

Staatliche Grundschule Eisfeld "Medienschule"



Veränderte
Schuleingangsphase



Schulleiterin: Carola Wagner
Projektleiterin: Petra Bayer
E-Mail: Grundschule-Eisfeld@t-online.de
URL: www.gseisfeld.hbn.th.schule.de
Anschrift: 98673 Eisfeld, Weihbach 10
Tel.: 03686-322632 **Fax.:** 03686-300922

Die Staatliche Grundschule Eisfeld im Schulversuch 'Veränderte Schuleingangsphase'



Eine Studie der Wissenschaftlichen Begleitung

Die Staatliche Grundschule Eisfeld hat vom 2. Schulhalbjahr des Schuljahres 1999-2000 bis Schuljahresende 2002-2003 am Schulversuch 'Veränderte Schuleingangsphase in Thüringen' teilgenommen.

Eine wissenschaftliche Begleitung unter Leitung von Prof. Dr. Ursula Carle, Universität Bremen, erfolgte im Auftrag des Freistaats Thüringen, vertreten durch den Thüringer Kultusminister. Die vorliegende Studie beruht auf den Auswertungen der Wissenschaftlichen Begleitung. Der Text wurde von Martina Henschel vorbereitet und im Team bearbeitet.

Adresse der Grundschule:

Staatliche Grundschule Eisfeld
Weihbach 10
98673 Eisfeld
Tel. 03686-322632
Fax 03686-300922
E-Mail: grundschule-eisfeld@t-online.de
URL: <http://www.gseisfeld.hbn.th.schule.de>
Schulleiterin: Carola Wagner
Projektverantwortliche: Petra Bayer

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/thueringen/index.html>
Bremen, im Mai 2004

Titelblatt: Grundschule Eisfeld
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

Inhaltsübersicht

Einleitung

Staatliche Grundschule Eisfeld

Entwicklung im Schulversuch ,Veränderte Schuleingangsphase'

1	Ausgangslage der Schule am Beginn des Schulversuchs.....	8
2	Der Entwicklungsweg der Grundschule Eisfeld im Schulversuch.....	9
2.1	Kernaufgabe: Lernen in heterogenen Gruppen	9
2.1.1	Einrichtung der Jahrgangsmischung.....	9
2.1.2	Rhythmisierung	12
2.1.3	Entwicklung von Individualisierungs- und Differenzierungskonzepten	13
2.1.4	Aufbau der Lernumgebung.....	14
2.1.5	Spezielle Fördermaßnahmen	15
2.1.6	Schuleingangsphasendiagnostik	17
2.1.7	Leistungsdokumentation.....	17
2.1.8	Lernprozesse der Pädagoginnen	19
2.1.9	Teamentwicklung und Wissenstransfer in der Schule.....	20
2.2	Entwicklung geeigneter Umfeldbedingungen	22
2.2.1	Eltern werden zu Erziehungspartnern.....	22
2.2.2	Wiederentdeckung der Kooperation mit den Kindergärten.....	23
2.2.3	Funktion des regionalen Beirats für die Schule.....	25
2.2.4	Rolle des Schulmedizinischen Dienstes	26
2.2.5	Schulpolitische Arbeit – Information der Öffentlichkeit.....	26
2.2.6	Wahrnehmung des Schulversuchs durch andere Eisfelder Schulen.....	27
2.3	Projektsteuerung an der Schule	28
3	Im Blickpunkt der Öffentlichkeit - Zusammenfassung	29

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 zusammenarbeiten. 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 galt 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 Eisfeld eine wichtige Rolle gespielt. Insbesondere im Bereich der Öffentlichkeits- und Elternarbeit gingen von ihr wichtige Impulse aus.

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 Eisfeld 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 kurz 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 Eisfeld kurz zusammen.

Wir glauben, dass es sich lohnt in dieser Studie den Weg der Staatlichen Grundschule Eisfeld 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

1 Ausgangslage der Schule am Beginn des Schulversuchs

Die Staatliche Grundschule Eisfeld liegt im Stadtkern der Stadt Eisfeld im Landkreis Hildburghausen. Sie ist in einem großen Gebäude untergebracht, das hervorragend für die Nutzung durch eine Grundschule geeignet ist. Zur Schule gehören ein Pausenhof und ein Spielplatz, die erst vor einigen Jahren neu gestaltet wurden und für die Kinder vielfältige Möglichkeiten zum Bewegen und Spielen im Freien bieten. Daran schließt sich der Schulgarten an. Auch die Sporthalle liegt in unmittelbarer Nähe des Schulgeländes. Alles ist auf kurzem Weg zu erreichen. Gemeinsam mit der benachbarten Regelschule können außerdem ein Hauswirtschaftsraum und zwei Werkräume genutzt werden. Die einzelnen Klassenräume der Grundschule sind so groß, dass sie gute Möglichkeiten bieten, dauerhafte Funktionsecken einzurichten wie: gemütliche Lese- oder Kuschelecken, thematische Lerntische, Gesprächskreise.

Die Schülerzahl der Grundschule Eisfeld unterlag im Laufe des Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ nur geringen Schwankungen. Im Schuljahr 2000-2001 zählte sie 127 Schüler und Schülerinnen. Im darauf folgenden Jahr verringerte sich diese Zahl um 10 Kinder und im Schuljahr 2002-2003 lag sie wieder bei 121.

Seit dem 1. September 2001 gehört die Grundschule Eisfeld zu Thüringens ‚Medienschulen‘, die es sich zum besonderen Ziel gesetzt haben, vielfältige Medienarbeit zu leisten. Mit Hilfe modernster Technik gelingt es im Rahmen von speziellen Projekten, aber auch im ganz normalen Schulalltag, Medienkompetenz aufzubauen. Positive Wirkung ging von diesem Projekt auch auf die Entwicklung des Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ aus. Kompetent in modernen Präsentationstechniken wird das Anliegen eines guten Schulanfangs in die Öffentlichkeit getragen.

Zu Beginn des Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ konnte die Grundschule Eisfeld auf langjährige Erfahrungen mit Diagnose- und Förderklassen zurück blicken. Nachdem das Zustandekommen einer neuen Klasse in Frage gestellt war, überlegten und berieten die Pädagoginnen gemeinsam, welche Alternative es für förderungsbedürftige Kinder geben könnte, um ihnen die Möglichkeit zu geben, wohnortnah und in der bekannten Kindergruppe unterrichtet werden zu können. Sie sahen die ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ als Chance für diese Kinder, aber auch als Herausforderung für das Kollegium. Die Kolleginnen entschieden sich für Integration. Dabei ging es ihnen von Anfang an aber nicht nur um die Förderung leistungsschwacher Kinder, sondern auch um die Förderung leistungsstarker. Sie wollten die Schuleingangsphase nutzen, um Kindern Möglichkeiten systematischen Lernens zu zeigen, um deren Lernfreude zu erhalten und während der Grundschulzeit zu fördern.

2 Der Entwicklungsweg der Grundschule Eisfeld im Schulversuch

Der Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase in Thüringen‘ stellte vielfältige neue Anforderungen an das Kollegium der Grundschule Eisfeld. Drei Aspekte haben wir näher untersucht: die Entwicklung eines Unterrichts, der den unterschiedlichen Kindern individuell gerecht wird, die Kooperation der Schule mit ihrem Umfeld und die Projektsteuerung im Schulversuch.

2.1 Kernaufgabe: Lernen in heterogenen Gruppen

Kern des Schulversuchs war die Annahme, dass Unterricht sehr viel besser werden kann, wenn es gelingt, jedes Kind gemäß seiner persönlichen Möglichkeiten zu fördern und zugleich die Klasse zur Lerngemeinschaft zu integrieren. Dabei wird einkalkuliert, dass Kinder sehr viel voneinander lernen können, aber auch, dass Lernprozesse systematisch und zielgerichtet angeleitet werden können. Der Schulversuch sollte also neben der intendierten Öffnung des Unterrichts auch die Leistung der Kinder herausfordern. Zudem sollte jedes Kind die Möglichkeit bekommen, die Schuleingangsphase nach seinem persönlichen Lerntempo zu bewältigen. Dafür wurden 1-3 Jahre zur Verfügung gestellt.

2.1.1 Einrichtung der Jahrgangsmischung

Grundlegend für die Veränderungen war die Einführung der Jahrgangsmischung. Sie löste eine Lawine weiterer Schritte aus, die schließlich zum immer größeren Erfolg führte. Mit Beginn des Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ gab es an der Grundschule Eisfeld bereits zwei jahrgangsgemischte Lerngruppen⁴, Stammgruppen, die im Schuljahr 1999-2000 eingerichtet worden waren. Daneben existierte eine Jahrgangsklasse 1 weiter, um den Eltern die Entscheidung frei zu stellen, ob ihr Kind den Schulstart in einer jahrgangsgemischten Lerngemeinschaft oder in einer traditionellen Zusammensetzung erfahren sollte. Im Schuljahr 2000-2001 wurde auch diese Klasse in die Jahrgangsmischung einbezogen und somit entstanden in der Schuleingangsphase vier Stammgruppen.

Der Unterricht teilte sich in den jahrgangsgemischten Stammgruppenunterricht⁵ und in den jahrgangshomogenen Kursunterricht⁶.

Im Schuljahr 2001-2002 erteilten die Kolleginnen den Hauptanteil der Wochenstunden für Deutsch und Mathematik im Kurs. In diesen Sequenzen führten sie vorwiegend neuen Unterrichtsstoff ein. Erklärt wurde das damit, dass das selbstständige Erarbeiten neuer Lerninhalte mit den Kindern in der Schuleingangsphase verstärkt trainiert werden müsse und das gelänge noch besser in der Jahrgangsgruppenzusammensetzung. Die anderen Lernbereiche waren ausschließlich im Stammgruppenunterricht angesiedelt. Sie wurden mit den Übungsphasen zu Deutsch und Mathematik gekoppelt. Im Laufe der Entwicklung sank die Anzahl der Wochenstunden, die im Kursunterricht erteilt wurden, zugunsten des Stammgruppenunterrichtes.

Die Grundschule Eisfeld hatte sich für Jahrgangsmischung nicht nur deshalb entschieden, weil es im Konzept des Schulversuchs so vorgesehen war, sondern weil sie darin eine echte Chance sah, die beobachtete Heterogenität der Kinder pädagogisch zu nut-

⁴ Die jahrgangsgemischten Lerngruppen setzen sich aus Schülerinnen und Schülern der ehemaligen ersten und zweiten Klassen sowie den Kindern zusammen, die vormals in eine Diagnose- und Förderklasse eingeschult worden wären.

⁵ Stamm-Kurs-System in Anlehnung an Peter Petersens Jena-Plan

⁶ Antrag zur Durchführung des Schulversuchs „Veränderte Schuleingangsphase“ der Staatlichen Grundschule Eisfeld vom 18.11.1999, Anhang 1

zen. Im Herbst 2000 formulierte die Grundschule folgende Ziele, die sie mit der Jahrgangsmischung verfolgte:

- Toleranz
- Selbstständigkeit der Kinder
- Steigerung des Selbstbewusstseins und des Selbstwertgefühls der Kinder
- Steigerung des Sicherheitsgefühls der Kinder
- Erhöhung der Variabilität des Angebots und damit der Zugriffsmöglichkeiten für die Kinder
- Gegenseitiges Lehren und Erziehen der Kinder
- Kinder sollen Verantwortung für sich selbst und für die Gemeinschaft übernehmen lernen
- Kinder sollen Achtung voreinander lernen
 - Fähigkeit zur Selbstbestimmung der Lernzeit, Planungsfähigkeit

Die Kolleginnen hatten damals schon erkannt, dass die Kinder nicht von selbst zu einer Sozial- und Lerngemeinschaft zusammen wachsen würden: „Die sozialen Aspekte müssen im ganzen Schuljahr bewusst im Lernstoff erkannt und trainiert werden, um sie im täglichen Umgang miteinander anwenden zu können.“

Deshalb nutzten sie vielfältige Möglichkeiten im Unterricht, in der Pausengestaltung und auch anlässlich schulischer Höhepunkte, um das Verantwortungsgefühl der Kinder für die Gemeinschaft, die Zusammengehörigkeit und ein harmonisches Miteinander zu stärken.

