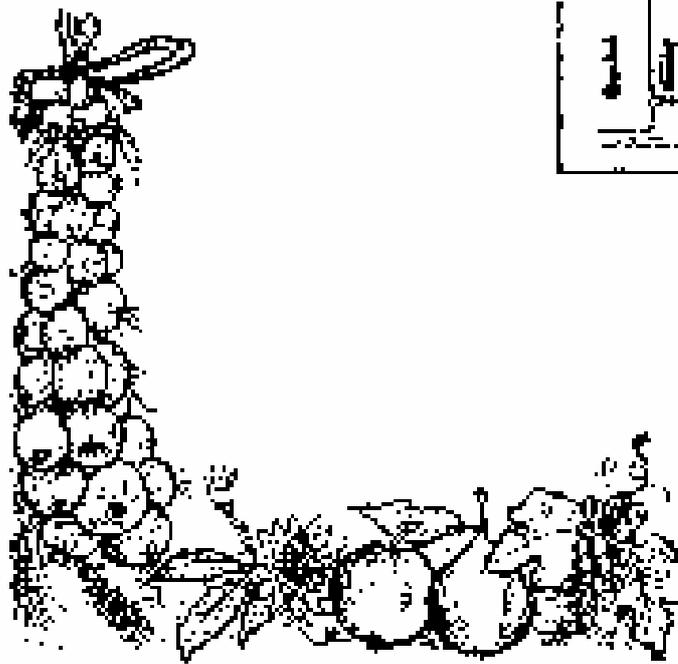




Die Staatliche Grundschule Heldrungen
im Schulversuch
"Veränderte Schuleingangsphase"



Der Schulversuch ,Veränderte Schuleingangsphase' an der Staatlichen Grundschule Heldrungen



Eine Studie im Rahmen des Schulversuchs

Die Staatliche Grundschule Heldrungen 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 Heldringen
Kantorstraße 5/6
06577 Heldringen
Tel. 034673-91300
Fax 034673-99054
E-Mail: grundschule-heldringen@t-online.de
Schulleiterin: Cornelia Landes
Projektleiterin: Kathrin Auerbach

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 Heldringen
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

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

Staatliche Grundschule Heldrungen

Entwicklung im Schulversuch ,Veränderte Schuleingangsphase'

1	AUSGANGSLAGE DER GRUNDSCHULE HELDRUNGEN	10
1.1	Raumausstattung	10
1.2	Vorbereitung des Kollegiums auf den Schulversuch.....	11
1.3	Kooperation mit den Eltern	11
1.4	Erste Wirkungen des Schulversuchs	12
1.5	Doppelbesetzung im Unterricht: Binnendifferenzierung und Förderung.....	12
1.6	Rhythmisierung des Unterrichtstages	13
1.7	Teamarbeit.....	13
1.8	Zusammenfassung: Das erste Jahr im Schulversuch.....	14
2	ENTWICKLUNGSWEG DER GRUNDSCHULE HELDRUNGEN IM SCHULVERSUCH	15
2.1	Lernen in heterogenen Gruppen als Kern des Schulversuchs.....	15
2.1.1	Einrichtung der Jahrgangsmischung.....	15
2.1.2	Rhythmisierung	20
2.1.3	Individualisierung durch Nutzung des Wochenplans	22
2.1.4	Aufbau der materiellen Lernumgebung.....	23
2.1.5	Spezielle Fördermaßnahmen	24
2.1.6	Differenzierungskonzepte.....	26
2.1.7	Schuleingangsphasendiagnostik	31
2.1.8	Leistungsdokumentation.....	31
2.1.9	Entwicklung der Aufgabenqualität	34
2.1.10	Teamentwicklung	35
2.1.11	Zusammenfassung	36
2.2	Entwicklung geeigneter Umfeldbedingungen	37
2.2.1	Eltern werden zu Erziehungspartnern.....	37
2.2.2	Wiederentdeckung der Kooperation mit den Kindergärten	39
2.2.3	Rolle des Schulmedizinischen Dienstes	40
2.2.4	Funktion des regionalen Beirats für die Schule	40
2.2.5	Schulpolitische Arbeit – Information der Öffentlichkeit	41
2.2.6	Wahrnehmung des Schulversuchs durch andere Schulen.....	42
2.2.7	Zusammenfassung	42
2.3	Projektsteuerung an der Schule.....	43
3	FESTSTELLBARE EFFEKTE DES SCHULVERSUCHS.....	44

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 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 pro-

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.

zessbegleitend Verwaltungsvorschriften und Gesetze, so weit das erforderlich und durchsetzbar war.

Im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ im Lande Thüringen hat die Grundschule Heldrungen eine wichtige Rolle gespielt. Insbesondere die Analyse von Unterrichtsmaterialien im Hinblick auf ihre Tauglichkeit für den Einsatz in jahrgangsgemischten Lerngruppen und die Zusammenstellung einer Materialsammlung mit zum Teil selbst entwickelten Aufgabenstellungen für den Schriftspracherwerb gaben dem gesamten Schulversuch wertvolle Impulse. Dies besonders, da alle Aufgaben im Kollegium der Schule erprobt, ihr Einsatz reflektiert und für andere nachvollziehbar dokumentiert wurde.

Ein Team des Arbeitsgebiets Grundschulpädagogik der Universität Bremen³ hat den Schulversuch in Heldrungen 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 Heldrungen zusammen.

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

Staatliche Grundschule Heldrungen Entwicklung im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘

Die Stadt Heldrungen in unmittelbarer Nähe des Kyffhäusers zählt ca. 2500 Einwohner und gehört zum Kyffhäuserkreis. Die Region ist eine der wirtschaftlich schwächsten Regionen Deutschlands und durch eine hohe Arbeitslosigkeit geprägt. Bedingt durch die wirtschaftsschwache Lage ist ca. jede dritte Familie von Arbeitslosigkeit betroffen.

Die zum Schulamtsbereich Artern gehörige Staatliche Grundschule Heldrungen liegt im Ortskern der Stadt und besteht aus drei Schulgebäuden.

Im Schuljahr 1998-1999 wurde die Grundschule Heldrungen mit zwei weiteren Grundschulen der Region, Oldisleben und Gorsleben, zusammengelegt. Die Schülerzahl stieg mit diesem Schuljahr von bisher 85 Kindern auf 215 Kinder und das Lehrerkollegium erweiterte sich um zwölf Lehrerinnen und Lehrer. Die neu gebildete Schulleitung bestand aus der Schulleiterin Cornelia Landes und der bisherigen Schulleiterin der Grundschule Heldrungen als Stellvertreterin. Im Schuljahr 2001-2002 wurde mit der Grundschule Oberheldrungen eine weitere Grundschule angegliedert. Dadurch erhöhte sich die Schülerzahl um 35 Kinder, die Gesamtschülerzahl sank trotzdem einem allgemeinen Trend in der Schülerzahlentwicklung in den ostdeutschen Ländern folgend auf 197 Schülerinnen und Schüler. Seit diesem Schuljahr arbeiten vier weitere Lehrerinnen an der Grundschule Heldrungen. Inzwischen besuchen Kinder aus 13 verschiedenen Orten die Grundschule Heldrungen.

Die drastischen Veränderungen der Schülerschaft und des Lehrerkollegiums zu Beginn und im zweiten Jahr des Schulversuches stellten für den Einstieg in die Arbeit an einer veränderten Schuleingangsphase zunächst ungünstige Bedingungen dar. Nach der Entscheidung für den Schulstandort Heldrungen musste sich eine neu gebildete Schulleitung bewähren und das Lehrerkollegium stand vor der Aufgabe sich als Gruppe zu integrieren. Mit der Grundschule Heldrungen war der Standort ausgewählt worden, der nach Angaben der jetzigen Schulleiterin über die schlechtesten räumlichen Bedingungen verfügte, was für die Hälfte der Kolleginnen und Kollegen zunächst zu Verschlechterungen der Arbeitsbedingungen führte. Mit einem neuen inhaltlichen Konzept wollte die Schulleiterin auch das Zusammenwachsen des Teams fördern. Hinzu kam, dass sich Zweifel an der Wirksamkeit der Diagnose- und Förderklasse für entwicklungsverzögerte Kinder regten und Eltern der betroffenen Kinder eine wohnortnahe Beschulung einforderten. Sie hielten den Weg zu der Diagnose- und Förderklasse, die an einer anderen Schule untergebracht war, für unzumutbar. Die Lehrerinnen und Lehrer der Grundschule Heldrungen suchten nach Wegen die Kinder in die Grundschule aufzunehmen und dort zu fördern.

Der Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ versprach Alternativen. Bestärkt durch die positiven Erfahrungen mit der Integration eines körperbehinderten Kindes sollten nun alle Kinder des Einzugsgebiets Aufnahme an der Grundschule Heldrungen finden. Die Grundschule Heldrungen beteiligte sich an der Ausschreibung des Schulversuchs und erhielt neben weiteren 14 Grundschulen den Zuschlag.

1 Ausgangslage der Grundschule Heldrungen

Die Rahmenbedingungen unter denen die Grundschule Heldrungen startete, waren ambivalent: Einer eher ungünstigen Raumsituation und Umbrüchen durch Zusammenlegungen standen sehr motivierte und erfahrene Pädagoginnen gegenüber, die den Schulversuch geschickt installierten. Wie sich die Lage im ersten Schulversuchsjahr darstellte, beschreibt das erste Kapitel dieser Fallbeschreibung.

1.1 Raumausstattung

Die Grundschule Heldrungen besteht aus drei Gebäuden, die um den Schulhof herum angeordnet sind. Eines der Gebäude steht den Lerngruppen der Schuleingangsphase fast allein zur Verfügung. Im oberen Geschoss liegen die Stammgruppenräume. Der Flur ist hell und freundlich, da er aber nicht beheizbar ist, wird er nur an warmen Tagen für die Unterrichtsarbeit mitgenutzt. Im unteren Teil dieses Gebäudes befinden sich ein Bewegungsraum, der Werkraum und der Musikraum sowie eine kleine Lernwerkstatt für die Kolleginnen der Schuleingangsphase. Das Dachgeschoss beherbergt den Kunstraum und zwei weitere Stammgruppenräume. Die Räume der Stammgruppen sind hell und freundlich, aber eher klein. Alle Räume enthalten neben den schulüblichen Schülerarbeitsplätzen Regale und Ablageflächen für Arbeits- bzw. Aufgabenmaterial. Es gibt dort Lesecken, Spielsammlungen, Anschauungstafeln und Schränke mit Vorbereitungsmaterialien. Zu Beginn des Schulversuches gab es an der Grundschule Heldrungen nur einen Computer. Inzwischen nutzt die Schule neun Computer.

Die Turnhalle der Staatlichen Grundschule Heldrungen befindet sich am Ortsrand der Stadt. Daraus ergibt sich für die Kinder ein Hin- und Rückweg von ca. 40 Minuten. Während noch vor Beginn des Schulversuches mit der dringend erforderlichen Sanierung der Schulgebäude begonnen wurde, fanden Kinder und Lehrkräfte in der Turnhalle weiterhin sehr schlechte Bedingungen vor. „Im Winter müssen wir uns jede Woche mit der Stadt auseinandersetzen, da es in der Turnhalle zu kalt ist, da geht das Licht nicht, die Toiletten sind kaputt, sie sind sowieso katastrophal. Das Gebäude, das nebenan steht, sollte abgerissen und die Turnhalle saniert werden, aber Heldrungen hat kein Geld“, beklagt die Schulleiterin am Ende des Schulversuches die Situation. Sportplatz und Schulgarten liegen ebenfalls am Stadtrand.

Viel Zeit wird durch das Aufsuchen dieser Außenstandorte benötigt. Bedingt durch die 13 verschiedenen Orte, die zum Einzugsgebiet der Grundschule Heldrungen gehören, fahren täglich mehrere Busse die öffentliche Bushaltestelle der Stadt Heldrungen an Schule an. Die Fahrzeiten der Busse sind auf den öffentlichen Fahrplan abgestimmt und unflexibel. Für die Erstellung der Stundenpläne und die Gestaltung der Schultage sind das erschwerende Bedingungen.

Mit der Sicherung des Schulstandortes in Heldrungen war auch die Standortfrage des Hortes geklärt. Gemäß der in Thüringen üblichen Form der betreuenden Grundschule, arbeiten Hort und Grundschule zusammen. Zu Beginn des Schulversuches wurde auch am Nachmittag die Jahrgangsmischung des Vormittages fortgesetzt. Es wurden stammgruppenbezogene Hortgruppen gebildet. An zwei Tagen in der Woche wird offene Hortarbeit angeboten. Die Kinder spielen und arbeiten dann nicht in ihren Gruppen, sondern haben die Möglichkeit, aus verschiedenen Angeboten auszuwählen oder sich selbst eine Aufgabe zu suchen. Die räumlichen Bedingungen des Hortes sind sehr gut. Die Gruppenräume sind thematisch eingerichtet als Bastelraum, Raum für Tischspiele,

Raum zum Bauen und Toben, Raum zum Ruhe finden. Es gibt außerdem noch einen Schlafräum und zum Spielen nutzbare Flure.

Der Schulhof der Grundschule Heldrungen wurde vor Beginn des Schulversuches bereits umgestaltet. Dort sind ein Feuchtbiotop, eine Kräuterspirale und Beete angelegt worden. Ein Kleinsportplatz und der Spielplatz sollen zum Bewegen anregen. Im Laufe des Schulversuches wurde die Umgestaltung des Schulhofes fortgesetzt. Eine begrünte Ruhezone kam im Jahre 2001 hinzu.

1.2 Vorbereitung des Kollegiums auf den Schulversuch

Über ihren Unterricht schrieb die Schule 1999 im Antrag für den Schulversuch: Offene Unterrichtsformen wie Wochenplanarbeit oder Stationsbetrieb seien bereits erfolgreich installiert. Damit dies gelingen konnte, schuf die Schulleiterin im Vorfeld und während des Schulversuchs für alle Pädagoginnen ihrer Schule immer wieder Gelegenheiten, sich mit dem Anliegen der ‚Veränderten Schuleingangsphase‘ auseinander zu setzen. Zudem konnten sich die Kolleginnen relativ frei für eine Mitarbeit im Schulversuch entscheiden. Dabei war es der Schulleiterin wichtig, dass die Lehrkräfte der verschiedenen Grundschulen, die durch die Zusammenlegung nun an der Grundschule Heldrungen eingesetzt waren, gleichermaßen beteiligt wurden und weiterhin zusammenarbeiten konnten. Freiwilligkeit und freie Wahl des Arbeitspartners waren nach ihrer Meinung wichtige Prinzipien für den Einstieg in die Schulversuchsarbeit.

In der Auseinandersetzung um die Beteiligung am Schulversuch entstand allmählich ein Konzept. Eine Lehrerin beschreibt das Ziel der Entwicklungsarbeit im begonnenen Schulversuch während im April 2000: „Wir wollen für die Kinder das tun, was sie brauchen. Die Kinder in die Schule aufnehmen, die hier leben und sie so gut fördern, wie es geht. Wir wollen am Beginn der Schulzeit allen Kindern einen normalen Bildungsweg ermöglichen. Lernschwache Kinder sollen auch die Chance erhalten, diesen Weg zu gehen. Dazu geben wir ihnen drei Jahre Zeit.“

1.3 Kooperation mit den Eltern

Auch mit den Eltern wurde die Neugestaltung des Schulanfanges diskutiert. Der offizielle Einstieg in den Schulversuch war im Schuljahr 1999-2000. Organisatorisch wurde die bestehende erste Klasse geteilt und mit Schulanfänger/innen aufgefüllt, so dass jahrgangsgemischte Stammgruppen entstanden. Während die neu hinzukommenden Eltern den jahrgangsgemischten Klassen zunächst offen gegenüber standen, gab es seitens der Eltern der geteilten Klassen auch Gegenstimmen. Trotz Aufklärung ließen sie sich erst allmählich vom Wert der Neubildung jahrgangsgemischter Klassen überzeugen.

Den Pädagoginnen der Grundschule Heldrungen war von Anfang an bewusst, dass die Eltern im Entwicklungsprozess eine wichtige Rolle spielen. Sie versuchten die Elternschaft bereits vor dem Schulversuch in den Veränderungsprozess mit einzubeziehen. Im Schuljahr 1998-1999 stellten die Pädagoginnen die offene Unterrichtsarbeit vor und luden die Eltern in den Unterricht ein. Die Schulleiterin schrieb dazu im Antrag zum Schulversuch: „Die Begeisterung der Kinder für diese Arbeitsformen weckte bei den Eltern Interesse und Neugier.“ Sie schätzt ein, dass die Eltern Vertrauen in die Arbeit der Schule hatten und bezieht sich auf eine von ihr durchgeführte Umfrage unter den Eltern, aus der hervorgehe, dass 98 Prozent der Eltern offener Unterrichtsarbeit positiv

gegenüber stehen. Zur Erhebung im April 2000 formulierten Pädagoginnen das Risiko, wenn Eltern nicht gut genug informiert seien und beispielsweise genährt durch Pressemeldungen⁴ annähmen, die Grundschule kehre mit der Jahrgangsmischung zu alten Formen des Abteilungsunterrichtes oder gar zum Modell der Klippschulen, zurück.

Die Zusammenarbeit mit den Eltern wurde deshalb mit Beginn des Schulversuches intensiviert und über verschiedenen Formen wie Elternabende, Elternstammtische, Elternbriefe, Einladungen in den Unterricht und Elterngespräche reichhaltig gestaltet.

1.4 Erste Wirkungen des Schulversuchs

Rasch nach der Installation jahrgangsgemischter Gruppen konnten die Pädagoginnen Wirkungen im Verhalten der Kinder beobachten. Diese benannten sie im April 2000: Die Kinder helfen einander stärker, sie kommunizieren häufiger miteinander und werden selbstständiger. Das zeigt, dass von Beginn des Schulversuches an die Jahrgangsmischung pädagogisch nutzbar gestaltet wurde. Besonders gut ließ sich der Unterricht in den Fächern Sport, Kunst, Werken und Musik jahrgangsgemischt durchführen.

