

Grundschule „Am Stollen“ Ilmenau



**Veränderte
Schuleingangsphase**

Der Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ an der Grundschule ‚Am Stollen‘ in Ilmenau



Eine Studie im Rahmen des Schulversuchs

Die Staatliche Grundschule ‚Am Stollen‘ in Ilmenau 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 Martina Henschel verfasst.

Adresse der Grundschule:
Staatliche Grundschule ‚Am Stollen‘
Bergrat-Voigt-Str. 51
98693 Ilmenau
Telefon: 03677-882017
Telefax: 03677-4640206
E-Mail: sekr.gsamstollen@t-online.de
URL: <http://www.grundschuleamstollen.de>
Schulleiterin: Monika Knoth
Projektleiterin: Ursula Reimann

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

Weitere Veröffentlichungen aus dem Schulversuch:

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

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

Inhaltsübersicht

Vorwort von Monika Knoth

Einleitung

Staatliche Grundschule Ilmenau ‚Am Stollen‘

Entwicklung im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | Ausgangslage der Schule am Beginn des Schulversuchs..... | 11 |
| 2 | Entwicklungsweg der Grundschule ‚Am Stollen‘ im Schulversuch..... | 12 |
| 2.1 | Kernaufgabe: Lernen in heterogenen Gruppen | 12 |
| 2.1.1 | Einrichtung der Jahrgangsmischung..... | 13 |
| 2.1.2 | Entwicklung von Differenzierungskonzepten | 13 |
| 2.1.3 | Chancen der Altersmischung für kooperatives Lernen | 17 |
| 2.1.4 | Größere Spannweite der Heterogenität durch Einschulung im Halbjahr 19 | |
| 2.1.5 | Rhythmisierung | 20 |
| 2.1.6 | Aufbau der Lernumgebung..... | 20 |
| 2.1.7 | Schuleingangsphasendiagnostik und spezielle Fördermaßnahmen..... | 22 |
| 2.1.8 | Leistungsdokumentation..... | 25 |
| 2.1.9 | Teamentwicklung in der Schule – von der Schwäche zur Stärke..... | 26 |
| 2.2 | Entwicklung geeigneter Umfeldbedingungen | 30 |
| 2.2.1 | Eltern werden zu Erziehungspartnern..... | 30 |
| 2.2.2 | Wiederentdeckung der Kooperation mit den Kindergärten..... | 31 |
| 2.2.3 | Rolle des Schulmedizinischen Dienstes | 34 |
| 2.2.4 | Funktion des regionalen Beirates für die Schule..... | 34 |
| 2.2.5 | Schulpolitische Arbeit – Information der Öffentlichkeit..... | 35 |
| 2.2.6 | Wahrnehmung des Schulversuchs durch andere Schulen | 35 |
| 2.3 | Projektsteuerung an der Schule | 36 |
| 3 | Feststellbare Effekte des Schulversuchs an der Grundschule | 38 |

Vorwort

Sehr geehrte Damen und Herren,

im November 1999 gingen die Pädagoginnen unserer Schule auf eine gemeinsame Reise, um im pädagogischen Alltag auch Neuland zu betreten.

Die Grundschule ‚Am Stollen‘ hat insbesondere vom aktiven Willen, sich Veränderungen zu stellen, profitiert. So brachten wir die Elternschaft sowie unser öffentliches Umfeld in den Zustand der Neugierde, Diskussion und Hilfsbereitschaft.

Unsere Grundschule ist geprägt von einem gewaltigen Strukturwandel. Teamarbeit ist keine Floskel. Jeder kann sie erlernen. Durch integriertes Handeln gestalteten die Pädagoginnen mit den Kindern eine Lernumwelt inmitten des schulischen Alltages, in der Leben, Lernen und Arbeit Spaß machen.

Wir nehmen Kinder so, wie sie sind! Wir stärken die guten Anlagen und bauen auf Vorhandenem auf. Dabei wird ein jedes Kind in seiner Einzigartigkeit anerkannt und als Persönlichkeit ernst genommen.

Ein Netzwerk ist entstanden, bei dem die Professionen der Pädagoginnen gezielt eingesetzt werden. Auf praxisverbundene Fortbildungen und Innovation, auf Zusammenarbeit, kreatives Denken und Synergien legen und legen wir Wert. Diese Synergien fördern auch die Zusammenarbeit mit allen Pädagoginnen und Pädagogen der Schule, den Eltern und mit den technischen Mitarbeitern. Dadurch helfen alle aktiv bei der Überwindung von Hindernissen. Gemeinsam kommen wir zum Erfolg.

Nicht gerade leicht ist es, den Mut auf der Strecke nicht zu verlieren. Immer wieder wird von uns selbst und von außen die Arbeit kritisch hinterfragt.

Im Team arbeiten, das heißt im Leben bestehen. Nur, wer kooperiert, setzt sich wirklich durch.

Ich lade Sie herzlich ein, das in diesem Sinne Geschaffene in unserer Grundschule und das Engagement der Lehrerinnen und Erzieherinnen kennen zu lernen. Ist Ihr Weg zu weit, klicken Sie auf <http://www.grundschuleamstollen.de>.

Den Schülerinnen und Schülern und dem Kollegium der Schule wünsche ich weiterhin viel Motivation und Kraft, viel Freude und Erfolg!

Ilmenau im März 2004

Monika Knoth
Rektorin

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

Im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ im Lande Thüringen hat die Grundschule ‚Am Stollen‘ eine wichtige Rolle gespielt. Insbesondere ihr Teamentwicklungsansatz, der es ermöglichte, die Heterogenität der Pädagoginnen des großen Kollegiums als produktive Ressource zu nutzen, gab dem gesamten Schulversuch wichtige Impulse.