Im Schuljahr 2000-2001 wurden erste Erträge sichtbar. Es schien völlig normal, dass die Kinder miteinander kommunizierten und kooperierten und das sowohl innerhalb eines Jahrgangs, als auch jahrgangsübergreifend. In der Stammgruppe gab es feste Partnerschaften, die aber bei Bedarf auch wechseln konnten.



Abbildung 1: Der große Partner unterstützt beim Lernen

Durch festgelegte Verantwortlichkeiten, wie ‚Gruppenchef‘, ‚Computerchef‘ oder ‚Kopierverantwortlicher‘ waren gewisse Verbindlichkeiten für die Kinder geklärt. Von den Kindern gemeinsam festgelegte und angenommene Regeln bestimmten die Lernatmosphäre. Dass es dennoch nicht selbstverständlich ist, dass Kinder miteinander kooperieren wurde von den Pädagoginnen bestätigt: „Durch die Aufgabenauswahl und Formu-

lierung kann der Lehrer ganz bewusst zur Kooperation animieren bzw. auch zwingen (Partnertaufgaben). Dabei kann die Auswahl der Partner frei oder in der Aufgabenstellung vorgegeben sein. Jede geöffnete Unterrichtsmethode kann zur kooperativen Arbeit der Kinder untereinander genutzt werden.“

Im dritten Schulversuchsjahr wurde der Entwicklungsstand im kooperativen Lernen der Kinder schon recht gut bewertet. „Die Partnerarbeit ist schon eine Selbstverständlichkeit und sie [die Kinder] möchten eigentlich immer mehr zusammen arbeiten.“ Die Motivation der zweiten Klasse wirkt immer auf die erste Klasse, da braucht man gar nicht mehr viel zu tun und Hilfestellung ist auch möglich, dadurch, dass wir Lernpartner haben. Hier ist die Entwicklung der Partnerschaften recht unterschiedlich. Erstaunlich ist immer wieder, dass Kinder, die teilweise sehr verschlossen sind, in dieser Partnerschaft auftauen, weil sie sich um einen anderen kümmern können. Diese Äußerungen und die Zielstellung der Kolleginnen in diesem Bereich weisen darauf hin, dass sie besonders die Sozialkompetenz der Kinder im Blick hatten: „Motivation und Hilfestellung wird durch Altersmischung optimal ausgeschöpft.“

Am Ende des Schulversuchs fassten die Kolleginnen ihre Erfahrung zusammen: „Kooperatives Lernen wird am besten über gemeinsame Aufgabenstellungen gesteuert. Der Wochenplan mit individuellen Aufgaben für Kurs eins und zwei ist der Kooperation im Lernen nicht zuträglich. Nur wenn bewusst durch eine einheitliche offene Aufgabenstellung jeder auf seinem Niveau arbeitet ist die Kooperation für alle gewinnbringend. Das Arbeiten in Interessengruppen (Bauecke, Lesecke, Knobecke, Schreibecke) fördert die Kooperation, da alle am gleichen Thema interessiert sind.“



Abbildung 2: Gemeinsam lernen macht Spaß

Außerdem lernen die Kinder durch Zufall (Los, Puzzleteile, Frage-Antwort) mit anderen Kindern zu kooperieren. Offene Aufgabenstellungen ermöglichen den Schülern ein individuelles Arbeiten nach ihrem Leistungsniveau und der Lehrer erkennt durch die Ergebnisse den Leistungsstand des Schülers. Weder der Prozess noch das Endergebnis ist für den Lehrer vorprogrammierbar wie bei einem Diktat oder einer vorgegebenen Mathematikerfolgskontrolle, die den Sollstand genau festlegt. Das Arbeiten mit offenen Aufgabenstellungen und die Einbeziehung beider Altersstufen bereitet den Schülern mehr Freude und fördert das gegenseitige Lernen. Das bedeutet aber auch, dass eine gemeinsame Planung zwischen Kurs- und Stammstunden von den Lehrkräften realisiert

werden muss auf stofflichem sowie methodischem Gebiet. Am besten eignet sich eine Werkstatt für diese Kooperation [...].“ Die Kolleginnen der Grundschule hatten am Ende des Schulversuchs geeignete Methoden gefunden, um die Chancen der Jahrgangsmischung für das Lernen der Kinder zu nutzen, Methoden die zum einen individuelles aber auch kooperatives Lernen befördern.

2.1.2 Rhythmisierung

Im Antrag zum Schulversuch wurde deutlich, dass die Organisation des Schultages im Schulkonzept fest verankert war. Die Kolleginnen konnten auf zweijährige positive Erfahrungen zurück blicken. Ihr Tagesablauf gestaltete sich wie folgt:

6.00 – 7.40 Uhr	Frühhort
7.20 – 7.40 Uhr	Gleitzeit
7.40 – 9.30 Uhr	1. Block mit integrierter Frühstückspause
9.30 – 10.15 Uhr	3. Stunde
10.15 – 10.40 Uhr	Hofpause, Bewegung im Freien, Ruhezeiten
10.40 – 12.15 Uhr	2. Block
12.20 – 13.05 Uhr	6. Stunde
12.15 – 13.30 Uhr	Mittagspause je nach Unterrichtschluss
12.30 – 16.00 Uhr	offene Hortarbeit in altersgemischten Gruppen, Hausaufgabenzeit, Ergänzungsstunden, individuelle Freizeitbeschäftigung und außerunterrichtliche Angebote. Die Schüler der ersten Klasse können auf Wunsch der Eltern schlafen.
16.00 – 17.00 Uhr	Späthort

Der Hort war von Anfang an in die Rhythmisierung des Schultages einbezogen: „Die Möglichkeiten eines Kindes sich nach seinen eigenen Spiel-, Lern- und Arbeitsrhythmus zu betätigen, ist das Grundprinzip für die gesamte Tagesgestaltung, also auch am Nachmittag. Ziel der offenen Hortarbeit ist es, den Kindern durch ein höheres Maß an Selbstständigkeit durch das Wählen aus verschiedenen Freizeitangeboten [wie: Basteln, Dekoratives gestalten, Kochen und Backen, Tanzen, etc.] mehr Entwicklungschancen zu bieten. Dabei werden die Kinder bei der Planung der Hortgestaltung einbezogen. Sie lernen aber auch, sich ihre Zeit einzuteilen und Pflichten (z.B. Hausaufgaben) zu erfüllen“. Für die Pädagoginnen bedeutete die Rhythmisierung, dass ihnen die Gleitzeit die Möglichkeit gab, mit Kindern individuelle Gespräche führen zu können, sie dabei besser kennen zu lernen, aber so auch Probleme lösen zu können. Den Einsatz von Erzieherinnen im Unterricht betrachteten sie nicht nur als Unterstützung, sondern auch gleichzeitig als Entlastung. Sie brachten zum Ausdruck, dass sie mit der Rhythmisierung einen harmonischen Schultag für Kinder und Lehrer gewährleisten wollen. Die Kinder bekamen einen entsprechenden Freiraum, um ihren eigenen Biorhythmus mit ihrem Lernrhythmus koppeln zu können. Dazu sollten im Unterrichtsprozess verstärkt entsprechende Phasen der An- und Entspannung eingebaut werden.

Der organisatorische Ablauf des Schultages wurde, wie oben aufgeführt, über den Schulversuchszeitraum beibehalten.

Durch die Einbeziehung der Erzieherinnen in die Unterrichtsplanung und Zweitbesetzung im methodisch variantenreichen Unterricht war individuelle Förderung leistungsstarker und leistungsschwacher Schüler möglich.

Für die Gleitzeit galt das Motto: „Mir tut es gut, dir tut es gut, uns tut es gut.“ Damit gewährleisteten die Pädagoginnen sich und den Kindern einen harmonischen Tagesbeginn. Eventuell auftretende Aggressionen konnten in dieser Phase abgebaut werden.

Die Bewegungs- und Spielpausen dienten unter Ausnutzung von Spiel- und Ruhezeiten auf dem neu gestalteten Schulgelände (verschiedene Spielgeräte, Tischtennisplatten, Prellwand, Ruhecken) dem körperlichen Ausgleich zwischen den Unterrichtsphasen. Bereits im Frühjahr 2002 wurde die Rhythmisierung des Schultages als positiv bewertet und bis zum Ende des Schulversuches beibehalten.

2.1.3 Entwicklung von Individualisierungs- und Differenzierungskonzepten

Schon vor Beginn des Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ praktizierten die Lehrerinnen der Grundschule Eisfeld offene Lernformen. Neben der Wochenplanarbeit wurden unter anderem Stationslernen oder Lernbuffet angewandt. Diese Lernformen beinhalteten auch Partner- und Gruppenarbeit.

Im Schuljahr 2000-2001 konnte im Rahmen der Erhebung der Wissenschaftlichen Begleitung an der Schule Wochenplanarbeit im Stammgruppenunterricht beobachtet werden. Die Lernangebote des Wochenplanes beinhalteten für jedes Kind Pflichtaufgaben und Wahlaufgaben. Außerdem standen vorbereitete Materialien für Freiarbeit bereit. Es gab differenzierte Wochenpläne, die teilweise dem Jahrgang zugeordnet waren, aber auch individuelle, die dem Leistungsstand des Kindes zugeschnittene. Besonders die Freiarbeitsangebote ließen unterschiedliche Schwierigkeitsgrade erkennen, aber keine Jahrgangsfestschreibung. So konnten die Kinder eigenverantwortlich entscheiden, welche Aufgabe sie wählen und auf welchem Niveau sie arbeiten wollen. Alle gelösten Aufgaben, bei denen es sich von der Struktur her anbot, konnten durch Selbstkontrolle überprüft werden.



Abbildung 3: Lernangebote zur freien Auswahl

Die praktizierten Unterrichtsmethoden ließen zwar schon im ersten Schulversuchsjahr differenzierte Lernangebote und in Ansätzen individuelles Lernen zu, aber der damalige Entwicklungsstand reichte den Pädagoginnen nicht. Sie erkannten, dass das individuelle Zuschneiden der Pläne für jedes einzelne Kind aus Zeitgründen nicht ständig möglich sein würde. Ihr Ziel, das selbstgesteuerte individuelle Lernen des Kindes zu befördern, war gefährdet. Mit der Einführung eines neuen Unterrichtskonzepts, des Werkstattunterrichts in Anlehnung an das schon bekannte ‚Lesen durch Schreiben‘ nach Jürgen Reichen, erhofften sie sich einen größeren Handlungsspielraum.

