind die Anlaufschwierigkeiten mit einer solchen ausgiebigen und reichhaltigen Vorlaufphase leichter zu überwinden, wenn es damit gelingt, ein über alle Modell-Ebenen hinweg koordiniertes Vorhaben zu konstruieren. Und genau dafür scheinen ausgearbeitete Vorbilder, die ebenfalls die Orientierungsebene, die strategische Ebene und die handlungsanleitende Ebene zu einem nachvollziehbaren System vereinigen, hilfreich zu sein und eine höhere Aussicht auf Nachhaltigkeit zu bieten<sup>262</sup>. Gleichwohl bleiben auch bei langfristig und intensiv vorbereiteten Vorhaben die Probleme nicht aus, wie die Berichte zeigen. Es besteht lediglich eine größere Chance, sie auf einer solchen Basis schneller und sicherer zu meistern. Wie das folgende Kapitel zeigen wird, reicht jedoch der Rückgriff auf reformpädagogische Modellvorstellungen auf der Seite der Zielmodelle keinesfalls aus, um die veränderten Aufgaben durch den Schulversuch orientierend aufzuklären.

---

<sup>262</sup> Grundsätzlich ähnliche Ergebnisse referiert Redefer{ XE "Redefer" } 1950 in der Analyse einer achtjährigen Studie in Reformschulen, die zwischen 1933 und 1941 in USA 30 Highschools und 300 Colleges erfasste. Ziel damals war die Bestimmung von Kriterien für eine neue Schule und der Nachweis, dass Schülerinnen und Schüler aus Reformschulen keinesfalls schlechtere Leistungen bringen als Absolventen anderer Schulen. In einer acht Jahre später von Redefer selbst durchgeführten Nachuntersuchung zeigte sich, dass viele der Reformschulen bereits schon wieder von ihrem Reformkurs abgewichen waren. Die Gründe sah Redefer (1952) vor allem darin, dass diese Schulen seinerzeit ihren Reformkurs aufgrund sekundärer Motive (z.B. Profilierung in der Öffentlichkeit) eingeschlagen hatten und nicht vorrangig pädagogisch motiviert.

## 7.4.2 Veränderte Aufgaben der Lehrerinnen und Lehrer

Die ausgewerteten Berichte zeigen Engpässe auf und lassen so Rückschlüsse auf neue Anforderungen zu, für deren Bewältigung die Lehrerinnen und Lehrer neue Kompetenzen erwerben müssen. Diese lassen sich in fünf Bereiche untergliedern:

- Aufgaben, die sich durch das neue didaktische Konzept ergeben
- Aufgaben, die sich aufgrund der erweiterten Schülerschaft stellen
- Unterrichtsplanung für stark heterogene Klassen
- Spezielle Anforderungen durch die Modellsituation
- Erneuerungskompetenz

Welche Aufgaben Lehrerinnen und Lehrer aus dem angestrebten Zielmodell für sich redefinieren, im Kollegium diskutieren und in den Schulversuchsberichten beschreiben, hängt aber wie im vorangegangenen Abschnitt dargestellt wurde, nicht nur vom Modell selbst sowie von der Tiefe und Konsistenz seiner Verarbeitung ab, sondern außerdem von den bisherigen Handlungsvoraussetzungen der Personen, ihren grundlegenden Orientierungen, ihren gestaltungsleitenden Unterrichtskonzepten und den ausführungleitenden Mustern und Routinen. Um diese persönlichen Ausprägungen zu erheben, hätten jedoch mit den beteiligten Lehrerinnen und Lehrern längerfristige Arbeitsanalysen durchgeführt werden müssen. Da dies aus kapazitativen Gründen nicht leistbar war, können hier nur solche Aufgaben beschrieben werden, die aus den Schulversuchsberichten unmittelbar hervorgingen. Damit ist aber weder das persönliche Spektrum der Aufgabenredefinition abgedeckt, noch eine vollständige Darstellung aller anfallenden neuen Anforderungen beabsichtigt. Es darf aber davon ausgegangen werden, dass die Lehrpersonen in den Berichten darauf Wert gelegt haben, ihnen wichtige neue Aufgaben zu benennen, mit denen sie Schwierigkeiten hatten. Dienten doch die Berichte auch dazu, Bedarf an Hilfen anzumelden. *Für die Fragestellung, wie künftige Schulversuche besser unterstützt werden könnten, sind gerade solche Anforderungen von besonderem Interesse, für welche die Lehrerinnen und Lehrer sich Hilfe wünschen.*

### 7.4.2.1 Ein neues didaktisches Konzept stellt neue Aufgaben

Die in den Schulversuchen bewusst erhöhte Heterogenität der Schülerinnen und Schüler durch die Maßnahmen *jahrgangsgemischter Unterricht, keine Zurückstellungen, Aufnahme von Kann-Kindern und Kindern mit Behinderungen spiegelt sich in der größeren Spannweite der inhaltlichen Lernvoraussetzungen, dem unterschiedlich starken Spielbedürfnis, der mehr oder weniger langen Aufmerksamkeitsspanne, der unterschiedlichen Kenntnis schulischer Regeln, Arbeitsweisen und -methoden.* Dieses sicherlich noch unvollständige Spektrum lässt bereits vermuten, dass hierfür ein umfassend neues Unterrichtskonzept in einer veränderten Schulorganisation erforderlich ist. Dazu verweist der niedersächsische Modellversuch auf die Erfahrungen in Vollen Halbtagschulen. Zusätzlich orientierten sich die Schulen selbst vor allem an Peter-Petersen-Schulen.

Die Heterogenität der Klassen hatte vor allem Auswirkungen auf die Vorgehensweise im Unterricht selbst. Gegenüber der Arbeit mit fertigen Lehrgängen, so viel wird in allen Berichten deutlich, stellt die notwendig individualisierte Arbeit in erheblichem Umfang neue Anforderungen. Am Beispiel des Mathematikunterrichts lässt sich das verdeutlichen: Beim Klassenunterricht mit dem gemeinsamen Mathematikbuch war die Lehraufgabe vor allem durch den Rechenweg und die Schüleraufgaben des in diesem Buch vorgegebenen Lehrgangs definiert. Schwierigkeiten ergaben sich folglich, wenn nicht alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen und gleich schnell dem Stoff folgen konnten. Daraus leitete man keineswegs ab, dass der Lehrgang nicht für jedes Kind gleichermaßen geeignet sei, sondern umgekehrt, dass Kinder, die dem

Lehrgang nicht folgen können, spezielle Hilfen benötigen, die dann von innerer Differenzierung über Förderunterricht bis zu äußerer Differenzierung reichen. Diese Hilfen hatten vor allem das Ziel, den Schülerinnen und Schülern die im Lehrgang vorgegebenen Denkweisen 'einzuschleifen', damit sie den folgenden Stoff in der vorgegebenen Logik des Buches bewältigen könnten. Nur unter dieser Voraussetzung ist der zügige Fortgang des lehrgangsbezogenen Klassenunterrichts überhaupt denkbar.

Mit dem Anspruch zur Öffnung des Unterrichts für die Lernwege der Kinder kann ein Lehrgang nicht mehr Maßstab des Lernerfolgs sein. Jetzt geht es darum, die Denkweisen der Lernenden, ihre Strategien im Umgang mit für sie bedeutsamen Inhalten zu unterstützen, auch wenn dann kein Klassenunterricht mehr möglich ist. Die Planungsarbeit der Lehrerinnen und Lehrer erschöpft sich jetzt nicht mehr in der Auswahl eines Lehrgangsprodukts, sondern es geht darum zu erkennen, mit welcher informellen Rechenstrategie das Kind arbeitet, welchen Verstehenshintergrund es hat, wie die Lehrperson diese Lernprozesse des Kindes unterstützen und nicht, wie sie es auf die Fährte des Lehrgangs locken kann (ausführlich bei SELTER{ XE "SELTHER" } 1998).

