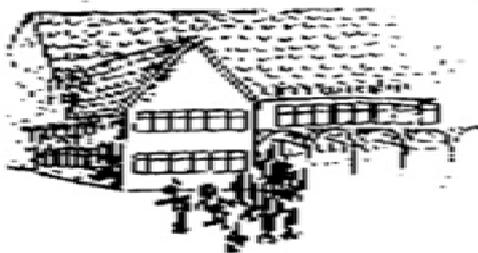


Die Staatliche Grundschule ‚August Petermann‘
im Schulversuch
‚Veränderte Schuleingangsphase‘



Eine Studie im Rahmen des Schulversuchs



Die Staatliche Grundschule ‚A. Petermann‘ Bleicherode hat vom 2. Schulhalbjahr des Schuljahres 1999-2000 bis Schuljahresende 2002-2003 am Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase in Thüringen‘ teilgenommen. Der Schulversuch wurde von Prof. Dr. Ursula Carle, Universität Bremen im Auftrag des Freistaats Thüringen, vertreten durch den Thüringer Kultusminister wissenschaftlich begleitet. Die vorliegende Studie wurde von Sabine Klose verfasst.

Adresse der Grundschule:
Staatliche Grundschule ‚August Petermann‘
Postweg 11
99752 Bleicherode
Telefon: 036338-63534
Fax: 036338-43890
E-Mail: grundschule-bleicherode@t-online.de
URL: <http://www.gspetermann.ndh.th.schule.de>
Schulleiterin: Christa Knab
Projektleiterin: Brigitte Klein, Christa Knab

Adresse der Wissenschaftlichen Begleitung:
Prof. Dr. Ursula Carle
Universität Bremen, FB 12
Arbeitsgebiet Grundschulpädagogik
Bibliothekstraße
28359 Bremen

Ort der Internetveröffentlichung:
<http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/forschung/thuringen/index.html>
Bremen, im Mai 2004

Fotos: Wissenschaftliche Begleitung
© Prof. Dr. Ursula Carle, Universität Bremen FB 12, Grundschulpädagogik

Weitere Veröffentlichungen aus dem Schulversuch:
Carle, Ursula/ Berthold, Barbara (2004): Schuleingangsphase entwickeln – Leistung fördern. Wie 15 Staatliche Grundschulen in Thüringen die flexible, jahrgangsgemischte und integrative Schuleingangsphase einrichten. Baltmannsweiler: Schneider

Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) (2004): Veränderte Schuleingangsphase an Thüringer Grundschulen. Ergebnisse und Erfahrungen eines Schulversuchs. Reihe Impulse, Heft 43. Bad Berka: ThILLM

Einleitung

Im Jahre 1999 begann ein Vorbereitungsteam, bestehend aus Mitarbeiterinnen des Thüringer Kultusministeriums, des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) und der Wissenschaftlichen Begleitung, den Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase in Thüringen‘ zu konzipieren. Die Laufzeit betrug für die Schulen 3,5 Schuljahre und begann im Februar 2000. Mit dem Schuljahr 2002-2003 schlossen 14 Schulen den Versuch erfolgreich ab. Alle Schulen des Schulversuchs führen das Modell weiter.

Ziel war die Einrichtung einer jahrgangsgemischten, flexiblen und integrativen Schuleingangsphase, die allen schulpflichtigen Kindern im Einzugsgebiet einen leistungsförderlichen Unterricht bieten kann. Dabei sollten Grundschule und Hort eng zusammen arbeiten. Der erste und der zweite Jahrgang werden in der Schuleingangsphase gemeinsam jahrgangsgemischt unterrichtet. Jedes Kind kann die Schuleingangsphase flexibel in ein, zwei oder drei Schulbesuchsjahren durchlaufen. Ein zusätzliches Schulbesuchsjahr in der Schuleingangsphase wurde nicht auf die Pflichtschulzeit angerechnet und gilt nicht als Wiederholung¹. Grundsätzlich sollten im Schulversuch alle schulpflichtigen Kinder ohne Überprüfung der Schulfähigkeit in die Grundschule aufgenommen werden. Wenn an der Schule eine Diagnose- und Förderklasse vorhanden war, wurde sie mit Beginn des Schulversuchs aufgelöst.

Bereits in der Organisationsverfügung zum Schulversuch² wird der hohe Anspruch an die Unterrichtsentwicklung deutlich. Dort werden folgende Anforderungen genannt:

- Altersgemischtes Lernen
- Öffnung des Unterrichts, Differenzierung und Individualisierung des Lernens, unterschiedliche Lernformen
- Förderung jedes Kindes entsprechend seinen Möglichkeiten
- Transparenz gegenüber den Eltern
- Gestaltung ganzheitlicher Lernprozesse durch Rhythmisierung des Lernens

Im Laufe des Versuchs zeigte sich, dass die Unterrichtsentwicklung der Garant für die Qualitätssteigerung im Kernbereich der Schuleingangsphase war. Eine bedeutsame Voraussetzung dafür benannte die Organisationsverfügung ebenfalls: Von den in der Schuleingangsphase tätigen Grund- und Förderschullehrerinnen, den Sonderpädagogischen Fachkräften und den Erzieherinnen wurde erwartet, dass sie schul- und sozialpädagogische Aufgaben verbinden und die sonderpädagogische Förderung in ihre Arbeit einbeziehen. Schulleitung und Schulaufsicht sollten – so die Verfügung – die personellen Ressourcen und deren zweckgerichteten Einsatz im Schulversuch sicherstellen und die dafür nötigen Personalentwicklungsaufgaben übernehmen. Das Thüringer Kultusministerium, als Auftraggeber, stattete den Schulversuch mit Wissenschaftlicher Begleitung (Universität Bremen) und Unterstützungssystem (ThILLM) aus und änderte prozessbegleitend Verwaltungsvorschriften und Gesetze, so weit das erforderlich und durchsetzbar war.

Im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ im Lande Thüringen hat die Grundschule ‚August Petermann‘ eine wichtige Rolle gespielt. Insbesondere die intensive Auseinandersetzung der Pädagoginnen im Bereich der innerschulischen Kooperation und die Dokumentation ihres Teamentwicklungsprozesses gaben dem gesamten Schulversuch wertvolle Impulse.

¹ Verwaltungsvorschrift für die Organisation des Schuljahres 2000/ 2001

² Schreiben des Thüringer Kultusministeriums an die Schulen im Schulversuch vom 24. Januar (Aktenzeichen: M/2A 3/51141), Anlagen: Organisationsverfügung, Liste der beteiligten Schulen, Zeugnisvordruck.

Ein Team des Arbeitsgebiets Grundschulpädagogik der Universität Bremen³ hat den Schulversuch in Bleicherode wissenschaftlich begleitet. Jährlich einmal fand ein Besuch in der Schule statt. Wir hospitierten einen Vormittag lang im Unterricht und werteten unsere Beobachtungen aus. Nachmittags diskutierten wir mit den Lehrerinnen und Lehrern über den Verlauf des Schulversuchs und ließen uns zwischenzeitlich erfolgte Arbeiten zeigen. Zusätzlich wurde später im Jahr eine Fragebogenbefragung durchgeführt, die uns wiederum Aufschluss über den Fortschritt im Schulversuch gegeben hat. Zwischen den beiden Erhebungen fanden Treffen statt, an denen sich alle Schulen beteiligten und sich gegenseitig ihre Entwicklungen präsentierten.

Der vorliegende Bericht ist das Ergebnis dieser Untersuchungen und stellt jene Ausschnitte der Entwicklung dar, die aus Sicht der Wissenschaftlerinnen wichtige Schritte in der Entwicklung markierten. So wird im ersten Kapitel die Ausgangslage der Schule vor Beginn des Schulversuchs vorgestellt, im zweiten Kapitel werden drei Entwicklungsbereiche rückblickend betrachtet: die Unterrichtsentwicklung, die Kooperationen der Schule mit dem Umfeld und die Projektsteuerung. Abschließend fassen wir die von außen feststellbaren Effekte des Schulversuchs in Bleicherode zusammen.

Wir glauben, dass es sich lohnt in dieser Studie den Weg der Staatlichen Grundschule ‚August Petermann‘ in Bleicherode im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ nachzulesen. Für das Zustandekommen danken wir dem Kollegium und den Eltern herzlich.



Prof. Dr. Ursula Carle

³ Leitung: Prof. Dr. Ursula Carle; Mitarbeit: Barbara Berthold, Martina Henschel, Sabine Klose

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

Staatliche Grundschule ‚August Petermann‘ Bleicherode

Entwicklung im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘

1	Ausgangslage der Grundschule am Beginn des Schulversuchs	10
2	Der Entwicklungsweg der Grundschule im Schulversuch	14
2.1	Kernaufgabe: Lernen in heterogenen Gruppen	14
2.1.1	Einrichtung der Jahrgangsmischung.....	14
2.1.2	Rhythmisierung	18
2.1.3	Einstieg in die Individualisierung durch Nutzung von Wochenplänen..	19
2.1.4	Aufbau der Lernumgebung.....	20
2.1.5	Spezielle Fördermaßnahmen	23
2.1.6	Differenzierungskonzepte.....	26
2.1.7	Schuleingangsphasendiagnostik	29
2.1.8	Leistungsdokumentation.....	31
2.1.9	Lernprozesse der Pädagoginnen	34
2.1.10	Teamentwicklung und Wissenstransfer in der Schule.....	35
2.1.11	Zusammenfassung	39
2.2	Entwicklung geeigneter Umfeldbedingungen	40
2.2.1	Eltern werden zu Erziehungspartnern.....	40
2.2.2	Wiederentdeckung der Kooperation mit den Kindergärten.....	42
2.2.3	Rolle des Schulmedizinischen Dienstes	43
2.2.4	Funktion des Regionalen Beirats für die Schule	43
2.2.5	Schulpolitische Arbeit – Information der Öffentlichkeit.....	44
2.2.6	Wahrnehmung des Schulversuchs durch andere Schulen	44
2.2.7	Zusammenfassung	45
2.3	Projektsteuerung an der Schule	45
3	Feststellbare Effekte: Ein Team wächst an Herausforderungen.....	47

Die Grundschule ‚August Petermann‘ Bleicherode Entwicklung im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘

Bleicherode liegt am Südrand des Harzes im Westteil des Kreises Nordhausen. Zu der 7500 Einwohner zählenden Stadt gehören weitere zehn Ortschaften. Bleicherode ist durch seinen Bergbau über die Grenzen Thüringens hinaus bekannt. Im Jahr 1999 feierte die Stadt Bleicherode 100 Jahre Bergbautradition. Mit der politischen Wende im Jahr 1989 begann jedoch bereits der wirtschaftliche Rückbau der Region. Gruben wurden stillgelegt. Die sich in dieser Gegend seit 1990 ansiedelnden Handwerksbetriebe sowie die entstandenen klein- und mittelständischen Unternehmen konnten die freigesetzten Arbeitskräfte nicht ausreichend aufnehmen, so dass die Region heute von einer relativ hohen Arbeitslosigkeit geprägt ist.

Im Zuge der Schaffung eines dreigliedrigen Schulsystems wurden die beiden Polytechnischen Oberschulen der Stadt Bleicherode in ein Gymnasium und eine Regelschule umgewandelt. Die ehemaligen Unterstufen wurden zu Grundschulklassen, die man zunächst in den Gebäuden der beiden weiterführenden Schulen unterbrachte. Ein neues Schulgebäude wurde gebaut, das im Jahr 1993 bezogen werden konnte. Neben der neu entstandenen Staatlichen Grundschule ‚A. Petermann‘ gibt es heute in Bleicherode eine Förderschule, eine Regelschule und ein Gymnasium. Die Schulen der Stadt Bleicherode gehören zum Schulamtsbereich Worbis.

Konnte die Grundschule noch im Gründungsjahr als große Grundschule bezeichnet werden, bildete sich in der Schülerpopulation nach und nach die demografische Entwicklung ab:

Schuljahr	Schüler/innen	Lehrer/innen	Erzieher/innen
1996-1997	463	28	6
1998-1999	367	28	6
2000-2001	234	26	6
2001-2002	196	24	6
2002-2003	190	21	5

Abbildung 1: Entwicklung der Schüler- und Pädagogenzahl (Schuljahre 1996-97 bis 2002-03)

In der Übersicht wird deutlich, dass die Schülerzahlen drastisch absanken. Die Zahl der eingesetzten Lehrerinnen blieb dagegen relativ stabil. Grund dafür ist, dass der überwiegende Teil der Lehrerinnen ein Arbeitszeitmodell angenommen hatte, das zu einem allmählichen Absinken ihrer Wochenarbeitsstunden führte oder an andere Schulen – auch stundenweise – abgeordnet wurden. So konnte die Zahl der Lehrer/innen bei sinkenden Schülerzahlen bestehen bleiben. Entlassungen wurden vermieden.

Im Schuljahr 1997-1998 begannen die Lehrerinnen der Grundschule ‚A. Petermann‘ sich intensiv mit der Gestaltung der Schuleingangsphase auseinander zu setzen. Sie bewarben sich 1999 schließlich um die Teilnahme am Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘, der vom Thüringer Kultusministerium in Zusammenarbeit mit dem Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) initiiert worden war.

Im vorliegenden Bericht wird die Entwicklung der Grundschule ‚A. Petermann‘ im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ nachgezeichnet. Zunächst wird die Ausgangsbasis dargestellt: Welche Voraussetzungen brachte die Grundschule für den Schulversuch mit? Was waren ihre ersten Schritte auf dem Weg zu dem Ziel des Schulversuchs, der Förderung aller Kinder in der Grundschule? Die Zusammenarbeit im Team, die sich an der Grundschule ‚A. Petermann‘ bereits bewährt hatte und die durch die Strukturen des Schulversuchs nun weiter ausgebaut werden musste, war nicht nur eine der tragenden Säulen der Schule zu Beginn des Schulversuchs, sie sollte auch der

besondere Entwicklungs- und Dokumentationsschwerpunkt im Schulversuch selbst werden. Ausführungen dazu finden sich in den folgenden Kapiteln. Umfeld- und Rahmenbedingungen werden hinsichtlich ihres Einflusses auf die Entwicklung der Schuleingangsphase betrachtet. Am Ende wird ein facettenreiches Bild des Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesses der Grundschule Bleicherode im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ entstanden sein.

1 Ausgangslage der Grundschule am Beginn des Schulversuchs

Im folgenden Kapitel wird verdeutlicht, vor welchem Hintergrund die Veränderungen der Schuleingangsphase an der Grundschule ‚August Petermann‘ in Bleicherode begonnen wurden.

Die Grundschule ‚A. Petermann‘ verfügt über eine großzügige räumliche Ausstattung. In den beiden Etagen des Neubaus sind 18 Klassenräume, zwei Horträume, zwei Werkräume und eine kleine Turnhalle untergebracht.



Abbildung 2: Turnhalle der Grundschule ‚A. Petermann‘

Zwei ehemalige Unterrichtsräume dienen heute als Mediothek und Schulbücherei. Die Räume sind mit modernem Mobiliar, Regalsystemen, Lesecken und Bauteppichen ausgestattet. Im Außenbereich der Schule befindet sich neben einem Spiel- und Pausenhof auch ein Schulgarten, der im Rahmen eines Projektes im Schuljahr 1998-1999 besonders gestaltet wurde. Hierfür wurde der Grundschule ‚A. Petermann‘ Bleicherode der Titel ‚Umweltschule in Europa‘ verliehen. Sie trägt ihn heute noch. Die Lerngruppenräume der Schuleingangsphase sind nebeneinander im Parterre untergebracht. Zu jedem Raum gehört ein weiterer kleinerer Raum, meist gegenüberliegend.

Der Grundschule ‚A. Petermann‘ ist ein Hort angeschlossen, der im selben Gebäude untergebracht ist. Die Erzieherinnen des Hortes bildeten bereits vor Beginn des Schulversuchs jahrgangsgemischte Hortgruppen, da die teilzeitbedingt verkürzte Arbeitszeit einen veränderten Personaleinsatz der Erzieherinnen erforderlich machte. Die Betreuung am Nachmittag folgt einem geöffneten Hortkonzept. Neben der Betreuung von Kindern während des Frühhorts und des gleitenden Schulbeginns am Morgen arbeiten Erzieherinnen als Doppelbesetzung im Unterricht. Dem Hort gehörten

zu Beginn des Schulversuches sechs Erzieherinnen an, die teilzeitbeschäftigt waren. Die Zahl der Hortkinder war bereits vor dem Schulversuch drastisch gesunken: Während im Schuljahr 1996-1997 noch 117 Kinder den Hort regelmäßig besuchten, waren es im Schuljahr 1998-1999 noch 42 Kinder. Im ersten Schulversuchsjahr sank die Zahl der Hortkinder weiter auf 34. Diese Angaben müssen im Zusammenhang mit der sinkenden Geburtenrate nach der politischen Wende in den neuen Bundesländern gesehen werden. Die Einführung von Hortbetreuungskosten im Schuljahr 1993-1994 könnte diesen Trend begünstigt haben, zumal parallel dazu in der Region ein wirtschaftlicher Niedergang einherging.

An der Grundschule arbeiteten zu Beginn des Schulversuches 26 Grundschullehrer/innen. Drei davon waren durch das ThILLM für die Arbeit in Diagnose- und Förderklassen ausgebildet worden. Diese besonderen Klassen zur Förderung nicht schulfähiger, aber schulpflichtiger Kinder, also besonders von Kindern mit ‚Entwicklungsverzögerungen‘, führte die Grundschule seit dem Schuljahr 1995-1996.

Die Ideen für eine systematische Umstrukturierung der Schuleingangsphase wurden über das Staatliche Schulamt Worbis an die Grundschule herangetragen. „Im Jahre 1997 hörten wir zum erstenmal etwas über mögliche Veränderungen der Schuleingangsphase.“, erinnerte sich die Schulleiterin im April 2000 und berichtete weiter: „Der Referent für Grundschulen im Staatlichen Schulamt Worbis trat mit den Ideen an uns heran. Er hielt unsere Schule für besonders geeignet, derartige Veränderungen zu erproben, da unserer Grundschule zu diesem Zeitpunkt vielzünftig geführt wurde und da nach seiner Meinung ein geeignetes Lehrpersonal vorhanden war.“ Mit der Anregung durch den Referenten begann an der Grundschule ‚A. Petermann‘ der intensive Prozess der Auseinandersetzung mit einem reformierten Schulanfang. In vielen Gesprächen und teils heftigen Diskussionen setzten sich die Lehrerinnen besonders mit der Frage auseinander, wie man künftig mit den Kindern umgehen sollte, die bis dahin in eine Diagnose- und Förderklasse eingeschult wurden. Sollte man so weiter verfahren? Oder sollte man diese Kinder bei individueller Förderung in ‚normale‘ Klassen integrieren? Dieser Prozess der Meinungsbildung bedurfte Zeit. „Überzeugungen müssen wachsen können. Das Gelingen der Umsetzung steht und fällt mit dem Wollen der Kolleginnen und Kollegen“, war damals die Haltung der Schulleiterin, die dem Kollegium immer wieder Gelegenheit zum Meinungsaustausch bot. Die Lehrerinnen diskutierten neben organisatorischen Möglichkeiten der ‚Neuen Eingangsphase‘ auch inhaltliche Konzepte. Sie besuchten verschiedene Fortbildungsveranstaltungen und hospitierten an anderen Schulen. Dazu gehörte unter anderem der Besuch einer Grundschule in Arolsen/Hessen und der Hörselbergschule Wutha-Farnroda, die bereits im Rahmen eines Schulentwicklungsprojektes des ThILLM die Schuleingangsphase unter ähnlicher Konzeption, wie derjenigen des späteren Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ praktizierte.

Erste Neuerungen wurden an der Schule eingeführt. Seit dem Schuljahr 1997-1998 erprobten die Pädagoginnen und Pädagogen der Grundschule ‚A. Petermann‘ die zeitweise Integration der Kinder aus der Diagnose- und Förderklasse in das erste Schuljahr. Die hierbei gesammelten Erfahrungen trugen mit dazu bei, dass im Herbst des Schuljahres 1999-2000 auf einer Lehrerkonferenz die Teilnahme am Schulversuch beschlossen wurde. Für die Auflösung der Diagnose- und Förderklassen sprach aus Sicht des Kollegiums der Grundschule: „In den Diagnose- und Förderklassen häufen sich verhaltensauffällige Kinder überproportional. Das Anspruchsniveau wird in diesen Klassen automatisch abgesenkt, was dazu führt, dass ein Anschluss beim Weiterlernen

in der 3. Klasse erschwert wird. Den Kindern einer Diagnose- und Förderklasse fehlt die Anregung auf höherem Niveau durch andere Kinder.“

Die Diagnose- und Förderklassen wurden ab dem Schuljahr 1998-1999 nicht mehr gebildet. Stattdessen sollten die betroffenen Kinder nun im Rahmen des Schulversuchs integrativ beschult werden. Nicht nur hinsichtlich der Integration der ‚Diagnose-Förderkinder‘ hatten die Pädagoginnen und Pädagogen Erfahrungen gesammelt. An der Grundschule ‚A. Petermann‘ in Bleicherode wurden bis zum Schuljahr 1999-2000 auch zwei körperbehinderte Kinder unterrichtet.