Mit Beginn des Schuljahres 2001-2002 wurde sukzessive daran gearbeitet, notwendige Unterrichtsprinzipien einzuführen und Werkstattunterricht für Jahrgangsmischung nutzbar zu machen. Erste Erfahrungen waren: „Den Schülern macht das selbstgesteuerte Lernen Freude. Sie sind dabei besser zu motivieren und soziale Kompetenzen lassen sich leichter entwickeln und fördern. Am Anfang ist mehr Elternarbeit nötig, um möglichst viele Eltern von dem Sinn und den Vorzügen dieser Lernmethode zu überzeugen, Vertrauen zu gewinnen und ihre Unterstützung zu erlangen. Bei einigen Eltern ist uns dies bis jetzt noch nicht gelungen. Unsere ersten Erfahrungen zeigen, dass die Schüler mit der Methode ‚Lesen durch Schreiben‘ erstaunlich schnell alle Buchstaben und Laute lernen. Beim Schreiben zeigt sich nun das sehr differenzierte Leistungsniveau der Schüler. Wenn man den Schülern selbstgesteuertes Lernen ermöglicht, können sie sich von ihrem Stand aus weiterentwickeln. Eine gute Zusammenarbeit von Grundschullehrer, Förderschullehrer und Erzieher, und das Nutzen des Wissens und die Erfahrungen eines Förderschullehrers, sowie eine Zweitbesetzung im Unterricht sind dabei unverzichtbar. Den Kindern selbständiges eigenverantwortliches Lernen zu ermöglichen verlangt vom Lehrer eine sehr intensive Vorbereitung mit viel Zeitaufwand.“

Kurze Zeit später schätzten die Pädagoginnen ein, dass sie sich mit Einführung des neuen Unterrichtskonzeptes weiter geöffnet haben. Ihr Voranschreiten im Bereich Didaktik und im Verständnis von Lernprozessen zeigte sich auch in folgenden Überlegungen: „Kinder lernen entsprechend ihrem Leistungsniveau, weitestgehend selbstständig, aus eigenem Antrieb. Warum merken sie sich bestimmte Dinge aus der Umwelt und schulisches Wissen weniger? Wie kommt es zu diesem Phänomen? Das Kind merkt sich nicht Dinge, die ihm vom Lehrer vermittelt werden, sondern solche, die wichtig für es sind und die es sich selber erarbeiten muss. [...] Das müssen wir beim Lernen mehr beachten als bisher.“

Am Ende des Schulversuchs resümierten die Kolleginnen der Schuleingangsphase Eisfeld, dass sie durch die Wochenplan- und Werkstattarbeit einen Schritt weiter in Richtung Individualisierung des Lernprozesses gekommen seien. Kritisch schätzten sie aber auch ein, dass die Anforderungen der Differenzierung zum jetzigen Zeitpunkt noch entwicklungsfähig seien, besonders im Hinblick darauf, dass jedem Kind in jeder Unterrichtsphase auf seinem Niveau entsprochen werden könne; das besonders dann, wenn keine Wochenplanarbeit angeboten werde, wie zum Beispiel im Kursunterricht.

2.1.4 Aufbau der Lernumgebung

Im Antrag zum Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ verwies die Grundschule Eisfeld bereits auf eine gute Grundausstattung an Räumen und Mobiliar und darauf dass die Klassenräume in Funktionsnischen unterteilt waren. Problematisch zeigte sich zu Beginn des Schulversuches jedoch Ausstattung und Umgang mit den vorhandenen Arbeitsmaterialien. Ohne Zweifel stellten diese eine gute Ausgangsbasis dar, aber sie waren noch nicht ausreichend und wiesen keine Systematik auf, so dass ihr Einsatz noch nicht effektiv genug sein konnte.

Zu Beginn des Schuljahres 2000-2001 war der organisatorische Aspekt der vorbereiteten Lernumgebung schon weiter entwickelt. Kinder konnten bereits über gewisse Zeiträume und in bestimmten Lernbereichen selbstorganisiert lernen. Die Ausstattung der Stammgruppenräume bestand aus einer Lesecke mit Sitzkissen, vier Arbeitsplätzen zur individuellen Arbeit in der freien Arbeitszeit, vier Gruppentischen für Partner-, Gruppen- oder Wochenplanarbeit. Zwei kleine Räume stehen zur Verfügung, um individuelle Gruppenarbeit Einzelförderung oder Arbeit am Computer zu ermöglichen.

Jeder Schüler hat drei Ablagemöglichkeiten für Arbeitsmittel oder begonnene Arbeiten. Zwei Sitzbälle pro Klasse können jederzeit benutzt werden. Lese- und Spielteppich, CD- und MC-Player stehen den Schülern stets zur Verfügung.

Nach dem ersten Schulversuchsjahr wurde während eines Unterrichtsbesuchs folgendes festgestellt: „Die Lernumgebung der Kinder ist altersgerecht, gemütlich und liebevoll gestaltet. Auch die Würdigung von Schülerarbeiten findet Platz. Durch die Gestaltung verschiedener Lernecken (Computerecke, Lesecke) haben die Kinder die Möglichkeit, sich individuell zurück zu ziehen. Für die Kinder stehen frei zugänglich Materialien bereit, die sie nach eigenem Ermessen nutzen können. Sie wissen auch, wie sie damit umgehen müssen. Die Lehrerinnen wählen aber bewusst aus, welches Arbeitsmaterial zum jeweiligen Lerninhalt angeboten wird. Alles nicht benötigte Material bleibt in den Schränken. Für uns war leicht zu erkennen, welche engagierte Arbeit der Pädagoginnen hinter den thematischen Werkstätten steckt.“

Die Strukturierung der Materialien folgte den einzelnen Lernbereichen. Es gab zu den speziellen Angeboten entsprechende Hinweise und schriftliche Aufgabenstellungen. Neues, unbekanntes Material wurde den Kindern stets vorgestellt und erläutert. Die Auswahl der Materialien nahmen die Pädagoginnen nach folgenden Gesichtspunkten vor: Materialien müssen vielfältig einsetzbar sein. Schüler müssen selbständig damit umgehen können (Verständlichkeit). Selbstkontrolle sollte gegeben sein. Das Material sollte eigenständiges Handeln, Denkleistung und Interesse anregen sowie Erkenntnisse vermitteln.

Es wurde bereits erwähnt, dass einzelne Materialien gezielt ausgewählt wurden und den Kindern über einen gewissen Zeitraum zur Verfügung standen. Außerdem fanden sich in der Lernumgebung Materialien, die ständig zum Angebot gehörten. Das sind auch heute noch insbesondere solche Dinge, die flexibel einsetzbar sind und auf unterschiedlichem Niveau bearbeitet werden können sowie unterschiedliche Zugänge ermöglichen. Für die Kontrolle eines sachgerechten Umgangs mit entsprechenden Materialien und der Einhaltung des Ordnungsprinzips ist ein Schüler oder eine Schülerin verantwortlich, der/ die den anderen Kindern häufig auch altersentsprechend Hilfestellung geben kann. Die praktizierte flexible Gestaltung der Lernumgebung reflektierten die Lehrerinnen immer wieder: „Angebote für förderbedürftige Kinder sollten für sie über einen längeren Zeitraum zur Verfügung stehen, dass sie auswählen können und dass sie auch in den Werkstätten ihre Nischen finden.“ Als Ziel wurde formuliert: „Dann wäre es optimal eine Expertenecke anzugehen, für leistungsstarke Schüler als Sonderangebot, sowohl in Mathematik als auch in Deutsch, dass sie immer wieder herausgefordert werden.“ Die Lehrerinnen waren zu der Einsicht gelangt, dass eine entsprechende Lernumgebung das individuelle Lernen des Kindes wesentlich unterstützen könnte: „Um dem individuellen Lernniveau der Schüler gerecht zu werden, versuchen wir durch eine vorbereitete Lernumgebung bereits in der Gleitphase am Morgen die Kinder zum selbstständigen Lernen zu motivieren. Knochecke, Lesecke, Computerarbeitsplätze, Bauecke und differenzierte Arbeitsmaterialien am Lernbuffet stehen den Kindern täglich zur Verfügung. Durch einen Wechsel der Arbeitsmaterialien und Knobelaufgaben sowie der Lernsoftware (Selbstbedienung) bleibt das Lerninteresse der Schüler erhalten.“

Diese oben genannten Aspekte fanden in der sukzessiven Erweiterung der vorbereiteten Lernumgebung ihren Niederschlag.

2.1.5 Spezielle Fördermaßnahmen

Individuelle Förderung führten die Lehrerinnen anfangs vorrangig während Phasen der Zweitbesetzung im Unterricht durch. Dies geschah sowohl in Einzelförderung als auch in Gruppenförderung. Zusammen mit der Sonderpädagogin wurden Förderpläne erstellt. Zur Förderung konnten vier kleinere Räume zusätzlich genutzt werden und ein solider Fundus an Materialien stand zur Verfügung.

Nach dem ersten Schulversuchsjahr sahen die Kolleginnen Grenzen in der individuellen Förderung aller Kinder, ausgenommen der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbe-

darf, die eine besondere Zuwendung durch die Förderschullehrerin bekamen. Dazu meinte eine Kollegin stellvertretend: „Das Problem ist, dass die Schüler langsamer lernen. Der Lernprozess gewinnt bei den anderen Kindern eine Eigendynamik. Diese lernen durch die Individualisierung also noch schneller. Die Leistungsschere wird immer breiter. Das hat zur Folge, dass langsame Kinder im Lernprozess im Kurs nicht mehr mitlaufen können. Sie müssten dann eigentlich ganz separat laufen, was aber nicht machbar ist. Das ist organisatorisch nicht lösbar.“ Die Kinder konnten natürlich die dreijährige Verweildauer nutzen. Aber die entscheidende Frage der Lehrerinnen kreiste zu diesem Zeitpunkt darum, wann das Kind in welchen Kursunterricht eingestuft werden sollte. Im Schuljahr 2000-2001 gab es noch zu wenige Differenzierungsmöglichkeiten im Kursunterricht, um diesen langsamer lernenden Kindern ihr eigenes Tempo zu ermöglichen. Die Grundschullehrerinnen nutzten zwar die Doppelbesetzung durch die Erzieherin auch im Kursunterricht für die Förderung einzelner Kinder, konnten aber damit die Leistungsunterschiede nicht ausgleichen. Bestätigt wird dies durch die Diskussion um ein Kind mit erheblichen Entwicklungsrückständen, bei dem zwar die Einschulung noch nicht fest stand, aber sich die Kolleginnen bereits im Vorfeld fragten, wie sie diesem Kind gerecht werden sollten: „Denn mit diesem Kind können wir mit Sicherheit keinen normalen Unterricht beginnen, denn das Kind kann sich keine Fragen, keine Zahlen merken. Es kann bis vier zählen, es kann keine Würfelpunkte simultan erkennen, es zählt bis vier und dann geht alles durcheinander. Ich bin dafür, dass das Kind gefördert wird, aber ich frage mich, wie weit gehen wir mit dem Niveau herunter, wen können wir in die Schule aufnehmen und was schaffen wir in drei Jahren? Welche Möglichkeiten bestehen für uns durch den Förderschullehrer?“ Die Kolleginnen befürchteten, dass dieses Kind dann die gesamte Kapazität der Förderschullehrerin benötigen würde. Es ist normal, dass die Pädagoginnen nach der kurzen Entwicklungszeit im Schulversuch und den gegebenen Bedingungen noch überfordert waren. Die Frage nach der Ursache beantworteten sie selbst: „Weil wir noch nicht genug geöffnet haben und weil das Kind in den Kursstunden verloren ist. Das müsste in den Kursstunden entweder sonderbetreut werden, denn bei normalem Unterricht wäre das Kind hoffnungslos verloren.“ Und sie fügten erste Überlegungen an: „Es muss eine andere Möglichkeit gefunden werden, wo jedes Kind nach seinem Niveau lernt. Dass es funktioniert, haben wir in der Freiarbeit ja schon ausprobiert. Aber das auf den ganzen Unterricht zu übertragen, ist schwierig. Es geht. Aber da kommen eine Menge Probleme auf uns zu, die wir bewältigen müssen, mit uns selber, um das umzusetzen.“ Die Kolleginnen glaubten auch, dass sie noch zu wenig Vertrauen in das selbstständige Lernen des Kindes legten und noch zu sehr bestrebt waren, jedes Kind pädagogisch führen zu wollen. Die größten Chancen sahen sie in der Reduzierung des Kursunterrichts zu Gunsten der Lernzeit in der Stammgruppe.

Spezielle Fördermaßnahmen zu realisieren, das heißt: diagnostizieren, Förderpläne erstellen und individuelle Unterstützung in der Lernarbeit gewähren. Dies gehörte auch an der Grundschule Einfeld zu dem besonderen Aufgabenbereich der an die Schule abgeordneten Förderschullehrerin. Sie musste sich dieses erst erschließen. Anfangs erklärte die Förderschullehrerin, dass sie die Förderung in Kleingruppen effektiver bewertete, weil hier bei mehreren Kindern gleichzeitig entsprechende Aufgaben zum Einsatz kommen und entsprechende Erklärungen und Hilfen möglich seien.

Integration heißt aber, so wollte es der Schulversuch, diese Kinder innerhalb der Lerngemeinschaft zu fördern. Das entsprach auch dem Anliegen der Grundschullehrerinnen. Durch eine sachliche Auseinandersetzung gelang es gemeinschaftlich, sonderpädagogische Förderung unterrichtsimmanent zu realisieren.