Dazu muss die Lehrerin oder der Lehrer den langfristigen Lernprozess der einzelnen Schülerinnen und Schüler, quasi in ihrem Lebenslauf, im Blick haben (WITTMANN{ XE "WITTMANN" } 1992) und zwar in vierfacher Weise:

- Erstens braucht die Lehrperson einen jeweils aktuellen Überblick über die Strategien und Interessen der einzelnen Kinder in ihrer Klasse, folglich auch über ihre aktuellen und zukünftig entwickelbaren Handlungsmöglichkeiten in ihrem Lebensumfeld, die für die Herausbildung der Interessen und der Lernstrategien von großer Bedeutung sind.
- Zweitens braucht sie eine profunde Kenntnis des mathematischen Kulturguts (nicht nur des Regelwerks), welches die Schule dem Kind vermitteln soll. Nur so kann sie quasi dem kindlichen Lernprozess vorausgehend erkennen, wohin die Denkweise des Kindes führen könnte, welche Erkenntnismöglichkeiten sie ihm eröffnen könnte.
- Drittens benötigt sie ein methodisches Repertoire und geeignete Materialien, um dem, was sie vorausgehend erkannt hat, nun nicht wieder (im Sinne einer stofforientierten Didaktik) mit Fertigrezepten zu begegnen, sondern den Lernprozess weiter offen zu halten, aber eine Erhöhung des Reflexionsniveaus anzuregen.
- Viertens sollte es der Lehrperson unter den heutigen Bedingungen des Unterrichts in großen Gruppen gelingen, die Arbeit der einzelnen Kinder in ein Klassenvorhaben einzubinden. Das ergibt sich nicht von selbst, sondern muss als Weg zum Ziel einer Integration der Klasse zur Lerngemeinschaft aktiv verfolgt werden (Praxisbeispiele siehe CARLE{ XE "CARLE" } 1983, CARLE 1998e und CARLE / QUAPPEN{ XE "QUAPPEN" } 1998). Ohne gemeinsamen integrierenden Hintergrund sind gegenseitige Störungen der Kinder vorprogrammiert.

Je nach pädagogischem Konzept variieren die neuen Aufgaben der Lehrerinnen und Lehrer in den Modellschulen. Ist die Arbeit mit vorbereiteten Lernumgebungen zentral (das Beispiel der kleinen Grundschule Klixbüll), so gewinnen nach Auffassung des Erprobungsteams dort vor allem Beobachtungsaufgaben an Gewicht: "In erster Linie sehen wir uns als Beobachter bzw. Beobachterin. Erst der gute Beobachter bzw. die gute Beobachterin kann sinnvoll helfen" (DAHMANI{ XE "DAHMANI" } u.a. 1999, 92). Um in den Fachräumen gezielt helfen zu können, muss die Lehrperson nach der Erfahrung der Lehrerinnen und Lehrer des Schulversuchs die einzelnen Kinder mit folgenden Zielstellungen beobachten:

- Welche Ordnungskriterien benötigt das Kind, um von der äußeren zur inneren Ordnung zu kommen?
- Braucht das Kind konkrete Lernhilfe am Material?

- Welche Lernwege schlägt das Kind ein?
- Wodurch kann man dem Kind bei der Bewältigung persönlicher Probleme helfen?
- Für welche Lerninhalte ist das Kind gerade besonders empfänglich?
- Welche Materialien könnten dem Kind zur Vertiefung, Erweiterung, zum Transfer dienen?<sup>263</sup>

Im Prinzip entstehen diese Beobachtungsaufgaben überall dort, wo die Lerntätigkeit der Kinder im Mittelpunkt steht, nicht nur in einer Schule mit dem "Fachraumprinzip". Aber hier wird sie fokussiert, weil sich die Lehrperson auf einen Lernbereich konzentrieren kann. Zwischen den Zeilen wird in allen Berichten der Schulversuche deutlich, dass die Lehrperson Spezialistin für Materialangebote sein muss. Wer mit vorbereiteten Umgebungen arbeitet, kann die Kinder nur sinnvoll unterstützen,

- wenn das richtige Material bereitgestellt ist, nämlich solches, das für die einzelnen Kinder auf ihren unterschiedlichen Lernwegen eine Unterstützung bietet
- wenn die Lehrperson die Materialien hinsichtlich der in ihnen steckenden Anforderungen kennt
- wenn sie zwischen Lerninteressen, Lernwegen der Kinder und dem vorhandenen Material vermitteln kann
- wenn sie die Kinder bei der Beschaffung oder Herstellung eigener Materialien unterstützen kann

*Mit einer entwicklungsorientierten Didaktik ergibt sich die Notwendigkeit einer veränderten Evaluation des Lernprozesses der Kinder.* Bei der Arbeit mit dem Schulbuch wurde aus dem Vorankommen im Lehrgang vermeintlich deutlich, was das Kind gelernt hat. Da es sich hier um einen durch das Buch klar definierten Stoff handelte, war die Klassenarbeit ein geeignetes Messinstrument. Lernen Kinder jedoch in vorbereiteten Umgebungen und Projekten entlang ihren eigenen Interessen und zu selbstgewählten Zeiten, dann wird das Instrument Klassenarbeit unpassend, misst es doch etwas, was gar nicht mehr intendiert ist. Als Instrument zur Erhebung von Lernvoraussetzungen, wie es die Lehrerinnen und Lehrer häufig interpretieren (vgl. Kapitel 5), ist die Klassenarbeit nun ebenfalls nicht mehr geeignet.

Um den Überblick zu behalten und den Kindern geeignete weiterführende Anregungen bereitstellen zu können, ist bei individualisiertem Unterricht ein Protokollsystem notwendig. In Klixbüll, das ist die vorgestellte Schule mit dem Fachraumsystem, vermerken die Lehrerinnen und Lehrer die Anwesenheit der Kinder in den Fachräumen auf persönlichen Karteikarten der Kinder und sehen dadurch, ob ein Kind ein Fach vernachlässigt. Zusätzlich wird dort die geleistete Arbeit jedes Kindes täglich protokolliert. Nach dem Unterricht werden die Beobachtungen des Vormittags ausgewertet und Material für den nächsten Tag vorbereitet. Das gleiche System lässt sich auf Wochenplanarbeit anwenden.

Ein neues didaktisches Konzept stellt die Lehrerinnen und Lehrer, das haben die Ausführungen gezeigt, vor neue Aufgaben. Nun könnte man kurzschlüssig annehmen, man müsse sich nur über die Didaktik klar werden, die man verwirklichen wolle und schon sei die Veränderung des Unterrichts die Folge. Praktisch stellt sich der Veränderungsprozess jedoch erheblich schwieriger dar, denn in den Schulversuchen scheiterte die schnelle Umsetzung des Konzepts nicht am guten Willen, sondern vor allem an der mangelnden Erfahrung mit dem Neuen, vielleicht auch an der mangelnden Transparenz alter, zu überwindender Routinen. *Der Einfluss der Lehrerinnen und Lehrer auf die Veränderung ihres Unterrichts ist in der Realität längst*

---

<sup>263</sup> Vgl. den Überblick über Ergebnisse empirischer Studien für den Mathematikbereich (Selter{ XE "Selter" } 1998, 85)

nicht so unmittelbar, wie manche Projektergebnisberichte (bspw. aus der Grundschule Klixbüll) suggerieren. Dieser Frage geht Teil C noch vertieft nach.

#### 7.4.2.2 Neue Aufgaben durch die erweiterte Schülerschaft und geforderte Kooperation unterschiedlicher Fachleute

Die Modellversuche sehen - wie bereits mehrfach beschrieben wurde - vor, dass nicht nur schulfähige Schülerinnen und Schüler eines Jahrgangs die Klasse 1 besuchen sollen, sondern dass zusätzlich alle früher zurückgestellten Kinder und alle Kann-Kinder, wenn dies der Wunsch der Eltern ist, aufgenommen werden. Darüber hinaus soll kein Kind in eine Schule für Lern- oder Erziehungshilfe bzw. für Sprachförderung überwiesen werden. Für die zusätzlichen Aufgaben wird den Schulen in sehr geringem Umfang (kostenneutral) Fachpersonal zugestanden. Aus der Art des Fachpersonals lässt sich schließen, dass seitens der Entwickler des Modellversuchskonzeptes die Vorstellung vorherrschte, die neuen Aufgaben lägen im sozialpädagogischen und im sonderpädagogischen Bereich. Wie sich zeigen wird, gehen sie aber weit darüber hinaus, indem aus der neuen Konstellation neue - nicht mit den vorliegenden Erfahrungen allein bewältigbare - Aufgaben entstehen.

Die neue Situation ist keineswegs eine, die sich nur aus den neuen Anforderungen der veränderten Schülerschaft ergibt. Zusätzlich kommt indirekt hinzu, dass die verschiedenen Fachleute lernen müssen, miteinander zu kooperieren und zwar in einem für alle neuen Aufgabenfeld. Diese Kooperation setzt voraus, dass ein gemeinsames Gesamtkonzept erarbeitet wird, eine fortlaufende Verständigung über unterschiedliche Interpretationen von Situationen erfolgt und eine gemeinsame Planung stattfindet. Die stärker individuumorientierte Sichtweise der SonderpädagogInnen, die vornehmlich klassenorientierte Vorerfahrung der GrundschullehrerInnen und die vermutlich stärker situationsorientierte Perspektive der SozialpädagogInnen bieten die Chance Kind und Klasse in einem neuen, viel differenzierteren Licht zu sehen. Zugleich heißt das aber, dass keine der drei beteiligten Professionen bei ihrer althergebrachten Arbeitsweise bleiben kann.