¹ Verwaltungsvorschrift für die Organisation des Schuljahres 2000/ 2001

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

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

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

Wir glauben, dass es sich lohnt in dieser Studie den Weg der Staatlichen Grundschule ‚Am Stollen‘ 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 ‚Am Stollen‘ Ilmenau

Entwicklung im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘

Die Stadt Ilmenau liegt am Nordhang des Thüringer Waldes im Tal der Ilm. Ilmenau, mit 28000 Einwohnern, ist über Thüringen hinaus v.a. bekannt durch die Technische Universität. Die Grundschule ‚Am Stollen‘ befindet sich in einem Plattenbauwohngebiet mit angrenzenden Einfamilienhäusern. Sie gehört zu dem Schulamtsbereich Rudolstadt. In ihrer jetzigen Form entstand sie aus mehreren Schulzusammenlegungen. Im Schuljahr 1996-1997 wurden die beiden Grundschulen des Wohngebietes ‚Am Stollen‘ zu einer Schule zusammengeführt und im Schuljahr 2000-2001 wurde dieser Grundschule eine weitere Grundschule aus Manebach angeschlossen. Im Schuljahr 2000-2001 hatte die Schule eine Schülerzahl von 251. Diese reduzierte sich im darauf folgenden Schuljahr 2001-2002 auf 199 Schüler und Schülerinnen und im letzten Schuljahr des Schulversuchs sank die Zahl auf 188 Schüler und Schülerinnen.

1 Ausgangslage der Schule am Beginn des Schulversuchs

Die Grundschule ‚Am Stollen‘ nahm bereits an einem Schulentwicklungsprojekt zur Neugestaltung der Schuleingangsphase teil, das mit Initiierung des Schulversuchs in diesen überführt wurde. Die Zielstellungen dieses Projekts entsprachen denjenigen des Schulversuchs, nämlich alle Kinder einzuschulen, bestmögliche Förderung eines jeden Kindes zu ermöglichen und eine variable Verweildauer von ein bis drei Jahren in der Schuleingangsphase zu gewährleisten. Unterstützt wurde das Projekt vom Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) durch Werkstätten zur Unterrichtsentwicklung und indem der Schule eine Mitarbeiterin des ThILLM für die Unterstützung und Begleitung der Schulentwicklung zur Seite gestellt wurde. Prof. Dr. Rainer Benkmann von der Pädagogischen Hochschule Erfurt begleitete das Projekt wissenschaftlich.

Die Pädagoginnen der Grundschule nutzten darüber hinaus die Fortbildungsangebote zum Konzept des Schriftspracherwerbs ‚Lesen durch Schreiben‘ (nach und in Zusammenarbeit mit Jürgen Reichen) und zum Konzept ‚Mathe 2000‘, um Anregungen für Ihre Veränderungs- und Entwicklungsarbeit im Unterricht aufzunehmen⁴.

Im Schuljahr 1998-1999 richtete die Schule ihren Fokus auf die Öffnung des Unterrichts und entwickelte eine solide Basis für eine veränderte Schuleingangsphase.

Im Rahmen des Projektes zur Neugestaltung der Schuleingangsphase kam es dann im Schuljahr 1999-2000 zur Einrichtung von zwei jahrgangsgemischten Gruppen. Auf Wunsch der Eltern wurde aber in diesem Schuljahr noch eine homogene Regelklasse für Schulanfängerinnen und Schulanfänger angeboten.

Da die Pädagoginnen der Schule über das erste Projektjahr erfolgreich reflektieren konnten und sie die begonnenen Veränderungen mit weiterer Unterstützung von außen und unter den Rahmenbedingungen des Schulversuchs fortführen wollten, stellten sie den Antrag zur Durchführung des Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ und erreichten mit der Genehmigung einen gleitenden Übergang vom Projekt zum Schulversuch.

Bis zum Schuljahr 1998-1999 gab es an der Grundschule Diagnose- und Förderklassen. Zu Beginn des Schulversuchs resümierte das Kollegium, dass es ungünstig sei, Kinder zu selektieren, da leistungsschwache Schüler die Orientierung an leistungsstärkeren

⁴.Berthold, Barbara „Veränderte Schuleingangsphase an Thüringer Grundschulen“ Impulse/Heft 35 Thillm, S. 88ff

Schülern brauchen. Deshalb erkannte die Schule in einer veränderten Schuleingangsphase eine hervorragende Alternative, da in dieser Form alle Kinder die gleiche Chance bekommen in der wohnortsnahen Grundschule ihre Schulfähigkeit zu erwerben.

Die räumlichen Bedingungen der Schule wurden von Anfang an von dem Kollegium als gute Voraussetzungen für das Lernen im Stammgruppenunterricht bezeichnet, da sie jeweils zwei gegenüberliegende Räume und den Flur für eine Stammgruppe nutzen können. Die Klassenzimmer bieten für ca. 20 Kinder optimale Bedingungen, die es ermöglichen, ausreichende Arbeitsplätze sowie bestimmte Funktionsecken für die Kinder einzurichten und entsprechendes Arbeitsmaterial übersichtlich und griffbereit unterzubringen. Die Pädagoginnen bestätigten damals auch eine gute materielle Basis hinsichtlich der Arbeitsmaterialien, die zum größten Teil durch ihre Eigeninitiative entstanden waren. Hier erwies sich als Vorteil, dass die Lernwerkstatt für den Altkreis Ilmenau mit ihren technischen Ausrüstungen und Materialien im Schulgebäude untergebracht ist.

Die Horträume befinden sich ebenfalls im Schulgebäude. Zusammen mit der benachbarten Regelschule nutzt die Schule die Turnhalle, die sich unmittelbar neben dem Schulgebäude befindet. In der Gestaltung ihres Pausenhofs ist die Schule allerdings stark eingeschränkt, da dieser auch von der Jugendverkehrsschule genutzt wird. Deshalb hatte die Schule im Schuljahr 1999-2000 begonnen, die beiden kleinen Innenhöfe als Spiel- und- Erholungsoasen besonders zu gestalten.