2.1.6 Schuleingangsphasendiagnostik

Der Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ setzte für die Einschulung aller schulpflichtigen Kinder keinen Schuleignungstest voraus. Den Pädagoginnen der Grundschule Eisfeld war aber von Anfang an wichtig, den Entwicklungsstand ihrer Kinder möglichst umfassend zu kennen, um die Kinder ‚dort abholen zu können, wo sie stehen‘. Zu Beginn des Schulversuchs folgten auf die schulärztliche Untersuchung in den ersten Wochen nach dem Schulanfang informelle Beobachtungen im Unterricht, mit denen die Lehrerinnen Folgendes erfahren wollten, welche Kenntnisse im Umgang mit Mengen und Buchstaben vorhanden waren, in wie weit die Feinmotorik und Beweglichkeit sowie Wahrnehmung und Differenzierungsfähigkeiten ausgebildet waren. Sie klärten Fragen der Serialität und zum Sozial- und Arbeitsverhalten. Im Laufe der Zeit kamen dann auch einige informelle Tests zum Einsatz, die aber nur bei einzelnen Kindern angewendet wurden, um die oben bereits erwähnten Beobachtungen bei dem jeweiligen Schüler bzw. der jeweiligen Schülerin zu untermauern. Für die Erweiterung der Schuleingangsdiagnostik gaben die Kolleginnen folgende Begründung: „Mit dem Besuch der Fortbildungsveranstaltungen wurden zunehmend mehr informelle Tests zur Feststellung des Ausgangsniveaus und prozessbegleitend durchgeführt. Durch den Wechsel der Förderschullehrerin im Schuljahr 2003-2004 kam es zu einer gezielteren Arbeit im Bereich der Diagnostik und der sonderpädagogischen Förderung der Kinder mit Teilleistungsschwächen.“

2.1.7 Leistungsdokumentation

Im Antrag zum Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ finden sich Aussagen zur Form der Leistungsdokumentation, die verdeutlichen sollten, wie während der Wochenplanarbeit vor dem Schulversuch die Leistung der Kinder dokumentiert wurde: „Der Lehrer zieht sich bewusst eine Stunde zurück [Für die Kinder steht der Lehrer nicht zur Verfügung]. So werden die Kinder gezwungen, die Arbeit selbstständig zu beginnen, sich gegenseitig zu helfen und sich in der Gruppe zurechtzufinden.“ In dieser Zeit beobachtete die Lehrerin die Kinder. Diese Beobachtungen dienten dazu, die Leistungen im Zusammenhang mit den anderen Lernkompetenzen des Kindes zu erfassen. Die Leistungsdokumentation musste zwischen Stamm- und Kursleiter einmal pro Woche oder nach Lernzielkontrollen abgestimmt werden, damit jeder den Entwicklungsstand seiner Kinder kennt. Die Informationen zur Wochenplanarbeit bekamen auch die Eltern wöchentlich in schriftlicher Form.

Der Leistungsbewertung lag eine umfangreichere Dokumentation zu Grunde, die sowohl Lernbereiche als auch Lernkompetenzen beinhaltete. Ein besonderer Schwerpunkt war die Beschreibung, wie das Kind zur Stärkung der Lerngemeinschaft beitrug. Genutzt wurden unterschiedliche Dokumentationsmedien wie: pädagogisches Tagebuch, Beobachtungsbögen, Portfolios und Wochenplanhefte. Die Leistungsdokumentation bildete von Anfang an die Grundlage für die Unterrichtsplanung, für die Elterngespräche und für die Erstellung der Zeugnisse.

Die Art der Zeugnisse wurde im Frühjahr 2001 thematisiert. Die Kolleginnen waren der Meinung, dass die Eltern die verbalen Zeugnisbeurteilungen nicht richtig verstehen würden. Sie meinten, dass durch die Vorgabe der Zeugnisformulare der Umfang zu groß sei und dass bei der Formulierung die Fachsprache angewendet werden müsse, um sachliche Einschätzungen geben zu können, diese Zeugnisse aber von den Eltern nur sehr oberflächlich gelesen würden. Die Eltern könnten, da sie die Sprache nicht verstünden, ihr Kind nicht wirklich einschätzen. Die seitens der Schule erwartete Unterstützung erfolge nicht. Auf Grund dieser Erkenntnis begannen die Lehrerinnen Zeugnisgespräche mit den Eltern zu führen, auf die eine gute Resonanz folgte. Außerdem bekam jedes Kind noch sein Zeugnis in einer kindgemäßen Sprache formuliert.

Neben umfangreichen traditionellen Leistungserfassungsmethoden stellten Beobachtungen im Unterricht für die Kolleginnen ein wesentliches Element dar. Besonders in offenen Unterrichtsphasen wurden die Lernkompetenzen des Kindes sichtbar. Auf der Basis der facettenreichen Dokumentationen konnten regelmäßige und konkrete Rückmeldungen an die Kinder und Eltern erfolgen.

Im Schuljahr 2001-2002 gab es keine grundlegenden Veränderungen in diesem Bereich. Die Pädagoginnen konnten gut mit ihren Dokumentationsvorlagen umgehen. Bemängelt wurde jedoch, dass sie in der Praxis noch zu viel Zeit benötigten. Effektivität verbessern, hieß die nächste Zielstellung. Daneben wurde beschlossen, dass alle Kolleginnen für ihre Kinder Portfolios anlegten. Erste gute Erfahrungen gab es bereits.

Nach einer Erprobungszeit von einem Schuljahr berichteten die Kolleginnen dazu: „Seit einem Jahr führen unsere Stammgruppenleiter für jedes Kind ein Portfolio. Die Hängeordner sind zum Einsortieren sehr praktisch und zeitsparender als das einzelne Abheften in Ordnern. Jederzeit ist ein Zurückgreifen auf bereits erbrachte Arbeitsleistungen möglich. Das Kind erhält am Ende der Zeit in der Schuleingangsphase neben einer kleinen Zuckertüte eine selbst gestaltete Mappe mit Arbeiten aus seiner bisherigen Schulzeit. Es ist eine schöne Form des Leistungsnachweises für den Lehrer während der ein bis drei Jahre. Für den Schüler stellt es ein komplexes Sammelwerk seiner ersten Schuljahre dar, welches sicher einen festen Platz in der Aufbewahrung zu Hause erhält. Bisher stellten unsere Schüler in Eigenverantwortung ihre Wochenplan- und Werkstattokumentation in einem Ordner zusammen. Das Erstellen eines selbst gestalteten Portfolios mit ausgewählten Arbeiten könnte man für das dritte Schuljahr anregen, da sie die Mappe am Ende des zweiten Schuljahres als Sammelidee erhalten. Ihr Verständnis für wichtige und weniger wichtige Leistungen ist sicher bis dahin weiter entwickelt.“

Nach folgenden Gesichtspunkten waren die Portfolios zusammengestellt worden: „Grundsätzlich finden alle Lernerfolgskontrollen ihren Platz im Portfolio. Weiterhin ist es sehr interessant, Geschichten, Schriftproben in Form von Erstwörtern, Gedichten und Briefen aufzubewahren. Künstlerische Arbeiten finden auch ihren Platz, soweit es die Größe der Arbeiten zulässt. Als wichtigstes Kriterium sehen wir die Darstellung des Entwicklungsprozesses eines Schülers in verschiedenen Bereichen. Das betrifft zum Beispiel den Lernprozess hinsichtlich der Schriftsprache, die Raum-Lage-Beziehung bei künstlerischen Arbeiten, sowie die Entwicklung der Grob- und Feinmotorik. Die Fortentwicklung des logischen Denkens ist in Lernerfolgskontrollen zum Teil sichtbar, aber auch in zusätzlichen Knobelaufgaben, die nicht in jedem Fall sammelbar sind. Der Lehrer muss eine Auswahl in allen Teilbereichen treffen, um eine gezielte Entwicklungsdokumentation zu erhalten. Unsere Erkenntnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen: Das Einsortieren und Aufbewahren der Arbeitsergebnisse ist eine praktikable und zeitsparende Art des Zusammenstellens einer Leistungsdokumentation. Bei Bedarf sind Einzelmappen schnell greifbar. Die Arbeitsergebnisse müssen jeweils mit Datum versehen sein, um ein korrektes Bild der zeitlichen Abfolge des Entstehens zu gewährleisten. Da im letzten Jahr die Schüler beim Übertritt in Klasse drei sehr stolz auf ihre erbrachten Leistungen waren und ihr Portfolio mit viel Freude durchblättern, sehen wir darin eine sinnvolle Aufbewahrung erbrachter Schülerleistungen, nutzbar für Lehrer als Hilfe zur Analyse und für den Schüler als Dokumentation seiner erbrachten Leistungen.“

Die Lehrerinnen hatten sich weiterhin das Ziel gesetzt, die Dokumentation der Beobachtungen im Unterricht effektiver anzugehen. Auch dazu gab es bald Erfahrungen: „Nicht mehr als zwei bis drei Kinder können intensiv im Verlauf eines Tages beobachtet werden, denn hinzu kommen ständig Informationen, die im Unterricht vom Lehrer analysiert und in den entsprechenden Teilbereich eingeordnet werden müssen (z. B. Deutsch - fehlende Lautanalyse; Mathe - motorische Schwierigkeiten, Geometrie; Werken - optische Wahrnehmungsprobleme usw.). In unserem Ordner zur Leistungsdokumentation

befinden sich verschiedene Listen zur Intensivierung der Leistungsanalyse. Nach der Beobachtung über mehrere Unterrichtssequenzen werden am Nachmittag die Beobachtungen in Form von Zeichen in eine Liste zur Sach- und einer doppelten Liste zur Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz ausgefüllt. Weiterhin gibt es ein Formular zur Analyse der Gruppen- oder Werkstattarbeit mit gleichen Legendenzeichen. Zusätzliche Bemerkungen werden auf einem extra Einlegeblatt verbal niedergeschrieben, wenn sie in keiner anderen Form bei der Leistungsdokumentation erfasst wurden.“

Ein Jahr später wurde ausgewertet, dass der Arbeitsaufwand beim Führen des Klassenbuchs mit Zeichen zu hoch war und nicht alle Kolleginnen kontinuierlich ergänzten. Deshalb wurde es nicht mehr weitergeführt, sondern auf die altbewährte Form des pädagogischen Tagebuches zurückgegriffen.

Den Portfolios wurde Praktikabilität und Anschaulichkeit bescheinigt, deshalb wird diese Arbeit fortgesetzt.

2.1.8 Lernprozesse der Pädagoginnen

Mit der Öffnung des Unterrichts setzten sich die Lehrerinnen der Grundschule Eisfeld erste Schwerpunkte für systematische Veränderungen im Unterricht. Sie erkannten, dass damit auch die Lehrerrolle neu überdacht werden musste. Im Laufe der Entwicklung stellte sich heraus, dass es den Lehrerinnen noch nicht genügend gelänge ‚loszulassen‘. Sie glaubten immer noch, in jeder Phase des Unterrichts das Lernen des Kindes überwachen und anleiten zu müssen. Die Praxis zeigte ihnen, dass dies nicht machbar war. Angeregt durch Fortbildungen dachten sie über dieses Problem nach: „Wir haben das damals bei der Weiterbildung erkannt und das, was er [Dr. J. Reichen] vorstellt ist auch machbar. Ich muss aber dahinter stehen, wenn ich was Neues ausprobieren und es wachsen lassen. Ich kann auch die anderen Kollegen verstehen. Sie haben ja nun diesen Lehrgang nicht miterlebt. Da kann ich nicht erwarten, dass sie gleich sagen: ‚Ich mach das‘. Wir müssen auf alle Fälle im nächsten Jahr unsere Struktur ausbauen, öffnen. Ob nun mit der Methode oder einer anderen.“ Es wurde deutlich, dass die Kolleginnen, die den Lehrgang ‚Lesen durch Schreiben‘ mit Jürgen Reichen besucht hatten, von diesem Konzept überzeugt waren und es für ihren Unterricht erproben wollten. Bis zum Ende des Schuljahres konnten sie auch die anderen Kolleginnen im Team von den Vorzügen dieser Methode überzeugen. Es wurde beschlossen, im kommenden Schuljahr nach dem ‚Reichen-Konzept‘ zu arbeiten. Ihnen war klar, dass es anfangs ihre Arbeit nicht gleich erleichtern würde, denn der Werkstattunterricht musste auf die Jahrgangsmischung übertragen werden.