Im Schuljahr 1999-2000 wurden an der Grundschule ‚A. Petermann‘ im Sinne des Schulversuchskonzeptes vier jahrgangsgemischte Lerngruppen mit durchschnittlich 22 Schülerinnen und Schülern eingerichtet. Je eine Lehrkraft leitete eine solche Lerngruppe, die in Anlehnung an das Konzept des Jena-Plans nach Peter Petersen ‚Stammgruppe‘ genannt wurde. Neben der Form des Unterrichts in den jahrgangsübergreifenden Stammgruppen wurden die Kinder für einige Stunden pro Woche in jahrgangshomogenen Gruppen, den ‚Kursen‘ zusammengefasst. Die Lehrerinnen nutzten, die ihnen durch diese Organisationsform zugewiesenen Stunden dafür, die Kurse möglichst klein zu halten. „Wir haben uns für diese Variante der Zweitbesetzung entschieden, weil wir glauben, dass in einem Kurs mit wenigen Kindern sehr viel differenzierter und individueller auf jedes Kind eingegangen werden kann.“, begründeten die Pädagoginnen und Pädagogen ihre Entscheidung schon im Antrag. Da der Schwerpunkt des Kursunterrichtes auf der Erarbeitung und Einführung neuer Lerninhalte lag, versprachen sich die Kolleginnen und Kollegen durch diese Form der intensiven Betreuung in der Kleingruppe, Vorteile für das Arbeiten der Kinder während des Stammgruppenunterrichtes. „Die Kinder sind im Stammgruppenunterricht sicherer beim Üben und Anwenden, wenn die Einführung in den kleinen Gruppen erfolgt.“, heißt es dazu weiter im Antrag zum Schulversuch. Im Schuljahr 1998-99 wurde die Diagnose- und Förderklasse 1a mit ‚normalen‘ Erstklässlern gemischt.

Bereits vor Beginn des Schulversuches sammelten die Pädagoginnen und Pädagogen der Grundschule ‚A. Petermann‘ Bleicherode vielfältige Erfahrungen mit Formen des offenen Unterrichtes. „Die acht Lehrerinnen, die in der veränderten Schuleingangsphase eingesetzt sind, sind mit den offenen Unterrichtsformen vertraut“, schrieb die Schulleiterin im Antrag zum Schulversuch. Neben Angebots- oder Stationenlernen wurden laut Antrag Wochenplanarbeit, Freiarbeit und in einer Stammgruppe Werkstattunterricht praktiziert. Zwei Lehrerinnen erprobten das Konzept ‚Lesen durch Schreiben‘ (Jürgen Reichen). Im Mathematikunterricht wurde mit dem ‚Zahlenbuch‘ ein Lehrwerk eingesetzt, hinter dem ein ganzheitliches Mathematikkonzept steht.



Abbildung 3: Mit der Installation offener Lernformen ändert sich die Gestaltung der Klassenräume

Zu Beginn des Schulversuches erweiterten die Pädagoginnen und Pädagogen die Leistungsdokumentation, indem jede Stammgruppenleiterin zu jedem Schüler/ jeder Schülerin eine Karteikarte führte, auf der Verhaltensauffälligkeiten und Leistungsprobleme fest gehalten wurden. Diese Karteikarte war allen Kolleg/innen von jedem Schüler/ jeder Schülerin der Grundschule zugänglich, sie wurde von der Stammgruppenleiterin ausgewertet, um Maßnahmen abzuleiten. Das Hauptaugenmerk wurde also zu Beginn des Schulversuchs auf die Kinder gelegt, deren Verhalten und Können von der ‚Norm‘ deutlich abwich.

Unterstützt wurden die Pädagoginnen und Pädagogen der Grundschule ‚A. Petermann‘ durch den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst, der im ersten Schulversuchsjahr mit sechs Wochenstunden in den Stammgruppen der Schuleingangsphase eingesetzt war. Im Antrag beschrieb die Schulleiterin, dass sich ein bemerkenswerter Erfolg hinsichtlich der zu fördernden Kinder noch nicht eingestellt habe. Nach ihren Aussagen gab es zunächst nur für ein Kind einen Förderplan. Ziel war es damals, mit Hilfe der Lehrerin des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes weiter den Förderbedarf der Kinder zu ermitteln und geeignete Maßnahmen zur Förderung zu erarbeiten. Bereits zum damaligen Zeitpunkt sah man an der Grundschule ‚A. Petermann‘ die Möglichkeit, die eigentliche Umsetzung der Fördermaßnahmen in verschiedene Hände zu geben. Sowohl Grundschullehrerinnen, Erzieherinnen, teilweise auch die Eltern sollten neben der sonderpädagogischen Fachkraft diese Fördermaßnahmen umsetzen.

Den Herausforderungen der Veränderungen der Schuleingangsphase stellte sich zunächst ein Team, das aus neun Pädagoginnen bestand. Einmal wöchentlich trafen sich diese Kolleginnen und berieten die Planung für die kommende Unterrichtswoche. Bei Bedarf nahm auch eine Erzieherin bzw. die Schulleiterin an diesen Beratungen teil. Bereits zu diesem Zeitpunkt gingen die Lehrerinnen arbeitsteilig bei der Unterrichtsvorbereitung vor: „Jede Kollegin ist abwechselnd mit der Planung des Mathematik- Deutsch- bzw. Sachunterrichtes für einen bestimmten Zeitraum und eine bestimmte Klassenstufe verantwortlich.“, beschrieb die Schulleiterin die Arbeitsteilung im Antrag zum Schulversuch. Diese Zusammenarbeit war an der Grundschule bereits Tradition. „Wir haben schon immer auf Klassenstufenbasis zusammen geplant und gearbeitet, erinnerte sich eine Lehrerin anlässlich der Erhebung der Wissenschaftlichen Begleitung im März 2002 an die Anfänge zurück. Diese Zusammenarbeit schätzten die Pädagoginnen und Pädagogen der Grundschule ‚A. Petermann‘ zu Beginn des Schulversuches als eine ihrer Stärken ein:

- Der Blick einer weiteren Kollegin oder eines Kollegen auf die Klasse ist eine Bereicherung für die Lehrerinnen und Lehrer.
- Die Lehrerinnen und Lehrer, die zusammen arbeiten sollen, müssen sich selber finden.
- Zunächst bleibt das Team der Schuleingangsphase unverändert hinsichtlich der Besetzung durch Lehrkräfte. Dadurch entsteht Sicherheit.

Die Elternschaft der Grundschule ‚A. Petermann‘ stand den Veränderungen an der Grundschule zu Beginn kritisch gegenüber. „Die Aussprachen mit unseren Eltern waren nicht immer leicht“, resümierte die Schulleiterin im Antrag zum Schulversuch. Während der Elternabende informierten die Pädagoginnen und Pädagogen die Eltern über ihre Arbeitsweise. Dabei stellten sie fest, dass den Eltern bereits die geöffneten Unterrichtsformen sehr fremd waren. Unterstützung erhielten die Pädagoginnen und Pädagogen von den Erzieherinnen des Kindergartens. Es war den Pädagoginnen und Pädagogen der Grundschule ‚A. Petermann‘ in Bleicherode klar, dass sie die Arbeit mit den Eltern verändern mussten. „Vorurteile und Traditionsdenken über das Lernen in der Schule“, kennzeichneten nach ihrer Meinung das Unverständnis der Eltern hinsichtlich der Veränderungen am Schulanfang. Dem wollten die Lehrkräfte nun gezielt entgegen

treten. Sie sahen in der Aufklärung der Eltern, in deren stärkerer Einbeziehung in das Schulleben und in der Zusammenarbeit mit den Elternvertreter/innen sowie dem Förderkreis der Schule eine wichtige Chance zur Stützung des Schulversuches.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Grundschule ‚A. Petermann‘ in Bleicherode über gute Ausgangsbedingungen für den Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ verfügte. Das neue Gebäude bot ausreichenden Platz und die Ausstattung der Schule unterstützte die angestrebte Entwicklungsarbeit der Lehrerinnen und Lehrer. Zu den Vorerfahrungen, die die Lehrkräfte mit offenen Unterrichtsformen bereits vor Beginn des Schulversuches gesammelt hatten, kamen Erfahrungen im Umgang mit und in der Integration von körperbehinderten Kindern. Bereits vor Beginn des Schulversuches wurden Kinder aus der Diagnose- und Förderklasse zeitweise integrativ beschult. Die Lehrerinnen waren bereit motiviert und engagiert an der Entwicklung ihrer Schuleingangsphase im Sinne des Schulversuchskonzeptes zu arbeiten. Sie bauten besonders auf ihre gewachsene Zusammenarbeit, die sich über die Jahre bewährt hatte.

2 Der Entwicklungsweg der Grundschule im Schulversuch

Die sich anschließende differenzierte Beschreibung des Entwicklungswegs der Staatlichen Grundschule ‚A. Petermann‘ in Bleicherode beginnt beim Kernbereich des Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase‘: dem Lernen in bewusst heterogenen Schülergruppen. Es wird aufgezeigt, wie die Lehrerinnen anknüpfend an ihre Vorerfahrungen zunächst die organisatorisch-strukturellen Veränderungen in der Gruppenbildung und der Tagesgestaltung vornahmen. Danach wendet sich der Blick der Realisierung der Förderung aller Kinder in der Schuleingangsphase zu. Beschränkte Wege, geprägt von Vorwärts- und Rückwärtsbewegungen, die immer wieder um die Frage nach der Umsetzung der Ansprüche des Schulversuchs kreisten, werden nachvollzogen.

2.1 Kernaufgabe: Lernen in heterogenen Gruppen

Das Lernen aller Kinder möglichst optimal zu befördern, das war die Idee des Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase‘, die die Lehrerinnen der Grundschule ‚A. Petermann‘ nach intensiver Auseinandersetzung mit dem Für und Wider letztendlich motivierte, den Schulversuch zu wagen. Dabei war dem Kollegium von Anfang an klar, dass es seinen Erfolg an den Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler messen müsste. Immer wieder rangen die Lehrerinnen der Schuleingangsphase um Möglichkeiten der Förderung, die sowohl dem Anspruch des Schulversuchs nach Integration als auch ihrem eigenen Verständnis gerecht wurden. Bewusst hielten sie die Kursgruppen klein, um individuell auf Schülerinnen und Schüler eingehen zu können, gezielt arbeiteten sie mit der Sonderpädagogin zusammen, die ihre spezifischen Kompetenzen gewinnbringend einbringen sollte, überlegt differenzierten sie die Wochenpläne der Kinder, um optimal fördern zu können. Material wurde gesammelt und ausgetauscht, die Lernumgebung für die Kinder zielgerichteter gestaltet. Und doch sahen sie sich nicht zu jeder Zeit allen Kindern gewachsen.

2.1.1 Einrichtung der Jahrgangsmischung

Bereits vor Beginn des Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase‘, im Schuljahr 1997-1998, hatten die Pädagoginnen und Pädagogen der Grundschule ‚A. Petermann‘ in Bleicherode begonnen, die Kinder der Schule, die die Diagnose- und Förderklasse im

zweiten Jahr besuchten, stundenweise in die ‚normale‘ Klasse 1 zu integrieren. Die bereits an der Schule bestehende Diagnose- und Förderklasse 2, die Kinder im dritten Schulbesuchsjahr besuchte, wurde in diesem Schuljahr in die zweite Klasse integriert. Mit der Aufnahme der Kinder aus Diagnose- und Förderklassen in die homogenen Klassen 1 bzw. 2 war der erste Schritt hin zu einer bewussten Erhöhung der Heterogenität getan. Das Ziel, alle Kinder aufzunehmen und keine Kinder mehr zurückzustellen, war bereits im Blick. Zur Einrichtung jahrgangsgemischter Lerngruppen war es nicht mehr weit.

Im Schuljahr 1999-2000 wurden aus den zweiten Klassen und den Kindern, die neu eingeschult wurden, vier jahrgangsgemischte Lerngruppen gebildet. In diesen Stammgruppen (in Anlehnung an Peter Petersens Jena-Plan) wurden die Hälfte der Deutsch-, Mathematik- sowie Heimat- und Sachkundestunden und die Fächer Sport, Musik und Kunst unterrichtet. Der restliche Unterricht wurde in traditioneller Form in Jahrganggruppen, den Kursen, erteilt. Dazu hatten die Pädagoginnen und Pädagogen acht Kursgruppen eingerichtet. Diese Aufteilung war mit dem Ziel verbunden, möglichst kleine Kursgruppen zu haben. Die kleinen Gruppen sollten es den Pädagoginnen und Pädagogen ermöglichen, „jedes Kinde genau zu kennen.“, es durch ständiges Ansprechen „bei der Sache zu halten“ und es entsprechend seiner Stärken und Schwächen zu fördern. Mit der Gestaltung des Kursunterrichtes waren die Pädagoginnen und Pädagogen der Grundschule ‚A. Petermann‘ bereits nach dem ersten Schulversuchsjahr sehr zufrieden. Kritischer wurde damals der Unterricht in den Stammgruppen bewertet. Während einige Lehrerinnen von der selbständigen Hilfe der älteren Schulkinder gegenüber den jüngeren berichteten, sahen andere dieses Helfen in den Stammgruppen noch nicht. Einig waren sich alle Pädagoginnen und Pädagogen, dass die Arbeit in den Stammgruppen die Selbständigkeit der Kinder deutlich erhöhe. Dies bestätigten sogar diejenigen Lehrerinnen und Lehrer, die nur hin und wieder Kontakt zu den Lerngruppen der Schuleingangsphase hatten. Ein weiterer, unbestrittener Vorteil der Arbeit in Stammgruppen war nach Meinung des Kollegiums, dass trotz Zurückstufung einzelner Kinder im Kurs diese in ihren Stammgruppen verbleiben konnten und dadurch ein ‚öffentliches‘ sitzen bleiben umgangen werden konnte. Auch die Eltern wussten diese Tatsache zu schätzen.

Im Fortgang des Schulversuches wurden an der Grundschule ‚A. Petermann‘ fast alle Unterrichtsfächer im Stamm unterrichtet. Ausgenommen davon waren im Schuljahr 2000-2001 weiterhin die Hälfte der Deutsch-, Mathematik- und Heimat- und Sachkundestunden sowie die Fächer Ethik und Religion. Zu diesem Zeitpunkt arbeiteten eine Lehrerin und eine Erzieherin stundenweise im Stammunterricht, wobei es die Aufgabe der Zweitbesetzung war, den Schülerinnen und Schülern individuelle Hilfestellungen zu geben, Problemkinder aufzufangen, Lernanreize für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler zu geben, Beobachtungsaufgaben wahrnehmen und Differenzierungsmaßnahmen umzusetzen.

Während der Arbeit in jahrgangsgemischten Stammgruppen beobachteten die Pädagoginnen und Pädagogen, dass die Kinder nicht in dem Maße miteinander arbeiteten, wie sie es sich gewünscht hätten: „Wir müssen unbedingt vom Wochenplan zugunsten anderer Lernformen Abstriche machen, damit die Kinder auch in gemeinsamen Gesprächen miteinander am gemeinsamen Lerngegenstand arbeiten und sich auch mündlich auszudrücken lernen. Sie müssen Probleme erörtern und Lösungsansätze finden können.“ War das individuelle Lernen ein erstrebenswertes Ziel, so durfte es nicht zum vereinzelt Lernen werden. Die Pädagoginnen und Pädagogen nahmen sich vor, nach anderen Organisationsformen zu suchen.

Ein halbes Jahr später, im März 2002, formulierten die Pädagoginnen und Pädagogen ihre Ziele hinsichtlich des Unterrichtens in den jahrgangsgemischten Lerngruppen:

- „Die Kinder der verschiedenen Jahrgänge sollen stärker miteinander an einem Thema, einem Lerngegenstand arbeiten.
- Dabei soll sich jedes Kind individuell weiterentwickeln können.
- Große und Kleine sollen sich gegenseitig helfen und gemeinsam den gesamten Tagesablauf gestalten können.
- Die Aufgaben in Deutsch, Mathe, Heimat- und Sachkunde müssen stärker und nach verschiedenen Schwierigkeitsstufen differenziert werden um leistungsstarke Schüler und leistungsschwache Schüler fördern.“

Obwohl mit der Jahrgangsmischung, das Ziel verbunden wurde, dass die Verschiedenen voneinander profitierten, verbanden die Kolleginnen und Kollegen damit auch Sorgen: „Die Klasse eins lernt immer wahnsinnig viel von der Klasse zwei, die machen das auch sehr gern. Aber dann denke ich immer, nun muss es gut sein, nun muss ich jedem wieder seine Aufgabe geben. Denn auch die Kinder der Klasse zwei müssen den Lehrplan erfüllen, dort steht, was sie am Ende der Schuleingangsphase können müssen und die Klasse drei baut darauf auf.“



Abbildung 4: Lernspiele und didaktisches Material fördern gemeinsames Lernen

Den Kolleginnen und Kollegen war bewusst geworden, dass nach erfolgreicher organisatorischer Installation der jahrgangsgemischten Stammgruppen nun stärker der Inhalt des Stammgruppenunterrichtes in den Blick genommen werden musste. Dabei befanden sie sich in dem Spannungsfeld zwischen individuellem und gemeinsamem Lernen. Mit der gezielten Auswahl von Aufgaben wollten sie sich dieser Herausforderung stellen. Dem Widerspruch, der zwischen der Aufhebung der Lernzielgleichheit in der Schuleingangsphase und dem Festschreiben dieser in Klasse drei sowie den folgenden Jahrgängen entstand, hatten sie zunächst nichts entgegen zu setzen.

Der Mehrwert des Unterrichtes unter den Bedingungen der Jahrgangsmischung, den die Kolleginnen und Kollegen zu diesem Zeitpunkt sahen, wurde im März 2002 von einer Stammgruppe beschrieben: „Wir sind der Meinung, dass wir [...] sehr viele positive

Beobachtungen bezogen auf das Sozialverhalten der Kinder untereinander treffen können, dass durch diese Jahrgangsmischung hier ein positiver Aspekt erzielt worden ist.“ Im dritten Schulversuchsjahr wurden an der Grundschule ‚A. Petermann‘ die bestehenden Strukturen hinsichtlich des Unterrichtes in jahrgangsgemischten Klassen beibehalten. Neu war, dass die Doppelbesetzung nun durch Erzieherinnen des Hortes im Stammgruppenunterricht realisiert wurde, wobei darauf geachtet wurde, dass jeder Stammgruppe eine Erzieherin zugewiesen bekam, die die Kinder dieser Stammgruppe auch am Nachmittag betreute. Im Unterricht fungierten die Erzieherinnen nach Aussagen der Pädagoginnen und Pädagogen als Beobachter und Helfer.

Im Fortgang des Schulversuches setzten die Pädagoginnen und Pädagogen der Grundschule ‚A. Petermann‘ auf

- die Vorbildwirkung der älteren Kinder für die jüngeren,
- Helfersysteme und Patenschaften, die zum Teil nach dem Prinzip „Groß hilft Klein“ funktionieren,
- Chefsysteme und Expertensysteme,
- die Einrichtung eines Lernbüros, zum Nachfragen, zur Kontrolle und Hilfeholen bzw. Hilfegeben,
- täglich wiederkehrende Rituale,
- die Erfahrungen der Kinder im 2. Schulbesuchsjahr, die sie selbst gesammelt haben und dadurch Kindern im ersten Schulbesuchsjahr helfen können.

Am Ende des Schulversuchs bilanzierten die Lehrerinnen, was sie im Hinblick auf die Entwicklung im jahrgangsgemischten Unterricht erreicht hatten. Demnach sahen sie folgende Aspekte als besonders gut entwickelt:

- In der Stammgruppe herrschen eindeutige Regeln und Normen, die den Schülerinnen und Schülern einen guten Lernablauf gewähren.
- Die Großen kennen die Regeln und Normen und die Kleinen gewöhnen sich diese über die Vorbildwirkung und Erklärung der Großen ganz schnell an.
- Das Miteinander der Kinder hat sich so gefestigt, dass es sich in der 3. und 4. Klasse fortsetzt.
- Die Kinder arbeiten miteinander.
- Die Selbständigkeit der Kinder hat sich deutlich erhöht.