Seit dem Schuljahr 2001-2002 gibt es an der Schule neben den Regelklassen auch eine jahrgangsgemischte Lerngruppe der Klassenstufen drei und vier. Diese wurde auf Elternwunsch und auf Empfehlung der Kolleginnen aus der Schuleingangsphase eingerichtet.

Es kann festgehalten werden, dass die Grundschule ‚Am Stollen‘ zu Beginn des Schulversuchs über gute Voraussetzungen hinsichtlich der Unterrichtsentwicklung und auch der materiellen und technischen Ausstattung verfügte.

2 Entwicklungsweg der Grundschule ‚Am Stollen‘ im Schulversuch

Die Pädagoginnen waren motiviert, sich der neuen Herausforderung zu stellen und die Schulentwicklung im Rahmen des Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ weiter voran zu bringen. Sie setzten im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ die begonnene Unterrichtsentwicklung fort. Nun sollte der Unterricht noch stärker der individuellen Förderung aller Kinder dienen.

2.1 Kernaufgabe: Lernen in heterogenen Gruppen

Es ist Kernaufgabe von Schule, allen Kindern interessante Lernangebote zu unterbreiten, die sie bestmöglich fördern und zu Leistung anspornen. Das Unterrichtsangebot soll also von seinem Anspruch her dem Lernen der Kinder immer ein klein wenig voraus-eilen. Nun sind niemals alle Kinder einer Klasse auf dem gleichen Stand. Folglich benötigt man ein differenziertes Lernangebot. Weil aber die Kinder auch sehr viel voneinander lernen, gilt es Wege zu finden, die Lerngruppe zu einer echten Lerngemeinschaft zu integrieren, in der voneinander Lernen möglich ist. Im Schulversuch wurden verschiedene Elemente pädagogischen Arbeitens miteinander verbunden, die alle zusammen den gewünschten Effekt erbringen sollten. Es handelte sich u. a. um eine rhythmisierte Gestaltung des Tagesablaufs, um die Einrichtung jahrgangsgemischter Lerngruppen, den Aufbau einer Lernumgebung für selbstständige Arbeit der Kinder und um passende Formen der Leistungsdokumentation. Im Folgenden werden diese und weitere Aspekte zum besseren Verständnis zwar getrennt dargestellt, aber erst ihre Verbindung ergibt ein geeignetes Konzept.

2.1.1 Einrichtung der Jahrgangsmischung

Die Jahrgangsmischung ist ein grundlegender Bestandteil des Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase‘. Durch die Zusammenlegung der Klassenstufen eins und zwei zu jahrgangsübergreifenden Lerngruppen mussten sich die Pädagoginnen mit einer noch größeren Entwicklungsspannweite der einzelnen Kinder auseinandersetzen und lernen, welche Unterrichtskonzepte geeignet sind, um allen Kindern entsprechend ihrer Lernvoraussetzungen und Lernbedingungen gerecht zu werden. Bereits im Schuljahr 1999-2000 hatte die Schule zwei jahrgangsgemischte Stammgruppen mit 27 und 25 Schülern und Schülerinnen eingerichtet. Gleichzeitig gab es auf Elternwunsch noch eine Regelklasse des ersten Jahrgangs mit 17 Schulanfängern.

Schon im Antrag erwähnte die Schule, dass die Stammgruppenarbeit den größten Raum einnehmen wird. Das stellte sich in dem ersten Schuljahr so dar, dass die Kinder der ehemaligen Klassen eins und zwei zehn Wochenstunden jahrgangsgemischt in der Stammgruppe lernten und darüber hinaus 12 bzw. 14 Wochenstunden im jahrgangshomogenen Kurs unterrichtet wurden. Im Stammgruppenunterricht wurde vorwiegend Werkstattarbeit praktiziert, in welcher durch vorbereitete Aufgabenpläne für jede Klassenstufe die Arbeit der Kinder gesteuert wurde. Zu diesem Zeitpunkt konnten die Kinder lediglich über die Reihenfolge der Bearbeitung ihrer Aufgaben entscheiden und möglicherweise Zusatzaufgaben erfüllen. Der Werkstattunterricht diente damals der Festigung und der Anwendung des neu erworbenen Wissens aus dem Kursunterricht.

Daran ließ sich schon die anfängliche Stellung des Kursunterrichts in dem Konzept der Schule erkennen. Im Kurs wurden die inhaltlichen Voraussetzungen nach den Lehrplanziele geschaffen, weil die Pädagoginnen damals der Meinung waren, dass die Vermittlung neuen Wissens und neuer Lernmethoden besser in jahrgangshomogenen Gruppen zu bewältigen wäre. Im Antrag sah die Schule die Vorteile der Jahrgangsmischung vorwiegend im sozial-emotionalen Bereich. Ihre zentrale Frage bestand darin, zu beobachten, wie sich Beziehungen zwischen Kindern in einer sehr heterogenen Gruppe entwickeln.

2.1.2 Entwicklung von Differenzierungskonzepten

Im Vorfeld des Schulversuchs wurde von den Pädagoginnen festgestellt, dass die Werkstattarbeit besonders gute Differenzierungsmöglichkeiten bietet, da sich der Lehrer bzw. die Lehrerin durch das selbstständige Arbeiten der Kinder insbesondere den Kindern mit erhöhtem Förderbedarf intensiver widmen kann. Auch leistungsstarke Schüler können durch Zusatzaufgaben individuell gefordert werden.