Es ist etwas anderes, wenn drei Kinder statt in einer relativ kleinen Sonderschulklasse in einer großen Grundschulklasse integrativ gefördert werden sollen und das am Schulanfang, wenn es die große Klasse nur als zusammengewürfelten Haufen sich teilweise fremder Kinder gibt. Wie die Studierenden aus Klassen ohne Modellversuchsstatus berichteten (Kapitel 5), ist die *Integration einer Schulanfangsklasse zur Lerngemeinschaft schon unter den üblichen Bedingungen eine schwierige Aufgabe*. In allen Schulversuchen stellte sich folglich die Arbeit mit (nicht mehr ausgesonderten) nun *als erziehungsschwierig auffallenden Kindern als Hauptproblem* heraus. Der Dominoeffekt um sie herum auftretender Unterrichtsstörungen war oftmals geeignet, die Integration der Klasse am Schulanfang zu verhindern (vgl. auch HINZ{ XE "HINZ" } u.a. 1998). Auffallend ist, dass - möglicherweise in Folge des Dominoeffektes - relativ häufig von vielen verhaltensauffälligen Kindern die Rede ist.

Die Modellversuche der meisten Länder sehen nicht zuletzt zur Vermeidung solcher Effekte die Möglichkeit jahrgangsgemischter Klassen vor, in denen Kinder, die bereits ein schuladäquates Verhalten gelernt haben, sich mit den Neulingen mischen und diesen bei der Eingewöhnung helfen. Daraus ergibt sich neben organisatorischen Aufgaben vor allem die Notwendigkeit einer starken Binnendifferenzierung. Diese setzt allerdings nicht unbedingt den Wechsel von der stofforientierten Didaktik zu einer subjektorientierten Didaktik voraus. Vielmehr wäre es auch denkbar, die angebotenen Aufgaben hinsichtlich ihres stoffimmanenten Anforderungsniveaus oder hinsichtlich der Darbietungsmethode zu differenzieren, ohne sie auf die Interessen der einzelnen Kinder speziell abzustimmen oder gar den Kindern die Möglichkeit eigener Aufgabenstellungen zu lassen. Inwieweit tatsächlich subjektorientierter vorgegangen wurde, kann von außen - nur anhand der Modellversuchsberichte - nicht überall abgeschätzt werden. *Alle Schulen berichten jedoch von Anfangsschwierigkeiten in der Umstellungsphase und über Versuche, diese zu bewältigen. In allen Fällen kam es mindestens zu einer*

diese zu bewältigen. In allen Fällen kam es mindestens zu einer Variation des Lehrgangsunterrichts.

Von den SonderpädagogInnen wurden in den Schulen vor allem lernprozessdiagnostische Elemente eingeführt, die dort, wo sie flächendeckend angewandt wurden offenbar zu viel Zeit in Anspruch nahmen (z.B. LF102). Beispiel 1 zeigt, wie der gemeinsame Ballanceakt in Richtung zu viel Diagnostik zu kippen droht. *Es müssen neue Formen entwickelt werden, wie die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler (in einem ökosystemischen Sinne - vgl. NICKEL{ XE "NICKEL" } 1990) prozessbegleitend und dennoch ökonomisch erhoben werden können.* Einige Schulen (LF8027, LF601, LF401, LF201) reagierten nur auf Auffälligkeiten mit einer genaueren Analyse.

Eine breit angelegte Differenzierung des Lernangebots - ob nun stärker traditionell am Stoff orientiert oder bereits im Sinne einer subjektorientierten Didaktik - erfordert auf jeden Fall eine systematische Prozesskontrolle, um den Überblick bei mehr als 20 Kindern nicht zu verlieren und rechtzeitig zu merken, wann ein Kind mit den Aufgabenstellungen nicht zurecht kommt. Diese Prozesskontrolle kann - wie im Beispiel des folgenden Abschnitts - im Material angelegt sein, wie im Beispiel Klixbüll in Protokollbögen zum Arbeitspensum und zur Vorgehensweise oder wie in einer anderen Projektschule (LF201) in Form von individuellen Lerngeschwindigkeitsdiagrammen festgehalten werden. In allen drei Fällen würde durch eine solche Protokollierung auffallen, wenn ein Kind hinter anderen zurückbleibt, mehr noch nicht.

In allen Berichten spiegelt sich, dass die Lehrerinnen und Lehrer zunächst die stofforientierte Vorgehensweise bei zusätzlicher starker Binnendifferenzierung ergänzt durch gelegentliche äußere Differenzierung in Förderstunden bevorzugten und selbst in weitergehenden Ausnahmefällen nach kurzfristigen Versuchen mit subjektorientierterem Vorgehen, z.B. im Schrifterwerb bald ebenfalls wieder zu einer Mischform aus gemeinsamem Lehrgang und Arbeit mit freien Texten zurückkehrten. *Vermutlich stellt die Vielzahl der neuen Aufgaben so starke Anforderungen an die Lehrerinnen und Lehrer, dass es besser wäre, eine grundsätzlichere didaktische Veränderung nicht mit der Umstellung auf heterogenere Gruppen zu koppeln.* Sie ließe sich auch im Vorfeld in der Jahrgangsklasse einführen und könnte dann als vorhandene Struktur die nächste Veränderung unterstützen.

#### 7.4.2.3 Veränderte Vorausplanung des Unterrichts

Zu Beginn des Modellversuchs bzw. der Einführung einer neuen Teilvariante besteht immer das Problem, dass für unbekanntes Terrain geplant wird. *Die zukünftige Situation muss planerisch vorweggenommen werden, obwohl damit noch keine Vorerfahrungen gemacht werden konnten.* Ausgehend vom Bekannten, war eines der augenfälligsten Probleme, dass das passende Unterrichtsmaterial fehlte. So berichten mehrere Schulen (LF601, LF701, LF802) dass für den differenzierten Unterricht spezielles Material angefertigt werden musste, weil sich die vorhandenen Lehrgänge nicht für das selbständige Arbeiten der Kinder eigneten. "Der Beginn des jahrgangsübergreifenden Arbeitens in den Schulanfangsklassen stellte für den gesamten schulischen Ablauf und das pädagogische Arbeiten einen größeren Einschnitt als der vorjährige Beginn des Schulversuchs dar. Alle Kolleginnen kannten Formen und Methoden des jahrgangsübergreifenden Arbeitens nur aus der Literatur. Die Aufgabe, nun Kindern verschiedenen Alters und Lernstufen gerecht zu werden, wurde von allen beteiligten Lehrkräften als pädagogische Herausforderung gesehen... In der methodischen Vorüberlegung hatte sich die Schulversuchsgruppe ... nach zwei SchILf-Tagungen und darin eingeschlossener Hospitation an einer Bremer Schule für die Arbeit mit selbstzusammengestellten Lernheften entschieden. Dieses Unterrichtsmaterial wurde von den Kolleginnen in vielen Zusatzstunden neben der laufenden Arbeitsverpflichtung am Ende des Schuljahres 95 / 96 vorbereitet. Auch wenn dieses Arbeitsmaterial an Lerngruppen und einzelne Schüler angepasst und auf Grund von Erfahrungswerten verändert wird, so stellt es für die Arbeit in den jahrgangsübergreifenden Schulanfangsklassen doch eine gewisse Erleichterung und Kontinuität dar" (LF802, 9).

Bei der Herstellung solcher Materialien geschieht aber offenbar mehr als nur die Zusammenstellung differenzierten Schulbuchersatzes. Vorbereitenden Effekt hat vor allem die dabei vorweggenommene Situation des Arbeitens in der stark heterogenen jahrgangsgemischten Klasse (vgl. CARLE{ XE "CARLE" } 1995a). "Um das jahrgangsübergreifende Lernen durchführen zu können, erarbeiteten wir eigene Lehrgänge in Deutsch, Mathematik und Sachunterricht, die ein weitgehend selbständiges Arbeiten ermöglichen sollten. Nach einjähriger Erfahrung mit den selbstverfassten Heften stellten wir fest, dass sie zu umfangreich waren, ständig Erklärungen erforderten und uneinheitlich konzipiert waren. Daher haben wir die Hefte überarbeitet. Beim Einsatz dieser Hefte zeigt sich jetzt, dass die Zweitklässler den Erstklässlern sehr gut helfen können" (LF8021, 3). Die Arbeitshefte stellen eine Art materialisierte Vorausplanung dar, die den Vorteil hat, dass sie gezielt überarbeitbar ist, wo sie sich als fehlerhaft erweist.

#### 7.4.2.4 Spezielle Anforderungen durch die Rolle im Schulversuch

Schulversuche stehen im Rampenlicht oder zumindest fühlen sich die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer so. Es ergibt sich durch den Schulversuch ein neues Verhältnis zur Umwelt. Die Öffnung nach außen gewinnt eine andere Qualität. Als Schulversuch muss man nicht nur den Anforderungen des Rampenlichts gerecht werden, sondern man hat auch eher die "Erlaubnis" vielleicht auch das entsprechende Gewicht, Institutionen draußen als Partner zu gewinnen.