Sie stellten weiter fest, dass sich die Vorteile des Arbeitens in jahrgangsgemischten Gruppen überwiegend auf den sozialen Bereich beziehen: „Unsere Schülerinnen und Schüler sollen verstärkt an einem Gegenstand gemeinsam lernen“, formulierten sie ein noch zu erreichendes Ziel. Ihnen war aufgefallen, dass die Kinder unterschiedlich mit der Möglichkeit der Eigenverantwortung und Selbststeuerung umgingen. Besonders den leistungsschwächeren Kindern fiel es schwer, sich selbst zu steuern. Diese Kinder, so ihre Beobachtung, bedürften noch stärker der Anleitung und der Forderung durch die Lehrerin als andere. Es wird sich zeigen, dass diese Beobachtung nicht nur im Zusammenhang mit dem Entwicklungsstand der lernschwachen Kinder zu sehen ist, sondern dass an dieser Stelle danach gefragt werden muss, ob und in wie weit die Steuerung von Lernprozessen durch Lernstrukturen, die das Material der Kinder abbilden sollte, besser gelingen könnte.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass an der Grundschule ‚A. Petermann‘ in Bleicherode bereits vor dem Schulversuch durch die phasenweise Integration von ‚Diagnose-Förderkindern‘ in herkömmliche Jahrgangsklassen bewusst die Heterogenität dieser Gruppen erweitert wurde. Über den Schulversuchszeitraum hinweg konnten die Pädagoginnen dieser Schule gute Erfahrungen hinsichtlich der Entwicklung sozialer Kompetenzen sammeln.

Die Lehrerinnen der Grundschule ‚A. Petermann‘ in Bleicherode wollten aber auch im Hinblick auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler einen Nutzen aus der bewusst

erweiterten Heterogenität ziehen. Zunächst nutzten sie hierfür den organisatorischen Spielraum der Stundenverteilung, insbesondere der Stunden, die zur Doppelbesetzung zur Verfügung standen. Sie bildeten parallel zu den vier Stammgruppen acht Kursgruppen. Dadurch entstanden kleine Kursgruppen, von denen sich die Lehrerinnen durch ein individuelles Eingehen auf einzelne Kinder eine höhere Lernförderung versprachen. Dies hielten sie besonders deshalb für wichtig, weil der Kurs überwiegend der Einführung und Erarbeitung neuen Stoffes diene und je erfolgreicher dies verlief, desto erfolgreicher könnten die Kinder selbständig im Stammgruppenunterricht arbeiten. Der Stammgruppenunterricht wurde überwiegend geöffnet. Hier arbeiteten die Kinder beispielsweise am Wochenplan. Im Laufe des Schulversuchs entstand dabei ein Widerspruch zwischen der individuellen Arbeit am Wochenplan und dem Anspruch, Kinder miteinander lernen zu lassen. Während es den Lehrerinnen offensichtlich gelang, Helferprozesse anzuregen, zeigten sie sich am Ende des Schulversuches hinsichtlich des kooperativen Lernens noch nicht zufrieden. Das Lernen am gemeinsamen Gegenstand zielgerichtet zu fördern, ist ihr erklärtes nächstes Ziel.

2.1.2 Rhythmisierung

Bereits vor Beginn des Schulversuchs setzten sich die Lehrerinnen und Erzieherinnen mit Elementen einer modernen Grundschulpädagogik auseinander. Während einer Dienstberatung im Schuljahr 1997-1998 wurde darüber diskutiert, wie der Schultag der Schülerinnen und Schüler künftig gestaltet werden müsste, um sowohl deren unterschiedlichen Bedürfnissen als auch den geplanten inhaltlichen Veränderungen der Schuleingangsphase Rechnung zu tragen. Das Kollegium entschied sich für folgende Rhythmisierungselemente: Neben der Gleitzeit, die an der Grundschule Bleicherode durch Erzieherinnen und Lehrerinnen gemeinsam gestaltet wird, gehört dazu der Unterricht in Blöcken sowie lange Frühstücks- und Bewegungspausen. Diesem Schulrhythmus bedachten die Pädagoginnen und Pädagogen aber auch innerhalb des Unterrichts Möglichkeiten zur Entspannung für einzelne Kinder. Dazu zählten sie besonders Teile der Lernumgebung, wie die Lesecke, die Computerinsel, die Spielangebote für Freiarbeit und Pausen und die Teppichecke zum Ausspannen.

So sollte ermöglicht werden, dass:

- die Kinder einen optimalen Einstieg in den Schultag fanden,
- gute Voraussetzungen für Wissensaneignung geschaffen wurden,
- die Freude an der Schule erhalten blieb,
- die Kinder möglichst nicht über- oder unterfordert werden sollten,
- der Wechsel zwischen Lern- und Spielphasen den Bedürfnissen der Kinder stärker entsprach.

Die Pädagoginnen und Pädagogen richteten ihren Blick im Lauf der Zeit stärker auf das einzelne Kind und entwickelten ihre Zielstellung weiter: „Durch die Abkehr vom 45-Minuten-Rhythmus der Unterrichtsstunden hoffen wir, den Kindern einen kindgerechten individuellen Lernrhythmus angeboten zu haben, in dem sich Arbeits- und Entspannungsphasen abwechseln, freudvolle Übergänge stattfinden.“ Dazu gehörte es, dass beispielsweise einem hyperaktiven Kind verstärkt Aufgaben angeboten werden sollten, zu deren Erledigung sich dieses Kind viel bewegen musste. Es war den Kolleginnen und Kollegen aber auch klar, dass gerade der Unterricht in geöffneten Formen Raum für individuelle Phasen der An- und Entspannung bot: „Wir könnten beispielsweise die Phasen der Entspannung noch stärker organisieren, aber wir sehen darin auch die Gefahr, dass wir die Kinder zu stark gängeln.“ Die Pädagoginnen und Pädagogen setzten zunehmend auf die Fähigkeit der Kinder, sich selbst zu rhythmisieren und unterstützten dies durch entsprechende Öffnung des Unterrichts sowie durch einen geregelten Tagesablauf, der einen Rahmen für den

Gemeinschaftsrhythmus bot. Bei der Umsetzung ihres Anspruches arbeiteten die Lehrerinnen von Beginn des Schulversuchs an mit den Erzieherinnen des Hortes zusammen. Gemeinsam wurde die Gleitzeit am Morgen gestaltet, indem jeweils eine Lehrerin und eine Erzieherin auf einer der beiden Etagen betreuten. Mit Unterrichtsschluss übernahmen die Erzieherinnen die Kinder und organisierten den weiteren Tagesverlauf so, dass am Nachmittag neben einem verlässlichen Gemeinschaftsrahmen auch individuelle Entscheidungen und Freiräume für die Kinder blieben. Dadurch konnten sie den Ansatz der Grundschullehrerinnen aufgreifen und fortführen.

Zusammengefasst lässt sich feststellen, dass der bereits zu Beginn des Schulversuchs installierte Rhythmus, der im wesentlichen aus den Elementen Gleitzeit, Blockunterricht, Spiel- und Bewegungspausen, Frühstücks- und Mittagspause sowie der geöffneten Hortgestaltung einschließlich Hausaufgabenbetreuung bestand, über den Zeitraum des Schulversuchs hinweg beibehalten wurde. Rasch erkannten die Kolleginnen und Kollegen, dass sie sowohl durch die Öffnung des Unterrichts als auch durch die gezielte Auswahl von Aufgaben den individuellen Lernrhythmen der einzelnen Schülerinnen und Schülern stärker gerecht werden konnten. Gezielt nutzten sie diese Möglichkeiten zur individuellen Förderung und achteten dabei darauf, dass sich der individuelle Rhythmus der einzelnen Kinder ausgewogen zum Gemeinschaftsrhythmus der Stammgruppe verhielt.

2.1.3 Einstieg in die Individualisierung durch Nutzung von Wochenplänen

„Die Kolleginnen, die in der ‚Veränderten Schuleingangsphase‘ arbeiten, sind mit offenen Unterrichtsformen vertraut.“, schrieb die Schulleiterin im Antrag zum Schulversuch. Zu diesen Formen zählte sie damals die Partner- und Gruppenarbeit, das Angebotslernen, das Stationenlernen, die Arbeit mit dem Wochenplan sowie die Freiarbeit. Einige Kolleginnen und Kollegen hatten aber bisher fast ausschließlich traditionell frontal unterrichtet und erarbeiteten sich mit Beginn des Schulversuchs diese Formen neu. Während der Erhebung der Ausgangslage für den Schulversuch im April 2000 sorgten sich die Lehrkräfte, dass der offene Unterricht zu Verhaltensproblemen der Kinder führen könnte. Offensichtlich mussten sich zur Unterstützung eingeführte Gestaltungsregeln erst bewähren und sowohl Kinder als auch Lehrkräfte sich an das Arbeiten in Formen des geöffneten Unterrichtes erst gewöhnen.

Von allen geöffneten Unterrichtsformen fand die Arbeit mit dem Tages- bzw. Wochenplan die stärkste Gewichtung. Hierfür waren bereits im ersten Schulversuchsjahr die Stunden im Stundenplan jeder Stammgruppe festgeschrieben. Jede Stammgruppe hatte demnach montags, mittwochs und freitags je zwei Unterrichtsstunden im Block, die zur Wochenplanarbeit genutzt wurden. Während an der gesamten Grundschule die Wochenplanarbeit durchgeführt wurde, war der Tagesplan den ersten beiden Jahrgangsstufen vorbehalten. Dieser wurde schrittweise in einen Plan für die Woche erweitert so dass nach ungefähr sechs Schulwochen auch die Schulanfänger/innen mit dem Wochenplan umgehen konnten. Am Wochenplan wurde in den Stammgruppen gearbeitet. Während im Kursunterricht neue Lerninhalte erarbeitet wurden, lag der Schwerpunkt des Wochenplanunterrichtes auf dem Üben und Festigen dieses Stoffes. Die Tages- bzw. Wochenpläne waren so gestaltet, dass sie die Aufgaben, die im traditionellen Unterricht frontal und mündlich erteilt wurden, in Form einer Tabelle anboten. Noch waren die Aufgaben für die Kinder eines Jahrgangs gleich. Die Kinder konnten aber selbst entscheiden, in welcher Reihenfolge sie diese Aufgaben bearbeiteten. Durch diese Entscheidungsmöglichkeit war der erste Schritt zu individualisiertem Lernen getan, konnte doch jedes Kind seinem Lernrhythmus, seinem Lerntempo sowie seinem Lerninteresse stärker folgen als bisher. Neben diesem Ansatz

war es den Pädagoginnen und Pädagogen der Grundschule ‚A. Petermann‘ aber auch wichtig, mit dem Wochenplan die Neugier der Kinder anzuregen und ihnen ein freudvolles Lernen zu ermöglichen.

Über die Auswertung der Wochenpläne gaben die Pädagoginnen und Pädagogen sowohl den Kindern als auch den Eltern Rückmeldung über die Arbeitsleistung der Kinder. Der Wert dieser Arbeitsform wurde neben der zu beobachtenden erhöhten Selbständigkeit der Kinder vor allem darin gesehen, dass für die Lehrkräfte Freiräume entstanden, die sie zur Beobachtung oder zur Förderung einzelner Kinder nutzten. Die Förderung wird im Antrag als ‚Helfen durch den Lehrer‘ beschrieben.

Im Fortgang des Schulversuches gestalteten die Lehrkräfte der Grundschule ‚A. Petermann‘ die Wochenpläne der Kinder auch hinsichtlich der Aufgaben individueller. Sie unterschieden pro Jahrgang drei Leistungsgruppen.

Den Anspruch, Lernen individueller zu gestalten, verfolgten die Pädagoginnen und Pädagogen der Grundschule ‚A. Petermann‘ in Bleicherode bereits vor Beginn des Schulversuchs. Mit der Tagesplanarbeit, die rasch in die Arbeit mit Wochenplänen überführt wurde, hatten die Lehrerinnen eine Möglichkeit gefunden, stärker individuelles Lernen zuzulassen und es schließlich gezielt zu fördern.

2.1.4 Aufbau der Lernumgebung

Obwohl die ‚A. Petermann‘ - Grundschule in Bleicherode über ein neu errichtetes Gebäude verfügt, waren die Pädagoginnen und Pädagogen zu Beginn des Schulversuchs mit den räumlichen Bedingungen nicht ganz zufrieden. Sie hielten die Klassenräume für eine Stammgruppe zu klein, da sie zwar ausreichend Platz für Tische und Stühle böte, für Materialablagen und Lernangebote jedoch zu wenig Raum vorhanden sei. Zur Lernumgebung der Kinder gehörte damals der freie Zugriff auf Arbeitsmaterialien für die Kinder, Ablagen für begonnene Schülerarbeiten, ein Ordner für jedes Kind, in dem die Wochenpläne gesammelt wurden, Anschauungstafeln mit formalem Wissen, Spiele, Lernkarteien, selbst angefertigtes didaktisches Material. Viel Raum nahm der ‚Wochenplan‘ ein. Dieser wurde, gemeinsam mit eventuell zur Bearbeitung erforderlichen Materialien, an einer festgelegten Stelle im Raum abgelegt und durch Zusatzmaterial ergänzt. In einer Stammgruppe wurde auch schon zu Beginn des Schulversuches das Angebot zeitweise in Form einer Werkstatt erweitert. Während die Angebote der Plan- bzw. Werkstattarbeit in regelmäßigen Abständen verändert wurden, waren die Spiele und Materialien unabhängig vom aktuellen Thema und Lernziel verfügbar.



Abbildung 5: In der gestalteten Lernumgebung können die Kinder auf didaktisches Material zugreifen

Zur gestalteten Lernumgebung zählten die Lehrkräfte weiterhin Lesecke, Computer, Gruppenarbeitsplatz, Tisch mit Wahlaufgaben (Werkstatt), Teppichecke, Ausstellungsfläche für Arbeitsergebnisse der Kinder, Ablagemöglichkeiten, Zweitraum für Stillarbeit

Nach einem Jahr Schulversuch nutzten die Lehrerinnen die Lernumgebung gezielter und verbanden mit deren Gestaltung pädagogische Absichten: Anregungen zum Lernen bieten, Selbständiges Lernen befördern, Freudvolles Lernen ermöglichen, Kooperation der Kinder befördern, Kommunikation anregen, Gemeinschaftssinn durch Rituale pflegen.

Zur Umsetzung dieser Ziele enthielten die gestalteten Lernumgebungen: Anregungen zum Schreiben, Übungen, die die Sinne ansprechen, Phantasie anregendes, Lernhilfen Anschauungsmaterialien zum Lösen mathematischer Aufgaben, Nachschlagewerke, Präsentationsflächen für die Arbeitsergebnisse der Schüler und Schülerinnen.

Es fällt auf, dass zum damaligen Zeitpunkt zwar sehr viel Wert auf selbständiges Bearbeiten der Aufgaben gelegt wurde, im Gegensatz dazu steht aber, dass es nur sehr wenig Möglichkeiten der Selbstkontrolle für die Schülerinnen und Schüler gab. Die Kontrolle durch die Lehrkräfte dominierte.

Feste Regeln im Umgang mit Materialien, vereinbarte Plätze für die Ablage des Materials und eingeschränkte Zeiträume der Nutzung stellten die organisatorischen Aspekte der Arbeit mit der gestalteten Lernumgebung dar. Deren Nutzung war im zweiten Schulversuchsjahr überwiegend an die offenen Unterrichtsformen, meist an die Wochenplanarbeit, gebunden.

Zur besseren Orientierung wurde für die Schülerinnen und Schüler das Material nach Jahrgangsstufen sortiert abgelegt. Gelegentlich erfolgte die Ablage der Angebote auch themenbezogen oder nach Schwierigkeitsstufen.

Im Schuljahr 2001-2002 suchten die Lehrerinnen der ‚A. Petermann‘ - Grundschule besonders nach solchen Aufgaben, die die Kooperation zwischen den Kindern beförderten.

Da im Laufe des Schulversuches ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ der Materialfundus stetig stieg, ergab sich ein neues Problem: „Wir haben so viel Material, dass es uns langsam schon zu viel wird. Dazu kommen immer neue Ideen, die wir ausprobieren

wollen.“, beschrieb eine Lehrerin anlässlich der Erhebung der Wissenschaftlichen Begleitung an der Schule im März 2001 das Problem. Es wurde auch festgestellt, dass dem angehäuften Material eine Systematik fehle.

Die Orientierung, die bisher Lehrbücher geboten hatten, reichte nun offensichtlich nicht mehr aus, da die Palette der Lern- und Entwicklungsstände weiter streuten, als bisher. Das Nutzen von Lehrbüchern aus zwei Jahrgangsstufen löste nach Meinung der Lehrkräfte dieses Problem aus zweierlei Hinsicht nicht:

1. Es gab Schülerinnen und Schüler, deren Lern- und Entwicklungsstand weder dem einen noch dem anderen Schulbesuchsjahr entsprachen. Diese Kinder konnten dann nicht selbständig damit arbeiten.
2. Die Aufgaben der Lehrbücher entsprachen zu selten dem Anspruch, kooperatives Lernen zu ermöglichen.

„Wir suchen uns aus den verschiedensten Lehrwerken Anregungen zusammen, kopieren entsprechende Vorlagen nach unseren Bedürfnissen, damit die Kinder die Lernangebote erhalten, die sie gerade benötigen“, verdeutlichte eine Lehrerin den hohen Arbeitsaufwand bei der Unterrichtsvorbereitung. Verständlich, dass sich zu diesem Zeitpunkt die Pädagoginnen und Pädagogen nach einem Lehrwerk, welches ihre Ansprüche vollständig aufgriff sehnten. Sie versprachen sich dadurch Arbeitsentlastung. Zum damaligen Zeitpunkt bestand zwischen dem Anspruch einer veränderten Schuleingangsphase, der es erforderte, sich Neues zu erarbeiten und der zur Verfügung stehenden bezahlten Arbeitszeit ein krasser Widerspruch. Die Lehrerinnen versuchten deshalb, die ‚Freizeit‘, die ihnen durch das ‚Floatingmodell‘ (Arbeitszeitmodell, das zur Verhinderung von Entlassungen eine verringerte Wochenstundenzahl verlangte) entstanden war, zur Arbeit im Schulversuch mit zu nutzen. Im weiteren Verlauf des Schulversuchs gestalteten die Kolleginnen und Kollegen der Grundschule ‚A. Petermann‘ in Bleicherode die Lernumgebung gezielt weiter. Dazu wurden die Wochenpläne der Kinder differenzierter angeboten und teilweise wurden in den Stammgruppenräumen Experimentiertische eingerichtet. An einem solchen Experimentiertisch konnten beispielsweise Kinder jeden Schulbesuchsjahres Keimversuche durchführen.



Abbildung 6: Tafel als natürlicher Bestandteil der Lernumgebung

Die Lehrerinnen stellten im März 2002 fest, dass sie künftig die Lernumgebung regelmäßiger umgestalten wollten, um sie stärker mit dem aktuellen Lernen der Schülerinnen und Schüler zu verbinden. „Wir müssen adäquatere Lernumgebungen schaffen, die sich laufend verändern.“ (TOC2, 2002) Wenn die Veränderungen der Lernumgebung an den Lern- und Entwicklungsständen der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet wird, ist damit ein Ansatz zur zielgerichteten, individuellen Förderung aller Kinder gefunden. Das geht mit der Entwicklung der Aufgabenqualität einher, die in einem der folgenden Abschnitte genauer beschrieben wird. Zunehmend sahen die Lehrerinnen in der ‚Vorbereiteten Lernumgebung‘ eine Möglichkeit zur individuellen Förderung von Kindern. Sie hatten Erfahrungen mit deren zielgerichteter Gestaltung gemacht: „Unsere Angebote im Raum halten wir für überschaubar. Wir empfinden es als eine Stärke unserer Schule, dass jede Stammgruppe über zwei Räume verfügen kann und diese gezielt zum Lernen der Kinder nutzt.“, bilanzierten die Lehrerinnen anlässlich der Abschlusserhebung der Wissenschaftlichen Begleitung im Juni 2003.

2.1.5 Spezielle Fördermaßnahmen

Kleine Kursgruppen sollten die Förderung aller Kinder institutionell stützen. Aus den Schülerinnen und Schülern der vier Stammgruppen wurden zunächst sechs und später acht Kursgruppen gebildet. Hauptkriterium der Kursbildung war dabei die Jahrgangszugehörigkeit.



Abbildung 7: Während des Stammgruppenunterrichts können die Lehrerinnen individuell fördern

Auch der geöffnete Unterricht schien den Pädagoginnen und Pädagogen ein wichtiger Bereich zur speziellen Förderung einzelner Kinder zu sein: „Während der Wochenplanarbeit beobachtet die Förderlehrerin die Kinder, die die Lehrerin ihr gemeldet hat. Sie analysiert den Lernstand dieser Kinder und trifft Festlegungen, wie ihnen geholfen werden soll.“, beschreibt die Schulleiterin im Antrag zum Schulversuch das bisher praktizierte Vorgehen. Die Empfehlungen der Förderschullehrerin sollten an die Grundschullehrerinnen, die Erzieherinnen und die Eltern weiter gegeben werden, um möglichst viele Personen an der Förderung der Kinder zu beteiligen. Um passgenau ansetzen zu können, hätten es die Grundschullehrerinnen am liebsten gesehen, wenn jedes Kind diagnostiziert worden wäre. Die mit zehn Stunden an der Grundschule Bleicherode eingesetzte Sonderpädagogin konnte dies jedoch nicht ermöglichen.