Im Antrag wurde hinsichtlich der Kursarbeit festgelegt, dass auch hier Differenzierung erfolgen sollte: „Begabte, Mittelfeld und Schüler mit Lerndefiziten bilden drei durchlässige Gruppen. Der Tagesplan ist differenziert für die Kinder einer Gruppe erstellt. Die Wochenpläne, die Werkstattpläne und das differenzierte Freiarbeitsangebot sind gruppenbezogen. Je nach Lerninhalt und Entwicklungsstand der Schülergruppe werden kleine, zeitlich begrenzte, homogene Gruppen gebildet, die auf unterschiedlichen Schwerpunktgebieten arbeiten. Grundlage für die flexible Gruppenbildung sind prozessbegleitende Analysen des Pädagogenteams.“

Im Schuljahr 2000-20001 wurde die Unterrichtsplanung nach Jahrgängen separat vorgenommen. Das belegen folgende Aussagen: „Die Stoffverteilungspläne zu den übergeordneten HSK-Themen [Heimat- und Sachkunde] wurden für Klasse eins und zwei separat erstellt. Das war Arbeitsgrundlage für die Kursstunden (täglich ca. zwei Unterrichtsstunden). Die Planung des Unterrichts im Stamm (tägl. zwei Stunden) erfolgte bis zu den Herbstferien ebenfalls separat. Die Erstklässler erhielten einen einfachen, auf Symbolen basierenden Arbeitsplan, während der Plan der Zweitklässler umfangreicher und inhaltlich dem Lehrplan der Klasse zwei angepasst war. Die Kinder arbeiteten in

einzelnen Farben. Sie konnten sich selbst für eine Aufgabe entscheiden und nur in Zweifelsfällen gab die Lehrerin entsprechende Impulse.

Dass dieser Weg nicht leicht war, wurde in der sich anschließenden Diskussion anlässlich der TOC1-Erhebung der Wissenschaftlichen Begleitung von einer Kollegin bestätigt. Sie schickte aber voraus, dass in den Stammgruppen zu dieser Zeit auch unterschiedlich gearbeitet wurde und sie nur für ihr Stammgruppenteam sprechen könne: „Bei uns ist es dieses Jahr so, dass wir die Klasse als Einheit betrachten und nicht so rangehen, dass sind die Einser, das sind die Zweier. Es ist schwer, muss ich sagen.[...] Wir stoßen hier auch an Grenzen. Es ist ganz einfach notwendig, mal eine Trennung in die Kursgruppen zu machen, um voranzukommen. [...] Ich muss sagen, diese Stunden [im Stammgruppenunterricht] sind nicht so gut planbar. Man kann da nicht so wie im Kurs ein spezielles Thema bearbeiten, [...], man muss sich mehr Freiraum lassen. [...] Das ist eine Sache, da begeben wir uns auf Neuland. Wir sind wirklich in dem Fall Suchende. Das ist eine andere Art zu unterrichten, wenn ich sage, es soll vom Kind ausgehen. Da muss ich erst mal den Kopf frei haben, nicht schon mit einem festen Plan kommen. Ich muss gucken, was bringen die Kinder mit, wo kann ich ansetzen, was kann ich daraus machen. Das ist eine Sache, die erfordert unheimlich viel Flexibilität. Das ist das, was wir jetzt versuchen wollen, verstärkt auf die Bedürfnisse der Kinder einzugehen. Das ist wirklich schwer. Man muss als Lehrer seine Rolle neu überdenken. Wir sind wirklich am Anfang, ganz am Anfang“ Im Verlauf der TOC1- Erhebung wurden auftretende Probleme konkret benannt: „Wir lassen uns vom Lehrplan unter Druck setzen“ Deutlich wurde, dass der Lehrplan eine Barriere für die Lehrerinnen darstellte. Sie glaubten, dass sie mit allen Kindern einer Jahrgangsstufe diese Ziele erreichen müssten. Sie versuchten zwar, zieldifferent zu unterrichten, wussten aber nicht, woran sie die Leistungen eines Kindes messen sollten und bis wohin sie das Kind fördern mussten, damit es erfolgreich am Unterricht der nachfolgenden dritten Klasse teilnehmen konnte. Dabei wurde von einer Kollegin auch das Argument angeführt, dass in der dritten Klasse dann knallharte Forderungen gestellt werden und: „Sicher ist das Spielen manchmal schöner oder die leichteren Aufgaben, aber es muss einfach auch ein gewisser Druck ausgeübt werden, auch wenn es [das Kind] von sich aus lieber spielt“ (Transkript_TOC1_Analyse_ilmv, S. 2). Hier kommt scheinbar die ‚alte Schule‘ wieder durch. Noch nicht alle Kolleginnen sind von den neuen Unterrichtsformen so recht überzeugt. Sie glaubten scheinbar noch stark daran, dass das Kind immer das lernt, was ihm der Lehrer erklärt und demonstriert. Ihnen fehlte auch noch das Vertrauen in das selbstständige Lernen der Kinder: „Ich habe immer das Gefühl, den roten Faden zu verlieren“

Obwohl im Schuljahr 2001-2002 zwei Drittel der Wochenstunden in den Stammgruppenunterricht fielen, erklärten die Kolleginnen, dass der Kursunterricht für erfolgreiches Lernen der Kinder trotzdem notwendig sei: „Dieser Frontalunterricht [im Kurs praktiziert] ist auch in der neuen Schuleingangsphase ein sehr wichtiges Element der Unterrichtsorganisation und für ein intensives und erfolgreiches Lernen unbedingt nötig. Die Schüler erwerben in den getrennten Lernphasen das entsprechende Lehrplangrundwissen, um dieses im Stammunterricht selbständig anwenden und festigen zu können.“

Die Kolleginnen gaben zu diesem Zeitpunkt an, dass sie die Kurse einmal nach Jahrgang, aber auch nach Leistung und Interesse der Kinder zusammenstellten. Sie resümierten, dass es ihnen schon gut gelang, fächerübergreifende, offene Unterrichtsformen wie Stationslernen, Arbeit nach Tages- und Wochenplan zu praktizieren. Schwierigkeiten aber zeigten sich in der Aufbereitung klassenstufenübergreifender Lerninhalte. Das Problem sahen sie auch darin begründet, dass im Stammgruppenunterricht nur eine Lehrerin das gesamte Arbeitspensum von der Vorbereitung, über Durchführung zur Nachbereitung mit einer relativ hohen Schülerzahl allein bewältigen musste.