Mit Beginn des Schulversuches wurden neben den jahrgangsgemischten Stammgruppen auch jahrgangshomogene Kursgruppen gebildet. Man versprach sich davon eine leistungshomogenere Lerngruppe und die Möglichkeit zur Unterrichtsarbeit nach dem bewährten und vertrauten Muster. Durch die Erfahrungen in der Stammgruppe wurde der Blick für die Lernprozesse der einzelnen Kinder geschärft, was auch auf den Kursunterricht übersprang „Die Leistungsspanne der Kinder im Kurs ist so groß, dass wir andere Formen finden müssen.“ Den Lehrerinnen war schon damals bewusst, dass sie einen Schwerpunkt auf die Gestaltung der Differenzierung im Kurs legen müssen. Da sie hier überwiegend neuen Stoff einführten, hatten sie zu Beginn des Schulversuches noch keine klaren Vorstellungen, wie sie die Differenzierung anlegen sollten.

1.5 Doppelbesetzung im Unterricht: Binnendifferenzierung und Förderung

Die Zweitbesetzung erfolgte zu Beginn des Schulversuches im Stammgruppenunterricht. Dafür eingesetzte Lehrerinnen oder Horterzieherinnen widmeten sich neben Beobachtungsaufgaben nahezu ausschließlich der Unterstützung besonders schwacher, aber auch besonders leistungsstarker Kinder. Sie kontrollierten Arbeitsergebnisse, übernahmen die Betreuung einer Station oder boten zusätzliche Bastelübungen an.

Zur Förderung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf stand der Grundschule Heldringen zu Beginn des Schulversuches keine Unterstützung durch eine sonderpädagogische Fachkraft zur Verfügung. Die Lehrerinnen förderten diese Kinder in kleinen Gruppen parallel zum Unterricht. Darin sahen die Pädagoginnen zu Beginn des Schulversuches einen machbaren Weg individueller Förderung. Aber auch die Hilfe der Zweitbesetzung im Unterricht sowie qualitativ und quantitativ differenzierte Aufgaben stellten Ansätze zur individuellen Förderung dar.

Während des Stammgruppenunterrichtes gelang den Lehrerinnen nach ihrer Auskunft die Differenzierung deutlich besser als im Kurs. Sie boten schon zu Beginn des Schul-

⁴ Grimm, Bärbel (1993): Öffnen in Thüringen wieder Klippschulen?: Unterricht nach dem Ströbel-Modell. Neues Deutschland, Nr. 113, 17.05.1993, S. 11

versuches differenzierte Wochenpläne an und stellten Aufgaben, die Kinder der Jahrgangsstufen 1 und 2 gemeinsam auf unterschiedlichem Anforderungsniveau bearbeiten konnten. Zudem versuchten die Lehrerinnen, die Kinder möglichst stark herauszufordern: Eine Lehrerin berichtete im April 2000, dass sie bewusst einigen Kindern der 1. Jahrgangsstufe Aufgaben anbietet, die ursprünglich für die der 2. Jahrgangsstufe gedacht waren. Dabei gelang diese Form einer integrativen Förderung bei den stärkeren Schülerinnen und Schülern besser, obwohl die Pädagoginnen gleichzeitig angaben, sich doch stärker auf die Förderung schwacher Schüler zu konzentrieren.

Um einen Überblick über die Leistungen und Entwicklungsstände der Kinder zu behalten, erstellten die Lehrerinnen bereits im Schuljahr 1999-2000 einen Beobachtungsbogen, der folgende zentrale Fragestellungen enthielt:

- Wie lernt das Kind?
- Welche Strategien hat es?
- Welche Hilfsmittel verwendet es?
- Wo und bei wem holt es sich Unterstützung?
- Welche Partner sucht es sich aus und welche Eigenschaften haben diese Partner?
- Wie setzt sich das Kind innerhalb der Gruppe durch?
- Wo sucht das Kind Anschluss?

Die Beobachtungen wurden alle acht Wochen ergänzt. Im Laufe des Schulversuches erfolgte dann eine kritische Auseinandersetzung mit dem Lernfortschritt der Kinder aber auch mit dem Instrument selbst.

1.6 Rhythmisierung des Unterrichtstages

Zeitgleich mit den Veränderungen des Lernangebots strukturierten die Pädagoginnen der Grundschule Heldrungen den Tagesablauf der Kinder um. Nach einer viertelstündigen Gleitzeit am Morgen, in der die Kinder Lernspiele oder die Lesecke nutzen, die Wochenplanarbeit fortführen oder Gespräche führen konnten, begann der Unterricht mit einem Morgenkreis. Ihm schloss sich die erste Lernzeit (ein Unterrichtsblock von 100 Minuten) an. Innerhalb dieses Blockes konnten die Pädagoginnen eine zehnminütige Frühstückspause einlegen. Danach folgte eine Spielpause von 15 Minuten und im Anschluss daran eine weitere Lernzeit. Nach einer weiteren Pause wurde der 3. Block Lernzeit durchgeführt.

1.7 Teamarbeit

Den Herausforderungen der Neugestaltung des Schulanfanges stellte sich die Grundschule Heldrungen von Anfang an im Team. Im Antrag schrieb die Schulleiterin dazu: „Jeden Mittwoch treffen sich die Grundschullehrerinnen der Schuleingangsphase und die Hortleiterin.“ Bei diesen Treffen wurden die Stoffverteilung festgelegt, die Aufteilung des Stoffes für Kurs- und Stammunterricht vorgenommen, Absprachen über die Aufgaben der Zweitbesetzung getroffen und Informationen über die Arbeit der Kinder in der vergangenen Woche ausgetauscht.

Kolleginnen, die zusammen arbeiten wollten, fanden sich selbst. „Es ist wichtig, dass die Chemie der miteinander Kooperierenden stimmt“, formulierte die Schulleiterin rückblickend am Ende des Schulversuches und führt den Gedanken näher aus: „Dies gilt besonders, wenn Neues geschaffen werden muss und dafür noch keine Strukturen vorhanden sind.“

Die Pädagoginnen kooperierten schon vor Einstieg in den Veränderungsprozess mit den Erzieherinnen der Kindergärten. Im März 1999 informierten sie erstmals die Kindergär-

ten in einer Veranstaltung über Ziele und Umsetzung der ‚Veränderten Schuleingangsphase‘. Die Erzieherinnen des Kindergartens berichteten im Januar des folgenden Kalenderjahres den Lehrerinnen über den Entwicklungsstand der künftigen Schulkinder. Beide Veranstaltungen wurden als erfolgreich eingeschätzt.

1.8 Zusammenfassung: Das erste Jahr im Schulversuch

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Staatliche Grundschule Heldringen den Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ unter den oben erläuterten schwierigen Rahmenbedingungen (mehrere Schulzusammenlegungen, Sanierungen, Neubesetzung der Schulleitung etc.) mit großem Elan begann. Trotz der äußeren Herausforderungen gingen die Lehrerinnen, die sich für die Mitarbeit im Schulversuch entschieden hatten, motiviert an die Arbeit. Inzwischen war die Erkenntnis gereift, dass die Entscheidung über den Lernort von Kindern zu Beginn ihrer Schullaufbahn nur unzureichend abgesichert werden konnte und dass Prognosen über die Entwicklung von Kindern unsicher schienen. Die Lehrerinnen wollten deshalb die Kinder zunächst in ihre Grundschule aufnehmen und fördern. Das Ziel des gemeinsamen Unterrichts aller Kinder in der Grundschule sahen sie als erreichbar an. Die Eltern der Kinder, die durch die Einweisung in eine Diagnose- und Förderklasse Schulwege von bis zu 15 km hätten auf sich nehmen müssen, unterstützten dieses Vorgehen.

Die Lehrerinnen richteten jahrgangsgemischte Stammgruppen ein und rhythmisierten den Schultag neu. Profitierend von den Erfahrungen mit offenen Unterrichtsformen gestalteten sie den Stammgruppenunterricht. Hier lag der Schwerpunkt des differenzierten Arbeitens. Neben dem Einsatz differenzierter Wochenpläne wollten die Lehrerinnen durch persönliche Hilfestellungen in diesem Unterricht besonders die schwachen Kinder fördern. Auch die Heterogenität der jahrgangsgleichen Kursgruppe wurde zunehmend gesehen und als Herausforderung erkannt.

2 Entwicklungsweg der Grundschule Heldringen im Schulversuch

Schon zum Ende des ersten Schulversuchsjahres hatte die Grundschule Heldringen alle erforderlichen Grundsteine für die ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ gelegt. Doch wie bei allen Entwicklungen zeigte sich auch in Heldringen, dass die Beteiligten mit ihren Errungenschaften wachsen und immer höhere Ansprüche an ihre Arbeit stellten. Diesen permanenten Verbesserungsprozess versuchen wir in diesem Kapitel in drei großen Linien nachzuvollziehen:

- unterrichtsbezogen, indem wir der Entwicklung des Lernens in heterogenen Gruppen nachgehen
- umfeldbezogen, indem wir die Außenbezüge in ihrer Funktion für den Schulversuch betrachten
- prozessbezogen unter dem Fokus der gezielten Schulentwicklungsaktivitäten im Schulversuch

So manches im Einzelnen wichtiges Detail, wird dabei sicherlich vernachlässigt. Dennoch ergibt sich aus den ausgewerteten notwendig fragmentarischen Unterlagen der wissenschaftlichen Begleitung ein Bild, das – auf unsere Bitte hin ergänzt und zurechtgerückt durch die Projektleiterin – zumindest im Groben widerspiegelt, wie das Kollegium die Schulversuchsarbeit geleistet hat.

2.1 Lernen in heterogenen Gruppen als Kern des Schulversuchs

Nachdem die Einrichtung jahrgangsgemischter Stammgruppen und eines rhythmisierten Schultages als Voraussetzung für die individuelle Förderung aller aufgenommenen Kinder gelungen war, stand die Entwicklung des Unterrichts im Zentrum. Wurden während der Wochenplanarbeit zunächst jahrgangsbezogene Aufgaben eingesetzt, so fanden die Lehrerinnen und Lehrer allmählich immer bessere Möglichkeiten die einzelnen Kinder mit ihren Interessen und Lernvoraussetzungen durch differenzierte Aufgaben persönlich anzusprechen. Im Ringen um eine optimale Förderung der Kinder setzten sich die Kolleginnen mit verschiedenen Aspekten des Unterrichts auseinander. Sie nutzten unterschiedliche Unterrichtskonzepte, variierten die Kurs- und Stammgruppenbildung und erprobten sowohl kooperative Aufgaben, als auch solche, die durch Öffnung Binnendifferenzierung ermöglichen.

Ein solches Pensum an Entwicklungs- und Dokumentationsarbeit im Rahmen des Schulversuches lässt sich nicht individuell bewältigen. Deshalb arbeiteten die Pädagoginnen in Stammgruppenteams und stammgruppenübergreifend im Team der Schuleingangsphase zusammen (kleines und großes Team).

Der folgende Text beschreibt anhand einzelner Ausschnitte, wie die Kolleginnen und Kollegen gemeinsam den Unterricht in Kurs- und Stammgruppe entwickelt haben. Weil sich die volle Komplexität des Prozesses sprachlich nicht adäquat abbilden lässt, wird der Leser hie und da angedeutete Bezüge selbst zusammen denken müssen.

2.1.1 Einrichtung der Jahrgangsmischung

Die Zusammenlegung der vier Schulen zu einer Grundschule ließ ein Kollegium mit unterschiedlichen Erfahrungen entstehen.

Bereits vor dem Schulversuch sammelten die Pädagoginnen und Pädagogen einer Grundschule Erfahrungen mit dem jahrgangsgemischten Unterricht. Sie erteilten ihn in den Fächern wie Werken, Schulgarten oder Sport um so den sinkenden Schülerzahlen

an ihrer Schule zu begegnen. Im Schuljahr vor Beginn des Schulversuches ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ und ein Jahr nach der Zusammenlegung wurden im Schuljahr 1999-2000 vier Stammgruppen eingerichtet, die durchschnittlich aus 18 Schüler/innen bestanden. Allerdings geschah dies nun nicht mehr aus der Not der kleinen Klassen, sondern die Lehrerinnen und Lehrer verfolgten mit der Jahrgangsmischung überwiegend pädagogische Absichten wie Erhöhung der Selbständigkeit der Schüler, Entwicklung von Helferprozessen und die Entfaltung der Schülerpersönlichkeiten durch Stärkung des Selbstwertgefühles. Gleich im ersten Schulversuchsjahr (2000-2001) zeigte sich die Wirkung variierender Schülerzahlen erneut: Die Zusammensetzung der Stammgruppen litt unter der deutlich stärkeren Anzahl an Schulanfängern im Vergleich zu den Schüler/innen des zweiten Schulbesuchsjahres. Es gab in den einzelnen Stammgruppen unterschiedliche Vorgehensweisen, die Jahrgangsmischung nun gezielt zu nutzen: Während einige Stammgruppen Patenschaften zwischen den Schulanfängern und denen des zweiten Schulbesuchsjahres einrichteten, gab es solche feststehenden Patenschaften in anderen Stammgruppen nicht. Die Gemeinschaft der Kinder unterschiedlicher Jahrgänge wurde durch Rituale, Kontrollen der Großen für Arbeiten der Kleinen und durch Aufgaben, die eine Zusammenarbeit erfordern, gefördert.



Abbildung 1: Im Schulgartenunterricht demonstriert eine erfahrene Schülerin, worauf es ankommt

In den jahrgangsgemischten Stammgruppenunterricht wurden nahezu alle Fächer einbezogen. In einem Drittel der Stunden besuchten die Schülerinnen und Schüler seit Beginn des Schulversuches jahrgangshomogene Kurse. Bei der Zusammensetzung spielten auch pädagogische Überlegungen, wie die Verteilung verhaltensauffälliger Kinder eine Rolle.

Im Kursunterricht wurde zu Beginn des Schulversuchs die Hälfte der Deutsch-, Mathematik- und Heimat- und Sachkundestunden angeboten.

Die Funktionen des Kurs- und Stammgruppenunterricht unterschieden sich hauptsächlich dadurch, dass dem Kursunterricht die Einführung neuen Unterrichtsstoffes vorbehalten war. Dort wurde zunächst überwiegend frontal unterrichtet. Daraus ergab sich für die Lehrerinnen und Lehrer ein Problem, denn die gewollte Erhöhung der Heterogenität der Kinder erschwerte das traditionell-bewährte Vorgehen im Kurs. Für diesen Konflikt

hatten die Lehrerinnen und Lehrer zunächst einen ersten Ansatz, der darin bestand, den schwächeren Kindern durch persönliche Zuwendung zu helfen. Sie mussten aber feststellen, dass dieser sich durch das Zeitbudget der Lehrkräfte nicht wie erwartet umsetzen ließ.

Die Weiterentwicklung der Unterrichtsarbeit im Kurs wurde nach der Auswertung der Erhebung im März 2000 von den Lehrerinnen stärker in den Blick genommen. Zunehmend erprobten sie auch hier offene Unterrichtsformen. Im Leitfaden 2002 heißt es: „Wir sammeln sehr viele Erfahrungen mit der Differenzierung im Kurs. Vor zwei Jahren hatten wir damit große Probleme, inzwischen hat sich unsere Haltung dazu verändert. Wir bemühen uns um realistischere Erwartungen an die Leistungen der Kinder.“

Für die Pädagoginnen der Grundschule Heldrungen war der Kurs zunächst das Zentrum ihrer Arbeit. „Der Kurslehrer ist die Bezugsperson für die Kinder. Bei uns konzentriert sich alles im Kurs. Auch die Elternabende, die Klassenverwaltung und die Gespräche mit den Eltern werden vom Kurslehrer übernommen“, beschreiben die Lehrerinnen die Situation zur Erhebung im März 2001. Im zweiten Schulversuchsjahr begannen die Pädagoginnen, Elternabende auch in der Stammgruppe durchzuführen, Aber die Eltern forderten die traditionelle Form zurück. „Die Eltern wollen nur das hören, was den Kurs betrifft“, berichteten die Pädagoginnen zum damaligen Zeitpunkt weiter. Es ist zu vermuten, dass die zentrale Stellung des Kurses ein Grund dafür war. Diese ergab sich – so die rückblickende Einschätzung der Projektleiterin sinngemäß – nicht etwa aus einer traditionalistischen Haltung der Lehrerinnen, sondern sie hatte vor allem organisatorische Ursachen: „...Sämtliche Elternversammlungen für künftige Schulanfänger richteten sich immer an die Kurs 1 Kinder! Ob es um Inhaltliches oder Organisatorisches geht oder um Schulmaterialien, alles dreht sich am Schulanfang um das Kind im Kurs 1. Die Eltern wissen ja bis kurz vor Schulbeginn noch nicht einmal, in welche Stammgruppe ihr Kind kommt.“

Die Kinder sahen in der Kursleiterin ihre Klassenlehrerin, denn die Teilzeit aller Lehrerinnen und Lehrer erschwerten die Organisation des Lehrereinsatzes. Wurde ein Personalwechsel im Kurs zu vermeiden versucht, dann musste er in der Stammgruppe hingenommen werden. So kam es dazu, dass „...ein Kind, welches im Kurs 1 ist, die wenigsten Fächer in der Woche bei seinem Stammgruppenleiter hat und der Bezug zu ihm und auch der Ansprechpartner für die Eltern dadurch von Beginn an so zentriert wird, wie wir es eigentlich nicht wollen.“ Im Schuljahr 2001-2002 wurden die Schülerinnen und Schüler der Schuleingangsphase in zunächst vier Stammgruppen bzw. vier Kursgruppen von durchschnittlich knapp 30 Schülerinnen und Schülern unterrichtet. Diese Gruppenbildung erwies sich im Laufe der Arbeit als ungünstig, da die Stammgruppen nach Meinung der Pädagoginnen zu groß waren und in diesen großen Gruppen die Hilfe durch die Lehrkräfte nicht in ausreichendem Maße gelingen konnte. Nach den Herbstferien dieses Schuljahres wurden deshalb sechs Stammgruppen gebildet, wodurch die durchschnittliche Zahl der Schülerinnen und Schüler einer Stammgruppe – zu Lasten der Doppelbesetzung - auf 20 sank.

Im Schuljahr 2002-2003 wurden aufgrund der sinkenden Schülerzahlen wieder vier Stammgruppen eingerichtet. In diesem Schuljahr wurden aber acht Kurse realisiert, so dass es für jeden Jahrgang drei, relativ kleine Kursgruppen gab.