#### *Modellversuchsstatus und Leistungsdruck*

Es sind nicht nur die neuen Aufgaben die im Antrag auf Genehmigung des Schulversuchs verankert sind, hinzu kommt ein Leistungsdruck von innen und außen, der im normalen Schulalltag so nicht vorhanden ist. Die Schulleiterin Heidrun Wichert-Schürmann, Grundschule am Dürerring, Salzgitter, beschreibt das im ersten Zwischenbericht so: "Die gesamte Schule und ihre Arbeit steht im Blick der Öffentlichkeit, eine Leistungserwartung sowohl aus dem Innenbereich der Schule als auch von außen wird deutlich spürbar" [S. 9].

Diese Leistungserwartung - inwieweit sie tatsächlich von außen an die Schule herangetragen wird, mag dahingestellt bleiben - wird zu einem inneren Motor der Entwicklung. Im Schulversuch sieht sich die Schule verpflichtet, dem gerecht zu werden, was sie beantragt hat, nämlich "alle Kinder des Schuleinzugsgebiets aufzunehmen und auf Zurückstellungen verzichten..." und dabei allen Kindern bestmöglichst gerecht zu werden. Dass die Schule in einem Einzugsgebiet mit 80% Migrantenfamilien angesiedelt ist, war einer der Gründe für die Antragstellung. Schließlich bringt der Schulversuch nicht nur die Volle Halbtagsschule mit sich, sondern außerdem sozialpädagogische und sonderpädagogische Fachkompetenz ins Haus, also mehr Zeit und mehr Möglichkeiten für die Förderung der Kinder. Mit dieser Ausstattung kommt auch das Gefühl für den bestmöglichen Einsatz dieser Ressourcen verantwortlich zu sein.

#### *Elternarbeit*

Die Elternarbeit wird von einigen Schulversuchen als wichtiges Element bei der Einrichtung des Schulversuchs dargestellt (siehe die vorgestellten Beispiele 2, 3 und 4). Eine andere Schule beschreibt die Situation so: "Wenn eine Schule wie unsere unter anderem auch durch den Schulversuch das Interesse der Eltern der Stadt auf sich zieht, muss schon vor der Einschulung eine umfassende Information über das Konzept und die Arbeitsweisen der Schule erfolgen" (LF401, 10). Eltern hegen berechtigte Skepsis, wenn eine Schule Schulversuch wird. Ist damit doch auch verbunden, dass das eigene Kind "Objekt" der Versuchssituation werden kann. Typische Elternfragen, von denen berichtet wird, sind:

- Wie kann eine Lehrerin den Überblick über so verschiedene Kinder behalten?
- Wird das Angebot die Jüngeren über- und die Älteren unterfordern?

- Wie wissen wir Eltern, wo unser Kind leistungsmäßig steht, wenn wir keinen Vergleich mit den anderen Kindern der Klasse haben?
- Wie können wir mit den Kindern üben, wenn sie keine Fibel bekommen?

Bewährte Prinzipien der Elternarbeit sind:

- rechtzeitige und umfassende Information der Elternvertreter der Schule und der Kindergärten des Einzugsgebiets, beiden ihre wichtige Mittlerrolle verdeutlichen
- langfristige Anbahnung von Kontakten zu den Eltern der Schulanfänger (ca. 9 Monate vor der Einschulung), mehrere Elternabende, Einbindung der Eltern in die Vorbereitung des Schulanfangs
- eine gute Begründung der Vorteile der Schulversuchsbedingungen, eine klar verständliche Darstellung der neuen Strukturen und Mitgestaltungsmöglichkeiten für die Eltern
- Werbung für den Schulversuch durch positive Öffentlichkeitsarbeit in den Medien

Gelingt die Elternarbeit nicht, so kann die Stimmung sich leicht gegen den Modellversuch wenden. Die Bewältigung elternlicher Skepsis kann während der Anfangsphase erhebliche Energie des Kollegiums binden.

### **Berichtspflicht**

Die Schulversuchsberichte wurden von den Schulen mit sehr unterschiedlichem Aufwand angefertigt. Sie haben sehr stark den Charakter eines Berichts für einen Fremden und weniger den einer Überprüfung der eigenen Planung.

Um nicht zusätzliche Arbeit zu haben, erscheint es mir deshalb sinnvoll, den Bericht von Anfang an so zu gestalten, dass er nach innen und außen Rechenschaft über den Verlauf des Versuchs gibt. Dazu müsste seitens des Kultusministeriums eine Art Checkliste herausgegeben werden, die den Schulen ein Grobraster für wichtige Aspekte gibt. Jeder Bericht sollte mit dem geplanten Verlauf und seiner Begründung beginnen, den tatsächlichen Verlauf mit den Erfahrungen beschreiben, vor allem die Überwindung entstandener Engpässe sowie noch vorhandene ungelöste Probleme darstellen. Auf dieser Basis könnte dann eine veränderte Planung für den nächsten Berichtsabschnitt folgen. Das erfordert grundlegende Kenntnisse von Projektplanungsmethoden mindestens bei den ProjektleiterInnen in den Schulen.

#### **7.4.2.5 Erneuerungskompetenz**

In allen ausgewerteten Modellversuchen zur Neustrukturierung des Schulanfangs (Hessen, Schleswig-Holstein, Bremen und Niedersachsen) *fordern die Lehrerinnen und Lehrer mehr Unterstützung durch Fortbildung*. Wissenschaftliche Begleitung verstehen sie folglich in diesem Sinne, nämlich als Möglichkeit, sich Hilfe von außen zu holen. Die Enttäuschung ist groß, wenn die beteiligten WissenschaftlerInnen dem nicht im gewünschten Maße nachkommen können und statt dessen damit beginnen, den Mangel und seine Wirkungen zu vermessen. Ich leite daraus ab, *dass die Erneuerung der Schulen viel mehr Kooperation zwischen verschiedenen Experten erfordert, als bislang angenommen wird*.

Für die Schulen besonders wichtig war offenbar der Kontakt mit Vorbildern, vor allem anderen Schulen, die bereits jahrgangsübergreifenden Unterricht etc. praktizierten. Darüber hinaus lernten die Beteiligten aus den drei unterschiedlichen Professionsbereichen (Grundschul-, Sozial-, Sonderpädagogik) im Projekt voneinander. Wenn für eine Reflexion des gemeinsamen Lernprozesses zusätzliche Zeit und eine Moderation zur Verfügung stehen würden, könnte dieser Lernprozess sicherlich noch intensiviert werden.

*In allen Berichten wird deutlich, dass die Führungsaufgaben der Schulleitung durch den Modellversuch immens zunehmen*. Sie betreffen die Repräsentation der Schule nach außen

(Gemeinde, Kooperationspartner, Ministerium etc.) und nach innen (Eltern, Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler). Vor allem die organisatorischen Aufgaben und die Vermittlung zwischen verschiedenen Interessen wachsen. In einigen Schulen hat die Schulleitung offenbar viele Entscheidungen in die Projektteams verlagert. Auf solche Aufgaben sind die Schulleitungen und die Projektteams nicht besonders vorbereitet. Hier wird Beachtliches ohne zusätzliche Ausbildung geleistet. Unterstützung könnte sicherlich anders benötigte Kräfte sparen.

Besonderer Mangel herrscht meines Erachtens an Methoden zur Bewusstmachung des schulischen Entwicklungsprozesses, an Projektmanagementmethoden, die zur Umstrukturierung der schulischen Abläufe ohne unnötige Überforderungen erforderlich wären sowie an Methoden der Entwicklung von Kooperation und Teamarbeit. Zudem war im niedersächsischen Modellversuch m. E. zu wenig Planungsvorlauf für einige Schulen und zu wenig Unterstützung bei der Planung vorhanden. Die Folge war z.B., dass sich Fehler aus dem ersten Versuchsjahr an einigen Schulen im zweiten Versuchsjahr wiederholten (z.B. ein zu knapper Zeitplan), dass zu viel Kraft in Umwege investiert wurde (z.B. dass im ersten Jahr durchweg ohne Jahrgangsmischung begonnen wurde mit der Folge viel zu häufiger Verhaltensprobleme) oder dass die Kooperation aus welchen Gründen auch immer einzelne Beteiligte zeitlich in unzumutbarem Ausmaß belastete.