Transparent wurde dieses Problem auch durch die Beschreibung einzelner Unterrichtsszenen. Die Kinder saßen zwar mit ihren Lernpartnern während der selbstständigen Arbeit zusammen, aber scheinbar nur zum Zweck der Hilfe bei Schwierigkeiten, da die Aufgaben noch nach den beiden Klassenstufen aufbereitet waren.

Der Entwicklungsbedarf des Kollegiums der Grundschule ‚Am Stollen‘ im Bereich der besseren Vernetzung der Unterrichtsinhalte der Klassenstufen eins und zwei bestand also noch immer. Das ist völlig normal, denn Entwicklung braucht Zeit. Nächste Entwicklungsschritte waren bereits im Blick:

- Arbeit nach Wochenplan auch in Klasse 1
- zu Beginn des 2. Halbjahres die stärkere Vernetzung der Klasse 1/2
- Einführung des Werkstattunterrichts mit dem ‚Chefprinzip‘ (nach Reichen)

Ohne Zweifel haben die Kolleginnen diese weiter verfolgt. Dass es ein schwieriger Prozess werden würde, war ihnen schon im Vorfeld bewusst: „Was wir noch nicht so gut in den Griff bekommen haben, ist ein Lernen in leistungsbezogenen Gruppen aufzubereiten und zu organisieren, um wirklich allen Kinder im Lernprozess optimal Rechnung zu tragen. Diesen Schwerpunkt hatten wir uns ja im Schulkonzept auf die Fahnen geschrieben. Vor allem im Hinblick auf die Begabtenförderung müssen wir noch nach Lösungswegen suchen, damit die Kinder ihr Leistungspotential voll ausschöpfen können. Wir sollten vielleicht den Einblick nach oben noch weiter öffnen.“ Aus dieser Erkenntnis resultierte dann die Zielstellung der Pädagoginnen im Bereich der Jahrgangsmischung, dem individuellen Lernprozess der Kinder besser Rechnung zu tragen, indem sie bereits bei der Planung die unterschiedlichen Entwicklungsstände der Kinder berücksichtigen und ihnen durch die Vernetzung der jahrgangsbezogenen Lerninhalte optimalere Lernchancen ermöglichen. So stellten sie sich nun im Schuljahr 2001-2002 dieses Ziel präziser: „Jedem Kind seinem Entwicklungsstand und seinem Leistungsvermögen gerecht werden können durch:

- gründliche Analyse
- Befähigung zur Diagnostik
- Ableitung der entsprechenden Diagnostik durch Weiterbildung und Selbststudium
- Erarbeiten oder Vervollständigen des entsprechenden Fundus an differenzierten Aufgabenstellungen und Unterrichtsmaterialien (Selbstkontrolle, Befähigung zur Selbstkontrolle), stärkere Einbeziehung der Erzieher – Schlussfolgerung – differenzierte Hausaufgaben am Nachmittag
- Kennen der Förderpläne [von allen Pädagoginnen]“

Zu Beginn des Schuljahres 2002-2003 wiesen die Angaben der Stammgruppenteams darauf hin, dass sie zielstrebig an diesem Schwerpunkt arbeiteten, teilweise schon kleine Erfolge verbuchen konnten, aber noch nicht davon sprechen konnten, dass ihr Differenzierungskonzept so weit entwickelt war, dass die täglichen Lernangebote stets dem individuellen Entwicklungsstand jedes Kindes angepasst waren.

In der Abschlusserhebung zum Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ im Herbst 2003 resümierten die Pädagoginnen ihren Entwicklungsstand im Bereich der Didaktik. Dabei kam zum Ausdruck, dass sich die Lehrerinnen im Anwenden offener Unterrichtsformen sicher fühlen. Besonders in der Tages- und Wochenplanarbeit gelingt es ihnen heute gut, differenzierte Aufgabenstellungen anzubieten und dabei das Lernmaterial effektiv einzusetzen. Eine Kollegin entwickelte zu diesem Zeitpunkt mit ihrer Lehramtsanwärterin eine Kartei, die es dem Kind ermöglicht, sich selbstständig fachliche Kenntnisse zu erarbeiten. Zur Beschreibung dieses Materials gibt es folgende Aussagen: „Zur Arbeit mit der Rechenkartei (in Kl. 2) in der STG I unter Berücksichtigung des Konzeptes ‚mathe 2000‘ wurde der Unterrichtsstoff für Klasse 2 in Etappen aufgliedert. Je nach Stoffumfang enthält jede Etappe 15 bis 20 Auftragsblätter, nummeriert in Prospekthüllen im Karteihefter. Die Schüler arbeiten – je nach Auftrag - entweder

gleich auf dem Auftragsblatt, mit Schülerbuch oder Arbeitsheft (Zahlenbuch) mündlich oder im Mathematikheft oder erledigen offene Aufgaben meist im eigens dafür angelegten Denkreisetagebuch. Erledigte Aufgaben werden zur Kontrolle in die ‚Fertig-Ablage‘ gelegt. Jeder Schüler hat einen Rechenkarteihefter, dessen erste Seite der Erledigungsplan ist, auf dem erledigte Aufgabenblätter abgestrichen werden und aus dem für das entsprechende Karteiblatt die Hausaufgaben zu entnehmen ist. Kontrollierte Aufgabenblätter werden von uns dort abgeheftet. Seinem Arbeitstempo bzw. seinen Fähigkeiten entsprechend kann nun jeder die Kartei durchlaufen. Am Ende jeder Etappe steht eine Lernzielkontrolle, der sich jeder stellt – zu unterschiedlichen Zeitpunkten – abgeheftet. Den Kindern macht das Arbeiten mit der Rechenkartei viel Spaß, ist aber für uns noch immense Arbeit. Das Kontrollieren der unterschiedlichen Aufgaben, Hausaufgaben und das von uns vorgenommene Abheften sind sehr zeitaufwendig. Die Rechenkartei wird im Laufe des Schuljahres fortlaufend erweitert, aufgebaut, entwickelt. Wir sind noch unzufrieden, weil leider nur eine Differenzierung im Arbeitstempo erfolgen konnte.“ Abschließend sprachen die Lehrerinnen von guten Ansätzen hinsichtlich der Vernetzung beider Jahrgänge und von anspruchsvollen Lernangeboten. Die Aussagen und der gesehene Unterricht bestätigten, dass die Pädagoginnen auf dem richtigen Weg sind, auch wenn sie kritisch einschätzen: „Die individuelle Planung für jedes Kind, den ganz persönlichen Lernplan für jedes Kind, das haben wir noch nicht so richtig im Griff, bezogen auf den Lernstoff, den Schwierigkeitsgrad und das Interesse des Kindes. Das ist eine große Herausforderung, an der wir noch längst nicht dran sind.“