Wie bereits angedeutet erschwerte seit Beginn des Schulversuches die teilzeitbedingt geringe Zahl an Wochenarbeitsstunden den Kolleginnen der Grundschule Heldrungen das kontinuierliche Arbeiten. „Es wäre schön, wenn der Stammgruppenleiter viele Stunden in seiner Stammgruppe eingesetzt wäre und Deutsch und Mathematik unterrichten dürfte. Dies gilt sowohl im Kurs 1 als auch im Kurs 2. Dann könnte er viel leicht

ter die verschiedenen Pläne koordinieren und die Kinder hätten nicht jeden Tag eine andere Bezugsperson.“ wünscht sich eine Lehrerin im März 2001. Auch im Fortgang des Schulversuches hat sich an dieser Situation nichts verändert. Die Kolleginnen stellen ein Jahr später fest: „Die Stetigkeit unserer Arbeit liegt immer noch im Kurs. Die Kinder haben nach unserer Meinung zu viele Bezugspersonen, was durch die teilzeitbedingte Zuweisung der Stunden und Fächer bedingt ist.“ Die zentrale Stellung des Kursunterrichtes, die zu Beginn des Schulversuches aus der Tradition der Jahrgangsklasse entstand, konnte im Verlaufe des Schulversuches relativiert werden. Im Februar 2002 beschrieben alle Stammgruppenleiterinnen, dass die Kinder die Stammgruppe inzwischen als ihr ‚Nest‘ angenommen hätten. In der Stammgruppe wurden zu diesem Zeitpunkt deutlich mehr Stunden unterrichtet als im Kurs.

Die Lehrerinnen hatten inzwischen auch erkannt, dass im Stammgruppenunterricht das Helfen der Kinder untereinander nicht nur einer Anleitung und eines organisatorischen Rahmens bedarf, sondern dass auch die Aufgabenauswahl die Zusammenarbeit der Kinder untereinander befördern kann. Während zu Beginn des Schulversuches das Lernen an einem gemeinsamen Gegenstand noch nicht im Fokus der Pädagoginnen und Pädagogen stand, entwickelten sie im ersten Jahr Ansätze dafür. „Während im Wochenplan die Kinder alle an ihren Aufgaben arbeiten, gelingt es uns in den Drittfächern schon gut, die Kinder am gleichen Gegenstand arbeiten zu lassen. So haben die Kinder des ersten und des zweiten Schulbesuchsjahres gemeinsam im Schulgarten Keimversuche gemacht. Oder im Kunstunterricht arbeiten sie zur gleichen Aufgabenstellung, und manchmal sieht man an den Arbeiten nicht, aus welchem Schulbesuchsjahr das Kind stammt, das eine Arbeit vorgelegt hat.“

Angeregt durch eine Fortbildung des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) begannen die Lehrerinnen verstärkt offene Aufgaben einzusetzen. Diese sollten auch die Zusammenarbeit der Kinder untereinander anregen. Beobachtungen beim ersten Einsatz zeigten, dass die Kinder zunächst zögerlich offene Aufgaben auswählten. „Die Kinder rechnen lieber $2+2=4$, da gibt es eine Lösung und die Kinder können sehen, ob es richtig gelöst ist.“ beschreibt eine Lehrerin die ersten Versuche. Eine andere ergänzte „Die Kinder greifen lieber auf Arbeitsmaterial zurück, dass sie nicht mit einem Partner des anderen Jahrganges bearbeiten müssen.“

Es wird deutlich, dass zur Lösung der strukturellen Probleme der Jahrgangsmischung verschiedene Ansätze ausprobiert wurden. Der durch die Teilzeitregelung ungünstige Einsatz der Lehrerinnen an der Grundschule Heldrungen jedoch ein unlösbares Problem. In der Entwicklung des Schulversuches richteten die Pädagoginnen ihr Augenmerk deshalb stärker auf die Gestaltung der Inhalte. Ausgehend vom Lernen am gemeinsamen Gegenstand in den Fächern Sport, Werken, Schulgarten usw. begannen sie nun, Aufgaben zu erproben, die gezielt die Zusammenarbeit der Kinder fördern sollten.

Obwohl die Kolleginnen und Kollegen einschätzten, dass das Unterrichten in jahrgangsgemischten Gruppen einen pädagogischen Wert hat, zeigten sich immer wieder Zweifel an der Zusammensetzung dieser Gruppen. „Gleichaltrige Kinder fühlen sich noch mehr zusammengehörig“, meint das Lehrerteam einer Stammgruppe beobachten zu können. Ein Grund hierfür kann in den Problemen vermutet werden, die Pädagoginnen mit der Förderung von Kindern unter den gegebenen Organisationsbedingungen hatten. Solange die Schülerinnen und Schüler in der veränderten jahrgangsgemischten Unterrichtsform nicht wirklich besser lernten, konnte diese nicht überzeugen. Weiter unten sind die Aspekte und Probleme der Förderung näher beschrieben.

Zu Beginn des dritten Schulversuchsjahres sahen die Lehrerinnen und Lehrer das Problem der Jahrgangsmischung detaillierter: „Die Jahrgangsmischung in den Stammgruppen

gestaltet sich zu Beginn eines jeden Schuljahres schwierig. Durch Größe der Stammgruppen und die relativ hohe Zahl der hilfebedürftigen Kinder fällt es uns schwer, alles unter einen Hut zu bekommen. Das Lernen selbst und die Ausprägung von Gewohnheiten können nicht dem Selbstlauf überlassen werden. Nach unserer Meinung brauchen die Kleinen viel Zuwendung und Training. Die Differenzierung ist sehr aufwändig.“

Es entsteht der Eindruck, dass die durch die Jahrgangsmischung gezielt erhöhte Heterogenität der Kinder am Schuljahresbeginn als große Herausforderung gesehen wird. Zwar akzeptieren die Pädagoginnen und Pädagogen zu jedem Zeitpunkt des Schuljahres den sozialen Wert der Jahrgangsmischung, aber noch im zweiten Schulversuchsjahr ließ sich die Integration der Stammgruppe nur durch erhöhten Einsatz der Lehrpersonen regeln, wie das folgende Zitat belegt: „Nicht immer sollte alles zu offen gestaltet werden, die Gewohnheitsausbildung verliert sonst. Viele Kollegen unserer Schule haben sich in den ersten Unterrichtswochen bereit erklärt, freiwillig Mehrstunden zu leisten.“ Sie gehen weiterhin davon aus, dass „genaue, schrittweise Arbeitsanleitungen“ [durch den Lehrer] unumgänglich sind und einen hohen Wert besitzen. „Das kann ich nicht nur über die Kinder selbst regeln“, schreiben sie dazu im Leitfaden 2002. Die Schulleiterin bestätigt am Ende des Schulversuchs: „Ich habe den Eindruck, dass es meinen Kolleginnen und Kollegen manchmal noch schwer fällt, den Sinn der Jahrgangsmischung einzusehen, zu erkennen, warum Jahrgangsmischung zu machen ist, das braucht auch heute noch Zeit.“

Am Ende des Schulversuches ziehen Lehrerinnen und Lehrer aber doch eine positive Bilanz: „Weitergekommen sind wir in der Zusammenarbeit der Kinder von Kurs 1 mit dem Kurs 2, aber auch zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Kindern“, schätzen sie im Juni 2003 ein. „Von den Lehrerinnen wird viel Material bereitgestellt, bei dem beide Jahrgänge an einem Thema arbeiten können“, formulierte eine Lehrerin. Nach Angaben der Kolleginnen und Kollegen gelingt dies besonders gut im Fach Heimat- und Sachkunde sowie in den Fächern wie Sport, Musik, Schulgarten usw. Die Kooperation der Kinder untereinander konnte auch deshalb wachsen, weil „im Stammgruppenunterricht [...] inzwischen nur noch eine Lehrerin eingesetzt [ist] und so [...] die Kinder sich gegenseitig helfen [müssen].“

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der Unterricht in jahrgangsgemischten Klassen an der Staatlichen Grundschule Heldringen ein Bereich des Schulversuches ist, um den stark gerungen wurde. Nach rascher Einrichtung jahrgangsgemischter Gruppen stellten sich relativ schnell positive Effekte hinsichtlich der Förderung und Entwicklung sozialer Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler ein. Als die Lehrerinnen und Lehrer erkannt hatten, dass das Miteinanderlernen der Kinder gezielt angeregt werden muss, gingen sie allmählich an den Einsatz solcher Aufgaben heran, die diese Art des Lernens fördern konnten. Zu überwinden war die Vorstellung, dass nur die Lehrperson Lerninhalte und Methoden auf kleinschrittig aufbereitete Weise einführen dürfe, um durch persönliche Zuwendung zu schwachen Kindern deren Förderung sicher zu stellen. Letztendlich wurde auch durch diese Haltung die Förderung der sozialen Kompetenz eingeschränkt, wenn, wie beispielsweise am Schuljahresanfang, die größeren Kinder nur wenig Hilfe für die Kleineren darstellten und gerade zu diesem Zeitpunkt die Jahrgangsmischung als wenig hilfreich empfunden wurde. Am Ende des Schulversuchs legten die Lehrkräfte viel Wert darauf, dass sich die Kinder gegenseitig helfen, unabhängig vom Fach und der Unterrichtsform. Zu diesem Zeitpunkt hatten die Lehrerinnen und Lehrer auch begonnen, das Zentrum ihres pädagogischen Handelns in der Stammgruppe zu finden und sich vom traditionellen Denken in Jahrgängen zu lösen. So können wir einschätzen: Für die Grundschule Heldringen war der Schulversuch vermutlich zu kurz, denn durch die Lage in einem wirtschaftlich schwachen Gebiet, durch die Schulfusionen und die aufwändigen Wege musste viel Organisatorisches vorgängig geregelt werden, ehe überhaupt Zeit und Kraft für den Schulversuch eingesetzt werden konnte. Noch erscheint nicht sicher, in wie weit die Lehrerinnen und Lehrer ohne Schulversuchsbedin-

gungen weiterhin jahrgangsgemischt arbeiten wollen und können. Zum Ende des Schulversuchs sind die neuen Routinen noch nicht gefestigt.

2.1.2 Rhythmisierung

Die Einrichtung jahrgangsgemischter Gruppen an der Staatlichen Grundschule Heldrungen hatte auch zur Folge, dass mit zunehmender Heterogenität dieser Gruppen sich auch deren Belastbarkeitsprofil erweiterte. Noch unterschiedlicher wurden die Bedürfnisse der Kinder einer Gruppe nach Phasen der An- oder Entspannung. Aus diesem Grund heraus sollte nun ein Tagesrhythmus gefunden werden, der dieser Unterschiedlichkeit gerecht wurde, dem Lernen der Kinder diene und sowohl Individual- als auch Gemeinschaftsrhythmen miteinander verband.

Die Schulleiterin beschreibt bereits im Antrag zum Schulversuch, wie der Schulvormittag an ihrer Schule rhythmisiert wurde und wie diese Rhythmisierung am Nachmittag im Hort fortgesetzt wurde. Mit Beginn des Schulversuches waren demnach Elemente wie die folgenden bereits vorhanden:

- Gleitender Unterrichtsbeginn
- Morgenkreis
- Lernzeiten (= zusammenhängender Unterrichtsblock von 2x45 min)
- Spielpause
- Mittagessen
- Erholungszeit am Mittag
- Hausaufgabenzeit
- Vesper
- Beschäftigungsangebote

Die vorgenommene Gestaltung des Tagesrhythmus entsprach zwar im Wesentlichen den bewährten Abläufen, die durch die mit dem Hort am Nachmittag aus der DDR-Tradition erwachsene Zusammenarbeit gestützt wurde. Mit der Errichtung von Unterrichtsblöcken entstand jedoch mehr zeitlicher Spielraum, der je nach Situation in der Lerngruppe gestaltet werden konnte. Gleitzeit und Morgenkreis boten den Schülerinnen und Schülern einen zugleich individuellen und gemeinschaftlichen Einstieg in den Unterrichtstag. So wollten die Pädagoginnen der Grundschule Heldrungen den Kindern neben Kontinuität auch einen Wechsel zwischen An- und Entspannung organisieren und den Kindern eine feststehende Bezugsperson bieten. Zum damaligen Zeitpunkt war ihnen dieses für die Kinder so wichtig, dass sie einen zu häufigen Wechsel von Kurs- und Stammunterricht vermeiden wollten. Zwar begann die Schulwoche der Kinder am Montagmorgen in der Stammgruppe und wurde auch dort am Freitag gemeinsam beendet, der alltägliche Unterrichtsbeginn aber sollte im Idealfall der Kurs sein. „Die Kinder gewöhnen sich daran, jeden Morgen am gleichen Ort zu beginnen und finden das angenehm“, schreiben die Pädagoginnen im Herbst 2001. Dies steht u. a. im Zusammenhang mit der Bedeutung, die dem Kurs zum damaligen Zeitpunkt durch die Organisation der Lehrerstunden gekoppelt an die Fächerverteilung (Deutsch, Mathematik und Heimat- und Sachkunde im Kurs) zugesprochen wurde.



Abbildung 2: Passende frontale Phasen, auch im Stamm, bringen wichtige Impulse und Abwechslung

„Die Kinder sollen Gewohnheiten ausprägen können, sich wohl und geborgen fühlen und gern zur Schule gehen.“, beschreiben die Pädagoginnen im Leitfaden 2001 die Ziele, die sie mit der Rhythmisierung verbanden. Auch bei der Umsetzung ihrer Vorstellungen hinsichtlich der Rhythmisierung hatten die Pädagoginnen mit organisatorischen Problemen zu kämpfen. Eingeschränkte und erschwerende räumliche Bedingungen, sowie der durch das Floating-Teilzeitmodell bestimmte Lehrereinsatz, waren hinderliche Faktoren. Dazu kam ein durch die Schulzusammenlegungen entstandenes relativ großes Einzugsgebiet, welches zur Folge hatte, dass die Schulbusfahrpläne berücksichtigt werden mussten. Darin sahen die Lehrerinnen und Lehrer ein Hauptproblem, das ihre Arbeit im Schulversuch störte.

Im Fortgang des Schulversuches wurden die wesentlichen Ansätze der eingerichteten Rhythmisierung beibehalten. Das Kollegium verband damit aber stärker das Bestreben, den Kindern eine bewegungsreichere Schule zu bieten und begann gleichzeitig, verstärkt auf individuelle Lern- und Arbeitsrhythmen der Kinder zu achten.

Das Ziel, über die Rhythmisierung mehr Kontinuität in den Schulvormittag zu bringen und den Kindern eine feste Bezugsperson zur Verfügung zu stellen, war durch die sich weiter verschlechternden, äußeren Bedingungen immer schwieriger umzusetzen. Die Wochenarbeitszeit der einzelnen Lehrerin war im Jahre 2001 durch das Floatingmodell weiter abgesunken, was eine Erhöhung der in einer Stammgruppe eingesetzten Kollegen und damit teilweise einen Lehrerwechsel im 45-min-Takt zur Folge hatte. Die Anzahl der Schulbusse, die morgens die Kinder brachten und die Mittags die Kinder abholten, die nicht den Hort besuchten, war inzwischen auf 13 angewachsen und schuf unverrückbare Eckpunkte, die im Tagesablauf zu berücksichtigen waren.

Die Pädagoginnen der Grundschule Helderungen rangen auch im zweiten Jahr des Schulversuches mit den organisatorischen Bedingungen. Sie erkannten im Verlaufe des Schulversuches die Bedeutung der Bewegungsmöglichkeiten für die Kinder und bezogen diesen Aspekt stärker in die Gestaltung des Schulvormittages mit ein. Da sie die organisatorischen Bedingungen, die die Arbeit im Rahmen des Schulversuches störten,

nicht selbst verändern konnten, verwendeten die Lehrerinnen und Lehrer auf die Lösung dieser Probleme weniger Kraft und konzentrierten sich auf die Unterrichtsgestaltung.

Die Projektleiterin hält rückblickend und nach eingehender Prüfung von Varianten eine geeignete Verteilung der Lehrdeputate, damit weniger Lehrerwechsel entsteht, an der Grundschule Heldrunen nicht für möglich. Diesen häufigen Lehrerwechsel in den Lerngruppen sieht sie als Hauptursache für Verzögerungen in der Entwicklung einer geeigneten Rhythmisierung.

2.1.3 Individualisierung durch Nutzung des Wochenplans

Die Lehrerinnen und Lehrer der Grundschule Heldrunen hatten bereits vor dem Schulversuch ihren Unterricht geöffnet und Formen wie Wochenplanarbeit, Lernen an Stationen oder Angebotslernen erprobt. Auch war das Lernen in verschiedenen Sozialformen wie Partner – oder Gruppenarbeit installiert. Im Stammgruppenunterricht wurden Wochenpläne eingesetzt, die zu Beginn des Schulversuches nach Jahrgängen differenziert angeboten wurden. „Der Stand im Kurs bestimmte die Aufgaben im Wochenplan“, beschreibt eine Lehrerin das Vorgehen bei der Differenzierung der Wochenpläne. Nach ihren Aussagen wird im Pensum der zu bearbeitenden Aufgaben (Leistungsstärke erhalten mehr Aufgaben als die anderen) und teilweise auch im Schwierigkeitsgrad differenziert. Die Pädagoginnen setzten zur Differenzierung gezielt ausgewählte Pflicht – bzw. Wahlaufgaben ein.

Die enge Bindung der Wochenplanaufgaben an die Inhalte der Kursstunden zeigt die Orientierung der Lehrerinnen am traditionellen Unterricht. Mit der Öffnung des Unterrichtes mittels Wochenplan war ein erster Schritt getan, Kinder zeitlich selbständiger lernen zu lassen und Helferprozesse anzuregen. Die Chancen des Wochenplanes zur individuellen Förderung waren erkannt. Dies alles gelang zu Anfang bereits gut. Die Herausforderung sahen die Kolleginnen vielmehr in der Gestaltung des Kursunterrichtes. Durch die Aufnahme aller Kinder waren die Kurse im Vergleich zu den gewohnten Jahrgangsklassen auch heterogener, den daraus erwachsenden Anforderungen sahen sich die Lehrerinnen zunächst nicht gewachsen. „Ich glaube, wir haben bald keine Stunde mehr, in der wir nicht differenzieren. Anders geht es gar nicht mehr.“, beschreibt eine Lehrerin im März 2001 die Situation. „Die Differenzierung im Kurs setzten wir uns zum Schwerpunkt, da sie uns noch nicht durchgängig gelang.“ Viele Wege und Möglichkeiten wurden erprobt. Die Ergebnisse stellten die Lehrkräfte nicht immer zufrieden.