Gemessen an der Größe der Schule fehlte ihr hierfür die Zeit, auch, weil sie in einer Stammgruppe als reguläre Doppelbesetzung mit Klassenleiterpflichten eingesetzt war. So bezog sich ihre spezielle Diagnostik auf wenige Kinder, die ihr von den Grundschullehrerinnen benannt wurden.

Im März 2001 entstand der Eindruck, dass sich die Lehrerinnen hinsichtlich der Förderung von Kindern überfordert fühlten, einige Äußerungen aus dieser Zeit:

„Die Anzahl der Kinder, die eine Förderung benötigen, steigt ständig an.“ „Wir fördern Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Kräften in unserem Unterricht. Aber die Stunden, die wir durch die Förderlehrerin zur Unterstützung bekommen, reichen nicht aus.“ Das Erstellen von Förderplänen kostet uns sehr viel Zeit. [...] Jeder Förderplan beinhaltet etwas anderes, je nach dem, was das entsprechende Kind benötigt.“ Die Lehrerinnen betonten zu diesem Zeitpunkt, dass es ihnen nicht an Kenntnissen fehle, die Differenzierung inhaltlich zu gestalten. Vielmehr fehle ihnen die Zeit, diesen Anspruch umzusetzen.

Die Förderung einzelner Kinder und deren Ergebnisse führten an der Grundschule ‚A. Petermann‘ immer wieder zu Diskussionen über das Ziel der integrativen Förderung. Während es an dieser Grundschule bereits vor Beginn des Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ positive Erfahrungen mit der Integration körperbehinderter Kinder gab, stießen die Pädagoginnen bei der Integration entwicklungsverzögerter oder lernauffälliger Kinder an Grenzen: „Es wird immer Kinder geben, die wir an eine Förderschule überweisen werden“, stellte eine Lehrerin im ersten Schulversuchsjahr fest.

Im zweiten Schulversuchsjahr wurden sieben Kinder an eine Förderschule überwiesen. Obwohl die Lehrerinnen sich intensiv um diese Kinder gekümmert hatten, konnten sie ein Weiterlernen an der Grundschule nicht gewährleisten. Die Lehrerinnen fragten sich deshalb: „Ist es für diese Kinder nicht besser, sie früher an die Förderschule zu geben?“ Und weiter: „Darf man extreme Förderung über drei Jahre hinweg einem Kind zukommen lassen?“ [...] Was sollen wir mit den Kindern tun, die in unserem Unterricht offensichtlich an ihre Leistungsgrenzen stoßen?“ „Wie lange geben wir verhaltensauffälligen Kindern die Chance in einer Klasse gemeinsam mit anderen Kindern zu lernen, ohne diesen ihre Chance auf ein ungestörtes Lernen zu nehmen?“ Kindern mit Lernproblemen könne nur begrenzt geholfen werden und Kinder mit Verhaltensproblemen erschwerten sich, ihren Mitschüler/innen und den Kolleginnen und Kollegen das Zusammensein. Aber auch der Gedanke an das Weiterlernen in Klasse drei stellte eine Hürde dar. Die Umsetzung integrativer Förderung aller Kinder und ihre Grenzen waren zum damaligen Zeitpunkt für die Pädagoginnen und Pädagogen ein gewichtiges Problem, mit dem sie sich immer wieder auseinander setzten.

Die sonderpädagogische Betreuung wurde zu diesem Zeitpunkt überwiegend der Förderschullehrerin überlassen, die die Kinder meist extern förderte.

Die Arbeit ging weiter. Aufgegeben wurde nicht.

Ein Jahr später, schätzten alle Stammgruppenteams ein, dass die individuelle Förderung häufiger praktiziert wurde, sie mit deren Wirksamkeit aber immer noch nicht zufrieden seien. Auch wenn es ihnen nun besser gelang differenziertere Aufgaben anzubieten. Für die Folgezeit formulierten die Stammgruppenleiterinnen weitere Ziele:

- Die Pädagoginnen der unterschiedlichen Professionen müssen noch stärker in den Austausch zur Förderung einzelner Kinder treten. Dabei sollen auch die Fachlehrerinnen einbezogen werden.
- Die Fördermaßnahmen für einzelne Kinder stehen im Förderplan. Die Maßnahmen wollen wir noch zielgerechter umsetzen.
- Die Lehrerinnen wollen Lernmaterial gezielter zur Förderung einzelner Kinder auswählen und einsetzen.

- Ein durchdachter Wechsel verschiedener Unterrichtsformen soll unter dem Aspekt der Förder- bzw. Differenzierungsmöglichkeiten organisiert sein, um Überstrapazierungen einzelner Formen zu vermeiden.

Die verschiedenen Stammgruppenteams beschreiben zwar einen individuellen Ansatz zur Weiterentwicklung ihrer Differenzierungsarbeit, es fällt dabei aber auf, dass sie offensichtlich mehrheitlich den Schwerpunkt auf zielgerichteteres Vorgehen bei der Umsetzung der individuellen Förderung einzelner Kinder legen wollten. Die Realisierung der individuellen Förderung konnte demnach nicht nur ein Zeitproblem sein.

Mit Beginn des Schulversuchs wurden die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf durch die Sonderpädagogin zunächst in separaten Kleingruppen zusammengefasst und extern gefördert. Mit der Weiterentwicklung des offenen Unterrichtes stieg der Anspruch der Lehrerinnen und Lehrer, integrativ zu fördern. Ausgehend von einer Eingangsdiagnostik sollten differenzierte Wochenpläne erstellt werden, die die individuellen Lern- und Entwicklungsstände der Kinder aufgriffen und Fördermaßnahmen enthielten. Die betroffenen Kinder sollten dann in der Stammgruppe daran arbeiten. Weder die Sonderpädagogin noch die Lehrerinnen konnten diesem Anspruch völlig gerecht werden. Sie besannen sich deshalb auf die Möglichkeit, die Kinder besonders im Rahmen des Kursunterrichtes, in denen die Lerngruppen bewusst klein gehalten wurden, integrativ zu fördern. Sie behielten die separate Förderung vorerst bei und zwei Stunden wöchentlich betreute die Sonderpädagogin daneben Kinder während der Arbeit in ihren Stammgruppen. Dabei setzte sie sich folgende Arbeitsinhalte: Umgang mit Lernhilfen, bei der Wochenplanarbeit, Lernstrategien entwickeln, Prinzip der minimalen Hilfestellung, hohes Maß an Selbstständigkeit auch schwachen Kindern ermöglichen, Lernpartner sein, dem Schüler Tipps geben, im ‚Lernbüro‘ individuell Aufgaben erklären.

Für verhaltensauffällige Kinder sah die Förderlehrerin zum damaligen Zeitpunkt die Notwendigkeit, sie je nach Situation auch aus der Lerngruppe heraus zu nehmen und individuell mit ihnen zu arbeiten. Ihr erschien die separate Förderung immer dann sinnvoll, wenn Kinder ihre Selbstwahrnehmung trainieren sollten. Besondere Arbeitsmaterialien, dringend zu führende Gespräche mit den Kindern und deren Bewegungsdrang waren nach ihrer Meinung auch Gründe, die eine separate Förderung sinnvoll machten. Warum sich dies nicht in den praktizierten offenen Unterrichtsformen realisieren ließ, bleibt offen.

Im Fortgang des Schulversuchs änderte sich der Einsatz der Sonderpädagogin zugunsten der integrativen Beschulung von Kindern mit unterschiedlichem Förderbedarf: „Ich arbeite inzwischen mehr im Unterricht mit.“, schreibt sie im Herbst 2002. „Die Kinder arbeiten am gleichen Lernziel mit verschiedenen Methoden und Materialien, aber auch mit unterschiedlichen Lernzielen. Wesentliche Lernerfolge, Verhaltens- und Sprachverbesserung erziele ich in kleinen Gruppen bis 5 Schüler verschiedener Klassen, die ich dann auch altersgemischt fördere.“ Es wird deutlich, dass beide Formen der Förderung nach wie vor praktiziert wurden, die der integrativen Förderung jedoch zugenommen hatten. Am Ende des Schulversuches waren die Lehrerinnen dankbar für die Unterstützung, die sie durch die an ihrer Schule eingesetzte Sonderpädagogin erhalten hatten: „Die Förderschullehrerin arbeitet einzeln oder integriert ihre Arbeit in die der Gruppe.“ Die Lehrerinnen schätzten an der Sonderpädagogin besonders deren spezifischen Kompetenzen wie „die Qualifizierung in Diagnostik und beim Erstellen von Gutachten.“ Die Förderung einzelner Kinder wurde auch durch die Kooperation, die sich zwischen der Sonderpädagogin und den Erzieherinnen des Hortes entwickelt hatte, erreicht. Anlässlich des Interviews im Rahmen der Abschlusserhebung der Wissenschaftlichen Begleitung im September 2003

berichtete die Förderschullehrerin: „Ich bin nachmittags im Hort gewesen und auch oft im Unterricht dabei, wenn die Horterzieher den Wochenplan betreut haben. Vor allen Dingen, habe ich den Erzieherinnen die Übungsprogramme für Nachmittags mitgegeben. Veränderte Hausaufgaben. Wir haben auch die Förderpläne für den Horterzieher kopiert, damit der weiß was für Defizite es gibt. Auf diese Unterstützung wollen und brauchen die Lehrerinnen künftig nicht mehr zu verzichten, auch nach Ende des Schulversuchs steht ihnen eine Sonderpädagogin, sogar mit höherem Stundendeputat, zur Verfügung.

Die Lehrerinnen der Grundschule ‚A. Petermann‘ suchten in den Jahren des Schulversuchs intensiv nach Möglichkeiten, alle Kinder, speziell diejenigen mit besonderem Förderbedarf, gut in der Grundschule zu fördern. Die Zuwendung durch die Pädagoginnen im Rahmen der Kursgruppen, die bewusst klein gehalten worden waren, und die Zuweisung von spezifisch auf das einzelne Kind zugeschnittenen Aufgaben im Wochenplan stellten einen Ansatz zur individuellen Förderung dar. Die Förderung wurde sowohl im Rahmen der Stamm- bzw. Kursgruppe, als auch in separaten, situativ zusammengestellten Gruppen realisiert. Die an der Grundschule ‚A. Petermann‘ tätige Sonderpädagogin unterstützte die Grundschullehrerinnen nach Kräften. Die Grundschullehrerinnen räumten am Ende ein, dass sie sich nicht allen Kindern gewachsen sahen und deshalb immer wieder überlegten, ob nicht eine Förderung an Spezialeinrichtungen von qualifizierterem Personal besser realisiert werden könnte oder ob ggf. eine bessere Personalausstattung an der Grundschule dienlich sei. Noch ist die Suche nach dem richtigen Weg nicht abgeschlossen.

2.1.6 Differenzierungskonzepte

An der Grundschule ‚A. Petermann‘ in Bleicherode wurde bereits vor dem Beginn des Schulversuches in offenen Unterrichtsformen gearbeitet. Gemeinsame und individuelle Fortbildungen stützten diesen Prozess. Themen waren u.a. ‚Lernen mit allen Sinnen‘ oder ‚offene Lernformen‘. Zwei Lehrerinnen nahmen an einer einwöchigen Fortbildung zum Konzept ‚Lesen durch Schreiben‘ (Jürgen Reichen) teil und begannen dessen Erprobung mit dem ersten Schulversuchsjahr. Diese beiden Lehrerinnen entwickelten über den Schulversuchszeitraum hinweg den damit einhergehenden ‚Werkstattunterricht‘ in ihrer gemeinsam betreuten Stammgruppe zielgerichtet weiter und sollten am Ende des Schulversuchs einen Stand erreichen, der sich von denen der anderen Stammgruppen deutlich unterschied.

Die angestrebte individuelle Förderung der Kinder war zu Beginn des Schulversuchs an die Bildung kleiner Kursgruppen gebunden und sollte daneben auch über den offenen Unterricht organisiert werden, der den Lehrerinnen durch die selbständige Arbeit der Kinder die Möglichkeit bot, durch ihr individuelles Helfen, Kinder zu fördern. Die gewählten Unterrichtskonzeptionen schienen dafür geeignet zu sein. Im Schuljahr 1999-2000 wurde im mathematischen Bereich nach dem Konzept „Mathe 2000“ gearbeitet, das einen ganzheitlichen Ansatz der Zahleinführung verfolgt und bei geöffneten Aufgabenstellungen besonders viel Wert auf Denktraining und eigenständiges Problemlösen legt.

Für den Erwerb der Schriftsprache durch die Schülerinnen und Schüler wurde nach der Fibel des Klettverlages ‚Bücherwurm‘ gearbeitet, die Anregungen auf unterschiedlichen Stufen anbietet. Eine Stammgruppe entschied sich für ‚Lesen durch Schreiben‘.



Abbildung 8: Kleine Institutionen im Klassenraum: Freies Schreiben am ‚Schreibtisch‘

Im ersten Schulversuchsjahr stellten die Lehrerinnen fest, dass sich die Kinder in ihren Entwicklungen deutlich unterschieden. Sie gingen zu diesem Zeitpunkt noch davon aus, dass durch die Veränderungen in der Schuleingangsphase diese Unterschiedlichkeit, wenn auch begrenzt, aber doch auszugleichen sei, ggf. mit zusätzlicher Unterstützung: „Wenn ein Kind sein Pensum nicht schafft, werden seine Lücken immer größer. Es muss mit Unterstützung der Eltern nacharbeiten.“ Da zu diesem Zeitpunkt die Lernzielgleichheit noch als verbindlich angesehen wurde, ist es verständlich, dass sich die Lehrerinnen im Konflikt zwischen individuellem und gleichschrittigem Lernen wiederfanden. Dieser musste aufgelöst werden.

Im Schuljahr 2000-2001 wurde die Fibel ‚Bücherwurm‘ durch den ‚ABC Fuchs‘ (FIMO) ersetzt. Die ‚FIMO- Fibel‘ schien ihnen besser geeignet, da sie systematischer aufgebaut sei und damit den Kindern selbständiges Arbeiten ermögliche. Nach Beendigung des Schulversuches wurde auch diese durch ein anderes Konzept ersetzt. Seit dem Schuljahr 2003-2004 arbeiten die Lehrerinnen mit dem Lehrwerk ‚Meine Fibel‘. Dieses Lehrwerk wurde 2000 neu bearbeitet, d. h. neu illustriert und es wurden Texte und Bilder aufgenommen, die der Erlebniswelt der Erstklässler stärker entsprechen. Der methodische Aufbau des Buchstabenlehrgangs beruht auf der analytisch-synthetischen Leselernmethode. Nach unserer Auffassung weichen die anderen Fibeln nicht wesentlich von dieser ab. Die Stammgruppe, die nach dem Konzept ‚Lesen durch Schreiben‘ gearbeitet hatte, blieb ihrem Vorgehen treu.

Mit dem Mathematikkonzept ‚Mathe 2000‘ hatten die Lehrerinnen und im ersten Schulversuchsjahr Probleme. Eine Lehrerin sprach aus: „Es sind in meiner Klasse viele Kinder, die nach dem Konzept nicht lernen können. Diese Kinder brauchen kleinschrittiges Vorgehen. Sie entdecken verschiedene Lösungswege nicht. Es sind Zusammenhänge zu erkennen, die eigentlich im Normalfall erst vermittelt werden müssen.“ Als ein Grund für die Umsetzungsschwierigkeiten sehen die Lehrerinnen, dass das Konzept darauf aufbaue, dass ein Kind bereits mindestens bis 20 zählen könne. „Es gibt aber Kinder, die eingeschult werden, die noch nicht einmal Farben wie rot und grün unterscheiden können. Diese Kinder sind mit den Anforderungen von ‚mathe 2000‘ überfordert, weil sie Mengen nicht erkennen oder nicht zählen können.“ Offensichtlich hatten die Lehrerinnen das Gefühl, gerade den schwächeren Kinder nicht ausreichend helfen zu können.

Die Lehrerinnen wechselten im Laufe des Schulversuches auch das Mathematik-Lehrwerk und arbeiten seitdem mit ‚Rechenwege‘. In der Auseinandersetzung um die Lehrwerke wurde den Lehrerinnen allmählich klar, dass sie sich von der Orientierung an einem Lehrwerk trennen mussten. Ihnen wurde bewusst, dass die zur Verfügung stehenden Lehrwerke die verschiedenen Lern- und Entwicklungsstände der Kinder einer Stammgruppe nicht abdecken würden, wechselten sie auch noch so oft. Dies stellte sie vor ein neues Problem: „Ich habe vor dem Schulversuch immer nur in homogenen Klassen einer Klassenstufe unterrichtet und dafür differenziertes Material gesammelt. Jetzt muss ich ständig für zwei Jahrgangsstufen Material suchen und differenziert anbieten, also suche ich mindestens sechs verschiedenen Materialien heraus.“ Die sprunghafte Zunahme der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler stellte eine große Herausforderung dar. Folge der Wahrnehmung der Unterschiedlichkeit war, dass nun jeder Schüler möglichst ‚seine‘ Aufgabe bekommen sollte. Horterzieherinnen und zweit besetzte Lehrerinnen sollten außerdem die einzelne Schülerin persönlich unterstützen. Es wird deutlich, dass ein wichtiger Teil der Förderung über die Lehrkräfte abgedeckt werden sollte. Materialien oder eine ‚vorbereitete Lernumgebung‘ wurden als weniger bedeutend angesehen.

Andere Erfahrungen wurden in der Stammgruppe gemacht, die nach dem Konzept ‚Lesen durch Schreiben‘ arbeitete und Werkstattunterricht erfolgreich erprobt und installiert hatte. Die beiden Lehrerinnen, die die Stammgruppe gemeinsam führten, schätzten im dritten Jahr des Schulversuchs ein, dass es ihnen gelänge, sowohl die leistungsstarken als auch die schwächeren Kinder zu fördern. Die Entscheidungsfreiräume bei der Auswahl des Materials seien nicht nur für erfolgreiches, selbständiges Lernen wichtig, sondern auch für die Lernfreude. Ihnen war es offensichtlich gelungen, nicht nur über die Zuwendung in kleinen Gruppen, sondern über die Abgabe der Förderung an das Material differenziertes Vorgehen umzusetzen.

Am Ende des Schulversuches geben die Lehrerinnen aller Stammgruppen an, hinsichtlich des differenzierten Arbeitens Fortschritte gemacht zu haben, auch wenn es noch Ressourcen gibt. Die guten Erfahrungen stünden im engen Zusammenhang mit der Weiterentwicklung der Unterrichtsöffnung. Sie hatten erkannt, dass nicht alle Kinder gleichermaßen ihr Lernen selbst steuern könnten und dass deshalb für einige lernschwache Kinder die Zuweisung von Aufgaben Bestand haben musste, während andere aus einem Angebot frei wählen könnten. Der Stammgruppe, die Werkstattunterricht durchführte, gelang die individuelle Förderung leistungsschwacher und leistungsstarker Kinder offensichtlich noch ein Stück mehr. Die Lehrerin berichtete im Juni 2003: „Bei uns suchen sich die Kinder in der Werkstattarbeit ja selbst eine Aufgabe aus, die Kinder wählen frei. Für schwächere Kinder haben wir immer ein Programm liegen, eine Schrittfolge, nach der sie selbständig arbeiten können müssten.“



Abbildung 9: In der Werkstatt: Leseköner erlesen Aufträge und führen sie gemeinsam mit den Erstklässlern durch

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass an der Grundschule ‚A. Petermann‘ in Bleicherode mit Beginn des Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ Unterrichtskonzepte eingesetzt wurden, die individuelles Voranschreiten der Kinder ermöglichten. Sowohl für den Schriftspracherwerb als auch für den mathematischen Bereich ergaben sich im Laufe des Schulversuchs und durch die bewusst erhöhte Heterogenität in den jahrgangsgemischten Gruppen Probleme bei der Umsetzung dieser Konzepte. Gerade für lernschwache Kinder boten diese nach Meinung der Kolleginnen zu wenig Förderansätze und zu wenig Orientierung. Deshalb wurden gezielt kleine Lerngruppen für den Kursunterricht eingerichtet, in dem die Lehrerinnen versuchten diese Kinder durch persönliche Zuwendung und kleinschrittige Hilfe zu fördern. Im Stammgruppenunterricht gelang die Förderung der Kinder durch den Einsatz differenzierter Wochenpläne und durch Werkstattarbeit. Während in der Werkstattarbeit individuelles Lernen offenbar erfolgreich durch ein breites Aufgabenangebot und durch den Einsatz von Lernhilfen ermöglicht werden konnte, gelang dies durch die Zuweisung von individuellen Aufgaben an möglichst jedes einzelne Kind im Wochenplan weniger gut. Das Vorgehen nach dem Prinzip der optimalen Passung führte vielmehr dazu, dass sich die Lehrerinnen überlastet und ständig unter Zeitdruck fühlten. Dies führte zu immer neuen Suchbewegungen, die die Lehrerinnen in ihrer Arbeit zwischen ‚Altem‘ und ‚Neuem‘ hin und her pendeln ließ. Zum Ende des Schulversuchs ist dieser Prozess noch nicht abgeschlossen.