Zu Beginn des Schuljahres 2001-2002 wurde von dem Kollegium bestätigt, dass es nun begonnen hatte nach ‚Lesen durch Schreiben‘ zu arbeiten. Die Lehrerinnen stellten sich die Aufgabe, den Unterricht noch stärker zu öffnen, um das selbstgesteuerte Lernen der Kinder in größerem Umfang zu forcieren. Sie schrieben damals: „Wir wagen uns nun in ersten kleinen Schritten an Werkstattarbeit heran.“

Für diese Entwicklungsaufgabe konnten die Kolleginnen am Ende des Schulversuches Fortschritte konstatieren. Durch das Erfahren sichtlicher Erfolge waren sie motiviert, diese Arbeit fortzusetzen. Das Lehrerinnenteam einer Stammgruppe zog für die Bewertung seiner Stärken folgenden Aspekt heran: „Wir nutzen das Literaturstudium zu neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen und versuchen diese dann auch im Unterricht anzuwenden.“

Der Besuch verschiedenster Fortbildungsveranstaltungen habe, so schließen die Lehrerinnen am Ende des Schulversuchs, dazu beigetragen, didaktisch methodische Vielfalt im Unterricht wirksam werden zu lassen und handlungs- sowie sachorientierte Übungsformen, die kognitiv anspruchsvoll seien, zu entwickeln. Außerdem gelinge ihnen die Diagnostizierung des Leistungsstandes der Kinder zunehmend besser.

Die Erzieherinnen waren in dem beschriebenen Entwicklungsprozess stets integriert, was letztendlich zur Folge hatte, dass sich auch die Hortarbeit veränderte. Besondere Stärken am Ende des Schulversuches werden so beschrieben: „Die Horterzieherinnen können erzieherische Werte gut ausbilden. Schwächere Schüler erhalten Hilfen bei der Erfüllung der Hausaufgaben. Die Kinder bekommen vielfältige Freizeitangebote zur Weiterentwicklung praktischer Fähigkeiten.“

2.1.9 Teamentwicklung und Wissenstransfer in der Schule

Zu Beginn des Schulversuches hatten die Kolleginnen der Schuleingangsphase die Teamarbeit so organisiert, dass im großen Team, dem alle Kursleiterinnen bzw. Stammgruppenleiterinnen der Schuleingangsphase angehörten, die Stoffverteilung über einen Zeitraum von drei bis fünf Wochen geplant wurde und die konkrete Wochenplanung vom ‚kleinen Team‘, den Stammgruppenleiterinnen, vorgenommen wurde. Sie trafen sich wöchentlich. Auch die Vorbereitung und Durchführung der Elternarbeit, der Wandertage und der Projekte gehörte zu den Aufgaben dieser.

Zu diesem Zeitpunkt wurde deutlich, dass die Kurslehrerin im Kursunterricht und die Stammgruppenlehrerin im Stammgruppenunterricht die Verantwortung für den gesamten Lernprozess der Kinder im Blick hatte. Die zusätzlich eingesetzte Erzieherin oder die Sonderpädagogin war vorwiegend mit der Aufgabe betraut, Kinder individuell zu fördern, besonders die Kinder, für die ein Förderplan erstellt wurde.

Nach einem Jahr Schulversuch, stellten die Pädagoginnen fest, dass der Zeitaufwand immens gewachsen war. Begründet wurde das mit der erhöhten Personenzahl in der Schuleingangsphase. Sie meinten aber auch, dass diese Absprachen sein müssten, besonders die mit der Förderschullehrerin. Auch von den Erzieherinnen wurde unterstrichen, dass die Absprachen und die Zusammenarbeit aller Pädagoginnen sehr wichtig seien, besonders wegen ihres begrüßenswerten Einsatzes im Unterricht: „[...] Die Erzieherin hat Einblick in methodische und pädagogische Schritte der Lehrer und eine konkretere Beziehungen zum Lehrplan. Sie kann die Schüler besser kennen lernen, um auf ihre Stärken und Schwächen einzugehen. Die individuelle Förderung am Nachmittag ist besser möglich. Tägliche Absprachen mit den Lehrern bezüglich der Hausaufgaben sind von Vorteil. Der Einblick in den Lehrplan gibt methodisch wichtige Hinweise auch für die Arbeit am Nachmittag.“

Die Erzieherinnen wurden also in die Planung des Unterrichtes einbezogen und sie übernahmen neben der Förderung einzelner Kinder auch besondere erzieherische Aufgaben. Über Inhalte von Fortbildungen, die von Grundschullehrerinnen besucht wurden, bekamen die Erzieherinnen stets wichtige Informationen.

Nach dem ersten Schuljahr des Schulversuches stellte sich heraus, dass sich die Zusammenarbeit mit der damaligen Förderschullehrerin nicht nur aus organisatorisch-zeitlichen Gründen schwierig gestaltete, sondern auch inhaltliche und fachliche Diskrepanzen zwischen ihr und den Grundschullehrerinnen bestanden. Das Kollegium stellte sich diesem Problem, indem es sachliche Diskussionen führte und wichtige Verbindlichkeiten festlegte. Nach kurzer Zeit stellte sich Erfolg ein: „Seit den dienstlichen Absprachen und der nochmaligen klaren Formulierung der Zielsetzung im Schulversuch sind Ansätze einer besseren Kooperation spürbar. Ob es zu einer inneren Einsicht im Hinblick auf die meist integrierte und differenzierte Förderung in der Gruppe kommt, kann zu diesem Zeitpunkt noch immer nicht gesagt werden.“

Für die Pädagoginnen der Schuleingangsphase stand im Laufe der Entwicklung der effektive Umgang mit Zeit an oberster Stelle. Deshalb galt es für die Teamberatungen feste Regeln zu installieren: „Vor dem Treffen müssen individuelle Vorstellungen der Kollegen vorhanden sein. Man muss in den Beratungen konsequent nach einem Arbeitsplan vorgehen, sonst verzettelt man sich und vergeudet zu viel Zeit. Eine wichtige

Regel ist die konsequente und zielgerichtete Besprechung aller auftretenden organisatorischen und thematischen Aufgabenfelder. Zeit und Nutzen müssen in einem gesunden Verhältnis stehen.“

Neben den Beratungen im großen und im kleinen Stammgruppenteam, die den oben genannten Zielen dienen, gab es Zusammenkünfte der Kursleiterinnen, die so begründet wurden: „Wir haben uns zu Kursleiterteams der Jahrgangsstufe 1 und 2 zusammengefunden, da an unserer Schule schon immer die Klassenleiter einer Jahrgangsstufe gut zusammengearbeitet haben. Durch gemeinsame Beratungen im Kursleiterteam gewinnt man an Sicherheit, die Lehrplanziele der Jahrgangsstufe richtig umzusetzen. Da wir in diesem Jahr zum ersten Mal den Lehrgang ‚Lesen durch Schreiben‘ von Reichen einsetzen, sind diese gemeinsamen Beratungen eine große Hilfe für mich als Kursleiter. Wir können die im Unterricht gemachten Erfahrungen gemeinsam auswerten und nutzen. Bei auftretenden Problemen ist man sehr froh, die Meinung des Partners zu hören. Das Kursleiterteam ist sehr wichtig für mich, da wir dabei unsere Stammgruppe nicht aus den Augen verlieren und mit einbeziehen.“

Umfangreiche, regelmäßige Beratungen der Kolleginnen machten die gemeinsame Unterrichtsarbeit für alle transparent und Übergaben der Lerngruppen von einer Pädagogin an die andere schienen problemlos zu sein. So die Aussagen eines Stammgruppenteams anhand einer Unterrichtssequenz, aus der ersichtlich wird, wie es im Unterricht als Team arbeitet: „Mittwoch: 2./3. Stunde Wochenplanarbeit: Der Wochenplan wird vorher im Kurs- und Stammgruppenteam abgesprochen. Während der ersten Stunde wird er im jeweiligen Kursunterricht ausgegeben und bestimmte Aufgaben erläutert. (Kooperation aller Stammgruppen- und Kursleiter) In der zweiten Stunde bin ich als Stammgruppenleiter für die Organisation und Durchführung der Wochenplanarbeit verantwortlich. Während dieser Zeit beobachte ich die Schüler und mache mir Notizen. Als Zweitbesetzung widmet sich die Erzieherin der Förderung leistungsschwacher Schüler, die meist an einem differenzierten Wochenplan arbeiten. Als günstig hat es sich erwiesen, dass immer die gleiche Erzieherin bei der Wochenplanarbeit mitarbeitet. Sie kennt die Stärken und Schwächen der Schüler und vorherige Absprachen können auf Grund dessen so kurz wie möglich gehalten werden. In der dritten Stunde übernimmt meine Aufgaben die andere Stammgruppenlehrerin. Da vorher im Team alles abgesprochen wurde, verläuft der Wechsel ohne Probleme. Die Erzieherin behält ihre Aufgabe bei. Kurze Notizen beider Kolleginnen über Arbeits- und Verhaltensweisen der Schüler erleichtern mir als Stammgruppenleiter die Auswertung.“

Die gemeinsame Arbeit wurde schon früh überaus positiv gesehen: „Wir befinden uns in unserer gemeinsamen Arbeit auf dem richtigen Weg. Wir stellen immer wieder fest, dass der Erfolg unserer Arbeit von der guten Zusammenarbeit und dem gegenseitigen Geben und Nehmen der Kollegen abhängig ist.“

Zum Abschluss des Schulversuchs war der Bereich des ‚Mehrpädagogensystems‘ kein Thema mehr, zu dessen Erläuterung es vieler Worte bedurfte. Die gewachsenen Teamstrukturen und die Teamfähigkeit aller Pädagoginnen, einschließlich der seit dem Schuljahr 2003-2004 neu hinzu gekommenen Förderschullehrerin, sind tragende Säulen der Arbeit der Grundschule Eisfeld.

2.2 Entwicklung geeigneter Umfeldbedingungen

Die Kolleginnen der Schuleingangsphase nannten ihren Dokumentationsschwerpunkt: ‚Möglichkeiten der Information und Transparenz der Veränderten Schuleingangsphase gegenüber der Gemeinde und Öffentlichkeit‘.

Ihre ersten Entwicklungen, die sie als Handreichung für andere Schulen erarbeiteten waren eine Checkliste zur Öffentlichkeitsarbeit, Planungsunterlagen für eine Elternwerkstatt, die Dokumentation der Durchführung der Elternwerkstatt mittels Videoaufzeichnung und die Aufbereitung der Erfahrungen der Kolleginnen.

Mit dieser Dokumentation gaben sie anderen Schulen ein Manual an die Hand, welches als Ideenquelle oder Handlungsorientierung dienen kann. Andere Schulen haben dann beim Aufgreifen dieser Anregungen die Möglichkeit, Varianten auf ihre Bedingungen anzuwenden.

Es wird deutlich, dass sich die Dokumentationsarbeit systematisch auf die gesamte Öffentlichkeitsarbeit ausrichtete, eingeschlossen Elternarbeit. „Während des ersten Jahres 2000-2001 des Schulversuchs legte unsere Schule das Hauptaugenmerk auf die Zusammenarbeit mit öffentlichen Institutionen, um die veränderte Arbeitsweise in der Schuleingangsphase publik zu machen. Zusammenkünfte und erläuternde Darstellungen vor dem Bürgermeister, den Kreistagsabgeordneten, dem Bildungs- und Sozialausschuss halfen uns, dem Schulversuch in seiner Akzeptanz in der Öffentlichkeit einen festen Platz einzuräumen. Veröffentlichungen in der Tagespresse und im Eisfelder Amtsblatt, sowie eine verstärkte Elternarbeit führten bei den Bürgern zu mehr Toleranz gegenüber Veränderungen in der Grundschule. Das Interesse für neue Lernmethoden und selbständigeres Arbeiten ihrer Kinder wurden geweckt.