Obwohl die Lehrerinnen gemeinsam die Wochenpläne und den Kursunterricht absprachen und vorbereiteten, stellten sich im Kurs weitere Probleme ein. Eine Lehrerin beschrieb ihr Dilemma so: „Im Kurs teile ich die Kinder in Leistungsgruppen ein. Ich überlege mir für die Gruppenarbeit genau, was welche Gruppe bearbeiten soll. In der Umsetzung fühle ich mich aber überfordert, weil alle gleichzeitig meine Hilfe wollen.“ Offensichtlich war ihr persönlicher Einsatz bei der Förderung von Kindern der Förderansatz, der den Lehrerinnen und Lehrern am wirkungsvollsten erschien.

Es ist davon auszugehen, dass am Anfang des Schulversuches das individuelle Lernen zwar ein erklärtes Ziel der Pädagoginnen der Grundschule Heldrunen war, zum damaligen Zeitpunkt fehlte es an tragfähigen Konzepten zur Differenzierung, die sowohl im Kurs als auch im Stamm wirksam werden konnten und nicht an den Einsatz von Lehrkräften gebunden waren.

Im Schuljahr 2002-2003 wurden die Wochenpläne noch stärker differenziert angeboten: Während zu Beginn nur die jahrgangsbedingte Zuweisung der Wochenpläne erfolgt war, gab es nun für Gruppen von Kindern angepasste Wochenpläne. Dabei wurden Kin-

der mit vergleichbarem Entwicklungsstand zu einer Gruppe zusammengefasst. Offene Aufgabenstellungen wurden erprobt. Die Lehrerinnen und Lehrer erkannten den Wert solcher Aufgaben im Bereich des selbst gesteuerten Lernens, sahen darin aber nur bedingt einen Förderansatz.

In diesem Schuljahr hatten die Lehrerinnen auch begonnen, Aufgaben in den Wochenplan aufzunehmen, die die Kinder beider Jahrgänge gemeinsam bearbeiten sollten. Während zu Beginn des Schulversuches die Kinder des zweiten Schulbesuchsjahres überwiegend Ergebnisse und Arbeiten der Kinder des ersten Jahres kontrollierten, sollten die beiden Jahrgänge nun stärker kooperieren.

Die Lehrerinnen der Grundschule Heldrungen hatten mit der Gestaltung differenzierter Wochenpläne einen Einstieg in die Individualisierung gefunden. Schrittweise begannen sie, die Differenzierung ausgehend von der Zuweisung von Aufgaben zu Jahrgangsstufen zu verfeinern und von den Jahrgängen zu lösen.

2.1.4 Aufbau der materiellen Lernumgebung

Mit der Öffnung des Unterrichtes war es notwendig geworden, den Kindern einen stärkeren Selbständigkeitsgrad bei der Nutzung von Lernmaterialien, Arbeitsmitteln und Büchern zu ermöglichen. An der Grundschule Heldrungen waren zu Beginn des Schulversuches die Klassenräume verändert worden. Neben den Gruppenarbeitstischen oder frontal gestellten Schülertischen befanden sich Regale mit Freiarbeitsmaterialien, Schränke mit den Arbeitsmaterialien der Kinder und Ordner, in denen die Kinder ihre Wochenpläne sammelten. Spielsammlungen und eine kleine Lesecke erweiterten die Lernmöglichkeiten der Kinder. Der Zugang zu diesen Materialien war den Kindern jederzeit möglich.

Im Laufe des Schulversuches verbanden die Pädagoginnen mit der Gestaltung der materiellen Lernumgebung folgende Ziele:

- Selbständiges Aneignen von Wissen durch die Schülerinnen und Schüler
- Aneignen von Formen der Selbstkontrolle durch die Schülerinnen und Schüler
- Freudvolles Arbeiten
- Ergänzen des Angebotes für den offenen Unterricht
- Anregungen zum Lesen und zum Schreiben bieten
- Anregungen für die Gleitzeit bieten

Das Material wurde im ersten Schulversuchsjahr meistens in der Gleitzeit oder während der Wochenplanarbeit genutzt.

Die Umgestaltung der Lernumgebung wurde nach Aussagen der Pädagoginnen immer dann vorgenommen, wenn ein neues Thema begonnen wurde oder wenn die Pädagoginnen nachlassendes Interesse seitens der Schülerinnen und Schüler beobachteten.

Die Analyse der von den Pädagoginnen zum damaligen Zeitpunkt (1. Schulversuchsjahr) ausgewählten Materialien und Aufgaben aus der Lernumgebung ergab, dass diese eher eng gefasst und noch wenig entwicklungsorientiert eingesetzt wurden. Vielmehr hatten die Aufgaben der Lernumgebung überwiegend ergänzenden Charakter. Allein der angebotene Wochenplan ließ erkennen, dass mit ihm vor allem zielgerichteter einzelne Kinder gefördert werden sollten.

Die Lehrerinnen stellten im März 2002 fest, dass die Lernumgebung noch nicht so für das Lernen der Kinder genutzt wurde, wie es nach ihren Vorstellungen möglich wäre und nahmen deshalb das zielgerichtete Nutzen einer gestalteten Lernumgebung in ihren Projektplan als zentrale Maßnahme auf. Sie sammelten und erstellten weiter Materialien, so dass der Fundus am Ende des Schulversuches stark erweitert war.

2.1.5 Spezielle Fördermaßnahmen

Im Antrag zum Schulversuch beschreibt die Schulleiterin, wie leistungsschwache Schüler bereits gefördert werden. Dazu gehörte nach ihren Angaben vor allem die Hilfe durch die für den Unterricht organisierte Zweitbesetzung durch Grundschullehrerinnen oder Erzieherinnen des Hortes. „An einem Tag in der Woche betreut der Mobile Sonderpädagogische Dienst die Schüler, für die ein sonderpädagogisches Gutachten vorliegt. Dieser Dienst widmet sich auch besonders leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern“, schreibt die Schulleiterin weiter. Diese Unterstützung war den Pädagoginnen sehr wichtig, da zu diesem Zeitpunkt eine Förderschullehrerin an der Schule noch fehlte.

Die Pädagoginnen wünschten sich Fortbildungen zur Arbeit mit dem Förderplan, die sie über den Schulversuchszeitraum hinweg nicht angeboten bekamen. Ihnen war offensichtlich bereits vor dem Schulversuch klar, dass sie im Hinblick auf die Förderung von Kindern Unterstützung benötigen würden.

Im ersten Schulversuchsjahr standen dann der Schule zwei Förderschullehrerinnen zur Seite.

Die Kinder, die aufgrund ihrer Leistungsschwäche besonders gefördert werden sollten, wurden im ersten Schulversuchsjahr aus dem Unterricht stundenweise herausgenommen und separat von den Förderschullehrerinnen unterrichtet. Die Grundschullehrerinnen fühlten sich hierfür unzureichend ausgebildet. Bereits zum damaligen Zeitpunkt fiel den Pädagoginnen auf, dass die Maßnahmen der besonderen Förderung überwiegend den schwachen Schülern vorbehalten war und dass besondere Begabungen zu wenig Beachtung seitens der Pädagogen erfuhren.

Im Fortgang des Schulversuches führte die Auseinandersetzung mit den Zielen und Möglichkeiten der individuellen Förderung der schwachen Kinder zu einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Grundanliegen des Schulversuches. „Die ganz schwachen Kinder in meiner Gruppe kommen alleine gar nicht zurecht.“, berichtete eine Lehrerin im März 2000. „Für diese Kinder stelle ich meine ganze Zeit zur Verfügung. Für die anderen Kinder aber, die in der Mehrzahl sind, habe ich dadurch keine Zeit mehr“, beschreibt eine Lehrerin ein Jahr später das ihr entstandene Problem. Durch den Ansatz, durch Zuwendung der Lehrkräfte lernschwache Kinder zu unterstützen und zu fördern, war ihre ganze Kraft und Aufmerksamkeit an diese Kinder gebunden. Bei ihrem Anspruch, allen Kindern eine fürsorgliche Bezugsperson zu sein, entstand ein Widerspruch.

Die Lehrerinnen und Lehrer entwickelten die Idee, lernschwache Kinder in einem (dritten) separaten Kurs zusammenzufassen und in dieser Organisationsform zu fördern. Die Integration der schwachen Kinder sollte nur im Stammgruppenunterricht erfolgen. Da an der Grundschule Heldrungen der Kursunterricht zu diesem Zeitpunkt deutlich höher bewertet wurde als der Unterricht in der Stammgruppe, kam die gewünschte Einrichtung eines Kurses für leistungsschwache Kinder einer Rückbesinnung auf die Diagnose- und Förderklassen sehr nahe. Dieses Vorgehen wurde mit Hinweis auf die Rahmenbedingungen und Anliegen des Schulversuches durch das Thüringer Kultusministerium unterbunden. Es fiel den Lehrerinnen und Lehrern schwer, dieses zu akzeptieren: „Wir denken aber: Die armen Kinder! Wir könnten so viel anders machen, viel besseres, was den Kindern wirklich nützt, das wäre ein Ziel für uns. Das wir selber entscheiden dürfen, wann und wie wir die Kinder integrieren. Dass wir denn sagen: Ab jetzt müssen wir es anders machen, um den Kindern besser helfen zu können.“ Diese Fördermaßnahme wäre nach Meinung der Pädagoginnen und Pädagogen zum damaligen Zeitpunkt beson-

ders sinnvoll gewesen, „ ...wenn von vornherein feststeht, [...] dass diese Kinder [...] drei Jahre [in der Veränderten Schuleingangsphasen verweilen müssten].“

Der Wunsch, diese Kursbildung dennoch umsetzen zu können, blieb als Lösungsansatz in den Köpfen der Pädagoginnen bestehen. Sie sahen noch keine andere Möglichkeit, der Heterogenität der Kinder im Kurs zu begegnen. Ein Grund hierfür war für sie auch, dass im ersten Schulversuchsjahr besonders viele Kinder mit diagnostiziertem sonderpädagogischen bzw. erhöhtem pädagogischem Förderbedarf aufgenommen wurden. Dies kündigte sich für die Schulleiterin während der Erhebung im April 2000 bereits an: „Wir haben durch kleine Tests, Gespräche mit den Kindergärtnerinnen und durch Teilnahme an schulärztlichen Untersuchungen herausgefunden, dass im kommenden Schuljahr 16 Kinder mit erheblichem Förderbedarf in die Schule kommen werden. Zwei weitere Kinder würden sonst gleich in eine Förderschule eingeschult werden.“ Die Integration der besonders schwachen Kinder gelang nach Aussagen der Lehrerinnen im Stammgruppenunterricht recht gut, was fehlte, war ein Differenzierungskonzept für den Kursunterricht ohne Selektion.

Seit dem ersten Schulversuchsjahr wurde an der Grundschule Heldrungen mit Förderplänen gearbeitet. Die Lehrerinnen registrierten den Förderbedarf einzelner Kinder und trugen deren ermittelte Lernschwächen und Fördermaßnahmen in einen selbst entwickelten Förderplan ein. Gemeinsam mit den Förderschullehrerinnen wurden diese Pläne umgesetzt. „Wir haben für jeden Schüler eine Karte, auf den wir den Förderplan schreiben. Dort notieren wir auch aufgetretene Schwierigkeiten.“ Es scheint so, als wäre zum damaligen Zeitpunkt die Arbeit mit einem Förderplan für ausgewählte Kinder noch kein stützendes Instrument zur zielgerichteten Förderung. Im Leitfaden 2001 geben die Lehrerinnen an, dass die „ ...Hortlerzieher [...] Kenntnis über die Förderpläne [haben].“

Offensichtlich erst mit dem Wechsel einer der Förderschullehrerinnen im Schuljahr 2001-2002 wurde anders mit den Förderplänen gearbeitet. „Die Förderlehrerin erstellt die Förderpläne und berät die Lehrerinnen“ heißt es dazu im Leitfaden 2002. Im Unterricht setzen die Lehrerinnen Beobachtungsbögen ein, in denen es ein spezielles Feld für Förderbedarf gibt. Dort notieren die Lehrerinnen situativen Bedarf, der dann durch die Förderschullehrerinnen aufgegriffen wird.

Rückblickend kann zusammengefasst werden, dass sich die Lehrerinnen und Lehrer der Staatlichen Grundschule Heldrungen besonders um die Kinder bemühten, die Schwierigkeiten beim Lernen hatten. Ihr Förderansatz, ihnen durch persönliche, kleinschrittige Zuwendung zu helfen, führte bereits nach dem ersten Schulversuchsjahr zu Enttäuschungen. Im Rückgriff auf Bekanntes wollten sie kleine Kurse einführen, in denen die Kinder mit Lernschwierigkeiten zusammengefasst wären. Da diese Kinder in den Stammgruppenstunden weiterhin integriert bleiben sollten, haderten die Lehrerinnen und Lehrer mit den Schulversuchsinitiatoren, die eine weitergehende Integration forderten. Offensichtlich gab es zu diesem Zeitpunkt keine Vorstellungen, wie diese Integration aus didaktischer Sicht gelingen könnte. Dies entmutigte die Lehrerinnen jedoch nicht, sondern bestärkte sie darin, in diesem Bereich weitere Anstrengungen zu unternehmen.

2.1.6 Differenzierungskonzepte

Den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder wurde in Heldrungen durch differenzierte Lernangebote begegnet. Dazu gehörten mit Beginn des Schulversuches die differenzierten Wochenpläne, die hinsichtlich der Quantität der Pflichtaufgaben und hinsichtlich der Qualität der Wahlaufgaben differenziert angeboten wurden.

Die Förderung richtete sich zu Beginn des Schulversuches besonders auf die schwachen Kinder, obwohl den Lehrerinnen bewusst war, dass auch begabte Kinder Anspruch auf Förderung haben. Es fiel ihnen jedoch schwer, die betroffenen Kinder intensiv zu fördern, ohne andere zu vernachlässigen und auszuhalten, dass Unterschiede nur begrenzt ausgleichbar sind. Dies bestätigt auch die Wahrnehmung der Förderschullehrerin zu diesem Zeitpunkt, die formulierte: „Anfangs war die Erwartung der Grundschullehrerinnen an mich sehr hoch. Manche denken gar, ich könne die Kinder irgendwie heilen.“

Auch sie folgt dem durchaus umstrittenen Ansatz mit viel Zeit und persönlicher Zuwendung zu fördern: „Die Zeit für die persönliche Zuwendung und das Kleinschrittige, was die [lernschwachen] Kinder immer noch brauchen, das können [die Grundschullehrerinnen] nicht geben.“ stellt sie zum Ende des Schulversuchs fest.

Im Unterricht arbeiteten die Lehrerinnen bisher nach dem Konzept ‚mathe 2002‘ und setzten die Fibel ‚Bücherwurm‘ ein. Beide Konzepte sind grundsätzlich geeignet, durch differenziertes Vorgehen individuelles Lernen zu befördern.

Im ersten Schulversuchsjahr wählten sie „ABRACADABRA“ als Einstiegswerk aus, waren damit aber schon bald unzufrieden. „In diesem Buch stehen zu wenige Wörter, die die Kinder tatsächlich zu einem Thema brauchen. Wir wollten mit den Kindern ein Frühlingsbuch schreiben, aber das einzige Wort, was wir dazu dort gefunden haben, war das Wort ‚Frühling‘, aber eben nicht ‚Schneeglöckchen‘. Außerdem müssen einige Wörter immer erst inhaltlich geklärt werden“, beschreiben die Lehrerinnen ihr Problem mit diesem Lehrwerk. Sie lösten es, indem sie eine herkömmliche Fibel parallel einsetzten. „In einer Fibel steckt ein Leitfaden drin. Davon ausgehend kann ich differenzieren“, beschreibt eine Lehrerin zur Erhebung im März 2001 den Vorteil einer Fibel und eine weitere ergänzte: „Die Fülle einer Fibel ist überschaubar, es wird immer wieder wiederholt. Eine Fibel kann man jederzeit durch andere Materialien ergänzen.“ Die Orientierung an einer Fibel war den Lehrerinnen und Lehrern eine wichtige Stütze bei den Differenzierungsentscheidungen. Gleichzeitig war ihnen aber auch bewusst, dass die Spannweite der unterschiedlichen Entwicklungsstände der Kinder nicht über ein Fibelkonzept abgedeckt werden konnte. Sie stellten sich deshalb die Frage, welches Buch (Konzept) tatsächlich geeignet sei.

Seit Beginn des Schulversuches stellte die Differenzierung an der Grundschule Heldrungen nicht nur einen besonderen Schwerpunkt in der Arbeit der Lehrerinnen dar, sie war und wird von ihnen auch als besondere Herausforderung gesehen. Gerade deshalb wählten sie diesen Bereich als Schwerpunkt ihrer Entwicklungsarbeit im Schulversuch. Dabei stellte besonders der Unterricht im Kurs an die Lehrerinnen sehr hohe Anforderungen. Bereits zur Erhebung im April 2000 formulierten die Kolleginnen die Differenzierung im Kurs als eine Herausforderung. Als einen Grund für die Probleme beschrieben die Lehrerinnen, dass die große Palette unterschiedlicher Lernvoraussetzungen der Kinder ihnen das bisherige frontale Vorgehen nicht mehr ermöglichte.

Sie waren mit dem erreichten Stand hinsichtlich der optimalen Förderung aller Kinder unzufrieden: „Die optimale Förderung steht und fällt mit der Zuwendung des Lehrers. Man kann tolles Material einsetzen, optimale räumliche Bedingungen vorfinden und ist

doch mit 20 Kindern allein überfordert. Die Kinder brauchen nicht nur die Anleitung und Auswertung für ihre Arbeiten, sie brauchen auch die Bestätigung und die Zuwendung vom Lehrer.“ Schwache Schüler brauchten diese Zuwendung demnach stärker als andere Kinder. Die Lehrerinnen der Grundschule Heldrungen sahen sich in der Not, einigen Kindern ihre Zuwendung entziehen zu müssen, was konträr zu ihren Vorstellungen von den Aufgaben der Grundschullehrerinnen und den Bedürfnissen von Grundschulkindern stand. Die Lehrerinnen waren im Laufe des Schulversuches nicht nur verunsichert, wie sie die Differenzierung bei der vorhandenen Heterogenität der Kinder anlegen sollten, sie sahen sich auch für alle Arbeitsphasen der Kinder gleichermaßen verantwortlich und konnten davon schwer absehen. Dies betraf den Kursunterricht in besonderem Maße.