2.1.3 Chancen der Altersmischung für kooperatives Lernen

Zu den Zielen der Schule ‚Am Stollen‘, die speziell mit der Jahrgangsmischung verfolgt werden sollten, gehörten auch solche, die das soziale Miteinander hinsichtlich des gemeinsamen Lernens, der Verantwortung des Einzelnen für die Gemeinschaft und die Toleranz und Achtung voreinander befördern sollen.

Im Schuljahr 2000-2001 stellten die Lehrerinnen bereits fest, dass die Kinder eine gute Sozialkompetenz entwickelt hatten: „Schön für mich sind die Stammstunden, wo alle Kinder zusammen sind. Unter den Kindern ist ein gegenseitiges Geben und Nehmen. Es ist einfach schön, zu beobachten, wie sie voneinander lernen.“



Abbildung 2: Einweisung in ein Computerprogramm

Im 2. Halbjahr des Schuljahres 2001-2002 resümierten die Kolleginnen der Schuleingangsphase: „Das Lernen in der Altersmischung mit allen neuen und auch altbewährten Unterrichtsformen wird von den Kindern gut und problemlos angenommen. Umfragen der wissenschaftlichen Begleitung ergaben, dass den Kindern das Lernen Freude und Spaß macht und dass sie gerne zum Lernen in ihre Stammgruppe kommen. Besonders der soziale Aspekt kommt in der Altersmischung, im Stamm zum Tragen, beeinflusst das Klassenklima und das gemeinsame Miteinander positiv. Gegenseitiges Helfen, gemeinsames Lernen, aufeinander Rücksicht nehmen, jeden achten und so annehmen, wie er ist, werden in den Mittelpunkt gerückt, auch wenn wir noch nicht alle Kinder so richtig erreicht haben. Beim Lernen in der Altersmischung profitieren alle Kinder voneinander, indem sich die Kleineren bei Bedarf an höherem Wissen orientieren können, bilden sich die Zweitklässler darin, bereits erworbene Kenntnisse nach ihrem eigenen Vermögen an ihre Mitschüler weiter zu geben, ihnen Aufgaben zu erklären und zu helfen. Somit vollziehen sie unbewusst einen zusätzlichen Lern- und Festigungsprozess ihres eigenen Wissens und Könnens. Man kann sagen, in der Altersmischung gibt es ein gegenseitiges Geben und Nehmen.“



Abbildung 3: Lernpatenschaft

Diese Aussage wurde durch die Angaben im Leitfaden 2002 bestätigt. Organisiert wurde gegenseitige Hilfe auch durch Partnerschaften und Lerngruppen.

Im Laufe der Zeit waren die Lehrerinnen zu folgender Erkenntnis gekommen: „Verantwortung übernehmen muss ständig geübt werden. Sie schufen vielfältige Gelegenheiten. Auch künftig werden die Lehrerinnen die Entwicklung der oben genannten Schwerpunkte nicht dem Selbstlauf überlassen, sondern zielgerichtet steuern.“

2.1.4 Größere Spannweite der Heterogenität durch Einschulung im Halbjahr

Im Leitfaden des Jahres 2001 bemerkten die Kolleginnen, dass eine Grundschule des Ortes in freier Trägerschaft auch zum Halbjahr einschult. Seitens der Eltern gab es für eine solche Möglichkeit auch an der Grundschule ‚Am Stollen‘ Interesse, dem sich das Kollegium nicht verschließen konnte. Ein Diskussionsprozess begann: „Da müsste man auch schon wieder differenzieren, wenn wir jetzt an die Einschulung im Halbjahr denken, da brauchen wir mehr Kräfte [Personal]. Da muss das Programm noch breiter gefächert sein. Das macht sich bei allen Aufgabenstellungen und Inhalten bemerkbar. Auch wenn das offene Aufgabenstellungen sind, man muss ja doch noch ein bisschen lenken und leiten.“ Erste Kinder wurden im Schuljahr 2002-2003 im Halbjahr aufgenommen. Die Kolleginnen reflektierten ihre ersten Erfahrungen. Für die Schüler waren keine besonderen Auswirkungen festzustellen, denn die neu eingeschulten Kinder wurden problemlos integriert. Jedoch signalisierten die Lehrerinnen zusätzliche Arbeit, da doch noch viele Aufgaben extra für die Schulanfänger ‚zugeschnitten und aufbereitet‘ werden mussten. Scheinbar wirkt sich auch die Zahl der Schüler und Schülerinnen von 26 pro Stammgruppe ungünstig aus, da auch die neuen Schulanfänger im Halbjahr erhöhte Zuwendung durch den Lehrer benötigen. Es gilt weiterhin, mit der größeren Heterogenität produktiv umzugehen.