Schließlich fällt auf, dass im niedersächsischen Modellversuch die Kooperation mit dem Kindergarten nur in vier Schulen besonders erwähnt wird: *Nur von zwei Schulen (LF401, LF501) wird eine positive Zusammenarbeit mit der vorschulischen Institution beschrieben.* In einem weiteren Fall wird von Interessenskonflikten (LF701) gesprochen. Eine Schule beklagt, dass in ihrem Einzugsgebiet 11 Vorschuleinrichtungen liegen, wodurch die Kooperation äußerst schwierig zu organisieren sei (LF101). Dies ist nur ein augenfälliges Beispiel dafür, wie schwer es ist, alte Strukturen überhaupt wahrzunehmen und zu verändern. Gerade ein Modellversuch, der den Elementar- und den Primarbereich betrifft, müsste eigentlich die Kooperation zwischen beiden als zentral betrachten. Die Veränderungsarbeit sollte meines Erachtens neben der weiterhin zu gewährleistenden Unterrichtsqualität als eigene Größe betrachtet werden, für die andere Kompetenzen als für den Schulalltag erforderlich sind. Diese Kompetenzen sind nicht von selbst vorhanden, sondern müssen erst eine Ausbildung erfahren. Hierfür sollten Ressourcen von vorne herein eingeplant werden. Das folgende Unterkapitel geht zusammenfassend auf die Frage ein, was den Schulversuchen auf ihrem schwierigen Weg helfen könnte.

## 7.5 Was könnte Schulen auf dem Weg zur Neustrukturierung des Schulanfangs unterstützen?

Letztlich bildeten in allen Schulen die kleinen Verbesserungsschritte im Klassenzimmer neben den veränderten schulischen Organisationsstrukturen das Fundament der Innovation. Bei einer näheren Untersuchung der Praxisberichte wird deutlich, dass Schulen bei geringerer Erfahrung mit *förderdiagnostisch begründeter Differenzierung* und mit der Kooperation mehrerer Fachleute im Unterricht eine schwierigere Ausgangsbasis haben als andere. Andererseits gab es auch Beispiele dafür, dass traditionell sonderpädagogische Verhaltensweisen<sup>264</sup>, die auf spezifische Art mit traditioneller Grundschularbeit harmonieren, in die Schulversuche implementiert wurden, dadurch aber das Zusammenspiel von individueller Förderung und Integration der Klasse oder Schule zur Lerngemeinschaft empfindlich gestört wurde.

Das *Wissen über integrationspädagogische Diskurse* schien mir an den Schulen sehr gering zu sein. Das fiel mir nicht nur bei meinem Besuch des Treffens der Schulversuche auf, sondern spricht auch aus den meisten Berichten. Eine stärkere Reflexion der Widersprüche zwischen Auslesefunktion und Bildungsfunktion der Schule ist in der hochbelasteten Alltagssituation sicherlich nur mit Anregungen von außen zu schaffen.

---

<sup>264</sup> Defizitorientierte Diagnostik, kleinschrittige Förderung, Therapie am Detail passt zu fehlerorientierter Bewertung, kleinschrittigen Arbeitsblättern, Zusatzübungen für Leistungsschwächere

HAMEYER{ XE "HAMEYER" } hat die Selbsterneuerungsfähigkeit von Grundschulen in vier Nationen untersucht und fand heraus, dass schulpraktische Versiertheit und pädagogische Phantasie eine unverzichtbare Voraussetzung für Selbsterneuerung waren (HAMEYER{ XE "HAMEYER" } 1995, 154). Die meisten Modellversuchsberichte der Projekte zur Neustrukturierung des Schulanfangs bieten vielfältige Beispiele, wie mit pädagogischer Phantasie auch schwierige Probleme gelöst wurden. *Eine Unterstützung der pädagogischen Phantasie führt offensichtlich zu Verbesserungen.* Ohne lebendige Vorbilder sind gravierendere Veränderungen kaum vorstellbar. Auch hierfür benötigen die Schulen Anregungen von außen, Kontaktvermittlung und vor allem viel mehr Zeit.

Einige Schulversuche, in denen nicht gerade eine zeitweise Lähmung durch Überforderung den Entwicklungsprozeß behinderte, sorgten selbst dafür, dass die unterrichtspraktische Kompetenz durch systematisches Verändern auf ein reflektierteres Niveau kam. Die Analyse aller Berichte, auch derjenigen aus den anderen Bundesländern, lässt zwei wesentliche Unterschiede erkennen. Einige Schulen stellen vor allem die organisatorischen Veränderungen dar und berichten nicht über die Lernprozesse selbst. Hier bleibt der Prozeß selbst einer weiteren Analyse ohne zusätzliche Erhebung verschlossen. Andere beschreiben eine kontinuierliche Reflexion und das systematische Bemühen um die Steigerung der Effizienz der eigenen Arbeit. Eine solche Experimentierhaltung setzt sich kritisch mit dem Veränderungsprozeß auseinander und blickt nicht nur auf das Ziel. Gerade *die Reflexion des Prozesses ist Voraussetzung dafür, sich bewältigbare und dennoch herausfordernde neue Aufgaben zu stellen, deren Lösung dann wieder neue Erfahrungen mit sich bringt.*

Die beruflichen Lerneffekte aus der fortwährenden reflektierten Auseinandersetzung mit den Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler und der Qualität der eigenen Serviceleistungen sind eine Möglichkeit zur Erweiterung schulpädagogischer Kompetenz - die Bedingung für professionelle Entwicklung. Auch dafür bieten die Berichte Beispiele. Es scheint eine sich selbst verstärkende Sogwirkung zu entstehen: Systematisches Vorgehen schafft Transparenz, macht damit den Blick auf den gerade entscheidenden Engpaß frei, der mit pädagogischer Phantasie und geschickter Kooperation überwunden werden kann. Damit wird die pädagogische Wirksamkeit als herstellbar erlebt, eine Voraussetzung für jenen motivationalen Kick, den CSIKSZENTMIHALY{ XE "CSIKSZENTMIHALY" } als Flowerlebnis bezeichnet. Wo sich dieser Erfolgssog noch nicht eingestellt hatte, war der Anfang sehr schwer und führte die Kollegien offenbar an die Grenze der Belastbarkeit: "Am Ende des ersten Versuchsjahres bestimmten intensive Diskussionen und Planungen zum schuljahrgangsübergreifenden Unterricht ebenso die Arbeit im Kollegium wie Fördermöglichkeiten einzelner Kinder. Zeitweilig hatten sowohl die Lehrkräfte selbst, als auch der Beobachter von außen den Eindruck, das Kollegium habe sich zu viel vorgenommen. Die Reibungsverluste waren recht hoch" (KÖPKE{ XE "KÖPKE" } 1997, 52).

Am Anfang ist der Weg der kleinen Schritte noch so weit vom Ziel entfernt, dass nicht klar ist, ob er überhaupt je zum Ziel führen wird. Grundvoraussetzungen fehlen, um die hinter den offensichtlichen Symptomen liegenden Engpässe, die für das Stocken der Entwicklung gerade verantwortlich sind, überhaupt als solche zu erkennen, angemessen zu interpretieren und als überwindbar einzuschätzen. Vom Standpunkt eines Außenstehenden aus, stellt sich die Situation so dar, als sei die Lehrperson oder das Kollegium wenig motiviert, nicht lernbereit oder uneinig, sich mit den anstehenden Problemen intensiv auseinanderzusetzen und die Verantwortung für das Gelingen des Reformprozesses zu übernehmen.

Aus der Innenperspektive des Kollegiums werden beispielsweise Verhaltensauffälligkeiten eines Kindes nicht als eine bestimmte Strategie seines Umgangs mit seiner aktuellen Situation interpretiert, sondern als Regelverstöße und dementsprechend mit speziellen Interventionen zu ihrer Beseitigung gehandelt. Man meint, alles Erdenkliche getan zu haben. Vermeintliche Hilfen setzen aber gerade deswegen falsch an, weil die vorangegangene Diagnose mangels ausreichender Erfahrung mit dem spezifischen Problem nicht gelingen kann und das Anliegen des Kindes gar nicht in den Blick kommt. Bei diesen Überlegungen wird deutlich, dass eine *Meta-*

*reflexion über den Veränderungsprozeß erforderlich* ist, um die vielfältigen Zusammenhänge allmählich verstehen zu lernen. Diese kann nur in der Auseinandersetzung mit Personen geschehen, die außerhalb des Geschehens stehen. Durch die Schule alleine, sind sie, zumindest zu Beginn eines Veränderungsprozesses, vermutlich nicht zu leisten.

Um ihre diagnostische, erzieherische und unterrichtspraktische Kompetenz auszubauen, benötigen die Lehrpersonen einen umfangreichen Fundus an Wissen über die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler und zwar bezogen auf konkrete Lern- und Verhaltensbereiche. Dieses Wissen kann vor Beginn eines so weitgehenden Modellversuchs noch nicht vorausgesetzt werden. Fehlt es zugleich an Zeit, Mitteln und methodischer Phantasie für systematisches Experimentieren in neuen Situationen sowie an der Möglichkeit, von einer kompetenten anderen Person zu lernen, dann wird die Basis für weiterführende Lernprozesse in der Arbeitssituation zu schmal. Zudem können eigene Versuche in komplexen Situationen nur dann gewinnbringend ausgewertet werden, wenn sie systematisch protokolliert und möglichst durch Konfrontation mit Erfahrungen anderer oder mit theoriegeleiteten Erklärungsversuchen reflektiert werden. Beiläufiges Lernen gar, ist nur möglich, wenn ein entsprechendes Modell vorhanden ist.