Sie spürten aber auch, dass die Differenzierungsentscheidungen innerhalb eines Kurses nicht die Wirkung zeigten, die sie erwarteten: „Ich haben manchmal das Gefühl, ich beschäftige die Kinder, aber nur, um sie einen Moment lang ruhig zu halten, damit ich mit einer Gruppe arbeiten kann“, beschreibt eine Lehrerin das Problem.

Wie im vorangegangenen Kapitel dargestellt wurde, wollten die Pädagoginnen lernschwache Kinder deshalb in einem separaten Kurs zusammenfassen. Gern hätten sie folgendes Vorgehen ausprobiert: „Kinder, die sehr schwach sind, werden in einer Gruppe langsam gefördert. Mit ihnen könnten beispielsweise die Buchstaben in einem größeren Zeitraum erarbeitet werden, so dass sie dann auch das Lesen lernen. Die anderen Kinder lesen vielleicht schon ab Weihnachten.“

Es bleibt offen, ob das Einrichten entwicklungs- bzw. leistungsbezogener Kurse tatsächlich den integrativen Stammgruppenunterricht zur Förderung aller Kinder ergänzen kann und unter welchen Bedingungen das erfolgreich ist. Dies war nicht Gegenstand des Schulversuches. Es darf aber angenommen werden, dass bei den vorliegenden Schwierigkeiten, die die Lehrerinnen und Lehrer der Grundschule Heldrungen hinsichtlich einer wirksamen Förderung von lernschwachen Kindern beschreiben, die Einrichtung separater Kurse für diese Kinder keinen wirklichen Durchbruch erbracht hätte. Vielmehr fehlte ihnen eine Orientierung, an der sie Differenzierungsentscheidungen ausrichten konnten, wie sie beispielsweise Entwicklungsmodelle und dazu passende Fördervorschläge bieten.

Während die Probleme im Kurs besonders dringlich waren, gelang die Integration im Stamm offensichtlich besser. Bereits zu Beginn des Schulversuches beschrieben die Lehrerinnen eine Möglichkeit, die Jahrgangsmischung gezielt zur Differenzierung zu nutzen. „Die Angebote werden bewusst für beide Jahrgänge angeboten“

Im ersten Schulversuchsjahr arbeiteten Kinder unterschiedlicher Jahrgänge im Rahmen des Stammgruppenunterrichtes auch an einem gemeinsamen Gegenstand, beispielsweise am Gedicht „Die drei Spatzen“ von Christian Morgenstern. „Die Kinder aus dem Kurs 2 erhalten dazu anspruchsvollere Aufgaben als die aus dem Kurs 1. Es gibt im Kurs 2 aber auch Kinder, die noch nicht so weit waren, die haben dann die Aufgaben aus dem Kurs 1 bearbeitet. Es wird dann an einem Gegenstand differenziert gearbeitet“, stellte eine Lehrerin zur Erhebung im März 2001 vor.

Im Fortgang des Schulversuches wollten die Pädagoginnen nun ihre Kursarbeit weiterentwickeln und die Selbständigkeit der Kinder beispielsweise durch verstärkte Selbstkontrolle erhöhen, wobei sie sich gleichzeitig entlasten konnten. Die Zurücknahme der Lehrerrolle rückte zu diesem Zeitpunkt stärker ins Bewusstsein.

Die Lehrerinnen und Lehrer machten es sich zum Ziel, jedem Schüler einen differenzierten Wochenplan anzubieten. Dies zeigt, dass sie inzwischen die unterschiedlichen

Lern- und Entwicklungsstände differenzierter wahrnahmen und darauf reagieren wollten. Die optimale Passung zwischen dem Lernangebot und dem Stand jedes einzelnen Kindes durch Zuweisung individueller Aufgaben erforderte einen hohen Arbeitsaufwand.

An der Grundschule Heldrungen wurden seit dem Schuljahr 2001-2002, angeregt durch eine Fortbildung des ThILLM, offene Aufgaben gesammelt und im Unterricht erprobt. An Beispielen erfuhren die Lehrerinnen, wie man mit weniger Material und zeitsparender Vor- und Nachbereitung den Unterricht über offene Aufgabenstellungen gestalten kann und dabei trotzdem alle Kinder erreicht. Sie suchten parallel dazu Aufgaben, die sie in den jahrgangsgemischten Gruppen so einsetzen konnten, dass die Kinder unterschiedlicher Jahrgänge miteinander arbeiteten.

Wie bereits erwähnt, haben die Pädagoginnen der Grundschule Heldrungen schon zu Beginn des Schulversuches ihren Entwicklungsschwerpunkt integrativen und differenzierten Unterrichtsgestaltung gesehen. Sie wählten diesen Bereich als Dokumentationschwerpunkt im Schulversuch und präzisierten ihn im Laufe ihrer Arbeit. Im Kern ihrer Erprobungen stand die Frage: Wie kann man den Schriftspracherwerb im Kurs 1 mit einem lernschwachen Kind erfolgreich gestalten? Dazu sollte eine Fallanalyse über einen längeren Zeitraum erstellt werden. Der Lernprozess sowohl des Kindes als auch der Lehrerinnen sollte festgehalten und eine Materialsammlung erstellt werden.

Im Juni 2001 stellten die Pädagoginnen der Grundschule Heldrungen einen Analysebogen für die Kinder im Kurs 1 vor. Dieser umfasst die Ausgangssituation, Entwicklungstendenzen und verwendetes Material. Das Ziel dieses Bogens war es, ausgehend von dem Entwicklungsstand des Kindes nun ein Prozess bezogenes Instrument einzusetzen, welches der integrativen Förderung diene. Dazu hatten die Pädagoginnen Ordner geführt, strukturiert nach Fortbildungsunterlagen, Protokollen, Präsentationen, einer anzulegenden Liste über erprobtes Material sowie dazugehörige Anleitungen zum Umgang damit. Bei der Erprobung des Materials stellten die Kolleginnen fest, dass besonders der Analysebogen zwei wertvolle Effekte hatte: Zum einen beobachtet man die Kinder genauer, da das Beobachten gestützt und gerichtet ist und zum anderen überdenkt man gleichzeitig die Leistung des Materials. Das Material wird bewertet und neues Erproben angeregt.

Trotz der intensiven Arbeit der Pädagoginnen und Pädagogen im Bereich der Didaktik waren die Lehrerinnen und Lehrer unzufrieden mit dem Erreichten. Im Herbst 2002 schrieben sie: „Die Spannbreite des Leistungsstandes innerhalb einer Stammgruppe ist zu groß, um jeden Schüler immer zu jeder Zeit individuell zu fördern. Auch bei Vollbeschäftigung des Lehrers wäre das nicht immer machbar.“

Am Ende des Schulversuches im Schuljahr 2002-2003 resümierten die Lehrerinnen der Grundschule Heldrungen, dass sie die Formen des offenen Unterrichtes weiter entwickeln konnten, wobei die einzelnen Stammgruppen unterschiedliche Formen bevorzugten. Auch gaben die Lehrerinnen an, inzwischen erfolgreicher offene Aufgaben einzusetzen. Besonders der Fortbildungszyklus Mathematik des ThILLM böte ihnen hierfür Anregungen. Bei der Erprobung der offenen Aufgabenstellungen fiel den Lehrerinnen auf, dass „nicht jedes Kind sich die Aufgabe stellt, die es auf eine höhere Stufe bringen könnte. Es gibt viele Kinder, die nehmen sich das, was sie können. Sie wollen nicht so viele Fehler machen und trauen sich die nächste schwierigere Stufe noch nicht zu. Wir bieten zwar Vielfältiges an, aber wir wissen nicht, wie wir den Kindern begreiflich machen sollen, sich an schwereren Aufgaben zu versuchen.“

Nach Beendigung des Schulversuches mit dem Schuljahr 2002-2003 schätzt die Schulleiterin ein, dass die Lehrerinnen und Lehrer ihrer Schule mit dem Bereich der Didaktik weiteren Entwicklungsbedarf und einen Entwicklungsschwerpunkt sehen. „Meine Kolleginnen beschäftigt sehr die Frage, wie man im Kurs Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder mit Lernschwierigkeiten gezielt fördern kann. Die Kolleginnen sehen diesen Anspruch mit sehr viel Aufwand verbunden und es entsteht immer wieder Diskussion. Sie möchten diesen Kindern gern helfen, aber sie schaffen es nicht. Die Kolleginnen müssten eine völlig andere Didaktik einsetzen, mit der sie überhaupt noch nicht vertraut gemacht wurden und die sie sich selber erarbeiten müssen.“ Einige Lehrerinnen zeigten sich selbst von der Integration lernschwacher Kinder nicht überzeugt. Im Leitfadens 2002 schrieb ein Stammgruppenteam: „Binnendifferenzierte Förderung von Kindern erfolgt, aber auch separate, diese ist ergiebiger.“

So bleibt am Ende des Schulversuches der Bereich der Didaktik, der in jahrgangsgemischten Gruppen einem wohlgedachten Differenzierungskonzept folgen muss um allen Kindern Lernchancen zu eröffnen, auch aus Sicht der Schule auf einem eher noch unbefriedigenden Stand.

Fasst man die Entwicklung der Differenzierungskonzepte an der Staatlichen Grundschule Helderungen rückblickend zusammen, so lässt sich feststellen, dass die Lehrerinnen und Lehrer in diesem Bereich verschiedene Ansätze erprobt haben. Mit Beginn des Schulversuches waren zunächst offene Unterrichtsformen installiert worden. Diese offenen Formen wurden überwiegend im Stammgruppenunterricht praktiziert. Bereits seit Beginn des Schulversuches setzten die Lehrerinnen und Lehrer Aufgaben ein, die bei entsprechendem Lernstand der Kinder jahrgangsunabhängig zugewiesen wurden. In der Umsetzung gelang diese Förderung.



Abbildung 3: Spiele und didaktisches Material mit enthaltener Selbstkontrolle stellen für jahrgangsgemischte Gruppen ein geeignetes Lernangebot dar

Im Laufe des Schulversuches entwickelten die Lehrkräfte den Anspruch, jedem Kind seinen Wochenplan mit individuellen Aufgaben zuzuweisen. Dieser Anspruch führte aber rasch zu Arbeitsbelastungen, die nicht mehr vertretbar waren. Angeregt durch die Fortbildungen des ThILLM erprobten sie offene Aufgaben, sie erkannten darin eine Möglichkeit, individuelles Lernen zu ermöglichen. Am Ende des Schulversuches setzten die Lehrerinnen und Lehrer solche Aufgaben häufiger ein.

Probleme bereitete ihnen die differenzierte Arbeit im Kurs. Da dieser überwiegend traditionell gestaltet wurde, sahen die Pädagoginnen und Pädagogen zunächst nur die Möglichkeit, durch persönliche Zuwendung und kleinschrittige Hilfe Kinder zu fördern. Die Heterogenität, die sie nun auch besonders in den Kursgruppen wahrnahmen, erforderte aber ein solch hohes Maß an persönlichem Einsatz, dass sie sich überfordert fühlten. Die Pädagoginnen litten offensichtlich darunter, dass sie durch ihre intensive Zuwendung zu schwachen Schülern die anderen Kinder aus ihrer Sicht vernachlässigen mussten, was im Widerspruch zu ihrem Berufsethos stand. Gern hätten sie deshalb schwache Kinder wieder in einem separaten Kurs zusammengefasst aber nur für eine geringe Anzahl von Stunden bzw. für Stundenteile, dies ließen die Rahmenbedingungen des Schulversuches ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ jedoch nicht zu.

Im nächsten Schritt hinterfragten die Lehrerinnen und Lehrer ihre Unterrichtskonzepte stärker. Das zu Anfang genutzte Konzept für den Schriftspracherwerb, das individuelles Voranschreiten der Kinder grundsätzlich ermöglichte, schien ihnen weniger geeignet. Sie suchten nach einem Konzept, das ihnen eine Orientierung für das Voranschreiten der Kinder bot. Da sie offensichtlich keine Alternativen kannten, griffen sie auf ein Fibelwerk zurück.

Mit viel Aufwand, Engagement und Kraft mühten sich die Lehrerinnen und Lehrer um die Kinder mit Förderbedarf, was auch ihrem Entwicklungs- und Dokumentations-schwerpunkt im Rahmen des Schulversuches entsprach. Am Ende des Schulversuches hatten sie zwar verschiedene Möglichkeiten ausprobiert, einen entscheidend neuen Ansatz hatten sie aber nicht gefunden. So blieb das didaktische Konzept – wie in anderen Versuchsschulen auch – als ‚Sorgenkind‘ bestehen. Ganz offensichtlich gibt es an dieser Stelle allgemein großen Entwicklungsbedarf, dem sich auch die Wissenschaft stärker stellen muss.

Obwohl in der Stammgruppe gegenüber den Kursgruppen die Heterogenität der Kinder deutlich höher sein muss, gelang den Lehrerinnen und Lehrern die Gestaltung der Differenzierung hier besser. Gründe hierfür können in der von ihnen selbst angeregten Kooperation der Kinder untereinander und in der Zurücknahme der Lehrkräfte während dieser Unterrichtsformen gesehen werden. Die Form der Wochenplanarbeit schien hierfür ausschlaggebend zu sein. Das bedeutet, dass die Steuerung des Lernens in der Stammgruppe zunehmend an die Kinder selbst und an das angebotene Material abgegeben wurde. „Wir wollten in den Kursstunden nicht auch noch Wochenplanarbeit veranstalten und erprobten deshalb andere Formen, welche uns allerdings nicht so sehr befriedigten“, erläutert die Projektleiterin rückblickend.

Im Laufe des Schulversuches erweiterten die Lehrerinnen die Inhalte des Kursunterrichtes, indem sie dessen ursprünglichen Schwerpunkt der Wissensvermittlung zunehmend durch Einsatz von Übungsphasen ergänzten.

Während die Lehrerinnen im Stammgruppenunterricht verschiedene Formen und Zugänge zum Lernen nutzten, gestalteten sie die Kursstunden in vertrauter Weise methodisch aufbereitet und kleinschrittig gesteuert.

2.1.7 Schuleingangsphasendiagnostik

Bereits bevor die Kinder zur Schule kommen rücken sie ins Blickfeld der Lehrerinnen. Sie wollen möglichst viel über den Entwicklungsstand und das Verhalten der Kinder erfahren. „Zur Schulanmeldung machen wir kleine Tests mit den künftigen Schulkindern. Das Ergebnis teilen wir den Eltern sofort mit, damit sie ihr Kind möglichst in einem auffälligen Bereich fördern können.“

Die Beratungslehrerin bzw. Schulleiterin der Grundschule Heldrungen nimmt regelmäßig an den schulärztlichen Untersuchungen teil. Sie notiert sich Hinweise der Ärztin zum Entwicklungsstand der Kinder. Es besteht ein guter Kontakt zwischen der Schulärztin und den Lehrerinnen der Grundschule Heldrungen.

Vor der Einschulung führen die Pädagoginnen der Grundschule Heldrungen Schnuppertage für die künftigen Schulkinder durch, an denen die Pädagoginnen die Kinder kennen lernen und beobachten können.

Die Beratungslehrerin der Schule geht in die Kindergärten und verschafft sich einen allgemeinen Überblick über die Kinder. Sie bespricht mit den Erzieherinnen, welches Leistungsspektrum der Schulanfänger/innen zu erwarten ist. Die Lehrerinnen berücksichtigen diese Erkenntnisse zunächst bei der Bildung der Stamm- bzw. Kursgruppen. Dies war besonders im Schuljahr 2000-2001 wichtig, da nach Aussage der Pädagoginnen in diesem Schuljahr besonders viele förderbedürftige Kinder in die Veränderte Schuleingangsphase aufgenommen wurden und eine Ballung in einer Stammgruppe vermieden werden sollte.

Trotz dieser Aktivitäten zum Feststellen des Entwicklungsstandes laufen, schätzt ein Stammgruppenteam ein, dass es im Rahmen der Einschulung „nur schwer gelingt, den Entwicklungsstand eines Kindes festzustellen und aufbauende Schritte zu planen.“ Die Lehrerinnen sind sich dabei der Subjektivität ihrer Wahrnehmungen bewusst und sehen die Aktivitäten am Schulanfang nur als Möglichkeit einen Einblick zu bekommen und die Kinder kennen zu lernen.

Daraus lässt sich schließen, dass die Eingangsdiagnostik eher allgemeine Informationen über ein Kind erbringt und nicht fachspezifisch durchgeführt wird, in dem beispielsweise einem Modell des Schriftspracherwerbs folgend Einordnungen vorgenommen bzw. Förderansatzpunkte bereits im Vorfeld notiert werden.

Die Grundschule Heldrungen begleitet vielmehr den Prozess des Lernens besonders der schwachen Kinder auch fortlaufend diagnostisch. Diese Aufgabe übernimmt organisatorisch die Förderschullehrerin, indem sie Förderpläne erstellt und fortschreibt. Fördermaßnahmen werden von allen Lehrerinnen der Eingangsphase gemeinsam durchgeführt.

2.1.8 Leistungsdokumentation

Die Lehrerinnen der Grundschule Heldrungen hatten bereits vor dem Schulversuch ihren Unterricht geöffnet und damit auch die Möglichkeiten der Schülerbeobachtung erweitert.

Es gab an der Schule Erfüllungspläne, in denen Erzieherinnen oder Lehrerinnen vermerkten, wie ein Kind seine Aufgaben erledigt hat. Dazu verwendeten die Pädagoginnen Symbole:

- H = Hilfe benötigt
- ? = Aufgabenstellung nicht erfasst
- F = fehlerhaft gelöst

Die Pädagoginnen setzten zum damaligen Zeitpunkt im regelmäßigen Abstand von acht Wochen Beobachtungsbögen ein. Diese enthielten leitende Fragen:

- Wie lernt das Kind?
- Welche Strategien hat es?
- Welche Hilfsmittel verwendet es?
- Wo und bei wem holt es sich Unterstützung?
- Welche Partner sucht es sich aus und welche Eigenschaften haben diese Partner?
- Wie setzt sich das Kind innerhalb der Gruppe durch?
- Wo sucht das Kind Anschluss?

Damit erhielten die Pädagoginnen zwar einen Überblick über das Arbeitsverhalten, sie schätzen aber zur Erhebung im April 2000 ein, dass der Überblick über die Leistungen des einzelnen Kindes noch nicht ausreichend gegeben sei. Ihnen war wichtig, hier gründlicher und rascher zu Erkenntnissen zu gelangen.