2.1.5 Rhythmisierung

Zu Beginn des Schulversuchs hatte die Schule ‚Am Stollen‘ ihren Schultag unter Einbeziehung der Hortzeit durch folgende organisatorische Elemente rhythmisiert: Gleitzeit, erster, zweiter und dritter Unterrichtsblock, in denen Frühstückspause und Hofpause eingeschlossen waren. Nach dem Unterricht wurden die Hortkinder von den Erzieherinnen übernommen. Zwischen den gemeinsamen Mahlzeiten gab es verschiedene Freizeitangebote, die von den Kindern selbst gewählt werden konnten. Für die Anfertigung der Hausaufgaben wurde eine relativ große Zeitspanne vorgegeben, neben der aber auch Angebote zur Freizeitgestaltung wahrgenommen werden konnten. Mit der Rhythmisierung wollte die Schule erreichen, dass der Schultag zeitlich und personell geregelt ist und das nicht nur für die Kinder, sondern auch für die Pädagogen. Wie sie diese Schwerpunkte konkret realisiert haben, wurde jedoch nicht erläutert.

Im Schuljahr 2001-2002 bewerteten die Kolleginnen der Schuleingangsphase, dass die Rhythmisierung des Schultages gut organisiert sei und begründeten diese Aussage mit dem Wechsel von Stamm- und Kursunterricht. Sie meinten aber auch, die Rhythmisierung optimieren zu können, wenn mehr Doppelbesetzungen möglich wären, die Erzieherinnen stärker einbezogen werden könnten und die Kompetenzen der Förderschullehrerin effektiver genutzt werden könnten. Es gab zu diesem Zeitpunkt jedoch kein transparentes Konzept zu den optimalen Rhythmisierungselementen und auch keine Aussagen, wie die Schule die organisatorischen Veränderungen pädagogisch nutzen wollte.

Im darauf folgenden Schuljahr brachten die Kolleginnen ihre Zielstellungen, die sie durch die Rhythmisierung verfolgten dahingehend zum Ausdruck, dass in einem fest geplanten Tagesablauf für Schüler/innen und Lehrerinnen Anspannung und Entspannung in einem guten Verhältnis stehen sollten. Beispielfhaft wurde der Tagesablauf eines Kindes beschrieben:

„Der Schultag beginnt am Morgen mit einer Gleitzeit. Es folgt der erste Unterrichtsblock von 90 Minuten mit kleinen integrierten Pausen. Danach haben die Kinder ihre erste Hofpause von 10 Minuten und gleich im Anschluss eine Frühstückspause von 10 Minuten. Anschließend erfolgt der zweite 90minütige Unterrichtsblock mit kleinen integrierten Pausen. Die zweite Hofpause dauert 20 Minuten. Ein dritter Unterrichtsblock von 90 Minuten schließt die Unterrichtszeit ab.

Danach übernimmt der Hort die Kinder. Es folgen Mittagessen, Freizeit, Hausaufgaben, Vesperzeit und Beschäftigung/Freizeit.“

Rhythmisierung an der Grundschule ‚Am Stollen‘ wird vor allem unter organisatorischen Gesichtspunkten betrachtet. Scheinbar ist dieser Bereich für sie zufriedenstellend bearbeitet und erzeugt keine Probleme im Ablauf des Schultages.

2.1.6 Aufbau der Lernumgebung

Wenn Kinder selbstständig lernen sollen, brauchen sie eine vorbereitete Lernumgebung, die ihnen einen selbstständigen Zugriff auf Lernmaterialien ermöglicht. Im Antrag erklärte das Kollegium der Schule ‚Am Stollen‘ ihr Motto für das Lernen der Kinder mit den Worten nach Maria Montessori: „Hilf mir, es selbst zu tun!“ und „Selbstständigkeit durch Selbsttätigkeit“.

Die Lernumgebung wurde anfangs vordergründig unter räumlichen Gesichtspunkten gesehen. Die Art und der Aufbau der Materialien, deren Strukturierung und Nutzung durch die Kinder im selbstständigen Lernprozess, wurde zu Beginn des Schuljahres 2000-2001 noch wenig beschrieben. Die Lehrerinnen der Schuleingangsphase nannten Organisationsformen für eine vorbereitete Lernumgebung wie Lernstationen, Lernwerkstätten, Lesecken, Bauecke, Freiarbeitsregale und offene Materialschränke, Computerecken und Kinderbücherei. Die Ausgestaltung der Räume begründeten die Kolleginnen wie folgt:

„Um jedes Kind seinen Begabungen entsprechend zu fördern und zu fordern, werden wir veränderbare differenzierte Lerngruppen bilden. Das muss auch in der Raumgestaltung zum Ausdruck kommen. Ein Klassenraum mit Lernnischen, Ruhezone, Lesecke, PC-Arbeitsplatz, Bauecke, zugängliche und offene Freiarbeitsregale, Platz für Gesprächskreis und Lehrerarbeitstisch.“

Durch die Hospitationen im Rahmen der TOC1- Erhebung im Frühjahr 2001 konnte man beobachten, dass die Kinder in den verschiedenen Stammgruppen Zugriff zu den Arbeitsmaterialien in den Regalen hatten. Sie nutzten teilweise selbstständig und zielsicher Lernhilfen und brachten diese an den richtigen Platz zurück. Das machte deutlich, dass die Kinder die Materialien der Lernumgebung kennen, wissen, wie sie diese nutzen können und auch mit der Anordnung der Materialien vertraut sind. Im Leitfaden 2001 wurden von den Stammgruppenteams vielfältige Materialien aufgelistet, die sich in den Regalen und Ablagen der Gruppenräume befinden. Dazu erklärte ein Stammgruppenteam: „In unserem Klassenraum stehen den Schülern ständig verschiedene Freiarbeitsmaterialien für Deutsch, Heimat- und Sachkunde sowie Mathematik zur Verfügung. Eine räumliche und fachliche Trennung dieser Materialien nehmen wir nicht vor. Die Schüler dürfen sich in der Gleitzeit, in den Pausen und Freiarbeitsphasen selbstständig nach ihren Interessen Lernspiele auswählen.“