Beides, die Möglichkeit durch Experimentieren als auch von einem Modell zu lernen – für die Grundschullehrerin meist eine Sonderpädagogin oder eine Sozialpädagogin und umgekehrt – war in den einzelnen Schulversuchen unterschiedlich ausgeprägt. So hat eine Grundschule sich die Lernprozesse der Kinder im differenzierten Unterricht anhand von Entwicklungs- und Lern- diagrammen bewusst gehalten, die erstens rein quantitativ mit einem einfachen Pfeil beschreiben, ob ein Kind gemessen am Klassendurchschnitt gerade schneller oder langsamer vorankommt, eine Aufholphase eingelegt hat oder mit einem Problem steckenbleibt und Hilfe braucht, die (zweitens) ebenso auf dem Pfeil vermerkt wird wie (drittens) der Inhalt seiner Arbeit. Mit diesem einfachen Instrument ist es gelungen, die Lernprozesse einer ganzen Klasse zwar sehr grob, aber nachvollziehbar zu protokollieren. Ein solches Protokoll bietet dann eine geeignete Grundlage für die Reflexion des unterrichtlichen Handelns im Lehrerinnenteam der Klasse (LF201, An2).

Hilfreich wären auch hier mehr methodische und mediale Unterstützung. Denn auch die Steuerung der eigenen schulischen Lernprozesse geht besser, wenn hierfür geeignete Methoden und Medien angewandt werden können. Diese sind aber bisher nirgendwo so formuliert, dass Schulen ohne zusätzliche aufwendige Studien davon profitieren könnten. Als ein Beispiel für solche Methoden mag der folgende, inhaltlich gestufte *Zeitplan* für die Vorbereitung und Durchführung eines Schulprojektes dienen (Abbildung 7-7, von unten nach oben zu lesen).

Zeitraumen für ein Neustrukturierungsprojekt				
Stufe (~ 1 Jahr)	Projekt- Inhalt	Modell- Nutzung	Entwicklungs- Fokus	
<b>Eigentlicher Reform-Prozess</b>	<b>5</b>	Umfeld-, Schul- und Individualziele abstimmen und integrieren	Gemeinsame Entwicklung der Schule mit dem Umfeld	Schule als autonome Institution in einem Umfeld, das die Schule braucht
	<b>4</b>	Erarbeitung eines Schulkonzepts in Zusammenarbeit mit Akteuren aus dem Umfeld	Kooperation mit der Gemeinde, attraktive Rolle der schulischen Akteure für das Umfeld	Integration der Schule nach innen und ins Umfeld, Stabilisierung des neuen Modells
	<b>3</b>	Strukturierung des Austauschs zwischen den „alten“ und den „neuen“ Modellklassen	Entwicklung eines Kooperationsmodells zwischen allen Reformbeteiligten (Diskursplattform)	Einrichtung von Kooperationsstrukturen im Kollegium und zur Leitung
	<b>2</b>	Förderungsbezogene Entwicklungen in den Klassen, Material- u. Erfahrungsaustausch	Optimierung der Individualisierung/Integration, Nutzung von Hilfen erfahrener Schulen	Koordination aller Aktivitäten in Richtung auf optimale Arbeit in den Klassen
	<b>1</b>	Optimierung der Versorgung der Klassen mit Informationen, Medien, Spezialwissen	Ziele, Schritte zum Ziel, Wege, Evaluationsmöglichkeiten, Klassen integrieren, Austausch mit erfahrenen Schulen	ErzieherInnen, Grundschul- u. SonderschullehrerInnen lernen voneinander in der Arbeit
<b>Reform-Vorbereitung</b>	<b>1</b>	Ressourcensicherung, Projektstruktur schaffen, Entwurf v. Szenarien für Projektverläufe, aktive Außenpräsentation	Detailvorbereit.: Klassenzimmergestaltung, Elternarbeit, Kooperation m. Kindergarten u. Sonderschule, Kooperation m. Modellschulen	Kompetenzen sichern, Kooperationsstrukturen intern und extern aufbauen und erproben
	<b>2</b>	Planungsgremien, Informationsmedien, Vorbereitung der Außenpräsentation	Vorbilder für Führung und Projektsteuerung suchen, Kontakte zu erfahrenen Projektschulen intensivieren	Schaffung einer tragfähigen Infrastruktur für Information u. Koordination der Beteiligten
	<b>3</b>	Bekanntmachen des Kollegiums mit den Anforderungen veränderten Schulanfangs	Gute Vorbilder suchen und studieren: andere Schulen besuchen, Berichte lesen	Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten an der eigenen Schule

Abbildung 7-7: Zeitlicher Rahmen für ein schulisches Reformprojekt überschaubaren Ausmaßes, wie die Modellversuche zur Neustrukturierung des Schulanfangs in Niedersachsen

Als Heuristik dient ein solcher Zeitrahmen der Projektplanung. Jedes einzelne Feld muss dem spezifischen Projekt angepasst werden. So ergibt sich eine Planungsoberfläche, die dann in der Tiefe mit Detailaufgaben gefüllt werden kann. Das Projektstufenschema fußt auf meinen persönlichen Erfahrungen, wie ich sie in diesem Kapitel dargestellt habe, entspricht aber auch den Empfehlungen des 'Office of Educational Research and Improvement (OERI)' im U.S.-Bildungsministerium, die dieses zur Projektsteuerung für Schulreformen gibt (1996a). Danach wird der inhaltliche, organisatorische und zeitliche Aufwand selbst für überschaubare Reformprojekte, wie etwa die zur Neustrukturierung des Schulanfangs, regelmäßig weit unterschätzt und mündet immer in Überforderung, Widerstand, nicht selten sogar in Scheitern.

Um ein Beispiel herauszugreifen: Ganz entscheidend für die Entwicklung der Arbeitstätigkeit im Schulversuch ist die Passung zwischen der visionsgeleiteten Zielstellung, z.B. der Vor-

stellung, dass der konkrete Schulversuch einen Beitrag zur Entwicklung einer Gesellschaft ohne Ausgrenzung leiste, und der konkreten Ausführung der Arbeit (vgl. auch CSIKSZENTMIHALY{ XE "CSIKSZENTMIHALY" } 1993). Beide sind so weit voneinander entfernt und auf so unterschiedlichen Ebenen angesiedelt, dass eine einfache logische Verknüpfung nicht möglich ist. So kann es schnell zu unrealistischen Zwischenzielen kommen, genauso gut aber auch zu ziellosem Aktivsein, wenn es nicht gelingt, die aktuelle Arbeit in einen längerfristigen Zielrahmen zu stellen. In den Modellschulen, in die ich näheren Einblick hatte, kam dieser Zielrahmen, war er einmal formuliert, immer wieder aus dem Blick, wurde von Alltagsproblemen eingeholt. Oft fehlte ein Korrektiv von außen ganz oder kam zu spät.

*Wo alles im Fluß ist, da muss es eine Instanz geben, die immer wieder an die nächsten Ziele erinnert.* HAMEYER{ XE "HAMEYER" } (1995, 160) fand in allen Erfolgsberichten "Stakeholder", die für fortdauernde Zielklarheit sorgten und die Umsetzbarkeit der Neuerungen klar machten. In den Modellversuchsschulen war die Situation weniger eindeutig. Bei einigen Schulen übernahmen die Schulleiterinnen bzw. Schulleiter diese Rolle, Personen aus der Schulaufsicht oder WissenschaftlerInnen. In anderen Schulen waren keine "Stakeholder" sichtbar. *Besonders hilfreich scheint der Austausch der Projekte untereinander zu sein. Eine immer wieder an einer Außenperspektive zu klärende Innenperspektive erleichtert das Durchhalten, aber nur insofern sie die Deduktionslücke zwischen der Vorstellung von einer besseren Schule und der konkreten Veränderung im Klassenzimmer zu schließen vermag.* Denn an hohen Zielen mangelt es den Lehrerinnen und Lehrern offenbar nicht, und während der Treffen konnten konkrete Vorstellungen, wie Unterricht sich diesen Zielen schrittweise annähern kann, ausgetauscht werden. Im Spiegel dessen, was andere tun, ist es offenbar leichter, die eigenen Problemstellungen zu reflektieren. In solchen Auseinandersetzungen änderten sich manchmal die Etappenziele. So haben zwei Schulen erst nachträglich jahrgangsgemischte Klassen geplant, eine andere Schule lernte die Vorteile der Vollen Halbtagsschule kennen und änderte ihr Konzept.