Im Laufe des zweiten Schulversuchsjahres stellten wir die Zusammenarbeit mit den Kindergärten in das Zentrum unserer Bemühungen der Arbeit mit öffentlichen Institutionen. Da die Bedingungen der Altersmischung und des selbstgesteuerten Lernens sehr stark an die Arbeitsweise des Kindergartens anknüpfen, sahen wir hier ein großes Feld gemeinsamer Aktivitäten. Gute Voraussetzungen bestanden auf dem Gebiet der Zusammenarbeit der Institutionen, Kindergärten und Schule schon seit vielen Jahren durch die Arbeit der Beratungslehrerin. Im Laufe des Schulversuchs bauten wir die gemeinsame Arbeit systematisch aus.“

2.2.1 Eltern werden zu Erziehungspartnern

Schon vor Beginn des Schulversuches wurde im Antrag deutlich gemacht, dass die Schule auf die Elternarbeit einen besonderen Fokus gerichtet hatte. Ihre Prämisse hieß: „Wir öffnen die Schule für unsere Eltern“. Es wurden vielfältige Aktivitäten hinsichtlich der Elternarbeit genannt, die bereits damals zum Alltag der Schule gehörten. Dennoch bewerteten die Kolleginnen die Begeisterung und Unterstützung ihrer Eltern nicht euphorisch. Sie schätzten, dass ca. 10 Prozent der Eltern sehr positiv reagierten und ca. 20 Prozent ihre Bereitschaft zur Unterstützung zeigten. Die Elternarbeit blieb für die Schule nach wie vor der wichtigste Teil im Bereich Öffentlichkeitsarbeit, wollten sie doch so viele wie möglich, für ihre Schule begeistern. Im Frühjahr 2002 waren die Lehrerinnen zufrieden – mit sich und ‚ihren Eltern‘: „Elternarbeit - da machen wir schon so viel, mehr geht eigentlich gar nicht mehr. [...] Es herrscht schon eine gute Atmosphäre in der Elternarbeit und ich muss sagen, man muss auch damit leben können, dass es dieses oder jenes Elternteil gibt, die sich gar nicht überzeugen lassen.“ „Die Eltern sind sehr kritisch. Das hätte ich nicht gedacht. Sie sagen offen und kritisch ihre Meinung und finden nicht alles nur toll. Da war ich angenehm überrascht.“ Die Kolleginnen bekamen von den Eltern positive Rückmeldungen, die darauf hindeuteten, dass sich die Befürchtungen der Eltern hinsichtlich der Unterforderung der Kinder im zweiten Schulbesuchs-

jahr nicht bestätigt hatten. Sie fühlten sich durch die Resonanz der Eltern in ihrer Arbeit bestärkt. Der Weg soll fortgesetzt werden. Kreative Möglichkeiten, wie eine Elternwerkstatt, die Eltern in die Rolle der Schulanfänger/innen versetzt, werden genutzt: „Das gemeinsame Lernen mit- und voneinander ist unseren Eltern spätestens während der Arbeit in der Elternwerkstatt am Schuljahresbeginn klar geworden, denn die wichtigste Frage an diesem Abend war sofort zu Beginn der Erläuterungen: Dürfen wir uns gegenseitig helfen?“ Die Pädagoginnen wollen den Eltern künftig verstärkt durch Selbsterfahrung ihre neuen Unterrichtsmethoden vermitteln.

2.2.2 Wiederentdeckung der Kooperation mit den Kindergärten

Durch die Umwandlung des Thüringer Schulsystems nach der Wiedervereinigung Deutschlands war es durchaus nicht mehr selbstverständlich, kooperative Beziehungen zu vorschulischen Einrichtungen zu pflegen. Die Zusammenarbeit mit den Kindergärten gehörte vor der Wende zum Verantwortungsbereich des Lehrers bzw. der Lehrerin der künftigen ersten Klasse. Aufgabe war es, die Schulanfänger/innen schon im Kindergarten näher kennen zu lernen und in Zusammenarbeit mit den Erzieherinnen dieser Einrichtung Erfahrungen auszutauschen. In Eisfeld gab es keine Unterbrechung der Beziehung, es galt: „Kindergarten und Schule gehörten in Eisfeld schon immer zusammen. [...] Die Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule muss in Eisfeld nicht neu erfunden werden.“

2.2.2.1 Voraussetzungen für eine gute Zusammenarbeit

Zur Vorbereitung der Eltern der künftigen Schulanfänger/innen war es den Pädagoginnen wichtig, die Erzieherinnen des Kindergartens in ihre Arbeit einzubeziehen, um die Ziele und Aufgaben des Schulversuchs ‚Veränderten Schuleingangsphase‘ zu vermitteln. Sie informierten daher im Vorfeld die Kindergärten über ihr Schulkonzept und eröffneten Hospitationsmöglichkeiten.

Im Laufe des Schuljahres 1999-2000 erkannten die Kolleginnen eine Chance in der weiteren Beförderung der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Schule. Sie nahmen sich deshalb vor, Kooperationsmöglichkeiten auszubauen und zu entwickeln. Dieser Bereich wurde dann auch ein Teil ihres Dokumentationsschwerpunktes im Rahmen des Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase‘. Hier sollten besondere Erfahrungen, Instrumente o.ä. dokumentiert und so aufbereitet werden, dass sie anderen Schulen Anregungen geben könnten.

Eine gute Voraussetzung für eine erfolgreiche Zusammenarbeit war die Tatsache, dass von allen Kindergärten, die zum Einzugsgebiet der Schule gehören, Interesse an einer Kooperation signalisiert wurde.

Auch die Kindergärten sahen in der Zusammenarbeit mit der Grundschule eine Chance, unter anderem darin, den Entwicklungsweg ihrer ehemaligen Kinder ein Stück weit verfolgen zu können.

Informationsveranstaltungen in der Schule über den Schulversuch und die gemeinsame schulinterne Fortbildung zum Thema ‚Wie können Lernspiele den selbstgesteuerten Lernprozess der Kinder unterstützen?‘, wurden mit großer Beteiligung wahr genommen und durch eigenes Engagement jeder Teilnehmerin unterstützt. Die Kolleginnen der Grundschule bewerteten gemeinsame Aktivitäten durchgängig positiv. Die Kooperation ging von einer guten Basis aus und wurde zunehmend intensiviert.

2.2.2.2 Die inhaltliche Gestaltung der Zusammenarbeit und die Entwicklung im Dokumentationsschwerpunkt

Zu Beginn des Schuljahres 2001-2002 resümierte die Schule: „Seit Beginn unseres Schulversuches ist die Zusammenarbeit mit den Kindergärten des Eisfelder Einzugsbe-

reiches gefestigt und ausgebaut worden. Gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen für Lehrer, Erzieher und Kindergärtnerinnen stärkten das Zusammengehörigkeitsgefühl auf dem Gebiet der Bildung und Erziehung. Kindergartenkinder und Schulkinder erfahren die immer engere Bindung durch gemeinsame Erlebnisse, wie Zirkusfest im Hort, Zuckertütenfest im Kindergarten, Zauberschau in der Schule oder Schnupperunterricht am Vormittag.“ Von einigen gemeinsamen Höhepunkten berichteten die Kolleginnen ausführlicher: „Aufgrund unserer engen Zusammenarbeit nahm der Johanniter-Kindergarten im September die Verbindung zur Grundschule auf, um ein Projekt des Sozialministeriums anzuregen. Dabei geht es um die Gewaltprävention im Kindesalter und somit betreten Schule, Kindergarten und teilweise der Jugendclub in Eisfeld einen gemeinsamen Weg. Am 05.10.2001 führten wir einen gemeinsamen Lampionumzug durch. Die Organisation hatte der Kindergarten übernommen. Die Beteiligung aller drei Institutionen war überraschend hoch und die ruhige, entspannte Atmosphäre brachte allen eine schöne Erinnerung an diesem angenehmen Abend. Ein Lagerfeuer bei Gitarrenklängen und Liedern für alle Generationen strahlte Harmonie und friedliche Gemeinsamkeit aus. Einen Monat später besuchten die Kindergartenkinder am Morgen die Schule. Hexen, Geister und Gespenster nahmen die kleinen Gäste in Empfang. Zusammen spukten sie durch das Haus, sangen Halloween - Lieder in Deutsch und Englisch, sagten Gedichte auf und tanzten einen Hexentanz. Eine Kürbislaterne, die die Kindergartenkinder mit engagierten Jugendlichen des Jugendclubs gebastelt hatten, überreichten sie den Schulkindern zu Halloween.“ In diesem Rahmen wurde unter einer gemeinsamen Zielstellung die Entwicklung der sozialen Beziehungen der Kinder untereinander gefördert: „Diese und weitere Veranstaltungen sollen helfen, eine engere Bindung der Kinder verschiedener Altersstufen ohne Gewalt aufzubauen. Ein aktueller Aktivitätenplan wurde von einem Gremium aller drei Institutionen ausgearbeitet. Dabei engagiert sich eine Kollegin aus dem Hort, um mit dem Kindergarten und dem Jugendclub stets in Verbindung zu bleiben. Somit werden Schulanfänger immer häufiger mit der Schule eine Verbindung knüpfen und ihre zukünftigen Mitschüler oder ehemaligen Kindergartenkinder treffen.“

Ein erfreuliches Resümee zogen die Lehrerinnen auch am Anfang des Schuljahres 2002-2003: „Durch das Vorstellen der geöffneten Arbeitsweisen im Unterricht wurden die Kindergärten angeregt, eine ähnliche Organisation der Angebote anzubieten. Ein Kindergarten, der auch in einem Kindergartenprojekt mitarbeitet, stellte seine Arbeit in der letzten gemeinsamen Fortbildung allen Beteiligten vor. Über den Zeitraum einer Woche bekommen die Kinder verschiedene Angebote, die sie wahrnehmen müssen, jedoch Zeitpunkt und Beispiele können sie frei wählen. So entsteht ein selbst zusammengestelltes Programm. Alle Themen sind projektorientiert angelegt, um das Interesse sowie Allgemeinwissen stetig weiterzuentwickeln.“ Die bisherige Kooperation zwischen Schule und Kindergarten fassten die Kolleginnen der Schuleingangsphase so zusammen: „Schon seit vielen Jahren halten die Kindergärten und die Grundschule engeren Kontakt, um den Schulanfängern den Start in der Schule zu erleichtern.

Seit Beginn des Schulversuches der Veränderten Schuleingangsphase im Jahre 2000 sind die Verbindungen zu allen vier Kindergärten noch fester geknüpft worden. Erzieherinnen der Kindergärten der AWO und Diakonie in Eisfeld, Waffenrod und Harras, treffen sich jährlich gemeinsam mit den Lehrerinnen der Grundschule zu einer informativen Fortbildungsveranstaltung. So konnten alle interessierten Kolleginnen aus den Kindergärten die Grundschule und ihre veränderte Arbeitsweise in der Schuleingangsphase kennen lernen. Eine zweite Veranstaltung gab Einblick in das neue Leselernverfahren ‚Lesen durch Schreiben‘. Dabei stand ein Erfahrungsaustausch über selbst gesteuertes Lernen mit verschiedenen Spielen aus Kindergarten und Schule im Mittelpunkt. Von den Erfahrungen der vorangehenden oder nachfolgenden Bildungseinrichtung zu lernen

war auch im Treffen im Jahre 2002, das im AWO-Kindergarten stattfand, ein festes Ziel. Folgende Inhalte standen auf der Tagesordnung:

- Wie kann man in altersgemischten Gruppen die Schulanfänger gezielt auf den neuen Lebensabschnitt vorbereiten?
- Wie werden Kenntnisse und Fähigkeiten der Kinder im projektorientierten Arbeiten im Kindergarten genutzt und weiterentwickelt?
- Welche Arbeitsweisen des Kindergartens können in den Schulalltag mit einfließen, um den Übergang in den neuen Lebensabschnitt fließender zu gestalten?