Im ersten Schulversuchsjahr waren für die Pädagoginnen der Grundschule Heldrungen folgende Aspekte bei der Leistungsfeststellung und -auswertung wichtig:

- Feststellen des Leistungsstandes
- Aufgetretene Schwächen
- Suche nach Unterstützern wie z.B. der Mobile Sonderpädagogische Dienst
- Punkt- bzw. Fehlerzahlen
- Fehleranalysen
- Überlegungen hinsichtlich des weiteren Vorgehens
- Informationsgrundlage für die Gespräche mit den Eltern

Ihre Aufzeichnungen nutzten die Pädagoginnen für Elterngespräche und zum Schreiben der Zeugnisse. Sie waren auch Grundlage für die Absprachen zwischen den verschiedenen Pädagoginnen und in den Phasen der Planung.

An der Grundschule Heldrungen verstanden die Lehrerinnen zu diesem Zeitpunkt die Leistung eines Kindes überwiegend als eine kognitive Leistung. Im Leitfaden 2001 beschrieben sie, was sie unter Leistung fassen würden. Dazu zählten sie:

- Lesen (z.B. sinnerfassendes Lesen und betontes Vorlesen)
- Schreiben (z.B. Abschreiben, Übertragen von Druck- in Schreibschrift)
- Rechtschreiben (z.B. Wortdiktate, Laufdiktate, Diktate)
- Ausdruck (z.B. zusammenhängendes, grammatikalisch richtiges Sprechen, freies Schreiben)
- Heimat- und Sachkunde (z.B. erworbenes Wissen, selbstständig angeeignetes Wissen, praktische Tätigkeiten)
- Mathematik (z.B. Grundaufgaben, Transferleistungen, selbstständiges Anwenden und Finden von Lösungsaufgaben)

Erfasst wurden diese Leistungen durch Beobachtungen in unterschiedlichen Arbeitsformen wie z.B. während der Wochenplanarbeit oder während des Morgenkreises, durch Auswertungen selbständig erbrachter Lösungen sowie durch herkömmliche Tests bzw. Kontrollen. Zur Notation nutzten die Pädagoginnen persönliche Aufzeichnungen, den Beobachtungsbogen und das Notenheft des Klassenbuches. Eltern und Kinder wurden über alle Leistungsbereiche informiert. Die Wochenpläne wurden von den Lehrerinnen kontrolliert und kommentiert zur Kenntnisnahme der Eltern zurückgegeben. Die Sammlung der verschiedenen Informationen über die Leistung eines Kindes war den Lehrerinnen dabei besonders wichtig. „Wir können nur durch die Sammlung den Entwicklungsweg eines Kindes nachvollziehen“, schreiben sie dazu im Leitfaden 2001.

Im Laufe des Schulversuches setzten sich die Pädagoginnen kritisch mit den Beobachtungsbögen auseinander. Sie waren mit der Aussagekraft dieser Bögen hinsichtlich der Klarheit und mit dem Aufwand im Einsatz unzufrieden. Die Bögen boten noch nicht die Unterstützung, um sie zum Schreiben der Zeugnisse tatsächlich nutzen zu können. Aus diesem Grund wurden sie noch einmal überarbeitet.

Durch den Einsatz von offenen Aufgaben mussten die Lehrerinnen nach Möglichkeiten suchen, die unterschiedlichen Lösungen und Lösungswege der Kinder zu dokumentieren. Sie fanden nach ihren Angaben eine Form, mit der sie dies effektiv tun konnten. Je nach Art der Aufgabe wählten sie zwischen:

- einem Interview mit dem Kind,
- der Präsentation der Arbeitsergebnisse,
- Notizen im Beobachtungsbogen,
- Bepunktung von Lösungsmöglichkeiten in einer Tabelle,
- Individuellen Notizen.

Inzwischen nutzten die Lehrerinnen die Leistungsdokumentation erfolgreicher bei der Zusammenarbeit mit den Eltern. Sie schätzten im Schuljahr 2001-2002 ein, dass „...die Eltern [...] die Leistungserhebung der Schule verstehen“ und dass die „Eltern [...] die verbalen Einschätzungen aussagekräftiger [finden] als die Notengebung.“

Es ist zu vermuten, dass die Lehrerinnen durch die Art der Leistungsdokumentation überzeugender gegenüber den Eltern auftreten konnten. Über drei Viertel aller Eltern der Schülerinnen und Schüler der Grundschule Heldrungen fühlten sich sehr gut über den Entwicklungsstand ihres Kindes informiert.

Auch im Schuljahr 2001-2002 legten die Lehrerinnen wie in den Jahren zuvor viel Wert auf die Auswertung der Wochenplanarbeit. Die anderen Formen blieben ebenfalls erhalten.

Die Notation von Erkenntnissen bereitete den Lehrerinnen noch Probleme. Eine Lehrerin beschrieb ihren Konflikt: „Wir machen Kreuzchen und Pünktchen, aber die sagen nichts aus. Also schreibe ich mir noch etwas dahinter. Dadurch werden die Aufzeichnungen wieder sehr umfangreich und das Vorgehen bleibt ineffektiv.“

Am Ende des Schulversuches sehen die Lehrerinnen der Grundschule Heldrungen sowohl Erfolge als auch weiteren Entwicklungsbedarf bei der Dokumentation von Schülerleistungen. Während sie mit ihren überarbeiteten Beobachtungsbögen inzwischen zufrieden sind und sich durch die Art der Dokumentation gut vorbereitet für die Gespräche mit den Eltern fühlen, gelingt es ihnen noch nicht immer, die Beobachtungen im Unterricht schriftlich festzuhalten. „Wir haben für das Notenbuch einheitliche Zeichen gefunden, jeder kann erkennen, was damit gemeint ist. Für jede Stammgruppe gibt es eine Hängekartei im Raum, in die jeder Beobachtungen eintragen kann. Ergänzt werden diese noch durch persönliche Aufzeichnungen.“ Aber auch die Art der Notation und deren Inhalte werden zu diesem Zeitpunkt kritisch betrachtet „Das regelmäßige Ergänzen gelingt uns nicht so gut. Man ist meistens allein in der Gruppe und kann Aufzeichnungen nicht sofort erledigen“, schätzt ein Team unter der Zustimmung der anderen ein. Aus einer anderen Stammgruppe kommt folgendes Problem: „Wir würden gern Wörter oder Wortgruppen festhalten, Formulierungen, die man zum Verfassen der Zeugnisse nutzen kann. Die Symbole muss ich immer übersetzen. Die Zeichen entsprechen vielleicht der Note 1 oder 2, ich weiß aber dann nicht, was das Kind genau kann. Steht im Notenbuch beispielsweise bei Werken ein Minus, dann ist nicht klar, ob das Kind nicht schneiden, nicht falten oder nicht flechten kann.“

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Lehrerinnen und Lehrer der Grundschule Heldrungen mit der Öffnung des Unterrichtes zu Beginn des Schulversuches auch erweiterte Formen der Leistungsdokumentation nutzten. Der zunächst fast ausschließlich kognitiv ausgerichtete Leistungsbegriff wurde durch Aussagen zum Arbeitsverhalten der Schülerinnen und Schüler ergänzt. Zur Erhebung der Schülerleistungen wurden traditionelle Formen fortgeführt und zunehmend durch die Notation von Beobachtungsergebnissen erweitert. Die Lehrerinnen und Lehrer entwickelten einen Beobachtungsbogen, den sie im Prozess weiter überarbeiteten. Im Verlaufe des Schulversuches konnten die Lehrkräfte ihre Leistungsdokumentation zunehmend als Grundlage für Elterngespräche und zum Verfassen der Zeugnisse nutzen. Am Ende des Schulversuches zeigten sich die Lehrerinnen mit den gefundenen, effektiven Formen zufrieden.

2.1.9 Entwicklung der Aufgabenqualität

Die Aufgaben, welche die Kinder bearbeiten sollten, wurden ihnen bedingt durch die Öffnung des Unterrichtes nun nicht mehr durch die Lehrerin angesagt, sondern über den Wochenplan präsentiert. Die Wochenpläne enthielten deshalb zu Beginn des Schulversuches häufig noch Angaben mit Buch- bzw. Arbeitsheftseiten sowie Aufgabennummern. Mit den offenen Unterrichtsformen sollten die Kinder selbständiger arbeiten. Die Lehrerinnen ließen den Kindern größere Spielräume. Sie suchten geeignete Aufgaben, in denen sie die Arbeitsanteile zweier Partner umschrieben, damit die Kinder sie gemeinsam bearbeiten konnten. Sie stellten fest, dass sie „noch nicht genügend Aufgaben der Fächer Deutsch, Mathematik und Heimat-Sachkunde gefunden“ haben, die Zusammenarbeiten der verschiedenen Jahrgänge erfordern und/oder ermöglichen.

Weil sich die Kolleginnen der Grundschule Heldrungen besonders mit der Differenzierung befassten, sollten die Aufgaben außerdem unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsständen der Kinder gerecht werden. Dieses Bestreben führte sehr bald zu einer starken Arbeitsbelastung, da die Lehrerinnen bei zunehmender Sensibilisierung für das Problemfeld erkannt hatten, dass sie noch stärker differenzieren müssten, als sie zunächst vorgehabt hatten. Es stellte sich die Frage, wie man für jedes Kind das richtige Anforderungsniveau treffen soll und gleichzeitig die Arbeit aller an einem gemeinsamen Gegenstand ermöglichen kann. Dieses Problem stellte sich nicht nur für die Grundschule in Heldrungen. Das Team der wissenschaftlichen Begleitung empfahl daher im März 2001 die Arbeit mit offenen Aufgabenstellungen mit einzubeziehen. Im zweiten Schulversuchsjahr führten die Lehrerinnen der Grundschule Heldrungen dazu eine schulinterne Fortbildung mit einer Referentin des ThILLM durch. Sie sammelten offene Aufgabenstellungen, erprobten diese und überlegten parallel dazu, wie sie bei diesen Aufgaben die Leistungen der Kinder erfassen und dokumentieren könnten. Am Beispiel der „Buchstabengeschichten“ soll hier gezeigt werden, was die Lehrerinnen unter einer offenen Aufgabe verstehen und wie die Kinder damit umgehen.

„Die Kinder haben die Möglichkeit, aus einem Ausschneidebogen einen Buchstaben zu wählen und zu ihm zu schreiben. Dazu schneiden sie sich ihren gewählten Buchstaben aus und kleben ihn auf ein liniertes Blatt. Nun schreiben sie darunter ihre „Buchstabengeschichte“. Bei Kindern, die im Schreiblernprozess noch am Anfang stehen, können die Ergebnisse sicher noch keine Geschichten sein. Sie finden aber viele Wörter, welche den ausgewählten Buchstaben enthalten. Die Beispiele zeigen, wie unterschiedlich die Kinder zu dieser offenen Aufgabe arbeiten.“

2.1.10 Teamentwicklung

Obwohl die Grundschule Heldrunen wie im Kapitel 1 beschrieben mehrfach mit anderen kleinen Grundschulen zusammengelegt wurde, entwickelte sich das Lehrerteam nach Einschätzung der Schulleiterin gut. „Das Lehrerteam ist rasch zusammengewachsen“, formulierte sie zur Erhebung im April 2000 „Der Schulversuch ist unsere erste gemeinsame, große Aufgabe.“ Dies bestätigen auch die Lehrerinnen und Erzieherinnen.

Mit Einstieg in den Schulversuch bildeten acht Lehrerinnen der Grundschule Heldrunen das Team der Schuleingangsphase. Diese planten gemeinsam die Leitthemen und entwickelten daraus die Stoffverteilung, die für alle Stammgruppen galt. „Die Lehrerinnen der Stammgruppen 1 und 2 sowie die der Stammgruppen 3 und 4 leiteten daraus den Lernstoff für die Kursstunden, die Pflicht- und die Wahlaufgaben des Wochenplanes ab“, beschreibt die Schulleiterin das Vorgehen bei der Unterrichtsvorbereitung im Team. Diese Teams, zusammengesetzt aus vier Lehrerinnen blieben bestehen. In jedem Team gab es geteilte Verantwortung:

- Eine Lehrerin für Mathematik Klasse 1
- Eine Lehrerin für Mathematik Klasse 2
- Eine Lehrerin für Deutsch Klasse 1
- Eine Lehrerin für Deutsch Klasse 2

Hierin spiegelt sich die bewährte Klassen- und Fachlehrerstruktur wider. Es wurde also am Bekannten angesetzt. Das gemeinsame Planen war notwendig geworden, da durch Kurs- bzw. Stammgruppenunterricht mehrere Lehrkräfte die Entwicklung eines Kindes anregten und begleiteten. An der Grundschule Heldrunen trafen sich die hauptverantwortlichen Lehrerinnen der Schuleingangsphase aus diesem Grund regelmäßig mittwochs, um die Stoffverteilung für die kommende Woche festzulegen. An dieser Beratung nahm auch die Hortkoordinatorin teil. In der ‚Veränderten Schuleingangsphase‘ unterrichteten aber noch mehr Lehrerinnen und Lehrer. Gründe waren der Fachlehreinsatz beispielsweise für die Fächer Sport und Religion und die Teilzeitbedingungen, durch die Lehrerinnen sinkende Wochenarbeitsstundenzahlen hinnehmen mussten. Um alle am Schulversuch Beteiligten einbeziehen zu können, wurden einmal im Monat ein gemeinsames Treffen durchgeführt. Dort wurden Probleme diskutiert, die im Zusammenhang mit der veränderten Vorgehensweise standen. Dazu gehörten beispielsweise der Umgang mit leistungsstarken und leistungsschwachen Schülern, Absprachen zum Beobachtungsbogen, der schulinterne Lehrplan und der Entwicklungsstand der veränderten Schuleingangsphase.

Im Laufe des ersten Schulversuchsjahres gestalteten die Lehrerinnen ihre gemeinsamen Planungssitzungen zunehmend effektiv: „Nach kurzen Absprachen über die Drittfächer, die in der Vierergruppe durchgeführt wurden, kamen wir zügiger zu den Absprachen zwischen den Stammgruppenpaaren.“

Eine wichtige Vereinbarung war aus Sicht der Grundschule Heldrunen, Regeln für die gemeinsame Arbeit festzulegen und gleiche Symbole einzusetzen. Diese Regeln und Symbole wurden im Unterricht aller Stammgruppen benutzt und bewährten sich über den Schulversuchszeitraum hinweg auch in der Zusammenarbeit der Lehrerinnen mit den Kindern, den Erzieherinnen und den Eltern.

Die Vorbereitung des Unterrichts fand mit Beginn des Schulversuches im Team statt. Dazu wurden separate Veranstaltungen geplant. Alles zusammen war sehr aufwändig. Die Pädagoginnen nahmen sich daher vor, noch effektiver zusammenzuarbeiten. „Wir wollen optimal vorbereitet in unsere Teambesprechungen gehen und uns kürzer fassen“, stecken die Lehrerinnen zur Erhebung im März 2002 ihr Ziel ab. Die Lehrerinnen wün-

schen eine stärkere Integration der Sonderpädagogin in den Schulversuch, möglichst durch Versetzung an die Grundschule Heldrungen sowie eine stärkere Einbeziehung der Erzieherinnen.

Die Teambesprechungen dienten den Lehrerinnen neben der Planung und Vorbereitung dazu, Wissen aus Fortbildungen und Erfahrungen aus dem Unterricht auszutauschen. Kolleginnen, die an Fortbildungsveranstaltungen teilgenommen hatten, fassten die Inhalte zusammen und stellten sie ihren Mitsprecherinnen vor. Das mitgebrachte Material wurde für alle Kolleginnen und Kollegen zugänglich abgelegt.

Die Beratungen im Stammgruppenteam gelingen nach Angaben der Lehrerinnen besser als diejenigen in der großen Gruppe aller in die Eingangsphase involvierten Lehrerinnen. Eine Lehrerin schreibt im Leitfaden 2002: „Durch das große Team sind die Meinungen vielfältig und nicht immer auf einen Nenner zu bringen.“ Weiter heißt es dort: „Auch die Evaluation gelingt im kleinen Team besser, als im großen.“

Es kann angenommen werden, dass den Pädagoginnen der Grundschule Heldrungen die Arbeit im kleinen Team deshalb besser gelingt, weil sich diese Teams nach Sympathien gebildet haben und von diesen im Miteinander profitierten. Dem großen Team aber fehlte möglicherweise diese enge Bindung der Beteiligten. Ersetzende Strukturen bzw. eine gemeinsam getragene grobe Ausrichtung der Arbeit, die kleinere Detailabsprachen durch eine grundlegende Orientierung deutlich entlasten können, waren zu diesem Zeitpunkt noch nicht getroffen worden.

2.1.11 Zusammenfassung

Der Kernaufgabe ‚Lernen in heterogenen Gruppen‘ stellte sich die Schule zuerst durch die Einrichtung jahrgangsgemischter Klassen und der Rhythmisierung des Schultages. Damit waren zunächst die organisatorischen Bedingungen für die im Rahmen des Schulversuches angestrebten Veränderungen geschaffen. Sehr schnell erkannten die Lehrerinnen und Lehrer die Bedeutung des differenzierten Vorgehens für die optimale Förderung aller aufgenommenen Kinder. Die Frage, wie diese gestaltet sein muss um wirksam zu sein, wurde zur größten Herausforderung für die Lehrerinnen der Schuleingangsphase. Diese Bedeutung vorwegnehmend, wählten die Lehrerinnen und Lehrer einen Aspekt dieses Bereiches als Entwicklungs- und Dokumentationsschwerpunkt. Im Mittelpunkt ihrer Arbeit sollte dabei besonders die Förderung der schwachen Kinder stehen. Im Laufe des Schulversuches erprobten die Pädagoginnen und Pädagogen verschiedene Ansätze der Weiterentwicklung. Sie setzten unterschiedliche geöffnete Unterrichtskonzepte für den Schriftspracherwerb ein und stellten am Ende des Schulversuches doch fest, dass ihnen in den erprobten Konzepten eine Orientierung fehlte, so dass sie letztendlich wieder auf ein traditionelles Fibelkonzept zurückgriffen. Im Stammgruppenunterricht hatten sie mit der Möglichkeit, Wochenpläne differenziert anzubieten, einen Einstieg in die Individualisierung des Lernens gefunden. Mit zunehmender Sensibilität für die Unterschiedlichkeit der Lern- und Entwicklungsstände der Kinder ergab sich daraus, immer mehr verschiedene Wochenpläne für die Kinder zu erstellen. Dieses Vorgehen führte zu hohen Arbeitsbelastungen und bewirkte letztendlich, dass andere Bereiche wie beispielsweise ein intensiver Austausch über Fortbildungsinhalte zu kurz kamen. Dies nahmen die Lehrerinnen und Lehrer aber hin, da sie ihrem Berufsethos folgend lieber direkt für die Kinder da sein wollten, anstatt Ressourcen anderen Aspekten von Unterrichtsentwicklung zukommen zu lassen.