Für die praktische Veränderung reicht das Ziel, zur Reform der Gesellschaft beizutragen, alleine nicht. Vielmehr setzen sich die Schulen konkretere Ziele, konstruieren Wege, auf denen die weit entfernte Vision erreichbar erscheint. *Immer wieder läuft nun der Weg der kleinen Schritte im unmittelbaren Handlungsfeld Klassenzimmer Gefahr, lediglich Nahziele zu verfolgen, die ohne Vision, ohne Bezugsgröße sich zwangsläufig auf niedrigem Anspruchsniveau einpendeln.* Dabei können die Ausführungsweisen durchaus hoch entwickelt sein. Selbst die Wegenetze, die Strategien, können formal gut ausgebaut sein und dennoch im Kreis herum führen. Ein typisches Ergebnis wäre ein wohl organisierter und kommunikativ offener Unterricht, beispielsweise mit Freiarbeit und Wochenplan, dessen Inhalte und Lernreize jedoch flach bleiben, etwa indem sie mit äußeren Anreizen (Punktesysteme, Noten etc.) oder (nach HOLZKAMP{ XE "HOLZKAMP" } 1993, 191) defensiven Lerngründen arbeiten, statt mit inhaltlichem Interesse der Schülerinnen und Schüler oder expansiven Lerngründen. Nahziele sind in solchem Unterricht durchaus erkennbar, die neue Organisationsform, die neue Lehrerrolle muss erst erworben und ein Kontrollsystem etabliert werden, das den Überblick über die vielfältigen Arbeiten der Kinder erlaubt. Gerade in solch intensiven Neuerungsprozessen läuft man Gefahr, dass in der Umstrukturierungsphase die Qualität des Bildungsangebots aus dem Fokus gerät.

Dieser Gefahr scheinen sich einige Modellschulen bewusst gewesen zu sein. Im Unterschied zu anderen Versuchsberichten belegen die niedersächsischen, dass an vielen Schulen darüber nachgedacht wurde, wie die Qualität des Unterrichts nicht nur über den veränderten Prozeß, sondern auch über das Lernergebnis der Schülerinnen und Schüler gemessen werden könnte. Hierdurch entsteht aber auch eine neue Gefahr. Weil die Qualität der Leistung bei der Einführung solch umfangreicher Neuerungen erfahrungsgemäß im Umstrukturierungsprozess zunächst etwas absinkt, können relativ schlechte Ergebnisse falsche Interpretationen hervorrufen. Wer die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler zur Messlatte des Erfolgs machen möchte, sollte sich mit der Messung Zeit lassen, bis die neuen Strukturen etabliert sind und dann nicht vergessen, die durch das neue Modell angestrebten besonderen Lerneffekte mitzumessen (z.B.

das Sozialverhalten). Auch hierfür und für andere Vorzüge des Lernens unter Bedingungen des neustrukturierten Schulanfangs fehlen geeignete Messinstrumente.

Schließlich zeigen die meisten Berichte, dass in den Schulen nicht alle Lehrerinnen und Lehrer von Anfang an hinter dem Modellversuch stehen, ein Anzeichen dafür, dass die Projekte noch nicht in die Schule integriert sind. WEICK{ XE "WEICK" } (1995) beschreibt dies als typisches Phänomen der Abkapselung von Modellversuchen in der eigenen Institution, wodurch diese sich vor Veränderung schützt. Was noch fehlt, ist eine Strategie, konstruktiv mit dieser ambivalenten Situation umzugehen. In Kapitel 10 ('Projektperspektive') werde ich versuchen, hierfür im reichen Schatz der Projektgestaltungsmethodik ein geeignete Vorgehensweise zu finden.

Insgesamt ist erstaunlich, wie grundlegend einige Schulen ihre pädagogisch-didaktische Arbeitsweise und die Organisation der Schuleingangsphase im Laufe der ersten zwei bis drei Projektjahre geändert haben. Dies , obwohl im niedersächsischen Modellversuch nur eine sehr geringe Ausstattung zur Verfügung stand. Erschwert wurde die Entwicklung durch zwei Faktoren. Erstens vollzog sich der bisherige Innovations-, Wissens- und Kompetenzzuwachs in den Schulen überwiegend im Rahmen des herkömmlichen, schulpraktischen Lernens und der engeren schulartgegebenen, methodischen Tradition. Kooperation und Lernen mit Anderen - gar mit schulfremden Einrichtungen und Kompetenzfeldern - fehlt in diesem Modell weitgehend. Zweitens mangelte es den meisten Reformschulen beim notwendigen methodischen Experimentieren und Erfahrungslernen unter den vorgegebenen Rahmenbedingungen sowohl an ausreichender Zeit wie auch an praxisrelevanten Modellen, Methoden und Medien.

Diese *grundlegende Mangelsituation* wird den Reformschulen und den betreffenden Ämtern erst im Laufe der Durchführung bewusst. Beide Seiten suchten nach diesen neuen Erfahrungen und Hilfen. Die nötigen Ressourcen für die Entwicklungsarbeit mussten jedoch von den einzelnen Lehrpersonen zusätzlich aufgebracht werden. Hinzu kommt der für Reformstarts typische Enthusiasmus, der die Beteiligten auch noch unter zusätzlichen Zeit- und Erfolgsdruck setzt. Unter diesen Umständen fiel es den Projektverantwortlichen oft schwer, weitere Lehrpersonen zu begeistern und so das Projekt auf die ganze Schule auszuweiten.

## 7.6 Konsequenzen für die wissenschaftliche Begleitung künftiger Modellversuche mit ähnlicher Zielsetzung

Eine wissenschaftliche Begleitung von komplexen Modellversuchen sollte die Intentionen des Projekts stützen, um nicht zusätzlich zu den bereits vorhandenen Anforderungen neue Belastungen zu erzeugen. Die erforderliche zielgerichtete, planvolle Entwicklungsarbeit an den Schulen, deren Dokumentation und Evaluation sowie die Aufbereitung der entwickelten Produkte können zugleich der Reflexion wie der Auswertung des Modellversuchs dienen. Eine klare Struktur des Begleitungsprozesses ist die Voraussetzung für seine Handhabbarkeit. Entsprechende personelle Ressourcen müssen sowohl für die Unterstützung des Schulentwicklungsprozesses als auch für die wissenschaftliche Erhebung eingeplant werden. Nur wenn beide zusammenarbeiten kann der Modellversuch durch eine solche Flankierung von außen positive Impulse erhalten.

Da nun bereits aus mehreren Modellversuchen zur Neustrukturierung des Schulanfangs Ergebnisse vorliegen, sollte in künftigen Modellversuchen vor allem auf die Verbreitung der Entwicklungen aus den Schulen Wert gelegt werden. Dass einzelne Schulen den Anforderungen eines solchen Modellversuchs prinzipiell genügen können, ist bekannt, es fehlt jedoch auch international an Strategien, die Ergebnisse der innovativen Schulen breit gestreut weiteren Schulen für deren Entwicklung dienstbar zu machen (HARGREAVES{ XE "HARGREAVES" } 1998; vgl. Kapitel 2).

Die wissenschaftliche Begleitung eines schulübergreifenden, kooperativen Entwicklungsprozesses kann nicht in Form einer quasi-experimentellen Vorher-Nachher-Untersuchung erfolgen. Auch Vergleiche mit modellversuchsfremden Kontrollklassen versprechen in der derzeiti-

gen Situation des State of the Art keine verwertbaren Erkenntnisse. Hochkomplexe, individuelle und institutionelle Entwicklungsarbeit von Schulen erlaubt keine Vergleiche mit unbeteiligten, lediglich stichprobencharakteristisch parallelisierten Schulen oder Schulklassen (etwa bei NAUCK{ XE "NAUCK" }). Während der Schulversuchszeit sollte die wissenschaftliche Begleitung statt dessen auf prozessfördernde Unterstützung der angestrebten Entwicklungen in den Schulen sowie auf die Systematisierung ihrer Ergebnisse im Sinne eines verallgemeinerbaren nachvollziehbaren Schulentwicklungsprozesses zielen (ARGYRIS / Schön). Dies schließt eine möglichst reichhaltige Dokumentation der Reflexions- und Entwicklungsprozesse ein, anhand derer dann eine abschließende Evaluation mit hoher interner und externer Validität erfolgen kann.{ XE "KEMPF" } Die Erprobung der Entwicklungen der einzelnen Schulen muss Bestandteil des Gesamtprojekts sein.