2.1.7 Schuleingangsphasendiagnostik

Das Schulversuchskonzept ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ geht davon aus, dass alle schulpflichtigen Kinder eines Schuleinzugsgebiets in die Grundschule eingeschult werden. Durch diesen Ansatz erfährt die Schuleingangsdiagnostik eine andere Bedeutung, wird von ihr nun nicht mehr die Entscheidung über eine Zurückstellung oder Einschulung in ein Förderzentrum abhängig gemacht. Trotz des Ziels der Aufnahme aller Kinder, stieg die Zahl der Zurückstellungen zu Beginn des Schulversuchs an:

Schuljahr	zurückgestellte Kinder
1996-1997	6
1998-1999	2
1999-2000	2
2000-2001	5
2001-2002	3
2002-2003	2

Abbildung 10: Zurückstellungsentwicklung an der Grundschule ‚A. Petermann‘ Bleicherode

Die Gründe für die Zurückstellungen waren verschieden, gingen aber nicht von der Schule aus. Im Schuljahr 2002-2003 wurde die Zurückstellungsentscheidung für die beiden Kinder aufgrund der medizinischen Indikation ‚stark untergewichtig‘ getroffen. Eine Mutter setzte außerdem durch, dass ihre Tochter die Diagnose- und Förderklasse einer Grundschule in freier Trägerschaft besuchen sollte.

Die Schulärztliche Untersuchung blieb für alle Kinder über den Schulversuchszeitraum hinweg bestehen. Die Lehrerinnen nutzten die schulmedizinische Untersuchung, um sich im Anschluss mit der Schulärztin über die Kinder auszutauschen. Die Pädagoginnen der Grundschule testeten daneben im Rahmen des Anmeldeverfahrens zum Schulbesuch alle Kinder hinsichtlich bestimmter Fähigkeiten. Dazu gehörte das sinnvolle Ordnen von Bildfolgen, die Zuordnungen von Farben und Mengen und die Paarbildung wie z.B. Messer u. Gabel, Sonne u. Mond.

An der Grundschule ‚A. Petermann‘ wurde seit langem die Zusammenarbeit mit den Kindergärten gepflegt. Diese bewährte sich nun im Schulversuch, erhielten die Lehrerinnen doch von den Erzieherinnen wichtige Informationen über einzelne Kinder. Bereits zu Beginn des Schulversuches wurden alle Schülerinnen und Schüler in den ersten Schulwochen zielgerichtet beobachtet, um Informationen zum Sprachgebrauch, zur Wahrnehmung und zum Denken usw. zu ermitteln. Das Kollegium hatte erkannt, dass es mit einer nur am Schulanfang oder gar zur Schulanmeldung durchgeführten Diagnostik nur sehr wenig über ein Kind erfahren konnte: „[Mit der Schuleingangsdiagnostik wird] nur ein Bruchteil des Entwicklungsstandes eines Kindes erfasst. Erst im Laufe der ersten Schulwochen kann der Entwicklungsstand eindeutig festgestellt werden.“

Heute schätzen die Pädagoginnen ein, dass sich Kooperation mit den Kindergärten und der Schulärztin gerade am Schulanfang bewährt habe und weiter ausgebaut würde. Zur Schulanmeldung führen die Pädagoginnen ihren ‚Schulfähigkeitstest‘ noch durch, sie haben dieses Vorgehen aber im Laufe des Schulversuches erweitert. Inzwischen werden einzelne, im Vorfeld aufgefallene Kinder, mit standardisierten Tests überprüft. Mit einer punktuellen Aufnahme begnügen sie sich jedoch nicht mehr, in den ersten Unterrichtswochen werden von allen Schülerinnen und Schülern „Stärken und Schwächen, Defizite in Sprachgebrauch, in der Wahrnehmung und im Denken“ beobachtet mit dem Ziel „gezielt einwirken [zu können]“. Die Sonderpädagogin erstellt in Folge für einzelne Kinder einen Förderplan, der durch die Grundschullehrerinnen und durch die Erzieherinnen im Hort umgesetzt wird.

Fasst man die Entwicklung im Bereich der Schuleingangsdiagnostik zusammen, so lässt sich erkennen, dass die Lehrerinnen der Grundschule Bleicherode an der sich bereits vor Beginn des Schulversuches entstandenen Tradition der Zusammenarbeit mit den Erzieherinnen der Kindergärten und den Schulfähigkeitstests während der Anmeldung zum Schulbesuch festhielten. Im Laufe des Schulversuches erkannten sie, dass dieses Vorgehen ihnen zwar bereits vor Schulantritt viele Informationen über die Kinder verfügbar machte, sie spiegelten aber nur einen Bruchteil der tatsächlichen Lern- und Entwicklungsstände der Schülerinnen und Schüler wider. Für einzelne Kinder wurden weitere Tests eingesetzt. Dabei war den Lehrerinnen wichtig, durch die Tests und

Beobachtungen, die in den ersten Schulwochen zielgerichtet auf alle Kinder ausgeweitet wurden, Ansätze zur Förderung zu finden. Die Lehrerinnen der Grundschule ‚A. Petermann‘ entwickelten die ‚Schulfähigkeitstests‘ zu einer prozessbegleitenden Förderdiagnostik weiter an der die Sonderpädagogin entscheidend mitwirkte.

2.1.8 Leistungsdokumentation

Durch die an der Grundschule ‚A. Petermann‘ praktizierten Formen des geöffneten Unterrichtes schufen sich die Pädagoginnen Raum, Kinder gezielt bei der Bewältigung von Aufgaben zu beobachten. Daneben sollte Beobachtung über die geplante Doppelbesetzung durch Lehrerinnen, Erzieherinnen oder die Lehrerin des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes realisiert werden. Beobachtungsschwerpunkte sollte laut Antrag sein: „Die Stärken und Schwächen der einzelnen Kinder variieren in den unterschiedlichen Fächern. Verhaltensauffälligkeiten, aber auch Problem bei der Wahrnehmung, der Konzentration, der Merkfähigkeit sowie Auffälligkeiten in den Bereichen Sprache, Motorik usw. sind zu beobachten.“ Um diese Auffälligkeiten und Besonderheiten der Kinder zu erfassen, wurde von der jeweiligen Stammgruppenleiterin, die Klassenleiterfunktion übernahm, für jedes Kind eine Karteikarte angelegt. Diese wurde in Verhaltensauffälligkeiten und Leistungsprobleme gegliedert. Alle Karteikarten wurden so im jeweiligen Klassenraum abgelegt, dass jede Lehrerin darauf zugreifen und Eintragungen vornehmen konnte. Es oblag dann der Klassenleitung, die Eintragungen auszuwerten und entsprechende Maßnahmen abzuleiten. Daneben gab es Lernzielkontrollen und Lernstandsanalysen. Die Informationen wurden auf Karteikarten und Lernbegleitbögen zusammen getragen, aber auch auf Arbeitsblättern und den Tages- bzw. Wochenplänen direkt notiert. Die Auswertungsergebnisse waren nach Angaben der Lehrkräfte für folgende Bereiche besonders wichtig: für die Gestaltung der Planungsarbeit, für die Bereitstellung differenzierter Aufgaben, für die Leistungseinschätzung auf dem Zeugnis, für Rückmeldungen an die Eltern und für die Rückmeldung an die Kinder. Letztere erfolgte in kindgemäßer Form mit Stempel, einem Worturteil oder in einem Gespräch, das sowohl individuell mit dem einzelnen Kind geführt oder auch in den Wochenabschlusskreisen gemeinsam mit allen Kindern einer Stammgruppe durchgeführt wurde.

Im Fortgang des Schulversuches erweiterten die Lehrerinnen den Leistungsbegriff auf der Grundlage des Thüringer Lehrplanes. Sie erfassten die Leistungen der Kinder in den Bereichen Lesen, Rechtschreibung, Grammatik, Mathematik, Heimat- und Sachkunde, Sachkompetenz (Wie versteht es ein Kind, sein erworbenes Wissen anzuwenden und einzubringen?), Methodenkompetenz (Wie erarbeitet sich das Kind eine Aufgabe?) und Sozialkompetenz (Wie gehen die Kinder miteinander um?).

Im Schuljahr 2001-2002 profitierten die Pädagoginnen und Pädagogen von ihren Erfahrungen und entwickelten Routinen. Sie erleichterten sich die Arbeit, indem sie auf vereinbarte Zeichen zur Einschätzung zurückgriffen. Im März 2002 beschrieb eine Lehrerin diese Handhabung so: „Die Wochenplankontrolle erfolgt immer mit vereinbarten Symbolen, die Schüler und Eltern kennen diese genau und wissen, was sie bedeuten.“ Es gab beispielsweise ein Zeichen für: Wunderbar gearbeitet, Alles vollständig erledigt, Arbeit getan, aber es könnte besser sein, Da ist noch etwas aufzuholen. So wurden vorrangig Arbeitshaltungen und Arbeitsweisen der Kinder dokumentiert und rückgemeldet. Die Leistungen hinsichtlich der Lernentwicklung wurden überwiegend traditionell erfasst. Das Vorgehen und die Symbole haben sich nach Angaben der Pädagoginnen bewährt. Sie motivieren die Kinder und werden auch im Bezug zu Höhepunkten im Jahresverlauf verändert. So erhalten die Kinder in der

Weihnachtszeit beispielsweise Sterne und andere typische Motive, die durch Worturteile ergänzt werden.

Mit Beginn des dritten Schulversuchsjahres wurden auch für das Sozialverhalten der Kinder und für deren Methodenkompetenz Beobachtungsbögen eingesetzt. Dabei nutzten die Pädagoginnen der Grundschule ‚A. Petermann‘ die Formblätter des Landes Thüringen um, indem sie auf deren Grundlage solche Bögen entwickelten, die auf ihre Bedürfnisse und auf die Klassensituation zugeschnitten waren. Die Lern- und Entwicklungsstände der Kinder wurden nun auch stärker durch deren angefertigte Arbeiten dokumentiert. Die Lehrerinnen begannen, Portfolios für die Kinder zu erstellen.



Abbildung 11: Während der Arbeit werden die Kinder von der Lehrerin beobachtet

Während der Erhebung im März 2002 resümierten die Pädagoginnen die Ziele, die sie im Bereich der Leistungsdokumentation erreicht hatten. Sie formulierten den daraus entstandenen Anspruch:

- Alle Schülerarbeiten sollen gesichtet werden.
- Über die bekannten Symbole erhalten die Kinder und die Eltern Rückmeldungen.
- Lernanalysen, Lernkontrollen und Fehleranalysen werden erstellt.
- Beobachtungen im Unterricht ergänzen die erhobenen Lernstände.
- Aus den Ergebnissen werden Fördermaßnahmen abgeleitet.
- Die Dokumentation ist Grundlage der Elterngespräche.
- Ausstellungen und Präsentationen ergänzen die Leistungsdokumentation auf anschauliche Weise.
- Über die Selbstkontrolle sollen die Kinder stärker an die Selbsteinschätzung ihrer Leistungen herangeführt werden.

Gerade im letzten Punkt sahen die Lehrkräfte zum damaligen Zeitpunkt noch besonderen Entwicklungsbedarf. Offensichtlich befanden sie sich im Spannungsfeld zwischen dem Anspruch, jede Schülerarbeit selbst sehen und einschätzen zu wollen und demjenigen, die Kinder stärker einzubeziehen und Eigenverantwortung zu erreichen. Als besonderes Problem stellte sich die schriftliche Fixierung der Beobachtungen dar. Oftmals fühlten sich die Kolleginnen vom Schreibaufwand im Arbeitsalltag überfordert. Inzwischen hatten einige der Stammgruppenteams ein Heft angelegt, in das sie alle

Beobachtungen eintragen. Es ersetzte die einzelnen Karteikarten. Die Wochenpläne der Kinder waren in Ordnern im Stammgruppenraum abgelegt und jederzeit einsehbar. Die Lehrerinnen suchten nach einer Form der Notation, die es ihnen ermöglichte, in relativ kurzer Zeit Notizen fest zu halten. Noch war es nicht gelungen, die traditionellen Formen der Leistungserhebungen mit den Aufgewerteten Beobachtungen im Unterricht zu verbinden und daraus resultierenden Aufzeichnungen zu verbinden.

Am Ende des dritten Schulversuchsjahres gelang es den Lehrerinnen mit der Leistungsdokumentation Förderentscheidungen zu begründen und den Kindern solche Rückmeldungen zu geben, die sie motivierten, weiter zu arbeiten. Außerdem war die Dokumentation gute Grundlage für Rückmeldungen an die Eltern geworden. Ihr Blick für die Leistungen hatte sich erweitert, sie dokumentierten nun Vielfältiges. Nur die Form der Dokumentation schien noch nicht effektiv genug: „Wir wissen wo jedes Kind seine Stärken und Schwächen hat. Das können wir sofort benennen, aber das haben wir nicht schriftlich, dazu fehlt die Zeit. Wir haben ständig mit den Kindern zu tun und wissen über sie Bescheid.“, formuliert eine Lehrerin stellvertretend für ihr Kollegium das Problem im Juni 2003. Zu diesem Zeitpunkt nutzten die Lehrerinnen verschiedene Formen der Leistungsdokumentation. Erfolgreich arbeiteten sie nach ihrer Meinung mit folgenden Formen: Analysenheften, Ausstellungen von Arbeitsergebnissen im Klassenraum, Auswertung der Wochenpläne, individuellen Protokollen, Förderplan, Wochenplan-Auswertung für die Eltern, Präsentation der Arbeiten durch die Kinder.

Wichtig ist es den Lehrerinnen heute, von den individuellen „Stärken der Schülerinnen und Schüler auszugehen“, ihnen „den Zuwachses bewusst zu machen“ und aus den Dokumentationen „Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung der Kinder“ zu ziehen. Dazu werden Fehleranalysen mit einbezogen, die individuelle Besonderheiten erkennbar machen in der Folge zu individuellen Aufgabenstellungen führen sollen: „Wir notieren auch die Art der Fehler, die ein Kind im Diktat gemacht hat. Zum Beispiel häufig fehlende Mitlautverdopplung. Darauf sollte dann gezielt eingegangen werden.“ Schwer fällt es den Lehrerinnen noch, den Kindern mehr Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess zu geben, auch wenn erste Schritte dazu getan sind: „Wir möchten alles [...] kontrollieren. Es fällt uns am Wochenplan schwer zu sagen, wir wählen drei Aufgaben aus und kontrollieren nur diese.“

Betrachtet man die Entwicklung im Bereich der Leistungsdokumentation rückblickend, so lässt sich erkennen, dass mit der Öffnung des Unterrichts, die bereits vor Beginn des Schulversuchs begonnen worden war, ein Impuls zur Weiterentwicklung der Leistungsdokumentation ausging. Während die Schülerinnen und Schüler zunehmend selbständiger arbeiteten, entstanden Freiräume, die die Lehrkräfte zur gezielten Beobachtung nutzen konnten. Im Mittelpunkt stand dabei die vom Thüringer Lehrplan geforderte Kompetenzentwicklung. Die Lehrerinnen erweiterten ihren Leistungsbegriff und bezogen Aspekte der Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz ein. Die Fülle der zu beobachtenden Aspekte, für die den Lehrerinnen eine zunächst eine effektive Notationsform fehlte, und ihr Ansatz, durch individuelle Zuwendung und kleinschrittige Hilfe zu fördern, ließ den Lehrerinnen zu wenig Zeit, Beobachtungen regelmäßig zu notieren. Ziel der Leistungsdokumentation war die Rückmeldung an die Kinder und Eltern sowie das Finden des nächsten Förderschrittes. Am Ende des Schulversuches waren die Lehrerinnen in allen Bereichen aussagekräftiger geworden.

2.1.9 Lernprozesse der Pädagoginnen

Nachdem die Lehrerinnen der Grundschule ‚A. Petermann‘ in Bleicherode bereits vor dem Schulversuch Erfahrungen mit der zielgleichen Integration von zwei körperbehinderten Kindern gesammelt hatten, stellten sie sich nun dem Anliegen des Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase‘, der zieldifferenten Integration. Sie integrierten im ersten Schritt Kinder der Diagnose- und Förderklassen zeitweise in den Unterricht herkömmlich gebildeter Klassen. Gerade für diese Kinder sollte der begonnene Schulversuch einen Gewinn darstellen. „Diese Kinder erleben den Ideenreichtum [...] der anderen Kinder mit, haben positive Vorbilder und werden zum Lernen angeregt.“, beschrieb die Schulleiterin den Wert dieser Mischung. Im Schuljahr 1999-2000 stießen die Lehrerinnen an erste Grenzen dieser Integration. Wollten sie doch nach möglichst gründlicher Diagnostik jedem Kind individuelle Aufgaben zuweisen und mussten nun erkennen, dass sie das vom zeitlichen Umfang her nicht leisten konnten. Ein alternatives Vorgehen bot sich ihnen zunächst nicht. Material und ein systematisches Lehrwerk, das die gesamte Palette der Entwicklungsstände berücksichtigt hätte, waren nicht verfügbar. Aber auch die Lernzielgleichheit, die nach dem Schulversuch auf die Schüler/innen wieder angewendet werden würde, ließ die Grundschullehrerinnen überlegen, ob all ihre Mühen der Integration und Förderung vor diesem Hintergrund überhaupt Sinn machten. Sie fragten sich zum damaligen Zeitpunkt, wie lange sie ein Kind behalten sollten, wenn doch absehbar sei, dass es letztendlich doch eine Förderschule besuchen würde. „Die Lehrerinnen wissen um die Bedingung des Schulversuches, auch Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder mit Verhaltensauffälligkeit aufnehmen zu sollen, leiden aber unter diesen.“, fasste die Schulleiterin die Problematik zusammen, „Sie fragen nach dem Sinn der Integration dieser Kinder, wenn ihnen zum einen nicht ausreichend gerecht werden kann und zum anderen durch deren Integration das Lernen der Gruppe scheinbar beeinträchtigt wird.“ Erste Ansatzpunkte zur Lösung des Dilemmas waren aber schon vorhanden: Sie wollten verstärkt Fördermaßnahmen und Training der basalen Fähigkeiten umsetzen.

Zu Beginn des Schuljahres 2001-2002 stellten die Pädagoginnen und Pädagogen fest, dass sie immer dann besser mit schwierigen Situationen im Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern zurecht kamen, wenn sie „die Ursachen der Verhaltensauffälligkeiten genauer kennen, [...] sich selbst in ihren Reaktionen kontrollieren und dadurch Rückfälle in alte Verhaltensmuster vermeiden.“ Eine Fortbildung des ThILLM zur Problematik der Verhaltensauffälligkeiten hatte neue Impulse gegeben. Auch gelang es den Lehrerinnen und Lehren, sich selbst weniger zu überfordern, sie konnten mit den Grenzen der Förderung gelassener umzugehen. Die Sonderpädagogin gab dazu an: „Mir ist aufgefallen, dass der Umgang [der Lehrerinnen mit den Kindern] viel lockerer geworden ist. Die Kinder dürfen auch ohne Erlaubnis aufstehen und sich austauschen.“ Die Schulleiterin bestätigte dies im Interview anlässlich der Abschlusserhebung der Wissenschaftlichen Begleitung: „Unsere Stärke ist, dass wir eine ganz neue Sichtweise auf das Kind gewonnen haben, wir sind toleranter geworden den Kindern gegenüber. Wir nehmen sie wirklich, wie sie sind. Und das hat das Kollegium der Schule aber auch vielen Schulen voraus.“

Die erfolgreiche Gestaltung von offenem Unterricht stellt für die Lehrerinnen der Grundschule ‚A. Petermann‘ am Ende des Schulversuchs der Bereich dar, in dem sie selbst nach eigenen Angaben am meisten gelernt haben. Auch beim differenzierten Vorgehen im Unterricht hätten sie im Laufe des Schulversuchs vielfältige Erfahrungen sammeln können.