Eine interessante Diskussion legte verschiedene Varianten und Möglichkeiten der Bildung im Kindergarten und der Schule dar. Erst durch genaueres Kennen lernen der Lebenserfahrungen unserer Kinder vor der Schule und nach dem Kindergarten können Erzieherinnen, Lehrerinnen und Eltern gemeinsam Probleme, Ängste oder Erlebnisse besprechen. Im Kindergarten können durch individuelle Gespräche Bedenken oder Sorgen der Eltern im Hinblick auf den Schulbesuch gezielt geführt werden, um so den zukünftigen Erstklässlern die notwendige Unterstützung durch Elternhaus und Schule zu ermöglichen.

Diesen gemeinsamen Weg der Bildung unserer Kinder gehen wir in Eisfeld.“

Die Beziehungen zwischen der Grundschule Eisfeld und den umliegenden Kindergärten hat sich zu einer positiven Kooperationsgemeinschaft entwickelt. Die Schule resümierte, dass die Verbindungen zu den vier Kindergärten der Region noch fester geknüpft worden sind und enge Kontakte bestehen. Im Mittelpunkt ihres gemeinsamen Handelns steht immer die Entwicklung des Kindes. Durch das `Voneinander Lernen` gelingt es den Pädagoginnen beider Institutionen zunehmend besser die Bedingungen für den Entwicklungsweg des Kindes zu optimieren.

2.2.3 Funktion des regionalen Beirats für die Schule

Mit Beginn des Schuljahres 2000-2001 richtete das Staatliche Schulamt einen regionalen Beirat als Gremium der Öffentlichkeitsarbeit, kritischen Begleitung und Unterstützung der Grundschule Eisfeld ein. Mitglieder der Schule waren die Schulleiterin und eine Grundschullehrerin.

Im ersten Schulversuchsjahr wurde thematisiert:

- Möglichkeiten der Unterstützung der Schule im Schulversuch
- Informationen über den Stand der Schule im Schulversuch: erste positive Erfahrungen, Entwicklungsschwerpunkte
- Information über den Einsatz neuer Lernmethoden im Schulversuch
- Förderung leistungsstarker und leistungsschwacher Schüler

Die Schule reflektierte über gute Ansätze der Beiratsarbeit:

- „auftretende Probleme werden diskutiert
- finanzielle Unterstützung durch den Landkreis bzw. das Thüringer Kultusministerium muss geprüft und eventuell verändert werden (es besteht ein erhöhter Bedarf an Unterrichtsmitteln, Papier u.ä.)
- Schulärzte können den Eltern konkrete Antworten und Hinweise schon bei den Vorschuluntersuchungen zum Thema Schulversuch geben
- Zahl der Zurückstellungen sank“

Im darauf folgenden Jahr wurde resümiert, dass, nachdem im regionalen Beirat thematisiert worden war, welche Unterstützung die Schule benötigte, um die Schuleingangsphase erfolgreich umsetzen zu können, die Förderschullehrerin mit 25 Wochenstunden an der Schule eingesetzt werden konnte.

Es gelang der Grundschule Eisfeld über dieses Gremium positiv zu wirken und ihre Interessen zu vertreten.

2.2.4 Rolle des Schulmedizinischen Dienstes

Seit Gründung des regionalen Beirats am Schulamt bestand für die Grundschule die Möglichkeit, intensiver mit dem Schulmedizinischen Dienst in Kontakt zu treten. Die Kolleginnen nahmen zu Beginn Interesse und Offenheit des schulmedizinischen Dienstes gegenüber dem Schulversuch wahr. Die Schule eröffnete ihm Hospitationsmöglichkeiten, um das Verständnis für die Veränderungen in der Schuleingangsphase anzubahnen. Dieses Angebot wurde von der Schulärztin wahrgenommen, um die Arbeit in der Schuleingangsphase vor Ort kennen zu lernen und durch Gespräche mit der Schulleiterin und den Kolleginnen bereichert.

2.2.5 Schulpolitische Arbeit – Information der Öffentlichkeit

Zu Beginn des Schulversuchs konstatierte das Kollegium, dass es bereits vielseitige und gute Erfahrungen hinsichtlich der Zusammenarbeit mit der Gemeinde und anderen öffentlichen Institutionen sammeln konnte. Die Schule engagierte sich damals besonders auf sportlichem und kulturellem Gebiet.

Der Schulversuch selber wurde aber anfangs von der Öffentlichkeit kaum wahrgenommen. Die Schule konnte feststellen, dass nur Elternteile, deren Kinder die veränderte Schuleingangsphase besuchten oder dort eingeschult werden sollten, reges Interesse zeigten.

Nach dem ersten Schulversuchsjahr registrierten die Pädagoginnen schon eine breitere Resonanz aus der Öffentlichkeit: „Während des ersten Schulversuchsjahres zeigten Eltern, Gemeinderatsmitglieder, Bildungs- und Sozialausschuss reges Interesse an den Veränderungen in ihrem Bereich. Zwei Kreistagsabgeordneter, Vertreter des Bildungsausschusses, der Bürgermeister und Vertreter des Sozialausschusses besuchten unsere Schule. Eltern und Mitbürger, deren Kinder im Schulversuch sind, nehmen interessiert Anteil. Veränderte Lehr- und Lernmethoden sind stets Gesprächsstoff, um die Arbeit im Schulversuch zu bewerten. Unsere Schule wurde im letzten und wird im folgenden Schuljahr baulich und materiell besser ausgestattet.“

Im Laufe der Entwicklung erkannten die Pädagoginnen, dass sich noch mehr Möglichkeiten boten, sich in der Öffentlichkeit darzustellen. Weitere Vorstellungen und Ideen gab es dafür im Frühjahr 2002: „Um das Ganze noch mehr in die Öffentlichkeit zu tragen, wollen wir die Ausstellungsmöglichkeiten besser ausnutzen. Dazu wollen wir auch Projekte im Kindergarten ausstellen, denn diese Kinder werden noch häufiger von den Eltern abgeholt, so dass sie durch die Ausstellung auch mehr über die Schuleingangsphase erfahren. Oder im Rathaus, dass wir dort den Eingangsbereich gestalten, weil wir festgestellt haben, dass sich nur die Eltern informieren, die Kinder in der Schule haben. Weiter wollen wir den Schulförderverein in diesem Jahr mehr einbeziehen. Bei Rundtischgesprächen sollen die Eltern ihre Erfahrungen weitergeben. Diese könnten von den Eltern in selbstverfassten Artikeln in der Zeitung veröffentlicht werden.“ Erste Ergebnisse dazu wurden nach kurzer Zeit berichtet: „Die Grund- und Regelschule Eisfeld arbeiten gemeinsam mit dem Schulförderverein an der Umsetzung eines Arbeitsplanes. Während der letzten Jahreshauptversammlung stellten zwei Kolleginnen die Arbeitsweise in der Schuleingangsphase den Eltern und Lehrern der Regelschule vor. In einer anschließenden Diskussion nahmen Eltern Stellung, deren Kinder in der Schuleingangsphase lernen oder sie bereits durchlaufen haben, um die Wirksamkeit der veränderten Lernmethoden auf Selbst-, Sozial-, Methoden- und Sachkompetenz darzustellen.“

Für die Veränderungen an der Schule wuchs die Akzeptanz der Öffentlichkeit ständig. Die Aufmerksamkeit sei, so meinten die Lehrerinnen, auch auf die Rezeption der PISA-Studie in einer breiteren Öffentlichkeit und den damit verbundenen verstärkten Ruf nach Förderung leistungsschwacher *und* leistungsstarker Kinder zurückzuführen. Sie

fassten zusammen: „Jede Schule hat durch die Lehrer-Schüler-Eltern-Beziehung einen gewissen Stand in der Gemeinde. Durch die Ausstrahlung und die Erfolge in der gemeinsamen Arbeit entsteht eine gewisse Akzeptanz bei der schulnahen Öffentlichkeit, die vom gesamten Lehrer- und Erzieherkollektiv mit getragen werden muss. Vielleicht ist das ein kleiner Baustein des Erfolges einer Schule, die gegenüber den Eltern und anderen Institutionen ein kollegiales und zielgerichtetes Klima ausstrahlt. In den Jahren des Schulversuches hat sich in unserem Öffentlichkeitsbereich viel getan. Um etwas Neues in den Köpfen der Menschen als positiv und realisierbar erscheinen zu lassen, müssen nach häufiger Aufklärungsarbeit auch Erfolge spürbar sein. Diese Erfolge in Form von Vertrauen der Eltern beim Schulbeginn konnten wir in diesem Jahr verstärkt spüren. [...] Die Mundpropaganda ist unter den Eltern im Ort oder am Arbeitsplatz eine wichtige Informationsquelle. Natürlich bleibt auch künftig die Veränderte Schuleingangsphase in der Öffentlichkeit mit Veröffentlichungen präsent. Eltern aus angrenzenden Einzugsbereichen bemühen sich, ihre Kinder an unserer Schule anzumelden, so dass wir bestärkt werden, die ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ auch nach dem Schulversuch in gemeinsamer Zusammenarbeit mit den Kindergärten und den öffentlichen Institutionen weiter zu führen.

Wir hoffen nur, dass die Unterstützung vom Schulamt in Form von Doppelbesetzungstunden und die wichtige Arbeit des Förderschullehrers an der Schule nicht in wenigen Jahren auf Grund von Lehrermangel wegbrechen. Dann hätten wir wieder ein Problem mit der Öffentlichkeit, denn die Eltern würden kein Verständnis für die Zurückentwicklung der Schulbildung ihrer Kinder aufbringen.“

Für die Pädagoginnen der Grundschule Eisfeld war und ist die Einbeziehung der Kinder in die Öffentlichkeitsarbeit selbstverständlich. „Das freudvolle, engagierte Lernen unserer Kinder in der Stammgruppe ist eines der wichtigen Gradmesser des Erfolges der Arbeit in der Schuleingangsphase gegenüber den Eltern und der Öffentlichkeit. Gemeinsame Stammgruppenprojekte werden im Schulhaus oder in der Presse veröffentlicht, um allen einen kleinen Einblick in unsere klassenstufenübergreifende Arbeit zu gewähren“

2.2.6 Wahrnehmung des Schulversuchs durch andere Eisfelder Schulen

Anfangs konnten die Lehrkräfte der Grundschule Eisfeld keinerlei Anzeichen dafür erkennen, dass andere Schulen auf die Einrichtung der veränderten Schuleingangsphase reagierten. Selbst Angebote für Hospitationen in der Grundschule wurden nicht angenommen. Ein Jahr später reagierten einige Grundschulen der Region auf die geplante Öffnung des Schuleinzugsgebietes für Schulen mit besonderen Konzepten und zeigten inhaltliches Interesse, aber auch Befürchtungen hinsichtlich möglicher Schülerabwanderungen zur Grundschule Eisfeld. Auch der Beratungslehrer und einige Lehrer/innen der benachbarten Regelschule meldeten sich zu Wort. Ihr Augenmerk lag in erster Linie bei dem immensen Arbeitsaufwand, der erforderlich war, um jahrgangsgemischtes Lernen zu realisieren. Außerdem äußerte sich die Regelschule damals plötzlich negativ zum erreichten Leistungsstand der Viertklässler/innen, obwohl diese noch nicht aus der veränderten Schuleingangsphase kamen. Die Förderschule hielt gern weiter Kontakt zur Grundschule, weniger wegen des Schulversuchs als wegen des gemeinsamen Anliegens, ‚Medienschule‘ zu werden. Gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen zu Inhalten des Schulversuchs, lehnten sie ab. Das änderte sich auch im darauf folgenden letzten Schulversuchsjahr Jahr nicht. Das Kollegium sah sehr wohl, dass es in diesem Bereich der Öffentlichkeitsarbeit im Frühjahr 2002 noch nicht weit genug gekommen war: „Was wir noch nicht geschafft haben und auch nicht schaffen werden, ist die bessere Einbeziehung anderer Schulen.“ Über Tagungen in der Region sowie Tage der ‚offenen Tür‘ wurde und wird weiter informiert und Gesprächsbereitschaft signalisiert.