Während die im Stammgruppenunterricht durch die inzwischen von den Lehrkräften über spezielle Aufgaben angeregte Kooperation der Kinder untereinander tatsächlich eine Lernhilfe darstellte, erwies sich das differenzierte Unterrichten im Kurs als schwie-

riger. Der Kurs war überwiegend traditionell angelegt. Der Heterogenität, die die Lehrerinnen und Lehrer nun auch im Kurs sehr bewusst wahrnahmen, fühlten sie sich nicht gewachsen, setzten sie zur Förderung einzelner Kinder doch auf das Prinzip der kleinschrittigen Lehrerhilfe. Unterstützung bei der Lösung dieser Probleme fanden die Lehrerinnen bei der an der Schule tätigen Sonderpädagogin, deren Verdienst es ist, ihren Kolleginnen und Kollegen einen anderen Blick auf schwache Kinder ermöglicht zu haben. Immer wieder kamen die Lehrerinnen und Lehrer zu einem Lösungsansatz, der Separierung im Rahmen des Kursunterrichtes zur Folge gehabt hätte und durch die Bedingungen des Schulversuches nicht zugelassen war. Dies ließ sie jedes mal wieder davon abkommen. Die Kolleginnen und Kollegen mühten sich weiter, bezogen eine für das Lernen der Kinder gestaltete Lernumgebung zunehmend in die individuelle Förderung ein, sammelten und erprobten offene Aufgabenstellungen zur Binnendifferenzierung. Durch den sich verändernden Unterricht erweiterten die Lehrerinnen und Lehrer auch den Bereich der Leistungsdokumentation durch Aufnahme von Aussagen zum Arbeitsverhalten, die vor Beginn des Schulversuches in einem „Pädagogischen Tagebuch“ festgehalten worden waren. Ihre Beobachtungen im Unterricht, die mittels eines von ihnen entwickelten und überarbeiteten Beobachtungsbogen festgehalten wurden und verschiedene Formen der Leistungsdokumentation versetzten sie in die Lage, ausführlich und detailliert über jedes einzelne Kind berichten zu können. Dieses schätzten besonders die Eltern, die den Schulversuch im Wesentlichen stützten.

2.2 Entwicklung geeigneter Umfeldbedingungen

Bereits vor Beginn des Schulversuches 'Veränderte Schuleingangsphase, pflegten die Pädagoginnen und Pädagogen ein gutes Verhältnis zur Elternschaft ihrer Schule. Das Anliegen des Schulversuches wurde mit ihnen diskutiert, noch ehe sich die Grundschule Helderungen um Teilnahme beworben hatte. Im Ergebnis der Diskussion mit den Eltern entstand ein für die Schule tragfähiges Konzept. Die Eltern blieben über den Schulversuchszeitraum hinweg die wichtigste Stütze nach außen.

Durch gezielte Information und Aufklärung war es den Pädagoginnen und Pädagogen gelungen, den größten Teil der Elternschaft vom Anliegen des Schulversuches zu überzeugen. Zusätzlich wirkte es sich positiv aus, dass sich die Eltern sehr detailliert und umfassend über den Entwicklungsstand ihrer Kinder informiert fühlten.

Um Kinder vom ersten Schultag an fördern zu können, stellten die Lehrerinnen und Lehrer den Kontakt zu den Kindergärten ihres Einzugsgebietes her. Nachdem auch die Erzieherinnen der Kindergärten über das Anliegen des Schulversuches informiert waren, akzeptierten diese die Veränderungen an der Grundschule in Helderungen. Die allgemeine Öffentlichkeit nahm jedoch kaum Notiz vom Schulversuch. Andere Schulen der Region nahmen zwar vom Schulversuch Kenntnis, größeres Interesse signalisierten sie jedoch nicht.

2.2.1 Eltern werden zu Erziehungspartnern

Bereits vor Eintritt in den Schulversuch legten die Pädagoginnen der Grundschule Helderungen viel Wert auf die Arbeit mit den Eltern. Sie informierten sie über das Anliegen des geöffneten Unterrichtes und führten dazu eine Befragung der Eltern aller Klassen durch. „Auf die Öffnung des Unterrichtes erhielten wir von 98 Prozent der Eltern eine positive Resonanz“, berichtet die Schulleiterin. Auch für die künftigen Eltern sollten Transparenz und Vertrauen in die Arbeit der Schule spürbar sein. Die Pädagoginnen installierten verschiedene Formen der Zusammenarbeit mit den Eltern. Dazu gehörten: Elternstammtische, Einladungen der Eltern zu Hospitationen in den Unterricht, Gemein-

sames Anfertigen von Lernmaterial für die Kinder, Regelmäßige Informationen durch Elternbriefe, Mitgestaltung des Schullebens durch die Eltern, Rundtischgespräche (Eltern verschiedener Klassen, Lehrer und Erzieher) und individuelle Elterngespräche.

Mit Beginn der Veränderungen in der Eingangsphase verstärkten sich die Sorgen einiger Eltern. Besonders die Jahrgangsmischung wurde kritisch gesehen. Es galt also Vertrauen aufzubauen. Alle Lehrerinnen betrachteten die Arbeit mit den Eltern weiterhin als sehr wichtig und erkannten, dass ein Nachlassen ihrer Bemühungen ein Risiko für die Veränderungsarbeit darstellen könnte.

Im ersten Schulversuchsjahr zeigten sich nach Meinung der Pädagoginnen der Grundschule Heldrungen die meisten Eltern abwartend und skeptisch, sie signalisierten aber auch Interesse für einige Bereiche. Die Kolleginnen der Schuleingangsphase berichteten, dass einige Eltern, deren Kinder Probleme beim Lernen hatten, meinten, die Jahrgangsmischung sei der Grund für das Versagen ihres Kindes. Einige Eltern sorgten sich, dass ihr Kind die Anforderungen der Schule unter den veränderten Bedingungen nicht bewältigen könnte. Ein weiteres Problem schien für einen Teil der Eltern der Versuchsstatus zu sein. „Warum wird gerade mit meinem Kind experimentiert?“, fragten sie. Immerhin waren gleichzeitig nach Angaben der Schule 20 Prozent der Eltern begeistert vom Anliegen des Schulversuches und den damit einhergehenden Veränderungen. Um diesen Anteil zu vergrößern war der Schwerpunkt der Elternarbeit im ersten Schulversuchsjahr an der Grundschule Heldrungen die Aufklärung der Eltern über die Ziele der veränderten Schuleingangsphase. Aber auch deren Umsetzung, das Kurs- und Stammgruppensystem sowie das Lernen der Kinder in diesen Gruppen wurden thematisiert. „In den Elternabenden spürten wir Interesse, aber auch Bedenken. Manchmal hatten wir den Eindruck, die Eltern einzuschüchtern oder zu überfordern“, beschrieben die Pädagoginnen ihre Erfahrungen im Leitfaden 2000. „Es ist eine schwierige Sache, die Eltern vom Unterricht in Stammgruppen zu überzeugen“, berichtet eine Lehrerin während der Erhebung im März 2001. „Eltern möchten eigentlich nur hören, was das Lernen im Kurs betrifft.“ Gemeint ist das Lernen in Deutsch, Mathematik und Heimat- und Sachkunde, Fächer, die überwiegend im Kurs stattfanden. Da die Elternabende in der Stammgruppe durchgeführt wurden, ergaben sich daraus Probleme bei der Gestaltung dieser Elternabende. Auch fehlte der Kooperation mit den Eltern zum damaligen Zeitpunkt eine klare Sortierung der Zuständigkeiten, gab es doch nun zwei Lehrerinnen, die mit dem Kind in Deutsch bzw. in Mathematik arbeiteten. „Wenn es mit dem Lernen fachliche Probleme gibt, wenden sich die Eltern an den Kursleiter. Der Stammgruppenleiter weiß meistens nicht so gut Bescheid“, schätzte eine Lehrerin dazu ein.

Es wird deutlich, dass die Eltern mit der Sortierung nach Kurs- und Stammgruppe immer noch Probleme hatten. Gleichzeitig kann angenommen werden, dass diese Probleme der Eltern noch nicht durch die Lehrerinnen entkräftet werden konnten, da sie selbst im Kurs das eigentliche fachliche Lernen sahen und deshalb vermutlich weniger überzeugend argumentieren konnten.

Im Laufe des Schulversuches formulierten die Pädagoginnen klare Ziele für die Arbeit mit den Eltern. Die Eltern sollten nach ihrer Vorstellung:

- unabhängig vom Leistungsstand ihres Kindes, den Schulversuch als gewinnbringend empfinden können,
- die Stammgruppe als Platz für ihr Kind akzeptieren,
- sich für Inhalte des Unterrichts interessieren und ihn unterstützen,
- selbstständiger Initiativen ergreifen,
- sich stärker in das Schulleben einbringen.

Die Formen der Elternarbeit wurden im Laufe des Schulversuches beibehalten. Die Pädagoginnen schätzten zur Erhebung im März 2002 ein, dass nach ihrer Meinung die Arbeit mit den Eltern in den einzelnen Stammgruppen unterschiedlich verlief. Während die Pädagoginnen einer Stammgruppe formulierten: „Ohne ständige Anregungen oder Aufforderungen an die Eltern geschieht bei uns gar nichts“, bewertete eine andere Stammgruppe die Elternarbeit so: „Das läuft bei uns sehr gut. Wir haben aktive Elternsprecher, die häufig den Kontakt zu uns suchen, und auch selbstständig. Wir müssen nicht einladen, die Eltern organisieren selbstständig die Stammtische und kommen auch von alleine mal, wenn ein Projekt oder eine Feier angesagt ist und bieten ihre Hilfe an. Die Eltern sind auch der Stammgruppe gegenüber sehr aufgeschlossen.“ Es zeigte sich, dass die Unterschiede von der Zusammensetzung der Elternschaft einer Stammgruppe abhängig waren.

Die Befragung der Eltern im Schuljahr 2001-2002 ergab, dass 13 Prozent der Eltern ihrem Kind nur geringe Lernchancen im Rahmen der veränderten Schuleingangsphase einräumen, 26 Prozent der Eltern sahen besonders gute Lernchancen für ihr Kind. Der überwiegende Teil der Eltern (56 Prozent) aber erwartete keine spürbaren Veränderungen für das Lernen ihres Kindes durch die Veränderungen in der Schuleingangsphase.

An Ende des Schulversuches schätzte eine Stammgruppe die Zusammenarbeit mit den Eltern als den Bereich ein, bei dem sie besonders weit gekommen seien. „Wir haben eine gute Resonanz von den Eltern, sie können mit unseren Informationen über den Leistungsstand ihres Kindes etwas anfangen und wissen, wo es steht.“

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass an der Grundschule Heldrungen Elternarbeit vom Beginn des Schulversuches an sehr ernst genommen wurde. Zunächst galt es, die Eltern von den offenen Unterrichtsformen und dem Nutzen der Jahrgangsmischung zu überzeugen. Durch verschiedene Formen der Zusammenarbeit gelang das offensichtlich. Besonders überzeugend schienen die Lehrerinnen und Lehrer durch die Dokumentation der Schülerleistungen auf die Eltern zu wirken, während es Eltern und auch den Pädagoginnen und Pädagogen noch schwer fiel, sich an die erforderlich enge Bindung an die Stammgruppe zu gewöhnen. Trotz der Probleme, die Lehrkräfte mit der Förderung einzelner Kinder in der Veränderten Schuleingangsphase hatten, arbeiteten Eltern und Pädagoginnen im Allgemeinen gut miteinander.

2.2.2 Wiederentdeckung der Kooperation mit den Kindergärten

Während zu Beginn des Schulversuches kaum über die Zusammenarbeit mit dem Kindergarten nachgedacht wurde, rückte diese im Verlaufe des Schulversuches immer stärker in das Blickfeld der Pädagoginnen der Grundschule Heldrungen.

Im ersten Schulversuchsjahr informierten die Grundschullehrerinnen die Erzieherinnen des Kindergartens über die geplanten Veränderungen in der Schuleingangsphase. Die Erzieherinnen berichteten über die Entwicklungsstände der künftigen Schülerinnen und Schüler.

Im Verlaufe des ersten Schulversuchsjahres wurde der Kindergarten über den Fortgang der Entwicklung im Schulversuch informiert. Dazu führten die Lehrerinnen eine Veranstaltung im Januar 2000 durch. Auch diese Veranstaltung nutzten die Pädagoginnen, um Informationen über die künftigen Schulkinder zu erhalten.

Diese Form der Zusammenarbeit wurde beibehalten: gegenseitige Informationen über Kinder bildeten den Kern der Kooperation. Die Pädagoginnen schätzten im Leitfaden 2001 ein, dass sich die Kooperation mit dem Kindergarten verbessert habe.

Im Schuljahr 2000-2001 hospitierte die Beratungslehrerin im Kindergarten und beobachtete die künftigen Schulanfänger/innen selbst in ihrem bisherigen Umfeld. Sie wollte dadurch die Kinder bereits vor der Einschulung kennen lernen, über die Informationen der Erzieherinnen hinaus.

Durch die Erweiterung des Schuleinzugsgebietes nahm die Zahl der Kindergärten, mit denen die Grundschule Heldrungen kooperieren musste, zu. Im Schuljahr 2001-2002 waren es vier Kindergärten. Sowohl die Schwerpunkte als auch die Organisation der Kooperation wurden im Fortgang des Schulversuches beibehalten, sie hatten sich bewährt, die Kooperation lief.

Damit die zukünftigen Schulkinder einen Blick in die Schule werfen konnten, wurde einmal jährlich ein Schnuppertag an der Schule durch die Beratungslehrerin und einige Lehrerinnen organisiert. In Gruppen- oder Stationsarbeit wurden den künftigen Schulkindern Aufgaben aus dem musischen, sportlichen oder künstlerisch-gestaltenden Bereich angeboten. Diese Tage dienten den Lehrerinnen gleichzeitig dazu, die Wahrnehmung, Orientierung sowie die motorischen Fähigkeiten der Kinder gezielt zu beobachten.

Zusammenfassend könnte man die Entwicklung so wiedergeben: Die Zusammenarbeit mit den Kindergärten des Einzugsgebietes ging zu Beginn des Schulversuches von den Lehrerinnen und Lehrern der Grundschule Heldrungen aus und diente besonders der Aufklärung der Erzieherinnen im Kindergarten. Zielgerichtet nutzten die Lehrerinnen diese Kooperation, um möglichst frühzeitig und möglichst viel über die zukünftigen Schulkinder zu erfahren. Im Fortgang des Schulversuches blieb diese Form der Kooperation inhaltlich und vom zeitlichen Umfang so bestehen. Als Grund hierfür könnte angenommen werden, dass es für die Lehrerinnen zwar wichtig war, von den Erzieherinnen etwas über die zukünftigen Schulanfänger/innen zu erfahren, dass sie Informationen über nach ihren Vorstellungen lernrelevante Bereiche jedoch lieber selbst gewinnen wollten. Schnuppertage und eigene Besuche in den Kindergärten dienten diesem Zweck.

2.2.3 Rolle des Schulmedizinischen Dienstes

Um die Aufnahme aller Kinder in die Grundschule durchzusetzen, war es notwendig, mit den Kräften zusammen zu arbeiten, die an der Entscheidung zur Einschulung beteiligt waren. Dazu gehörten neben den Eltern auch die Ärzte und Ärztinnen des Schulmedizinischen Dienstes. Im Schuljahr 1999-2000 nahmen einige Grundschullehrerinnen zum ersten Mal an der schulärztlichen Untersuchung zur Einschulung teil. Das wurde beibehalten. Die Pädagoginnen schätzten ein, dass sich die Kooperation mit dem Schulmedizinischen Dienst verbessert habe. Als Grund hierfür sahen die sie den Kenntnisstand der Schulärztin über die Veränderungen in der Schuleingangsphase. Im Leitfaden 2001 beschreiben sie, dass die Schulärztin sehr bemüht sei, Kindern mit Entwicklungsauffälligkeiten bereits vor der Einschulung eine Förderung zukommen zu lassen. Trotzdem scheint sie bis zum Ende des Schulversuchs ihre eher abwartend skeptische Haltung gegenüber dem Modell der ‚Veränderten Schuleingangsphase‘ nicht abgelegt zu haben. Vorteile sieht sie lediglich wie ihre Kollegin, die eine weitere Schulversuchsschule betreut, für Kinder, deren häusliches Umfeld zu wenig Anregungen und Entwicklungschancen eröffnet.

2.2.4 Funktion des regionalen Beirats für die Schule

Im Schuljahr 2000-2001 wurde ein regionaler Beirat vom Staatlichen Schulamt Artern für die Grundschule Heldrungen und die benachbarte Grundschule Rottleben, die ebenfalls den Schulversuch zur veränderten Schuleingangsphase durchführte, eingerichtet.

Er bestand aus den Referenten und Referentinnen der Grund- und Förderschulen am Staatlichen Schulamt, den beiden Schulleiterinnen, der Schulärztin sowie der Amtsärztin, einem Vertreter der Schulverwaltung, beiden Förderschullehrerinnen, dem Elternsprecher der Grundschule Rottleben und einer Leiterin eines Heldrunger Kindergartens.

Der Regionale Beirat befasste sich in diesem Schuljahr mit folgenden Schwerpunkten

- Information über den Schulversuch
- Übergang vom Kindergarten zur Grundschule
- Medizinische Indikationen für die Einschulungsuntersuchung
- Wirkung des Schulversuches auf die Elternschaft
- Finanzielle Unterstützung durch den Schulträger

Als wichtigste Wirkung der Beiratsarbeit sah die Grundschule Heldrungen zum damaligen Zeitpunkt das Leisten von Überzeugungsarbeit und die Erweiterung der Akzeptanz für den veränderten Schulanfang.