Abbildung 12: Das selbstständige Lernen der Kinder zu organisieren bleibt Voraussetzung und Ziel
 Die Sonderpädagogin beschreibt den Gewinn für sich durch die Arbeit an der Grundschule mit folgenden Worten: „Man kann Kindern viel mehr abfordern, was das Lernen anbelangt. [...] Da hat man von der Förderschule ganz andere Ansprüche.“

2.1.10 Teamentwicklung und Wissenstransfer in der Schule

Das Pädagoginnen-Team, das mit Beginn des Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ an der Grundschule ‚A. Petermann‘ in Bleicherode unterrichtete, blieb über die Jahre nahezu unverändert. Abgesehen von einzelnen Zu- und Abgängen gab es einen festen Stamm von Lehrerinnen und Erzieherinnen, die die Arbeit in der Schuleingangsphase leisteten. Bereits vor Beginn des Schulversuchs hatten die Lehrerinnen der Schule begonnen, Unterricht im Team zu planen und zu erteilen. Zunächst wurde den Leiterinnen der vier jahrgangsgemischten Klassen 1/2 dazu je eine weitere Lehrkraft als Zweitbesetzung gewährt. Dabei legte die Schulleiterin viel Wert darauf, dass sich die Lehrerinnen selbst ihre Mitstreiterin auswählten. Im ersten Schulversuchsjahr erkannten die Kolleginnen, dass sich die Zweitbesetzung schwer realisieren ließ, wenn die betroffene Person selbst die Klassenleitung einer anderen (dritten oder vierten) Klasse übernommen hatte. Diese Variante der Besetzung wurde in den kommenden Schuljahren nicht mehr praktiziert. Alle acht Lehrerinnen, die in der Schuleingangsphase mit ihren meisten Stunden eingesetzt waren, trafen sich laut Antrag regelmäßig montags zu einer zweistündigen Beratung, an der auch die Kollegin teilnahm, die die Klasse mit den integrierten Kindern der Diagnose- und Förderklassen führte. Je nach Bedarf kam zu diesen Beratungen auch eine Erzieherin oder die Schulleiterin dazu. Kern dieser Beratungen war die Planung des kommenden Unterrichtes. Dabei wurde ein Modell der Arbeitsteilung umgesetzt, nach dem „jede Kollegin [...] abwechselnd für einen bestimmten Zeitraum und für eine bestimmte Jahrgangsstufe für die Planung des Deutsch-, Mathematik- oder Sachkundeunterrichts verantwortlich [war].“ Gemeinsam wurden die vorbereiteten Materialien gesichtet und Entscheidungen über das Vorgehen getroffen.

Die Zusammenarbeit mit anderen Pädagoginnen sowohl bei der Planung als auch bei der Erteilung von Unterricht wurde von den Pädagoginnen der Grundschule ‚A. Petermann‘ von Anfang an als eine ihrer Stärken und als Gewinn betrachtet. „Der Blick der zweiten Pädagogin stellt für mich eine Bereicherung dar. Ich lerne dadurch die

Kinder noch genauer kennen.“, beschrieb eine Lehrerin im ersten Schulversuchsjahr den Vorteil der Zweitbesetzung im Unterricht. Eine andere verwies darauf, dass durch die gemeinsame Planung und Vorbereitung des Unterrichts mehr Sicherheit bei den Pädagoginnen entstehen könne. Ausgehend von dieser Erkenntnis wählten die Kolleginnen und Kollegen der Grundschule ‚A. Petermann‘ in Bleicherode den Bereich des Mehrpädagogensystems als ihren Dokumentations- und Entwicklungsschwerpunkt im Rahmen des Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase‘. Das Kollegium wollte dabei besonders der Frage nachgehen, wie es gelingen könne, Teamberatungen effektiv zu gestalten. Dazu wollten sie ihre Teamberatungen dokumentieren und auswerten. Mit begründet wurde dieses Anliegen dadurch, dass sie schon früh konstatieren mussten, dass die Teamarbeit für sie noch Mehraufwand bedeutete, der vielleicht zu vermeiden gewesen wäre: „Die Kolleginnen müssen Wege finden, effektiver im Team zu arbeiten“, formuliert die Schulleiterin ihren Anspruch.

Die Arbeit am Dokumentationsschwerpunkt wurde in eine Zeitleiste eingetragen, aus welcher der Werdegang der Kooperation aller Pädagoginnen und Pädagogen im Verlauf des Schulversuches ersichtlich werden sollte.

Mit der Zeit hatte sich eine Kooperation auf zwei Ebenen heraus gebildet: Es gab das ‚große Team‘, dem alle Kolleginnen der Schuleingangsphase, eine Vertreterin der Horterzieherinnen und die Schulleitung angehörten und die ‚kleinen Teams‘. Das waren alle Lehrkräfte einer Stammgruppe. Aufgabe des ‚großen Teams‘ war die Grobplanung. Mit der Einrichtung der jahrgangsgemischten Stammgruppen, die zeitweise in unterschiedliche Kursgruppen geteilt und unterrichtet wurden, waren zwei Lehrkräfte für die Gestaltung des Unterrichts verantwortlich. Eine übernahm im ersten die Leitung im Sinne der früheren Klassenleitung. Im Laufe des Schulversuchs wurde eine gleichberechtigte Klassenleitung eingeführt. Daneben war es Aufgabe des ‚kleinen Teams‘, zu dem auch noch eine Erzieherin gehörte:

- Klassenleitertaufgaben wahrzunehmen,
- Unterricht und Höhepunkte vorzubereiten,
- Absprachen des Unterrichtsstoffes zu treffen,
- Bewerten von Schülerleistungen vorzunehmen,
- Fördermaßnahmen festzulegen,
- Elternarbeit zu gestalten,
- Schülerbeurteilungen zu erstellen.

Dazu traf sich das kleine Team inzwischen zweimal wöchentlich. Tägliche Absprachen waren außerdem unerlässlich geworden. Die enge Kooperation stellte den Pädagoginnen besonders bei der Arbeit mit den Eltern und dem Beurteilen der Schülerinnen und Schülern eine wichtige Stütze dar.

Die Absprachen der Pädagoginnen erforderte viel Zeit. Es gelang ihnen, durch straffe Moderation die Teamberatungen effektiver zu gestalten. Damit waren die Pädagoginnen zwar einen Schritt weiter gekommen, stellte doch die zur Verfügung stehende Zeit ein Problem dar, zufrieden waren sie jedoch noch nicht. Aus diesem Grund erweiterten sie den Fokus ihres Dokumentationsschwerpunktes auf „Effektive Teamarbeit in der ‚Veränderten Schuleingangsphase‘“. Ziel war es dabei, „den Weg [zu] zeigen, wie wir aus ‚Einzelkämpfern‘ ein festes Pädagogenteam wurden, das aus Grundschullehrerinnen, der Förderschullehrerin und den Erzieherinnen besteht. Dabei sollen die Rahmenbedingungen aufgezeigt werden sowie die bestehenden Strukturen und Verantwortlichkeiten vorgestellt werden.“ Alle Erfahrungen sollten auf einer CD ROM zusammengefasst präsentiert werden und damit anderen Schulen zur Verfügung stehen. Ziel war es:

- Negativerfahrungen zu ersparen (z.B. wie Erzieherinnen nicht zielgerichtet einzusetzen)

- Möglichkeiten der Teamfindung kennen zu lernen und auswählen zu können
- Möglichkeiten der Zeiteinsparung erkennen und anwenden, besonders auch unter den Bedingungen verbreiteter Teilzeitarbeit.

Folgende Inhalte werden dazu auf der CD dargestellt (Stand Juni 2003):

- Unsere Grundschule (Fotos unterstützen die Beschreibung der Kolleginnen)
- Unser Schulteam (die personelle Zusammensetzung wird anhand von Zahlenmaterial dargelegt)
- Warum haben wir dieses Thema gewählt (Aspekte der Themenfindung werden stichpunktartig visualisiert und genannt)
- Wie sieht unsere Teamarbeit zum jetzigen Zeitpunkt aus?
- Wie alles begann
- Wie funktioniert es?
- Einsatz der Förderschullehrerin
- Wie arbeitet das große Team?
- Planungsbeispiel
- Arbeit im kleinen Team
- Beispiel Planungsvorschlag Herbstwerkstatt
- Unser großes Schulteam (Präsentation)

Im Frühjahr 2001 kristallisierte sich heraus, dass zwar die Pädagoginnen und Pädagogen der Schuleingangsphase ihre Kooperation miteinander zunehmend besser gestalteten, die Kolleginnen der Jahrgangsstufen drei und vier aber weniger in den Entwicklungsprozess integriert waren. Um eine Spaltung des Schulkollegiums zu verhindern, wurde ab dem Schuljahr 2001-2002 viel Wert auf inhaltliche Zusammenarbeit aller Pädagoginnen und Pädagogen der Grundschule gelegt. Es wurde vereinbart, dass Lehrerinnen der Jahrgangsstufen drei und vier die Arbeit aus der ‚Veränderten Schuleingangsphase‘ aufgreifen und daran anschließen sollten. Ein erster Arbeitsschwerpunkt war die Organisation der selbständigen Schülerarbeit durch verschiedene Formen des geöffneten Unterrichtes formuliert worden. Die Kolleginnen und Kollegen der höheren Klassen profitierten nun von den Erfahrungen der Kolleginnen, sowohl in inhaltlichen Fragen als auch in organisatorischen: „Viermal im Schuljahr werden in Pädagogischen Konferenzen anstehende Probleme mit allen Pädagoginnen und Pädagogen unserer Schule diskutiert. Jeweils nach acht Wochen beraten die Kolleginnen der 3. und 4.Klassen über gemeinsame Projekte. Wöchentlich wird die Planung der Unterrichtsarbeit in diesen Klassen abgestimmt.“, beschrieb die Schule die Entwicklung im Herbst 2002.

Zur Erhebung im Frühjahr 2002 konnten die Pädagoginnen der Eingangsphase auf ein gutes Stück geleistete Arbeit im Bereich der Kooperation zurück blicken. Die Lehrerinnen schätzten zu diesem Zeitpunkt ein, dass sich die Zusammenarbeit miteinander gut entwickelt habe. Besonders profitierten sie von:

- der Arbeitserleichterung durch Arbeitsteilung,
- der Kooperation mit den Erzieherinnen,
- der Kooperation mit der Förderschullehrerin,
- der verbesserten Zusammenarbeit mit den in der veränderten Schuleingangsphase eingesetzten Fachlehrer/innen,
- den gewachsenen Strukturen und persönlichen Bindungen in den jeweiligen kleinen Teams.

Nicht nur die gemeinsame Arbeit der Grundschullehrerinnen hatte sich weiter entwickelt. Auch die Kooperation mit den Erzieherinnen, die die Arbeit am Nachmittag besonders unter dem Aspekt der individuellen Förderung fortsetzen wollten gelang besser. Ein gemeinsames Bildungskonzept entstand: „Wir erwerben gezielt neue didaktischer Spiele, die besonders das Lesen in den Mittelpunkt stellen, wir fördern

einzelne Kinder individuell während der Hausaufgabenzeit. Wir bieten aber auch andere Möglichkeiten der Freizeitgestaltung an, die Kindern gezielt Anregungen bieten. Voraussetzung für diese Ansätze sind gezielte Beobachtung im Unterricht und Absprachen mit den anderen Pädagoginnen.“ Die Kooperation der Pädagoginnen und Pädagogen sollte gezielt zum Austausch von Wissen genutzt werden. Da meist nur eine Vertreterin der Grundschule an Fortbildungsveranstaltungen teilnehmen konnte, war es nötig, ein System zu installieren, das Wissenstransfer ermöglichte. Die Pädagoginnen und Pädagogen nutzten hierfür bereits bestehende Strukturen. So wurden beispielsweise die monatlich durchgeführten Dienstberatungen zur Weitergabe von Informationen aus Fortbildungsveranstaltungen genutzt. In Teambesprechungen wurden Aspekte situativ aufgegriffen. Daneben waren persönliche Gespräche im Lehrerzimmer eine Form des informellen Austauschs.

Am Ende des Schulversuches schätzten alle ‚kleinen Teams‘ ein, dass sie Wege der Kooperation gefunden hatten, die allen Beteiligten erfolgversprechend erschienen. Anlässlich der Abschlusserhebung der Wissenschaftlichen Begleitung im Juni 2003 äußerte eine Lehrerin: „Uns gelingen die Absprachen bezüglich stofflicher Feinplanung inzwischen gut. Wir können vom Ideenreichtum untereinander profitieren. Materialien werden ausgetauscht. Unser Ziel einer effektiven Arbeitsorganisation konnten wir umsetzen.“ Als besonders wertvoll wird die Doppelbesetzung im Unterricht und die gleichberechtigte Klassenführung betrachtet. Eine Lehrerin beschreibt den Gewinn mit folgenden Worten: „Es tut gut, einen gleichberechtigten Partner zu haben. Man steht mit seinen Problemen nicht alleine da. Dies ist besonders für die Arbeit mit den Eltern und für Beobachtung der Kinder hilfreich. So sieht jede das Kind unter einem bestimmten Aspekt und dann tauschen wir uns darüber aus. Dabei kann man viel von dem anderen lernen, auch wenn man sich gelegentlich mal zurück nehmen muss. Gerade das Arbeiten im Mehrpädagogenteam möchte ich nicht mehr missen.“ Auch die Zusammenarbeit mit den Erzieherinnen, die im Unterricht eingesetzt sind, werden durch die Lehrkräfte sehr geschätzt. „Es ist gut, wenn der Plan so gebaut wurde, dass die Erzieherinnen während der Wochenplanarbeit mit in den Unterricht als Doppelbesetzung eingesetzt werden. Das ist eine Erleichterung für die Lehrerin und eine Hilfe für die Kinder. Auch die Erzieherinnen profitieren vom Einsatz im Unterricht, denn sie lernen die Kinder genau kennen und wissen, wie sie ihnen am Nachmittag weiter helfen können.“

Neben diesen Kooperationen innerhalb des Kollegiums auf Ebene des ‚kleinen Teams‘ war die Zusammenarbeit mit der Sonderpädagogin ein weiterer unabdingbarer Bestandteil der Teamarbeit im Schulversuch, auf den die Lehrerinnen nicht mehr verzichten wollen. Der Wert dieser Zusammenarbeit wird von einer Lehrerin beschrieben: „Die Förderlehrerin kennt [unsere] Probleme und leistet Hilfe. Wir sprechen die Fördermaßnahmen für einzelne Schülerinnen oder Schüler mit ihr ab und erhalten Hinweise und Tipps zur Integration und Differenzierung.“

Die Kooperation mit den Lehrerinnen und Lehrern der dritten bzw. vierten Klassen dieser Grundschule wurde zu diesem Zeitpunkt zwar noch nicht von allen Lehrerinnen der Veränderten Schuleingangsphase als gelungen betrachtet, sie war aber in Gang gekommen, eine Spaltung des Kollegiums war rechtzeitig verhindert worden: „Die Hinweise der Lehrkräfte aus der 3. und 4. Klasse werden ernst genommen. Wir geben Erfahrungen aus der Schuleingangsphase weiter und beraten, was in der 3. und 4. Klasse fortgeführt werden sollte. Gemeinsam haben wir ein Schulkonzept erstellt und tauschen uns regelmäßig aus.“

Die Kooperation auf den unterschiedlichen Ebenen und mit den verschiedenen Partner/innen erfordert zwar Zeit und stellt somit eine zusätzliche Belastung dar, sie ist den Lehrerinnen im Laufe des Schulversuches aber eine unverzichtbare Stütze

geworden, die einen Gewinn für alle Beteiligten mit sich brachte und auf die keine mehr verzichten möchte: „Wir sind mit einander gewachsen, es ist gut ein Team an der Seite zu haben“, resümieren die Pädagoginnen und Pädagogen am Ende des Schulversuches.

2.1.11 Zusammenfassung

Die Lehrerinnen, die an der Staatlichen Grundschule ‚A. Petermann‘ an der Neugestaltung der Schuleingangsphase mitarbeiteten, stellten sich motiviert und mit ihrer ganzen Kraft dieser Aufgabe. Nach langer, intensiver Auseinandersetzung mit dem Anliegen des Schulversuchs und unter Berücksichtigung ihrer Vorerfahrungen wollten sie nach Wegen suchen, alle Kinder in der Grundschule zu fördern. Dies schloss Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf und mit Entwicklungsverzögerungen ein.

Schon bald stellten sich erste Erfolge im sozialen Bereich ein. Um diesen, Erfolge im Lernen der Kinder folgen zu lassen, richteten die Pädagoginnen bewusst klein gehaltene jahrgangshomogene Kursgruppen ein. Ihr Ziel war es, durch wenige Schülerinnen und Schüler in einem Kurs individuell auf diese eingehen zu können und notfalls kleinschrittige Hilfe anzubieten. Während dieser Ansatz über den Schulversuchszeitraum hinweg im Kursunterricht umgesetzt wurde, dienten den Lehrerinnen im jahrgangsgemischtem Stammgruppenunterricht differenzierte Wochenpläne zur Gestaltung individualisierten Lernens. Immer mehr Schülerinnen und Schüler sollten dabei einen auf sie speziell zugeschnittenen Wochenplan erhalten. Obgleich dieser Ansatz für die Lehrerinnen die logische Konsequenz ihrer Erfahrungen und ihres Wissens darstellt, musste sie dieser Ansatz überfordern. Es entstand ein Arbeitsaufwand, der nicht nur unter den Bedingungen des Teilzeitmodells, das der überwiegende Teil der Lehrerinnen angenommen hatte, nicht mehr vertretbar war. Obgleich eine Stammgruppe konsequent und erfolgreich Werkstattunterricht durchführte, waren deren Erfahrungen für die anderen Kolleginnen nur teilweise nutzbar. Es kann angenommen werden, dass es sich hierbei nicht um ein Problem der Unterrichtsorganisation in Stationen- oder Werkstattform handelt, sondern dass es eine unterschiedliche Art und Weise der Aufgabenaufbereitung gab. Diese Vermutung wird dadurch gestützt, dass am Ende des Schulversuchs einzelne Stammgruppen sich wieder stärker bewährten traditionellen Unterrichtskonzeptionen zu wandten. Die unterschiedlichen Entwicklungswege der Stammgruppen können am Ende des Schulversuchs einen neuen Entwicklungsansatz darstellen, hat die Schulleiterin doch erkannt, dass in diesem Bereich stärker von einander gelernt werden müsste.

Die Differenzierungsansätze und -maßnahmen, die unterstützt durch die Sonderpädagogin entwickelt worden waren, führten nicht zu dem Erfolg, den sich die Lehrerinnen gewünscht hätten. In einigen Fällen fühlten sie sich den Kindern nicht genug gewachsen und meldeten hier Zweifel an deren Integration an.

Und doch waren alle weiter gekommen: Leistungsunterschieden und individuellen Besonderheiten von Kindern konnten sie nun gelassener gegenüberstehen. Der Blick auf die Kinder hatte sich verändert. Dazu gehörte auch, dass die Lehrerinnen ihr Verständnis von Leistung erweitert hatten. Vor dem Hintergrund des Thüringer Lehrplanes und den geöffneten Unterrichtsformen entstanden Freiräume, die die Pädagoginnen verstärkt zur Beobachtung nutzten. Sie erfassten die verschiedenen Kompetenzbereiche des Lernens ausführlich und wurden aussagekräftiger gegenüber den Eltern.

Während noch vor dem Schulversuch von ‚Schulfähigkeitstests‘ erwartet wurde, die Lernortentscheidung durch einmalige Bestandsaufnahme zu begründen, wurden diese Tests zwar auch im Fortgang des Schulversuches beibehalten, sie hatten aber inzwischen eine veränderte Funktion erhalten: Sie sollten einen Förderansatz für die Arbeit in der Grundschule liefern. Die Pädagoginnen entwickelten im Laufe des

Schulversuches eine prozessbegleitende Diagnostik, die sie mit der Förderung im Unterricht verbanden. Hierbei griffen sie besonders auf die Hilfe durch die Sonderpädagogin zurück. In enger Zusammenarbeit besonders auf der Ebene des ‚kleinen Teams‘, den Lehrkräften einer Stammgruppe, bewältigten sie die alltäglichen Anforderungen der Arbeit im Schulversuch.

Gerade Kooperation war schon zu Beginn des Schulversuches eine der Stärken der Schule gesehen worden. Es bot sich nun im Rahmen des Schulversuchs Gelegenheit, andere Schulen daran teilhaben zu lassen. Die Kolleginnen entschieden sich, diesen Bereich besonders auszuarbeiten und für andere zu dokumentieren. Im Fortgang des Schulversuches erkannten die Pädagoginnen, Effektivität als wichtigen Faktor. Sie entwickelten in der Diskussion im eigenen Kollegium und mit anderen Schulen das Modelle einer effektiven Kooperation und fassten ihre Ergebnisse so zusammen, dass sie anderen eine Hilfe sein können.

2.2 Entwicklung geeigneter Umfeldbedingungen

In einer Kleinstadt wie Bleicherode finden Entwicklungen an der einzigen Grundschule am Ort eine interessierte Öffentlichkeit. Zuerst sind das natürlich die Eltern der Schülerinnen und Schüler. Der Schule ist es durch Offenheit von Anfang an gelungen, die Eltern vom Anliegen des Schulversuchs zu überzeugen. Unterstützt wurden sie dabei von den Erzieherinnen der Kindergärten, die eng mit den Lehrerinnen zusammen arbeiteten.