2.3 Projektsteuerung an der Schule

Mit Beginn des Schuljahres 2000-2001 wurde an der Schule eine Arbeitsgruppe eingerichtet, die ausschließlich für die Steuerung des Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ zuständig war. Dieser Steuergruppe gehörten die Schulleiterin, drei Grundschullehrerinnen und eine Erzieherin an. Die Aufgabenteilung zwischen Schulleitung und Steuergruppe unterschied sich im Wesentlichen darin, dass die Schulleitung die organisatorische Basis für die Umsetzung aller Aufgaben im Schulversuch realisierte und die Kolleginnen beim Lösen auftretender Probleme unterstützte. Die Steuergruppe sah ihre Verantwortung in der Überwachung und Mitarbeit aller inhaltlichen Fragen, wie die Beantwortung der Fragebögen der Wissenschaftlichen Begleitung, Zuarbeiten zu Veröffentlichungen, etc.

Die Schule hatte begonnen, ein System zur Protokollierung der Erfahrungen aufzubauen. Dazu gehörte die Sammlung von Berichten, Veröffentlichungen hinsichtlich des Schulversuchs und wichtigen Notizen der Schule sowie der Protokolle zur Berichterstattung über die Elternarbeit. Diese Dokumente wurden beschriftet in Ordnern abgelegt und von der Steuergruppe monatlich auf Vollständigkeit überprüft.

Als Steuerungsinstrument diente den Kolleginnen der Schuleingangsphase ein Aktivitäten- und Projektplan. Dieser war nach Monaten gegliedert und enthielt thematische Schwerpunkte für den Unterricht, wie zum Beispiel das Thema: Der Herbst beginnt. Veränderungen in der Jahreszeit. Zum Thema wurden fächerübergreifende Schwerpunkte zugeordnet. Projekte waren thematisch verankert und auch entsprechende Vorhaben des Hortes und gemeinsame Höhepunkte waren auf dem Plan fixiert.

Im Rahmen einer Erhebung der Wissenschaftlichen Begleitung im Frühjahr 2002 wurde den Schulen ein Planungsinstrument, eine Zeitschiene, übergeben und eingeführt. Hiermit sollte die Planung des Schulentwicklungsprozesses betont werden. Die Kolleginnen sollten selbst entscheiden, ob sie dieses Instrument weiter nutzen wollten. Die Grundschule Eisfeld nahm diese Möglichkeit an und schätzte nach kurzer Erprobungszeit ein: „Der Arbeitsplan unserer Schule war nicht so ausführlich, personenbezogen und detailliert angelegt, wie es die Zeitschiene erfordert. Durch die genaue Festlegung der Aufgaben und aller verantwortlichen Personen ist eine größere Akzeptanz sowie Verantwortungsübernahme der Kollegen gewährleistet. Weiterhin stellt sie für alle Lehrer und Erzieher einen Aufgabenüberblick bis zum Ende des Schulversuches dar. Erfüllte Termine sind konkret abrechenbar und lassen die Etappen der bewältigten Schulentwicklung für alle Beteiligten erkennen.“

Im Laufe der Zeit wurden auch die Aufgaben der Steuergruppe, die Projektleitungsaufgaben übernahm, für den Schulversuch konkretisiert: „Die besondere Aufgabe der Projektleitung besteht im Einklang mit den Kollegen darin, den Gesamtüberblick bis hin zum Schulversuchsziel im Blickfeld zu behalten. In kleinen Schritten werden auftretende Probleme gemeinsam besprochen und gelöst, um das gut harmonisierende Lehrerteam zu stärken. Das Ausprobieren neuer Unterrichtsideen oder veränderter Formen in der Elternarbeit werden durch die Projektleitung angeregt und mitrealisiert. Das Verdeutlichen bereits erreichter Schulentwicklungsetappen und das Festlegen neuer Ziele im Hinblick auf die Weiterführung der ‚Veränderten Schuleingangsphase‘ nach dem Schulversuch ist eine wichtige Aufgabe der Projektleitung, die nur im Einverständnis aller beteiligten Kollegen gemeistert werden kann. Dabei ist die Weiterentwicklung integrativer Arbeitsweisen im Stamm- und besonders im Kursunterricht weiterhin zu intensivieren.“

3 Im Blickpunkt der Öffentlichkeit - Zusammenfassung

Das Kollegium der Grundschule Eisfeld hatte mehrjährige Erfahrungen mit Diagnose- und Förderklassen. Nachdem das Zustandekommen einer neuen Klasse im Schuljahr 1999-2000 in Frage gestellt war, berieten die Pädagoginnen, welche Alternativen es für besonders förderbedürftige Kinder geben könnte, um sie wohnortnah und in der bekannten Kindergruppe zu unterrichten. Durch vielfältige Informationen und Fortbildungsveranstaltungen sahen sie in der ‚Veränderten Schuleingangsphase‘ die Chance, alle schulpflichtigen Kinder einschulen zu können. Zurückstellungen und frühzeitige Umschulungen in die Förderschule sollten den Kindern damit erspart bleiben. Das Kollegium stellte den Antrag zur Durchführung des Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase‘, weil es davon überzeugt war, dass diese Form Kinder zu unterrichten der Individualität und dem Entwicklungsstand jedes Einzelnen besser Rechnung tragen würde. Für die Pädagoginnen stellte der Schulversuch eine besondere Herausforderung dar, galt es doch einen Entwicklungsweg zu beschreiten, der Schule in all seinen Dimensionen verändert. Über Erfahrungen mit offenen Unterrichtsformen konnten sie bereits reflektieren, diese erkannten sie als gute Grundlage, auf der das neue Unterrichtskonzept entwickelt werden könnte. Schon vor Beginn des Schulversuches wurden im Schuljahr 1999-2000 zwei jahrgangsgemischte Lerngruppen eingerichtet. Dieser ‚Probelauf‘ unterstützte die Konkretisierung der Ziele und Aufgaben im Schulversuch.

Schon im Vorfeld war den Pädagoginnen klar, dass ohne die Einbeziehung der Eltern ihr Entwicklungsweg nicht realisierbar wäre. Ihre Devise war, dass die Schule für die Eltern offen sein muss. Das setzt voraus, dass Eltern umfassend informiert werden und sich jederzeit selbst von der Arbeit in der Schule überzeugen können. Vielfältige Aktivitäten wurden seitens der Schule angeboten, die von der Elternschaft der Grundschule Eisfeld gut angenommen wurden und auf positive Resonanz stießen. Das Anliegen, Eltern zu Erziehungspartnern werden zu lassen, hatten die Kolleginnen dabei stets im Blickfeld. Schließlich sind die Eltern ein ganz wichtiger Teil der Öffentlichkeit, die kritisch ihre Meinung vertreten und das Bild der Schule in die Öffentlichkeit tragen. In diesem Zusammenhang muss erwähnt werden, dass die Öffentlichkeitsarbeit den Kolleginnen besonders am Herzen lag und nicht nur deshalb, weil sie diesen Schwerpunkt für spezielle Dokumentationen im Schulversuch gewählt hatten, sondern auch weil die Grundschule schon immer eine beachtete Institution in der Gemeinde war, die sich am öffentlichen Leben aktiv beteiligte. Das Konzept für Elternarbeit stand schon am Anfang des Schulversuches und es wurde überwiegend qualitativ weiter entwickelt. Der Kindergarten ist eine Institution, der die Pädagoginnen der Schuleingangsphase eine ganz wesentliche Bedeutung zukommen lassen, und das nicht erst seit dem Schulversuch: Auf dieser Basis gelang es dem Kollegium der Schule die Erzieherinnen der Kindergärten durch umfassende Informationen und Hospitationsmöglichkeiten im Unterricht von ihrem neuen Unterrichtskonzept zu überzeugen. In Folge darauf fanden sie Unterstützung bei der Vorbereitung der Eltern ihrer künftigen Schulanfänger.

Schon im ersten Schulversuchsjahr erkannten die Kolleginnen der Schuleingangsphase, dass es weitaus mehr Möglichkeiten zur Zusammenarbeit gibt. Sie nahmen sich deshalb vor, Kooperationsmöglichkeiten mit dem Kindergarten auszubauen und zu entwickeln. Die gemeinsamen Aktivitäten waren nicht nur auf kennen lernen der künftigen Schulanfänger gerichtet, sondern es wurden gemeinsame Höhepunkte und Rituale eingeführt, die eine stärkere Bindung beider Institutionen entstehen ließ. Die sozialen Beziehungen der Kinder untereinander wurden weiter gefördert.

Zu Beginn des Schuljahres 2001-2002 berichtete die Schule, dass die Lehrerinnen, Horterzieherinnen und die Kindergartenerzieherinnen gemeinsame interne Fortbildungen in ihr Konzept aufgenommen haben. Erste Erfahrungen spiegelten großes Interesse der Kolleginnen beider Einrichtungen, denn durch das ‚Voneinander Lernen‘ gelingt es

den Pädagoginnen zunehmend besser die Bedingungen für den Entwicklungsweg des Kindes zu optimieren. Das heißt, die optimale Entwicklung jeden Kindes steht somit immer im Mittelpunkt.

Wie oben schon erwähnt, hat sich die Schule der Öffentlichkeit nicht verschlossen. Im ersten Schulversuchsjahr mussten die Pädagoginnen jedoch feststellen, dass der Schulversuch an sich noch zu wenig von der Öffentlichkeit wahrgenommen wurde, da sich hauptsächlich Eltern interessiert zeigten. Das war für sie Anlass darüber nachzudenken, mit welchen Methoden und über welche Gremien ihre veränderten Lehr- und Lernmethoden in der Öffentlichkeit populär gemacht werden können. Die ersten Schritte bestanden darin, die Beratungen relevanter Gremien, wie zum Beispiel: Gemeinderat, Bildungs- und Sozialausschuss, Förderverein, zu nutzen, um das Konzept der ‚Veränderten Schuleingangsphase‘ vorzustellen, Erfahrungen zu vermitteln und Fragen zu klären. Damit wurde das Interesse geweckt und Bereitschaft zur Unterstützung wurde signalisiert. Gewecktes Interesse muss aber auch aufrechterhalten werden, indem es nicht bei einmaligen Informationsveranstaltungen bleibt. Das Kollegium der Grundschule suchte nach diversen Präsentationsmöglichkeiten in der Öffentlichkeit. Beispiele sind Ausstellungen von Schülerergebnissen im Kindergarten und im Rathaus, Presseberichte und Arbeit des Schulfördervereins. Mit den Worten der Kolleginnen im Jahre 2002: „Um etwas Neues in den Köpfen der Menschen als positiv und realisierbar erscheinen zu lassen, müssen nach häufiger Aufklärungsarbeit auch Erfolge spürbar sein. Diese Erfolge in Form von Vertrauen der Eltern beim Schulbeginn konnten wir in diesem Jahr verstärkt spüren. [...] Die Mundpropaganda ist unter den Eltern im Ort oder am Arbeitsplatz eine wichtige Infoquelle.“

Erfolge sichtbar zu machen, fällt dem Kollegium der Grundschule mit Sicherheit nicht schwer. Bei einem Besuch der Schule kann man sehen, dass sich die Unterrichtsarbeit hinsichtlich schülerorientierten Lernens entwickelt hat. Die Kinder können besonders im Stammgruppenunterricht eigenverantwortlich und selbstgesteuert arbeiten. Kooperation untereinander ist gewollt und wird gefördert. Damit ist auch die Rolle des Lehrers bzw. der Lehrerin heute eine andere geworden, auch wenn das einigen Kolleginnen anfangs Schwierigkeiten bereitete.

Besonders Eltern können selbst erleben, mit welchen Unterrichtsmethoden die Kinder heute in der Schule lernen, wenn der Elternabend in Form einer ‚Elternwerkstatt‘ durchgeführt wird.

Die Grundschule Eisfeld konnte am Ende des Schulversuches einschätzen, dass das Interesse an der Schule und die Akzeptanz der ‚Veränderten Schuleingangsphase‘ in ihrer Region gewachsen sind und sich die Schule einer positiven Öffentlichkeitsmeinung erfreut. In vielfältigen Situationen erfährt sie Zuwendung und Unterstützung.