Die wissenschaftliche Begleitung sollte somit als prozessbegleitende und unterstützende (formative) Evaluation erfolgen. Ausgehend von einem Naturalistic Approach (Guba/Lincoln) darf angenommen werden, dass zielgerichtetes (Alltags-)Handeln immer auch bewertet, folglich evaluative Elemente jedem schulischen Entwicklungsprozess inhärent sind. Sie sind jedoch nur teilweise bewusstseinsfähig. Unterrichtliches Handeln ist stark routinisiert. Nur so ist es der Komplexität der Aufgaben angemessen. Viele schulische Handlungssituationen sind extrem komplex, handlungssteuernde Signale kaum einer Beschreibung zugänglich (CARLE{ XE "CARLE" } 1995, 42ff., HACKER{ XE "HACKER" } 1986, 347). So klagen Grundschullehrerinnen und -lehrer, dass sie förderungsrelevante Signale der Kinder über ihren Lernprozess während des Unterrichts nicht erkennen, wohingegen prozessdiagnostisch geschulte routinierte Sonderpädagoginnen und -pädagogen ihr unterrichtliches Handeln in bedeutsamem Umfang auf solche Signale stützen, ohne diese wiederum unabhängig von der aktuellen Handlungssituation allgemeinverständlich beschreiben zu können. Es bedarf daher eines Systems, welches die Bewusstmachung des Handelns im schulischen Entwicklungsprozess unterstützt nicht aber die notwendigen Routinen dadurch zu stark einschränkt (ARGYRIS{ XE "ARGYRIS" } / SCHÖN{ XE "SCHÖN" }).

Bleiben weite Teile des Entwicklungsprozesses im Modellversuch unbewusst, so fallen in den Prozessprotokollen Beschreibungen typischer Probleme und der Erfahrungen bei ihrer Bewältigung dürftig aus und sind kaum bewertbar und nachvollziehbar. Dies verleitet dazu, Indikatoren für die Qualität schulischer Arbeit extern zu definieren, diese mit Hilfe von Tests und anderen Verfahren in den Schulen zu identifizieren und zu quantifizieren, folglich auf die Evaluation des Prozesses selbst aus der Innenperspektive weitgehend zu verzichten.

In den beschriebenen Schulversuchen gleicht der Entwicklungsprozess jedoch einem kontinuierlichen Verbesserungsprozess, der zwischen aktuellen Engpässen und dem Zielmodell einer erneuerten Schuleingangsphase hin- und herpendelt. Es ist zwar nicht möglich, in einem so komplexen Veränderungsprozess wie der Entwicklung einer neuen Schuleingangsphase, alle diese Pendelbewegungen (Problembewältigungen / Weiterentwicklung der Zielmodelle) bewusst zu machen und zu protokollieren. Modelle von komplexen Entwicklungsprozessen - nichts anderes sind die Prozessdokumentationen der Schulversuche - haben immer noch den Nachteil der unvollständigen Widerspiegelung des Realen, jedoch sind sie weitaus reichhaltiger als indikatorbezogene Evaluationen. Vor allem: Ihre Ergebnisse können aufgearbeitet und interessierten anderen Schulen verfügbar und nutzbar gemacht werden.

Kann das Problem der kaum bewältigbaren Überlastung der Schulen durch eine umfassende Prozessprotokollierung mithilfe eines arbeitsteiligen Verfahrens zwischen den Schulen gelöst werden? Für eine solche Vorgehensweise gibt es bislang kein in Schulversuchen erprobtes Modell. Sie hätte jedoch den Vorteil, dass die Schulen durch die Arbeitsteilung hinsichtlich der speziellen Entwicklungen detailreichere und reflektiertere Erfahrungsprotokolle und Hilfestellungen ausarbeiten könnten. Der Entwicklungsprozess wäre dann gekennzeichnet durch eine vorübergehende Fokussierung auf Teilaufgaben und eine gemeinsame Reintegration der Teilprodukte. Das Konzept der wissenschaftlichen Begleitung sollte eine Antwort auf die Frage liefern, wie in einem arbeitsteiligen Verfahren die Schulen jene Teilbereiche des Gesamtvorhabens

vertieft erarbeiten können, in denen sie ihre Stärke sehen, ohne dass die Einzelschule das Gesamtkonzept aus dem Auge verliert. Die arbeitsteiligen Prozessevaluationen müssen dann später in einer abschließenden Auswertung zusammengefügt werden.

Ist das Ziel, die in den Schulversuchen entwickelten Arbeitsmittel, Vorgehensweisen, Prozessmodelle und Entwicklungsstrategien anderen Schulen als Hilfen für deren eigene Entwicklung zur Verfügung zu stellen, dann ist zu beachten, dass hierfür im Projekt eine nutzerfreundliche Überarbeitung stattfinden muss. Im Alltag entwickelte Arbeitsmittel sind aber durch ihre Nähe zum Schöpfer und ihre Ferne zum fremden Nutzer gekennzeichnet. Ohne Überarbeitung taugen sie oft nicht einmal dazu, in einem zweiten Projektdurchlauf an der gleichen Schule wieder benutzt zu werden. Es ist daher erforderlich, die Produkte der Schulen den anderen zur Verfügung zu stellen und sie dabei gemeinsam laufend zu verbessern. Hierfür wäre das Vorgehen in arbeitsteiligen Schwerpunkten ideal.

Darüber hinaus ist zu erwarten, dass Schulen außerhalb eines Modellversuchs sich die Teilprodukte zueigen machen. Sind diese doch auch zur Verbesserung des Unterrichts in Regelschulen geeignet. Dem Modellversuch liegen Prinzipien zugrunde - wie das der inneren Differenzierung -, die nicht nur in einer flexiblen Schuleingangsphase zum Tragen kommen.

Die Verbreitung der erarbeiteten Produkte wirft viele Fragen auf: Wie müssen hilfreiche Produkte aus den Schulversuchen gestaltet sein? Ist ein Tutorsystem erforderlich, um den Einsatz in nichtbeteiligten Schulen zu stützen? Was kann getan werden, damit andere Schulen das entwickelte Produkt annehmen ohne es unreflektiert rezepthaft zu übernehmen?

Die wissenschaftliche Begleitung sollte folglich als formative Evaluation des gesamten Entwicklungsprojektes in Verbindung mit einer simultanen Prozessgestaltung durchgeführt werden. Neben den üblichen qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden sind dafür vor allem neue komplexe Prozessgestaltungs- und -erhebungsmethoden erforderlich. Für die Gestaltung und die Erhebung sollten die gleichen Methoden angewandt werden, damit beides in einem Durchgang erfolgen kann. Die Schulen sind bereits ohne Begleitung stark ausgelastet. Mögliche Instrumente werden in Kapitel 10 vorgestellt. Alle Methoden müssen an den konkreten pädagogisch-didaktischen Fall angepasst werden.

Aus dem niedersächsischen Modellversuch ist meiner Ansicht nach vor allem zu lernen, dass Reformen sehr viel bessere Unterstützungssysteme benötigen. Die Arbeit mit den Schulen und die Auswertung der Berichte gab mir außerdem viele Anregungen für meine theoretischen Überlegungen, die ich Kapitel 8 und 9 darlege.

- ALBERS 230; 233  
ARGYRIS 275  
BALLSTAEDT 236  
BÖNSCH 234  
BURK 230; 231; 232; 237  
CARLE 234; 242; 245; 259; 263; 267; 275  
CSIKSZENTMIHALY 271; 273  
DAHMANI 256; 258; 264  
DIETRICH 260  
DIETRICH, THEO 258; 260  
EICKE 235  
Elbracht 253  
FAUST-SIEHL 232; 247  
FREINET 247  
Giddens 260  
Hacker 259; 275  
HAENISCH 247  
HAMANN 235  
HAMEYER 270; 273  
HARGREAVES 275  
HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM 231  
HINZ 230; 247; 255; 266  
HOLTAPPELS 247  
HOLTHAUS 253; 255  
Holzkamp 248; 273  
KEMPF 275  
KÖPKE 271  
KORNMANN 231; 247  
KRAIMER 236  
KÜSTER 231  
LAMBRICH 231  
LASSEK 233  
LICHTENSTEIN-ROTHERS 258  
Mandelartz 256  
MANGELSDORF 230; 231; 232  
MONTESSORI 256; 258; 259; 261  
MONTESSORI, MARIA 256; 257; 258  
Montessoris, Maria 237  
NAUCK 234; 275  
NICKEL 266  
Peter Petersens 237  
PETERSEN 253; 258; 259; 260; 261; 263  
Petersen, Peter 234; 237; 254  
PRENGEL 242  
QUAPPEN 264  
RAUER 230  
Redefer 262  
REICHEN 249  
RONTE-RASCH 237  
SCHOELER 230; 231; 232  
SCHÖN 275  
SCHUCK 230  
Schulz, Holger 256  
SELTER 263; 264  
STEIN 261  
STRUCKMEYER 233  
ULICH 260  
WARNKEN 240  
WEICK 274  
WITTMANN 263