2.2.1 Eltern werden zu Erziehungspartnern

Wenn Kinder in die Schule kommen zeigen sich deren Eltern meist besonders interessiert und offen. Gerade hier werden sie Veränderungen sehr bewusst wahrnehmen und hinterfragen. Das Kollegium der Grundschule Bleicherode war sich dessen von Anfang an bewusst und richtete seinen Blick neben der Umgestaltung des Unterrichtes von Anfang an auf die Information und Überzeugung der Eltern: „Eltern sind die wichtigsten Partner an unsrer Seite zur Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags“, schrieb die Schulleiterin im Antrag zum Schulversuch. Weiter heißt es dort: „Wenn die Ideen übereinstimmen, dann erleichtert das uns die Arbeit entscheidend.“ Um diese Aufklärungsarbeit zu leisten, führten die Pädagoginnen und Pädagogen der Grundschule ab dem Schuljahr 1996-1997 regelmäßige Informations-Elternabende durch. Diese Veranstaltungen waren je auf einen bestimmten Personenkreis ausgerichtet. Begonnen wurde mit den Eltern, deren Kinder vor dem Schulversuch in eine Diagnose- und Förderklasse aufgenommen worden wären. Es folgten in den kommenden zwei Schuljahren drei weitere Elternabende, die Informationen zu den geplanten Veränderungen am Schulanfang boten. Eine weitere Informationsveranstaltung richtete sich an die Elternsprecher/innen des Kindergartens. Die Schulleiterin beriet im Oktober 1997 mit der Leiterin des Förderzentrums Nordhausen über Möglichkeiten der Arbeit mit den Eltern. Im Juni 1999 wurden die Eltern der bestehenden Klasse 1 über die Umgestaltung des Jahrgangsklassensystems zum Kurs- und Stammsystem informiert. Unterstützt wurde die Schule von den Erzieherinnen der Kindergärten, die positiv wirkende Informationsarbeit bei den Eltern leisteten. Schulelternvertretung und Förderkreisvorstand taten das Ihre. Trotzdem musste die Schulleiterin im Antrag zum Schulversuch einschätzen, dass „die Aussprachen mit den Eltern nicht immer leicht waren.“ Besonders die neue Form der Unterrichtsgestaltung sei den Eltern fremd und ließe sie zurückschrecken. Wenn ihr Unverständnis und ihre Voreingenommenheit nicht zum Risiko werden sollte, musste weiter Aufklärungsarbeit geleistet werden. Dazu gehörte auch, dass sich die

Lehrerinnen ihrer Positionen klar wurden. Ihrerseits sahen sie Probleme in folgenden Bereichen:

- die Grenzen der elterlichen Erziehungskompetenz,
- die fehlende Unterstützung der Kinder seitens der Eltern im Hinblick auf den Lebensalltag (wie z.B. fehlendes Frühstück, fehlende Arbeitsmittel, unzureichende Kleidung und Betreuungsdefizite),
- die skeptische Haltung der Eltern, deren Kinder aus einer Klassengemeinschaft durch Bildung von Kurs- und Stammgruppen getrennt wurden,
- die fehlende Unterstützung durch die Eltern bei der Erledigung der Hausaufgaben oder beim Nacharbeiten von Unterrichtsstoff.

Nach einem Jahr Schulversuch schätzten die Lehrerinnen ein, dass es ihnen noch nicht gelungen war, die Eltern angemessen zu überzeugen. Nach ihren Angaben verhielten sich 50% der Eltern abwartend, 20% zeigten sich gegenüber dem Schulversuch skeptisch und 3% lehnten ihn offen ab. Die Elternsorge kreiste vor allem um die Frage, ob die Kinder im geöffneten Unterricht genügend lernen würden und ob diese Formen nicht zu viel Störungspotential enthielte. Trotz dieser Haltungen ließen sich die Lehrerinnen der Grundschule ‚A. Petermann‘ nicht beirren. Sie luden alle Eltern zum Halbjahr zu einem persönlichen Gespräch in die Schule ein und berichteten ausführlich über den Entwicklungsstand des jeweiligen Kindes. Diese Form der Zusammenarbeit wurde von den Eltern positiv aufgenommen. Die Eltern wurden zu einem Tag der offenen Tür in die Schule eingeladen und führten mit den Lehrerinnen ein nach deren Aussagen konstruktives Gespräch über die Veränderungen.

Die danach von der Wissenschaftlichen Begleitung durchgeführte Elternbefragung ergab, dass ein überwältigender Teil der Eltern ihren Kindern gute Lernchancen in der Grundschule ‚A. Petermann‘ einräumte. Gut zwei Dritteln der befragten Eltern gaben an, gut mit den Pädagoginnen und Pädagogen der Grundschule zusammen arbeiten zu können und 60% der befragten Eltern fühlten sich gut bzw. 22% mittelmäßig gut über ihre Kinder informiert. Der überwiegende Teil der Eltern stützte offensichtlich die Veränderungen der Schuleingangsphase. Es bleibt daher zu vermuten, dass die Wahrnehmung der Kolleginnen und Kollegen von Einzelfällen geprägt war oder dass gerade die Kinder, die einer Unterstützung im Lernen durch das Elternhaus dringend bedurft hätten, dieses aber nicht erhielten.

Im Fortgang des Schulversuches hatte die Elternarbeit weiterhin ihren festen Platz in den Konzeptionen der Schule. Inhalte, Ziel und Form wurden dabei wenig verändert. Im März 2002 rekapitulierten die Lehrerinnen die bisherige Arbeit und fassten ihre Ziele zusammen:

- Während eines Schnuppertages sollen Eltern die veränderten Arbeitsweisen der Schule kennen lernen.
- Eltern sollen stärker in die Unterrichtsgestaltung durch Anfertigen von Material mit einbezogen werden.
- Eltern sollen durch Werkstatt-Elternabende selbst erleben können, wie die Kinder in solchen Unterrichtsformen lernen.

Zu Aktivitäten, die besonders erfolgreich durchgeführt wurden, gehörten die individuellen Elterngespräche, das Hospitieren der Eltern im Unterricht, der Tag der offenen Tür, die Zusammenarbeit mit Eltern bei der Gestaltung von Höhepunkten wie Festen oder Wandertagen. Die Stammgruppe, die einen Teil des Unterrichtes in Form der Werkstattarbeit aufbereitete, etablierte diese Form auch erfolgreich in der Elternarbeit. Zu diesem Zeitpunkt formulierte eine Lehrerin: „Unsere Eltern sind sehr unterschiedlich. So unterschiedlich wie unsere Kinder. Wir müssen uns um die Eltern am meisten bemühen, deren Kinder die meiste Förderung benötigen. Wenn wir alle einladen, fehlen diese Eltern aber meistens. Deshalb müssen wir die problematischen

Elternhäuser gezielter einladen. Es gilt, ihnen Verständnis entgegen zu bringen und gemeinsam mit ihnen Probleme zu lösen.“ Damit hatten die Lehrerinnen erst einmal Abstand davon genommen, Eltern explizit in die Förderung der leistungsschwachen Kinder einzubeziehen (s.o.), viel mehr hatten sie erkannt, dass sie zunächst erst einmal das Vertrauen dieser Elternhäuser gewinnen mussten, um sie dann schrittweise für das Lernen der Kinder zu interessieren.

Es gilt, Eltern von Anfang an in die Entwicklungsarbeit einer Schule einzubeziehen. Ihre Aufklärung ist besonders wichtig. Nur so können sie zu Unterstützern werden. Es gilt, das Vertrauen schrittweise aufzubauen und eher schulfernen Elternhäusern durch Offenheit entgegenzutreten. Ihr Vertrauen zu gewinnen stellt jedes Jahr auf das Neue eine Herausforderung für die Pädagoginnen und Pädagogen der Grundschule ‚A. Petermann‘ dar. Gestützt wird dies jedoch zunehmend durch Erfahrungen und Routinen aus einer konstruktiven Zusammenarbeit, die sich im Laufe des Schulversuchs entwickelte.

2.2.2 Wiederentdeckung der Kooperation mit den Kindergärten

Die Zusammenarbeit mit den Kindergärten war bereits vor Beginn des Schulversuchs ein fester Bestandteil des Schulkonzepts der Grundschule ‚A. Petermann‘ in Bleicherode. Bereits im Antrag zum Schulversuch berichtete die Schulleiterin davon, dass nach erfolgter Überzeugung der Erzieherinnen der Kindergärten diese das Anliegen des Schulversuchs an die Eltern weiter gaben und damit eine zusätzliche öffentlich wirksame Stütze wurden. Gleich zu Beginn des Schulversuchs (März/ April 2000) wurden die Erzieherinnen in die Schule eingeladen, diesmal in den Unterricht. Dort konnten sie vor Ort erleben, wie selbstständig die Kinder lernten. Eine Aussprache schloss sich an. Nach Auskunft des Kollegiums der Grundschule wurden diese Veranstaltungen von allen Beteiligten positiv bewertet. Nach diesem Besuch an der Grundschule berieten im Mai 2000 Vertreter/innen der Schule und des Kindergartens die bevorstehende Einschulung. Diese Beratung wurde seit vielen Jahren in jedem Schuljahr durchgeführt und setzte damit eine bewährte Tradition aus DDR-Zeiten fort.

Im Schuljahr 2000-2001 wurden die Kinder selbst noch stärker in die Kooperation mit den Kindergärten eingebunden. So gestalteten die Schulkinder am Rosenmontag ein Programm in der Kindertagesstätte und besuchten die Kindergartenkinder die Schülerinnen und Schüler im Unterricht. Ziel dieser Aktivitäten war es, den Kindern Gelegenheit zu geben, sich gegenseitig kennen zu lernen, Freude auf die Schule zu entwickeln und Ängste abzubauen. Das Gemeinschaftsgefühl sollte angebahnt werden. Grundschullehrerinnen und Erzieherinnen setzten ihre Zusammenarbeit fort:

Im April 2001 trafen sie sich zum Erfahrungsaustausch, der Vertrauen in und Respekt vor der Arbeit der jeweils anderen pädagogischen Profession vertiefte. Die Leiterinnen der beiden unterschiedlichen Institutionen trafen sich zu zwei weiteren Beratungen, die sich mit der Problematik der Kooperationsorganisation und dem Schuleintritt der künftigen Kinder befassten. Im Juni 2001 führten Kindergärtnerinnen und Lehrerinnen Gespräche über die Kinder, die im kommenden Herbst einzuschulen waren. Die Lehrerinnen wurden auch über Reaktionen der Eltern unterrichtet und erfuhren so, mit welchen Elternhäusern sie besonders intensiv arbeiten werden müssen.

Auch im Fortgang des Schulversuches hielten die Pädagoginnen und Pädagogen Kontakt zu allen vier Kindergärten ihres Schuleinzugsgebietes. Die Qualität wurde als gleich bleibend gut beschrieben.

Obwohl an der Grundschule keine Konzeption niedergeschrieben wurde, wurde die Kooperation auch im dritten Schulversuchsjahr weiter betrieben, sie bestand aus vergleichbaren Schwerpunkten wie die Jahre zuvor:

- Kooperation auf der Ebene der Lehrerinnen und Kindergärtnerinnen

- Kooperation auf Leitungsebene
- Kooperation der Kinder untereinander

Damit verbunden waren im Hinblick auf die Kinder folgende Ziele:

- Kennen lernen der Kinder untereinander und des Schulumfeldes
- Kennen lernen der Entwicklungsstände der künftigen Schulkinder
- Anregen von Gemeinschaftssinn durch gemeinsames Erleben und Gestalten für einander

Im Hinblick auf die Kooperation der Erzieherinnen und Lehrerinnen standen als Ziele im Vordergrund:

- Gegenseitiges Kennen lernen
- Gegenseitige Achtung
- Gegenseitige Information über die Arbeit der jeweiligen Profession
- Kooperation bei der Förderung der Kinder
- Kooperative Unterstützung der Elternarbeit

Die Kooperation zwischen den Kindergärten und der Grundschule Bleicherode war der DDR- Tradition entstammend gut entwickelt und wurde nun zu einer sowohl nach innen als auch nach außen wirksamen Stütze für den Schulversuch.

2.2.3 Rolle des Schulmedizinischen Dienstes

Die für die Staatliche Grundschule ‚A. Petermann‘ zuständige Schulärztin war zu Beginn des Schulversuchs langzeiterkrankt, so dass die Kooperation zwischen der Grundschule und dem Schulmedizinischen Dienst zunächst nicht zu Stande kommen konnte.

Im folgenden Schuljahr lief die Kooperation dann langsam an. Nach einem Gespräch mit der Schulärztin im Februar 2001 am Rande der Einschulungsuntersuchungen kam es zu einer ersten Verständigung: „Die Schulärztin lehnt den Schulversuch erst einmal nicht ab“, kommentierten die Pädagoginnen und Pädagogen im Leitfaden 2001.

Im Fortgang des Schulversuches setzten die Schulleiterin und die Schulärztin ihren Austausch über den Schulversuch in weiteren Gesprächen fort. Diese Gespräche wurden im Rahmen der Einschulungsuntersuchung geführt, an der die Schulleiterin teilnahm. Unterschiedliche Aspekte kamen zur Sprache. Die Schulleiterin schilderte ihren Eindruck: „Die Schulärztin schloss sich in vielen Fällen unserer Meinung an. Dennoch glaube ich, dass sie von der Integration aller Kinder zu deren Vorteil, nicht wirklich überzeugt ist.“ Die Antworten der Schulärztin in einer Befragung der Wissenschaftlichen Begleitung zum Abschluss des Schulversuchs bestätigen die Vermutung der Schulleiterin. Die Entwicklung der Zurückstellungszahlen lässt einen ähnlichen Schluss zu, ebenso wie öffentliche Äußerungen zur positiven Wirkung von Diagnose- und Förderklassen im Vergleich zur ‚Veränderten Schuleingangsphase‘. Das, obwohl es zu keiner Hospitation an der Grundschule gekommen war.

Entmutigen lässt sich das Kollegium der Grundschule ‚A. Petermann‘ davon aber nicht. Die Schulleiterin wird weiterhin den Kontakt suchen und die Lehrerinnen werden weiterhin Einladungen zur Unterrichtshospitation aussprechen.

2.2.4 Funktion des Regionalen Beirats für die Schule

Am Staatlichen Schulamt Worbis wurde mit Beginn des Schulversuchs ein Regionaler Beirat eingerichtet. Dieser sollte die Arbeit der Grundschule begleiten und stützen. Als Mitglieder wurden die Referentinnen des Staatlichen Schulamtes Worbis für Grund- bzw. für Förderschulen, ein Vertreter des Schulverwaltungsamts, die Leiterin eines Kindergartens, der Vorsitzende des Schulförderkreises, die Schulleiterin der Grundschule, der Schulelternsprecher sowie der inzwischen pensionierte Schulpsychologe des Staatlichen Schulamtes berufen. Er gab seinerzeit den Anstoß zur

Teilnahme am Schulversuch und ist weiterhin kritischer Freund an der Seite der Schule. Erste inhaltliche Arbeitsbesprechungen wurden im Schuljahr 2000-2001 vorgenommen. Thematisiert wurden Fragen zur Organisation und des Inhalts des Schulversuchs, Vor- und Nachteile des Schulversuchs, Elternmeinungen, Unterstützungsmöglichkeiten für die Schule.

Auch im folgenden Schuljahr blieb der Regionale Beirat in seiner Besetzung bestehen. Er befasste sich nun intensiv mit Fragen der Gestaltung des Unterrichtes. Daneben stellte die Beratungslehrerin ihre Arbeit in der veränderten Schuleingangsphase genauer vor.

Weiterhin standen Probleme zwischen Schulamt und Schule und Möglichkeiten der Unterstützung für die Arbeit der Schule im Mittelpunkt. Die Schule erhoffte sich, dass die ständige Versetzung von Erzieherinnen an andere Schulen künftig unterbleiben würde. Eine Delegation des Schulamts (auch Beiratsmitglieder) hospitierte in den Stammgruppen und tauschte anschließend Informationen, Fragen und Erkenntnisse mit den Lehrerinnen und Lehrern aus.

2.2.5 Schulpolitische Arbeit – Information der Öffentlichkeit

Am 5. November 1999 befürwortete der Amtsleiter des Schulverwaltungsamtes Nordhausen die Einrichtung des Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase‘. Auch das Staatliche Schulamt Worbis unterstützte dies. Die Referentin für Grundschule schrieb in ihrer Begründung unter anderem: „Bei Hospitationen und Gesprächen konnten wir uns davon überzeugen, dass die inhaltliche Arbeit der Pädagoginnen und Pädagogen auf einem hohen Niveau geführt wird. Schulleitung und Kollegium arbeiten eng zusammen.“ Der Staatlichen Grundschule ‚A. Petermann‘ wurden gute Voraussetzungen für ein erfolgreiches Gestalten des Schulversuches bescheinigt. Der Schulversuch „Veränderte Schuleingangsphase“ sollte auch durch die Öffentlichkeit Unterstützung finden. Kindergärten, Eltern, aber auch ein eher schulferneres Umfeld, sollte angesprochen werden. Die Lehrerinnen verfassten deshalb Artikel für die regionale Presse, in der sie das Anliegen des Schulversuchs und dessen Umsetzung vorstellten. Unterstützt sahen sich die Kolleginnen und Kollegen in ihrer Arbeit in Folge besonders vom Schulverwaltungsamt, dessen Leiter Mitglied des Regionalen Beirates ist. Durch seinen Einsatz konnten nicht nur Regalsysteme, Medientechnik und Lernsoftware angeschafft werden, er äußerte sich auch in seinem Umfeld und im Regionalen Beirat positiv über die Arbeit der Pädagoginnen in der ‚Veränderten Schuleingangsphase‘. Weder positiv noch negativ beeinflusste die Rezeption die Entwicklungsarbeit der Schule. Manchmal hätten sich die Kolleginnen etwas mehr Beachtung und Würdigung gewünscht. Sie werteten es zu Recht als Erfolg ihrer Arbeit, dass im Schuljahr 2001-2002 drei Gastschulanträge bewilligen werden konnten. Eltern, die einen Gastschulantrag stellen, müssen vom Konzept der gewählten Schule überzeugt sein!

2.2.6 Wahrnehmung des Schulversuchs durch andere Schulen

In unmittelbarer Umgebung der Staatlichen Grundschule ‚A. Petermann‘ befinden sich eine Förderschule, eine Regelschule und ein Gymnasium. Während Gymnasium und Regelschule zunächst keinerlei Reaktion auf den Schulversuch zeigten, war die Förderschule ein distanzierter, kritischer Betrachter der Entwicklung.

Im Schuljahr 2000-2001 bestätigte die Kollegin des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes die überwiegend skeptische Haltung der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen. Sie berichtete aber auch, dass es einige wenige Kolleginnen bzw. Kollegen an der Förderschule gäbe, die, wenn auch zögerlich, Interesse zeigten. Nach wie vor sei das Gros aber der Meinung, ein Kind mit sonderpädagogischem

Förderbedarf sei so früh als nur möglich an der Förderschule zu unterrichten. Lernerfolg stelle sich so eher ein. Dies sei von Veränderungen in der Schuleingangsphase nicht zu erwarten. Möglicherweise kommt es über den amtierenden Vorsitzenden des Schulfördervereins, der Lehrer am Förderzentrum ist, zu einer Annäherung.

Mit dem Wechsel der Schulleitung an der in unmittelbarer Nachbarschaft liegenden Regelschule eröffneten sich neue Perspektiven. „Wir haben das Glück, dass wir jetzt einen neuen Regelschulleiter bekommen haben, der ist Feuer und Flamme [für den Schulversuch ist], er will wissen, wie wir die Integration umsetzen. Die Integration der Schülerinnen und Schüler ist auch sein Anliegen“, berichtete die Schulleiterin am Ende des Schulversuchs. Zu diesem Zeitpunkt begann zunächst auf Leitungsebene ein Austausch über die Arbeit der beiden Schularten. Diesen Schritt bewertete die Schulleiterin auch deshalb positiv, weil er doch an Grenzen des Konzepts rüttelt: Die Aussicht eröffnete sich, die Integration könnte über die Grundschule hinaus, auch in den weiterführenden Schulen fortgeführt werden. Das ließ Hoffnung und Mut aufkommen.

Inzwischen hatte sich auch die Zusammenarbeit mit der privaten Schule für Erzieherinnen gefestigt. Regelmäßig absolvierten künftige Erzieherinnen an der Grundschule ‚A. Petermann‘ Praktika und unterstützten damit auch die Arbeit der Pädagoginnen in der veränderten Schuleingangsphase.