Im Schuljahr 2001-2002 wurde die Hortkoordinatorin im Staatlichen Schulamt Artern, die an der Grundschule Heldrungen tätig ist, in den regionalen Beirat aufgenommen. Schwerpunkte der Arbeit des regionalen Beirates waren in diesem Schuljahr das Einschulungsverfahren und die Förderung begabter Kinder. Neben die reine Information trat also auch die Auseinandersetzung mit inhaltlichen Themenstellungen.

2.2.5 Schulpolitische Arbeit – Information der Öffentlichkeit

Bereits zu Beginn des Schulversuches zeigte die Öffentlichkeit ein reges Interesse am Schulversuch der Grundschule Heldrungen. Die Pädagoginnen erhielten Gelegenheit, ihr Konzept zur Kreiselternsprecherwahl und zum Grundschultag zu präsentieren. Außerdem luden sie interessierte Bürgerinnen und Bürger in die Volkshochschule ein und stellten ihnen ihre veränderte Arbeit vor. Sie präsentierten Inhalte und Ziele zum Tag der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft in Erfurt und zu einer Informationsveranstaltung an der Regelschule Oldisleben. Alle Veranstaltungen waren gut besucht.

In den Reaktionen erkannten die Lehrerinnen der Grundschule Heldrungen, dass die Öffentlichkeit ihre Arbeit anerkannte, ihnen begegnete aber auch immer wieder Zweifel an der Umsetzbarkeit der Ziele des Schulversuches, diese besonders geschürt durch einige Eltern. Ein wesentlicher Bestandteil der Öffentlichkeitsarbeit war daher für die Grundschullehrerinnen der Grundschule Heldrungen die Arbeit mit den Eltern. „Die Aufklärung der Eltern und deren Haltung unterstützt unsere Arbeit in der Öffentlichkeit am meisten“, schreiben sie im Herbst 2002.

Daneben lud das Kollegium die Bürgerinnen und Bürger ihrer Verwaltungsgemeinschaft zu Tagen der offenen Tür ein und veröffentlichte einen Artikel in der regionalen Presse. Dies trug nach ihrer Meinung dazu bei, dass die Arbeit und das Engagement der Lehrerinnen und Lehrer stärker geachtet wurden. Es konnte aber nicht gelingen, die Öffentlichkeit vom Mehrwert des Lernens in jahrgangsgemischten Gruppen zu überzeugen. Vielmehr begegnete den Pädagoginnen weiterhin die Meinung, dass die Kinder in den homogenen Gruppen mehr lernen würden.

2.2.6 Wahrnehmung des Schulversuchs durch andere Schulen

Trotz Aufklärung der Öffentlichkeit über den Schulversuch zur Veränderten Schuleingangsphase an der staatlichen Grundschule Heldrungen schienen die anderen Schulen nur allmählich Informationen über dessen Anliegen zu erhalten.

Die weiterführenden Schulen hatten zu Beginn des Schulversuches noch keine Kenntnis von den Zielen und den Inhalten der Veränderten Schuleingangsphase. Auch im Fortgang des Schulversuches blieben sie der Entwicklung gegenüber skeptisch und abwartend.

Die Förderschule in Reinsdorf bezweifelte die Möglichkeit der Grundschule Heldrungen, schwache Kinder tatsächlich so fördern zu können, dass diese an der Grundschule weiter lernen könnten, auch wenn die Eingangsphase beendet sei.

Die Kolleginnen und Kollegen der weiterführenden Schulen begannen im zweiten Schulversuchsjahr die pädagogische Leistung der Grundschullehrerinnen, die die Schuleingangsphase veränderten, anzuerkennen. Sie sorgten sich aber um die Leistungen der schwachen Schülerinnen und Schüler. Offensichtlich hatten sie wie auch die Förderschulen kein rechtes Vertrauen in die Wirksamkeit der Fördermaßnahmen der Grundschullehrerinnen.

Die Schulen verschiedener Arten im Umfeld der Grundschule Heldrungen haben am Ende zwar Kenntnisse über den Schulversuch, betrachten ihn aber als wenig erfolgversprechend. Ihre Sorgen hinsichtlich der Förderung schwacher Kinder können dabei sowohl aus dem eigenen Rollenverständnis als auch der Sorge entstammen, dass künftig an sie selbst derartige Forderungen gerichtet werden könnten. Bedenkt man, dass die Förderung der schwachen Kinder den Lehrerinnen der Grundschule Heldrungen am Herzen lag und sie systematisch gerade diesen Schwerpunkt entwickelten, dann ist die Sorge der anderen Schulen nicht als förderlich zu betrachten.

2.2.7 Zusammenfassung

Bilanziert man die Entwicklung der Umfeldbedingungen, so lässt sich erkennen, dass der Schulversuch an der Grundschule Heldrungen im Wesentlichen durch einen Teil der Eltern und in manchen Punkten seitens der Ärztin des Schulmedizinischen Dienstes gestützt wurde.

Auch die Erzieherinnen der im Einzugsgebiet der Grundschule Heldrungen befindlichen Kindergärten akzeptierten nach aufgenommener Kooperation zwischen beiden Einrichtungen das Vorgehen im Schulversuch.

Die anderen Schulen der Region nahmen wenig Notiz vom Schulversuch. Die Haltung der benachbarten Förderschule, die im Zusammenhang mit dem Engagement der Lehrerinnen und Lehrer der Grundschule Heldrungen hinsichtlich der Förderung schwacher Kinder zu sehen ist, kann langfristig das Anliegen des Schulversuches ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ in Frage stellen.

2.3 Projektsteuerung an der Schule

Ein Schulversuch ist nur dann erfolgsversprechend, wenn er methodisch und systematisch geschieht und das, obwohl zu Beginn nicht abzusehen ist, wie sich die nötigen Entwicklungen genau bewältigen lassen. Aufgabe der Projektsteuerung ist deshalb die Schaffung von Transparenz der Ziele, Maßnahmen und Erfahrungen, damit die Entwicklungsgruppe die geplanten Schritte erproben und gegebenenfalls revidieren kann. Projektplanung ersetzt somit den Zufall durch Irrtum und aus Irrtümern kann man lernen.

Im Schuljahr 1999-2000 stellte die Schulleiterin der Grundschule Heldrunen den Antrag zur Teilnahme am Schulversuch. Eine Grundschullehrerin, die durch ihr Engagement die Anerkennung ihrer Kolleginnen und Kollegen genießt und auch von der Schulleiterin sehr geschätzt wird, übernahm die Verantwortung für die Leitung und die Dokumentation der Entwicklungsarbeit im Rahmen des Schulversuches.

Zu Beginn des Schulversuches wurde an der Grundschule Heldrunen eine Steuergruppe für den Schulversuch eingerichtet. Mitglied der Steuergruppe waren jene acht Lehrerinnen, die als Kurs- und/oder Stammgruppenleiterin in der Schuleingangsphase eingesetzt waren. Inhalt der Arbeit der Steuergruppe waren alle Bereiche des Schulversuches.

Unterstützt von einer Referentin des Staatlichen Schulamtes Artern entwarfen die Lehrerinnen eine Vision für ihre gemeinsame Arbeit und entwickelten daraus ein Schulkonzept. Im Nachgang wurde eine Steuergruppe zur Schulentwicklung eingerichtet, die der Schulversuchssteuergruppe übergeordnet war.

Die Steuergruppe für den Schulversuch erhielt von dieser nun den Auftrag, sich der Gestaltung des offenen Unterrichts und der Integration von Kindern zu widmen.

Die Kolleginnen entwickelten einen Projektplan. Er enthielt im Wesentlichen die Planung des Schullebens für das aktuelle Schuljahr.

Eine zentrale Fortbildung des ThILLM zum Projektmanagement ermöglichte den Lehrerinnen, die Arbeit im ausgewählten Entwicklungsbereich des Schulversuches zu präzisieren. Im Rahmen der Erhebung im März 2002 führte die Wissenschaftliche Begleitung des Schulversuches gemeinsam mit der Schulbegleiterin des ThILLM eine Zeitschiene als Werkzeug zur Maßnahme-Planung und als Übersicht über Zeit und Ressourcen ein. In der Festschreibung von Verbindlichkeiten z.B. bei Terminen und Terminarbeiten erkannte das Kollegium einen Vorteil des Instrumentes. Einen weiteren Mehrwert sahen Sie darin für ihre alltägliche Arbeit nicht: „Ohne die Zeitschiene machen wir unsere Arbeit nicht schlechter“, resümierte die Projektleiterin im Leitfaden 2002. Gemeint ist damit wohl die Arbeit am Kind im Unterricht.

Im zweiten Schulversuchsjahr entschieden die Kolleginnen der Grundschule Heldrunen, die Projektleiterin bei der Dokumentation der Entwicklungsarbeit zu unterstützen. Zwei weitere Grundschullehrerinnen übernahmen diese Aufgabe. Die Projektleiterin sah ihre Aufgabe inzwischen stärker in folgenden Bereichen:

- Integration der Kolleginnen, die durch die Zusammenlegung neu dazu gekommen waren,
- Inhaltliche Annäherungen unterschiedlicher Positionen dieser Lehrerinnen,
- Bestärkung des Einzelnen,
- Koordination der Aufgaben.

Sie übernahm im Rahmen des Schulversuchs Leitungsaufnahmen und widmete sich der Teambildung, bedingt auch durch eine erneute Schulzusammenlegung.

Die Grundschullehrerteams beider Schulen hatten bereits Erfahrungen mit offenem Unterricht und mit jahrgangsgemischten Klassen gesammelt und unterschiedliche Varianten dabei erfolgreich erprobt. Nun aber musste man sich auf ein gemeinsames Vorgehen einigen.

Im dritten Schulversuchsjahr lag der Schwerpunkt auf der systematischen Entwicklung und Erprobung von Materialien zur Binnendifferenzierung.

3 Feststellbare Effekte des Schulversuchs

Die Lehrerinnen der Staatlichen Grundschule Heldrungen starteten unter relativ ungünstigen organisatorischen Bedingungen in den Schulversuch.

Durch die im Ergebnis der politischen Wende in der DDR sinkenden Schülerzahlen wurde die Grundschule Heldrungen zu Beginn des Schulversuches mit drei weiteren Grundschulen zusammengelegt, was zu einer annähernden Verdopplung der Lehrer- und Schülerzahl führte. Der Schulleiterin war bewusst, dass in einem ersten Schritt der Schulentwicklung die Entwicklung des Lehrerteams gefördert werden musste. Dazu schien ihr die Teilnahme am Schulversuch ein geeignetes Projekt zu sein, um den Lehrerinnen der verschiedenen Schulen über die gemeinsame Entwicklungsaufgabe Gemeinsamkeit zu schaffen.

Dazu kam, dass die Grundschule Heldrungen über sehr schlechte räumliche Bedingungen verfügte, was für die Hälfte der Kolleginnen verschlechterte Arbeitsbedingungen bedeutete. Die Grundschule bestand aus drei Gebäuden, die zu Anfang noch saniert werden mussten, die Turnhalle der Schule am Ortsrand ist bis heute sanierungsbedürftig. Das Einzugsgebiet der Grundschule Heldrungen umfasste nach den beiden Zusammenlegungen ab dem zweiten Schulversuchsjahr 13 Orte der Region, es galt den Schülertransport zu organisieren und mit dem Stundenplan in Einklang zu bringen. Hinzu kam die Teilzeitbeschäftigung der Lehrerinnen und Lehrer mit allen Folgebelastungen.

Im Unterschied zu den äußeren Bedingungen, brachten die Lehrerinnen jedoch wichtige Erfahrungen für den Schulversuch mit. Bereits im Vorfeld hatten sie durch die Aufnahme von zwei körperbehinderten Kindern mit Integration Erfahrung gesammelt und an der Weiterentwicklung ihres Unterrichtes gearbeitet.

Auch die Eltern, deren Kinder ohne den Schulversuch eine 15 km entfernte Diagnose- und Förderklasse besuchen müssten, bestärkten die Lehrerinnen in der Realisierung einer wohnortnahen Beschulung für alle Kinder.

Die Arbeit im Schulversuch begannen die Lehrerinnen und Lehrer damit, dass sie einen veränderten Tagesrhythmus für die Schülerinnen und Schüler gestalteten, der ihnen einen Wechsel von An- und Entspannung bot und im Fortgang des Schulversuches auch zunehmend mehr Bewegungsmöglichkeiten bieten sollte. Erschwerend zeigte sich hier – wie auch an anderen Stellen – dass durch die verordnete Teilzeit fast aller Lehrerinnen an der Schule häufiger Personalwechsel nötig war. Über den Schulversuchszeitraum hinweg bewährte sich die Rhythmisierung dennoch.

Es wurde ein Kurs-Stammgruppenmodell eingeführt, d.h. jahrgangsgemischter Stammgruppenunterricht wurde ergänzt durch jahrgangshomogenen Kursunterricht. Dieser Kursunterricht wurde überwiegend traditionell gestaltet und erfuhr zunächst durch die Lehrerinnen und Lehrer der Grundschule Heldrungen eine deutliche Höhergewichtung

gegenüber dem Stammgruppenunterricht. Der Kurs war, wie vorher die Klasse, das Zentrum des pädagogischen Handelns für die Lehrkräfte, der Kursleiter übernahm die Funktion des Klassenleiters. Im Laufe des Schulversuches veränderte sich diese Aufteilung zugunsten der Stammgruppe, die allmählich zum ‚Nest‘ der Schülerinnen und Schüler wurde. Im Rahmen des Stammgruppenunterrichts konnten die Lehrerinnen und Lehrer sehr schnell pädagogischen Nutzen aus der Jahrgangsmischung ziehen, beobachteten sie doch, wie sich die Kinder bei der Bewältigung der alltäglichen Abläufe halfen. Im Unterricht selbst erkannten sie im Prozess, dass die Kooperation der Kinder hinsichtlich des Lernens durch den gezielten Einsatz von Aufgaben angeregt werden musste. Sie sammelten und erprobten solche Aufgaben und sehen am Ende des Schulversuchs, dass die verschiedenen Kinder damit gut zusammen arbeiten können.

Im Stammgruppenunterricht wurden offene Unterrichtsformen praktiziert, zu Beginn des Schulversuchs war das vor allem die Wochenplanarbeit. Bereits zu diesem Zeitpunkt war den Lehrerinnen klar, dass sie den unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsständen der Kinder durch differenzierte Aufgaben begegnen mussten, um sie zu fördern. Dazu bot sich der Wochenplan gut an. Zunächst beinhaltete dieser Plan überwiegend jahrgangsbezogene Aufgaben, im Fortgang des Schulversuchs wurden die Wochenpläne jedoch zunehmend individuell für einzelne Kinder gestaltet.

Während die Lehrerinnen und Lehrer gute Erfahrungen mit bewusst heterogen gebildeten Lerngruppen machten, gestaltete sich die Arbeit im Kurs als problematisch. Wenn gleich die Lehrerinnen und Lehrer durch den Schulversuch zunehmend sensibel die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder wahrnahmen, gelang dies in der Stammgruppe leichter. Die Lehrerinnen und Lehrer rangen über den Schulversuchszeitraum hinweg mit der Gestaltung eines differenzierten Unterrichtes im Kurs. Diese Arbeit sollte den Schwerpunkt ihrer Entwicklung und Dokumentation im Rahmen des Schulversuchs darstellen. Angeregt durch die für den Schulversuch zuständige Steuergruppe besuchten die Kolleginnen gezielte Fortbildungen und entwickelten verschiedene Ansätze, schwache Kinder im Kurs zu fördern. Dazu gehörte die Überarbeitung der Unterrichtskonzepte, besonders für den Bereich des Schriftspracherwerbs, die Suche nach effektiven Kursbildungen und die Einbeziehung von Kompetenzen der Sonderpädagogin, die an der Grundschule tätig war. Am Ende des Schulversuchs waren die Lehrerinnen, auch nach eigener Einschätzung, im jahrgangsgemischten Unterricht weiter gekommen. Dies gilt insbesondere für die Kooperation der Kinder untereinander. Für das Vorgehen im Kurs werden sie ihre Differenzierungskonzepte weiter überarbeiten.

Im Laufe des Schulversuchs hatten sich, bedingt durch die Öffnung, auch die Formen der Leistungsdokumentation verändert. Die Lehrerinnen und Lehrer erweiterten das Beobachtungsspektrum, erprobten einen Beobachtungsbogen und entwickelten diesen weiter. Ergänzt wurde diese Form der Leistungserhebung durch traditionelle Formen.

Im Zuge der Arbeit waren die Lehrerinnen und Lehrer aussagekräftiger gegenüber den Eltern zum Lern- und Entwicklungsstand des jeweiligen Kindes geworden. Damit konnten sie auf viele Eltern offensichtlich überzeugend wirken, denn die Eltern unterstützten im Wesentlichen das Anliegen des Schulversuchs, nachdem anfängliche Skepsis durch Aufklärung und Einbeziehung in den Entscheidungsprozess abgebaut werden konnte. Die Kindergärten des Einzugsgebietes akzeptierten das Vorgehen der Grundschule heldrungen. Die Lehrerinnen hatten im Laufe des Schulversuchs diese zu DDR-Zeiten ritualisierte Zusammenarbeit neu belebt und lernten dadurch die Kinder bereits vor Schuleintritt kennen. Sie versprachen sich davon, frühzeitig den jeweiligen Förderansatz für diese Kinder finden zu können. Auch die Schulärztin unterstützte dieses Anliegen

früher Förderung. Weitaus kritischer schätzten die Kolleginnen und Kollegen der benachbarten Förderschule die Entwicklung an der Grundschule Heldrunen ein. Es bleibt dahin gestellt, ob dies aus ehrlicher Sorge um lernschwache Kinder geschieht oder Gründe der ‚Revierverteidigung‘ dabei eine Rolle spielen.

In der Öffentlichkeit wurde der Schulversuch der Grundschule Heldrunen zwar zur Kenntnis genommen, er wurde aber im Wesentlichen weder gestört noch gefördert, auch nicht durch den regionalen Beirat. Das Engagement der Lehrerinnen und Lehrer wurde sehr wohl wahrgenommen und geachtet.

Das gemeinsam begonnene Projekt führte dazu, dass sich die Lehrerinnen und Erzieherinnen der Grundschule Heldrunen stärker als Team fühlten, die einzelnen Schulkollegen fanden sich in ihren gemeinsam betreuten Stammgruppen zusammen und profitierten vom regelmäßigen Austausch mit den anderen Teams. Im Rahmen der Arbeit im Schulversuch war es ihnen gelungen an einem gemeinsamen Ziel zu arbeiten und daran zu wachsen.