Im Schuljahr 2002-2003 erzielten die Pädagoginnen einen wichtigen Erfolg. „Die größte Freude und Genugtuung empfinden wir, dass wir nach drei Jahren Arbeit endlich die Anerkennung unseres Schulamtes spüren. Durch Hospitationen erfuhren die Referenten (auch Referenten der Gymnasien) viel über unsere veränderte Schuleingangsphase.“

2.2.7 Zusammenfassung

In der Öffentlichkeitsarbeit erwies sich die Kooperation mit den Eltern und mit den Kindergärten als wichtigste Stütze für den Schulversuch an der Staatlichen Grundschule ‚A. Petermann‘ in Bleicherode. Deren intensive Aufklärung und Einbeziehung in die Arbeit der Veränderten Schuleingangsphase zahlte sich aus. Der zur Unterstützung der Öffentlichkeitswirksamkeit einberufene Regionale Beirat konnte in Bleicherode Positives bewirken. Während die weiterführenden Schulen sich weitestgehend desinteressiert zeigten, stellte die benachbarte Förderschule die Realisierbarkeit der Ziele des Schulversuchs in Frage und nährte damit die Selbstzweifel der Lehrerinnen. Die beginnende Zusammenarbeit der Schulleitungen von Grund- und Regelschule könnte für die weitere Entwicklung einen neuen Impuls darstellen.

2.3 Projektsteuerung an der Schule

An der Staatlichen Grundschule ‚A. Petermann‘ in Bleicherode ist die Schulleiterin mit Beginn des Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ gleichzeitig die Projektleiterin. Sie behält dieses Amt bis zum Ende des Schulversuchs. Die weitere Steuerung der Entwicklungen liegt heute in den Händen von Brigitte Klein. Die Arbeit der Schulleitung unterstützte im Schulversuchszeitraum eine ‚Steuergruppe‘, die ausschließlich zur Aufgabe hatte, die Entwicklungen im Rahmen des Schulversuches zu steuern und zu dokumentieren. Ihr gehörten neben der Schulleiterin die Beratungslehrerin und eine Grundschullehrerin an. Die Steuergruppe übernahm es, die Einhaltung der Planungen zu überwachen, die Umsetzung der Zielstellungen zu überprüfen und zwischen der Leitung und dem gesamten Kollegium zu vermitteln. Im Schuljahr 2000-2001 wurde zusätzlich eine Erzieherin in die Steuergruppe für den Schulversuch aufgenommen. Obwohl für den Schulversuch eine separate Steuergruppe gebildet wurde, erstellte diese damals noch keinen eigenen Aktivitäten- oder Projektplan für den Schulversuch. Dies erübrigte sich, waren die Planungseckpunkte der Steuergruppe Schulversuch doch bereits im Jahresarbeitsplan der gesamten Schule

mitenthalten. Ihre Aufgaben sah die Steuergruppe zum Schulversuch im zweiten Schulversuchsjahr in der Information und Koordination zwischen den Lehrerinnen der Eingangsphase und dem restlichen Kollegium sowie zwischen Schule und Öffentlichkeit.

Im zweiten Schulversuchsjahr lernten die Kolleginnen und Kollegen während einer Erhebung der Wissenschaftlichen Begleitung die Planung mittels Zeitschiene kennen. Sie entschlossen sich nun, in einem Aktivitätenplan, der speziell für die Schuleingangsphase ausgearbeitet wurde, die Entwicklungsschritte festzuschreiben. Dazu wurde im Plan festgehalten: Was wird wo gemacht? Wer ist verantwortlich? Welches Ziel? Die Konkretisierung der Ziele und der Schritte dahin wurde allgemein als Gewinn erkannt: „Alle Pädagoginnen und Pädagogen haben ihre Aufgaben und arbeiten am gemeinsamen Ziel [...] Durch die Verteilung der Aufgaben auf mehrere Kolleginnen sind diese auch besonders gefordert. Keiner möchte enttäuschen. Die Planung und die Aufgaben kennen alle, sie werden von jedem Kollegen akzeptiert und an ihrer Erfüllung [wird] gearbeitet.“

Die Projektsteuerung übernahm größtenteils die Schulleiterin. Ihre Aufgabe war dabei besonders den strukturellen Rahmen für die Entwicklungsarbeit zu schaffen und zu gestalten, aber auch Plattformen für die inhaltliche Auseinandersetzung zu schaffen: „Ich habe das Ganze ja nun hier mit initiiert und habe mit einem Teil der Kolleginnen den Widerstand der anderen zum Bröckeln gebracht. Es war immer ein Meinungsbildungsprozess in unserer Schule zu ermöglichen. Das brauchte Zeit“, erinnert sich die Schul- und Projektleiterin an ihre ersten Arbeitsschwerpunkte zurück. Während zu Beginn des Schulversuchs Überzeugungsarbeit zu leisten war, sah die Leiterin des Schulversuchs im Laufe dessen zunehmend ihre Aufgaben in der Konfliktlösung, im Ermutigen ihrer Kolleginnen und im bevorzugtem Versorgen mit Verbrauchsmaterialien: „Ich war nicht nur Seelsorger, die weinende Kollegen aufgebaut hat, ich war auch diejenige, die durch gesetzt hat, dass die Lehrerinnen eine zusätzlich Kopierkarte kriegten oder Regale, was ich Kraft meiner Funktion, die ich hier als Schulleiterin ausüben darf, geben konnte.“

Der Schulleiterin ist zum Ende des Schulversuchs bewusst, dass die Lehrerinnen in den einzelnen Stammgruppen unterschiedlich weit in ihrer Unterrichtsentwicklung vorangekommen sind. Das ist normal und kann geschickt für schulinterne Entwicklungen auch dann genutzt werden, wenn das Projekt offiziell beendet ist. Lehrerinnen bzw. Lehrer der dritten Klasse übernahmen Kinder besonders aus einer Stammgruppe gern. Das bleibt an einer Schule nicht verborgen und trägt meist positive Früchte. Die Schulleiterin berichtete davon, dass sie nun zunehmendes Interesse der anderen Lehrerinnen am Werkstattunterricht beobachte. „Sie wollen nicht nur [Material aus den Werkstätten] kopieren, sie wollen auch beraten werden.“ „Da hat sich etwas entwickelt.“, stellte sie fest. Es ist nun an ihr, die Entwicklung weiter voran zu treiben, gemeinsam mit der neu bestimmten Projektleiterin. Dies ist auch deshalb dringend nötig, da die Altersstruktur des Teams der Schuleingangsphase ein Ausscheiden eines Teils der Lehrkräfte zur Folge hat und seitens der Schulleiterin die Sorge besteht, dass mit diesem altersbedingtem Ausscheiden von Lehrerinnen auch ein Stück der Idee verloren geht. Es muss an der Grundschule Bleicherode gelingen, das Können von Expert/innen anderen Stammgruppen verfügbar zu machen und Neueinsteiger/innen so zu integrieren, dass diese die Idee des Schulversuchs mit tragen und gestalten, auch wenn die Pioniere der Entwicklungsarbeit dann in den Ruhestand verabschiedet worden sind.

3 Feststellbare Effekte: Ein Team wächst an Herausforderungen

Die Grundschule ‚August Petermann‘ in Bleicherode hatte im Schuljahr 1993-1994 ein neu gebautes Schulhaus bezogen. Komfortabel mit Räumen und Material ausgestattet, machten sich die Kolleginnen daran, ihre Schuleingangsphase zu entwickeln. Den Lehrerinnen der Grundschule Bleicherode war es von Anfang an wichtig, sich den Herausforderungen des Schulversuchs im Team zu stellen. Über Jahre war die Zusammenarbeit gewachsen und bisher v. a. auf Klassenstufenbasis gepflegt worden. Von dieser Stärke ausgehend, wählten sie zu Beginn des Schulversuchs ihren Entwicklungs- und Dokumentationsschwerpunkt im Bereich ‚Mehrpädagogensystem‘⁴. Die Pädagoginnen wollten jetzt ihre Kooperation systematisieren, um den Aufgaben im Rahmen des Schulversuchs gewachsen zu sein. Dieser Tatsache haben wir es zu verdanken, dass zum Ende des Schulversuchs eine CD-Rom vorliegt, auf der die Grundschule Bleicherode den Entwicklungsweg zu einer ausgereiften Variante ihrer Teamarbeit vorstellt. Ohne die enge Kooperation aller Kolleginnen wäre der hier beschriebene lange Entwicklungsweg sicherlich nicht zu schaffen gewesen.

Bereits vor Beginn des Schulversuchs hatten die Lehrerinnen ihren Unterricht geöffnet und positive Erfahrungen mit der zielgleichen Integration körperbehinderter Kinder in herkömmlich gebildeten Klassen gesammelt. Sie suchten nun nach einer Möglichkeit, auch Kinder mit Lern- und Verhaltensproblemen zieldifferent integrativ zu fördern. Denn die Ballung dieser Kinder in einer Diagnose- und Förderklasse⁵ verstärkte die Probleme. Angeregt durch einen Referenten des Staatlichen Schulamts Worbis begann sich das Kollegium dann bereits im Schuljahr 1997-1998 mit der Veränderung der Schuleingangsphase zu beschäftigen, um eine Alternative zur Diagnose- und Förderklasse aufzubauen.

Um sich Anregungen zu holen und ihre Idee zu prüfen, besuchten Kolleginnen aus Bleicherode zunächst zwei Schulen, die Unterricht in jahrgangsgemischten Gruppen praktizierten, eine davon führte gleichzeitig eine Diagnose- und Förderklasse. Sie nahmen an Fortbildungen zum Anfangsunterricht teil und diskutierten das Für und Wider möglicher Gestaltungsvarianten.

Schon ein Jahr später, im Schuljahr 1998-1999, wurden an der Grundschule Bleicherode erstmals Kinder statt in der vorhandenen Diagnose- und Förderklasse phasenweise in den herkömmlich gebildeten ersten Klassen unterrichtet. Erfolgreich, denn die Lehrerinnen registrierten, dass die Ausgewogenheit der soziokulturellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler in den gemischten Gruppen zunahm und sich das Anregungspotential merklich erhöhte. Alle Kinder profitierten für ihr Verhalten und Lernen. Bestärkt durch diese Erfahrungen beschloss das Kollegium die Teilnahme am Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘.

Was den gemeinsamen Unterricht störte, war der 45-Minutenrhythmus der Unterrichtsstunden. Bereits im Vorfeld des Schulversuchs hatten sich die Pädagoginnen mit den Möglichkeiten der Umgestaltung des Tagesrhythmus auseinander gesetzt, der bei zunehmender Heterogenität der Lerngruppe den unterschiedlichen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler stärker gerecht werden sollte. Im Schuljahr 1999-2000 wurden die Rhythmisierungselemente wie Gleitzeit, Unterrichtsblöcke, Spiel- und

⁴ Jede Schule hatte sich mit ihrer Teilnahme am Schulversuch „Veränderte Schuleingangsphase in Thüringen“ dazu verpflichtet, einen Schwerpunkt besonders auszuarbeiten und darin ein für andere nutzbares Produkt zu erstellen (vgl. Kap. 1 dieses Berichtes)

⁵ In Diagnose- und Förderklassen können in Thüringen diejenigen Kinder eingeschult werden, die zwar schulpflichtig sind, aber nicht als schulfähig angesehen werden. Bleicherode hatte eine solche Klasse von Schuljahr 1995/96 bis 1999/2000

Bewegungspausen, Hausaufgabenzeit und offene Hortgestaltung installiert. Der gefundene Rhythmus bewährte sich über den Schulversuchszeitraum hinweg und wurde deshalb nahezu unverändert beibehalten. Im weiteren Fortgang des Schulversuchs erkannten die Kolleginnen, dass sie sowohl durch die Öffnung des Unterrichts als auch durch die gezielte Auswahl von Aufgaben den individuellen Lernrhythmen der einzelnen Schülerinnen und Schüler noch besser gerecht werden konnten. Neben der Umsetzung des Gemeinschaftsrhythmus war damit der individuelle Lern- und Arbeitsrhythmus im Blick.

Zu Beginn des Schulversuchs wurden an der Grundschule ‚August Petermann‘ aus den ehemals jahrgangshomogenen ersten und zweiten Klassen vier jahrgangsgemischte Stammgruppen gebildet, die in Anlehnung an das Kurs-Stammgruppen-Prinzip Peter Petersens zeitweise in jahrgangsbezogene Kurse aufgegliedert wurden. Während einige Lehrerinnen von der selbständigen Hilfe der älteren Schulkinder gegenüber den jüngeren berichteten, sahen andere dieses Helfen in den Stammgruppen noch nicht. Einig waren sich alle Pädagoginnen und Pädagogen, dass die Arbeit in den Stammgruppen die Selbständigkeit der Kinder deutlich erhöhe. Ein weiterer, unbestrittener Vorteil der Arbeit in Stammgruppen war nach Meinung des Kollegiums, dass Kinder trotz Zurückstufung im Kurs in ihren Stammgruppen verbleiben konnten.

Es galt nun, Wege zu finden, die Jahrgangsmischung gezielt zu nutzen, um weitere Verbesserungen im Lernen und Verhalten aller Kinder zu erreichen. Die Lehrerinnen nahmen die unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsstände in einer Stammgruppe zunehmend stärker wahr und wollten daraus geeignete Konsequenzen für den Unterricht ziehen. Sie suchten sich aus den verschiedensten Lehrwerken Anregungen zusammen, kopierten entsprechende Vorlagen und wandelten sie ab, damit die Kinder die Lernangebote erhielten, die sie gerade benötigten. Spiel, Übungs- und Handlungsmaterial (z. B. Plättchen zum Rechnen) wurden angeschafft.

Für eine eigenständige Interpretation der wahrgenommenen stark differierenden Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler, enthielten die Lehrwerke zu wenig Hintergrundwissen. Zwar unterstützten die eingesetzten Materialien für den Mathematikunterricht (‚mathe 2000‘) und den Schriftspracherwerb (‚Bücherwurm‘) ein binnendifferenziertes Vorgehen, aber es kamen nicht alle Stammgruppenlehrerinnen damit gleichermaßen zurecht. Alle Lehrerinnen setzten vermehrt offene Unterrichtsformen ein. Sie begannen, die Wochenpläne der Schülerinnen und Schüler im Stammgruppenunterricht zu differenzieren. Im Jahr 2001-2002 stellten wir in der Unterrichtshospitation fest, dass pro Jahrgang bis zu drei Differenzierungsniveaus im Stammgruppenunterricht zu finden waren. Obwohl die Lehrerinnen die Unterrichtsplanung und Vorbereitung seit Beginn des Schulversuchs gemeinsam und zunehmend arbeitsteilig vornahmen, erhöhte sich der Arbeitsaufwand hierfür durch die Binnendifferenzierung stetig. Schon im Schuljahr 2000-2001 beklagten sie den entstandenen hohen Zeitaufwand und sahen hierin eine Grenze der ihnen möglichen Förderung von Kindern. Einen ergänzenden Förderansatz sahen die Lehrerinnen darin, die jahrgangshomogenen Kursgruppen möglichst klein zu halten, damit den Schülerinnen und Schülern durch intensive Zuwendung und durch kleinschrittige Hilfe die notwendige Unterstützung zu Teil werden konnte.

Trotz der Unterstützung durch die Förderschullehrerin, die Förderpläne aufstellte und die Lehrerinnen hinsichtlich der zu gestaltenden Differenzierungsentscheidungen beriet, fühlten sich einige Lehrerinnen einzelnen, besonders schwachen Kindern nicht gewachsen und zweifelten an der Realisierbarkeit der Integration dieser Kinder unter den gegebenen Bedingungen. Immer wieder stand die Forderung nach gezielter, kompetenter Förderung im Raum, die die Lehrerinnen aus ihrer Sicht nicht zu leisten vermochten. Immer wieder stand für einzelne, besonders lernschwache Kinder die

Entscheidung für eine vorzeitige Umschulung an die Förderschule und damit nach Separierung an. Den Lehrerinnen war dabei bewusst, dass sie damit die Auflagen des Schulversuchs umgehen würden, allein ihre Sorge um die Kinder, ihnen nicht optimal helfen zu können, ließ sie diesen Weg für besser halten. Im weiteren Verlauf des Schulversuchs setzten sich die Lehrerinnen der Schuleingangsphase immer wieder mit den Grenzen der Förderung auseinander.

Das Lehrerinnen-Team einer Stammgruppe fand eine Möglichkeit, im Rahmen von Werkstattunterricht und durch das Schriffterwerbkonzept ‚Lesen durch Schreiben‘ (Jürgen Reichen), das es seit Beginn des Schulversuchs einsetzte, binnendifferenziert und erfolgreich zu unterrichten. Den Erfolg bestätigten die Kolleginnen und Kollegen, die die Schülerinnen und Schüler in Klasse drei übernahmen. Das Vorgehen dieses Teams wurde von den anderen Stammgruppen der Schuleingangsphase teilweise kritisch mitverfolgt. Einige Lehrerinnen übernahmen die Angebote der Werkstatt in ihren Unterricht. Aber nicht alle Stammgruppenteams wollten sich der Werkstattarbeit stellen. In dieser widersprüchlichen Entwicklung der Stammgruppen lag eine Lernchance für alle Lehrkräfte der Schule. Alle haben durch die Arbeit im Schulversuch einen neuen Blick auf die Kinder gewonnen. Sie nehmen deren Unterschiedlichkeit bewusster wahr und gehen inzwischen gelassener damit um. Die Lehrerinnen haben erkannt, dass unterschiedliche Lern- und Entwicklungsstände ‚normal‘ sind und dass man darauf mit vielen verschiedenen Angeboten passend reagieren muss.

Die seit Beginn des Schulversuchs eingesetzte Wochenplanarbeit war in der Zwischenzeit so stark differenziert worden, dass die Kinder damit nicht nur individualisierter, sondern zunehmend auch von einander getrennt lernten. Diese Vereinzelung behinderte die Kooperation der Kinder untereinander und stellte die eingangs maßgeblichen Vorteile der Jahrgangsmischung im Bereich des sozialen Lernens in Frage. Mit der differenzierten Arbeit an gemeinsamen Vorhaben wurde dem nun entgegen gewirkt. Am Ende des Schulversuchs schätzten die Lehrkräfte den Bereich der sozialen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler als besonders gut entwickelt ein. Dazu trug nach ihren Erfahrungen der Stammgruppenunterricht bei.

Mit der Herausbildung eines stärkeren Verständnisses für die Individualität von Lernprozessen ging auch eine Veränderung des Leistungsbegriffs einher. Die im Laufe des Schulversuchs zunehmende Wahrnehmung der Unterschiedlichkeit von Kindern erforderte eine Leistungsdokumentation, die diese unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsstände übersichtlich und nachvollziehbar abbildete. Die Lehrerinnen sammelten dazu die Arbeitsergebnisse der Kinder als Belege. Jedes Kind bekam einen Sammelordner, der heute eine Fülle von Arbeitsergebnissen der Kinder und Aufzeichnungen der Lehrerinnen beinhaltet, u. a. auch ausgewertete Wochen- und Förderpläne. Es entstand der Wunsch, diese vielfältigen Quellen in einer aussagekräftigen Übersicht zusammen zu fassen. Dafür fehlten den Lehrerinnen jedoch bei Abschluss des Schulversuchs noch eine günstige Form und eine grundlegende Ausrichtung. Auf Grundlage der umfassenden Datenbasis waren die Lehrerinnen gegenüber den Eltern aussagekräftiger. Dies trug zu deren weiterer Überzeugung im Hinblick auf den Schulversuch bei. Hatte ein Teil der Eltern anfangs noch Skepsis gezeigt, so führten die gezielte Aufklärung und Einbeziehung dazu, dass am Ende der überwiegende Teil den Schulversuch tatkräftig unterstützte. Die Lehrerinnen führen diesen Erfolg auch auf die aus der DDR-Zeit stammende Tradition der engen Zusammenarbeit mit den Kindergärten zurück. Diese ermöglichte den Lehrerinnen nicht nur ein frühes Kennen lernen der künftigen Schulkinder und ihrer individuellen Besonderheiten, sie stellte auch eine erste Kontaktaufnahme zu den Eltern her und sicherte ihnen die loyale Unterstützung seitens der Erzieherinnen der Kindergärten im Interesse des Schulversuchs zu.

Am Ende des Schulversuchs waren die Lehrerinnen nicht uneingeschränkt von der Realisierbarkeit der Integration aller Kinder überzeugt, hatten sie doch selbst Grenzen erlebt. Sie nehmen jedoch die Unterschiede der Kinder bewusster wahr und bieten vielfältige Aufgaben an, die unterschiedliche Kinder ansprechen. Trotz gewisser Unterschiede hat sich die Teamarbeit bewährt. Das Kollegium der Schuleingangsphase kann sich ein anderes Arbeiten nicht mehr vorstellen. Das hat seinen Grund vor allem in der Teamarbeit: Pädagoginnen der unterschiedlichen Professionen lernten von einander, so dass am Ende die Erkenntnis stand: „Wir sind aneinander gewachsen.“