Ein Stammgruppenteam nutzte diese Lernmaterialien außerdem noch zur Differenzierung. Ein weiteres Team hatte seine pädagogischen Ziele weitreichender beschrieben, hier speziell auf den Schriftspracherwerb bezogen: „Die vielfältigen Anreize dienen der Motivation und dem lustbetonten Schriftspracherwerb. Dadurch haben die Schüler die Möglichkeit, auf unterschiedlichem Niveau zu lernen. Keiner wird in seiner Entwicklung gehemmt und kann nach seiner Aufgabenerfüllung weiter am Thema mit anderen Materialien arbeiten. Alle Materialien können in Phasen der Gleitzeit, der Freiarbeit, des Angebotslernens und in Projekten frei genutzt werden. Da alle genannten Materialien frei zur Verfügung stehen, greifen Schüler der Klasse eins auf Materialien der Klasse zwei zurück. [...]Da wir auf die Selbständigkeit der Schüler großen Wert legen, versuchen wir den Kindern immer mehr Verantwortung zu übertragen. Angefangen bei kleineren Diensten (Tafel-, Blumen-, Ordnungs-, Frühstücks- und Mülldienst) übernehmen die Kinder auch mehr und mehr größere Aufgaben (Computer-, Bastelchef). Bis dahin, dass die Kinder ihre Arbeitsaufträge gegenseitig kontrollieren und gegenzeichnen.“ Zur Strukturierung der Materialien gab es zu diesem Zeitpunkt nur die Aussagen, dass das Material übersichtlich angeordnet ist und jedes Teil seinen Platz hat. Interessant sind auch die Auswahlkriterien für die Materialien der vorbereiteten Lernumgebung. Die Kolleginnen richteten die Auswahl nach Prinzipien wie: Kindgemäßheit, Anschaulichkeit, Übersichtlichkeit und Verständlichkeit, aber auch die Forderung nach Selbstkontrolle war ein wesentlicher Aspekt. Sie hatten zur Gestaltung der Lernumgebung viele Anregungen im Erfahrungsaustausch mit Kollegen und Kolleginnen anderer Schulen bekommen, aber auch durch Fachliteratur, durch Weiterbildungen und durch Hospitationen in anderen Schulen. In den Klassenräumen gab es Lernmaterial, das den Kindern ständig zur Verfügung stand, besonders solche Materialien, die Lernhilfen darstellen, flexibles Material, wie zum Beispiel Klammerkarten, Kinderbücher und vieles mehr. Bezogen auf spezielle Lerninhalte wurde aber auch Material über einen begrenzten Zeitraum angeboten.



Abbildung 4: Flexibles Lernmaterial zum Jahreskreis

Zur TOC2 – Erhebung im Frühjahr 2002 visualisierten die Kolleginnen der Schuleingangsphase ihre damalige Zielstellung:

- Sichtung bzw. Bestellung von Unterrichtsmaterialien mit Selbstkontrolle
- Schaffung von Lernumwelten im Stammgruppenunterricht

Am Ende des Schulversuchs resümierten die Stammgruppenteams, dass sie bereits über vielfältige, pädagogisch sinnvolle und flexibel einsetzbare Lernmaterialien verfügen. Die effektive Einbeziehung der Materialien für das selbstständige Lernen der Kinder gelingt ihnen schon gut. Entsprechend der finanziellen Voraussetzungen werden sie ihren Fundus erweitern und besonders solche Materialien anschaffen, die Selbstkontrolle ermöglichen. Während der Unterrichtsbesuche konnte man die gute Ausstattung der Lernumgebung sehen. Die Materialien haben einen festen Platz und der selbstständige Zugriff durch die Kinder ist gegeben.

2.1.7 Schuleingangsphasendiagnostik und spezielle Fördermaßnahmen

Als die Schule ihren Antrag zur Durchführung des Schulversuchs stellte, konnte sie auch im Bereich der individuellen Förderung schon auf Erfahrungen zurückgreifen. Ihr stand im Schuljahr 1999-2000 eine Sonderpädagogin mit acht Wochenstunden zur Verfügung. Die Sonderpädagogin wurde außerdem durch die Beratungslehrerin der Schule unterstützt. Gemeinsam diagnostizierten die beiden Pädagoginnen Kinder, bei denen besonderer Förderbedarf vermutet wurde. In gemeinsamer Arbeit mit dem Team der Schuleingangsphase wurden dann spezielle Fördermaßnahmen eingeleitet. Förderpläne wurden erstellt.

Um die Ausgangslage aller Schulanfänger/innen zu bestimmen, führten erfahrene Kolleginnen in Zusammenarbeit mit der Förderschullehrerin die Diagnostik mit der Differenzierungsprobe nach Breuer/Weuffen durch. Die Pädagoginnen konnten bei Feststellung von Defiziten im Anschluss entsprechende Fördermaßnahmen einleiten.

Die Schule wollte integrativ arbeiten und hatte sich durch die Einrichtung des Schulversuchs dazu entschieden, alle schulpflichtigen Kinder in ihre Einrichtung aufzunehmen. Im Schuljahr 2000-2001 bekannten sie, dass sich die Pädagoginnen zeitweise damit

überfordert fühlten, weil gehäuft psychologische Probleme bei Kindern auftraten. Deshalb bemängelten die Kolleginnen auch, dass es an der Schule kaum Unterstützung durch den Schulpsychologen gibt.

Im Bereich der sonderpädagogischen Förderung war das anders. Zu Beginn des Schuljahres 2001-2002 gab die damalige Förderschullehrerin einen kurzen Einblick in ihre Arbeit in der Schuleingangsphase: „Eine genaue Beschreibung kann hier nicht stattfinden, da es oft Ausnahmesituationen gibt, die zusätzlich bewältigt werden müssen. Nach der Beobachtungs- und Kennenlernphase der Schüler in den Stammgruppen (ca. bis zu den Herbstferien), werden die Beobachtungen im Team ausgewertet. Danach wird grob festgelegt, in welchen Stammgruppen ich vorrangig tätig sein muss. Förderpläne werden von meiner Seite erstellt und mit den Teammitgliedern besprochen. In den Stammgruppen fördere ich die Schüler mit Schwierigkeiten in den verschiedensten Bereichen meist integrativ, aber je nach Situation auch individuell. Oft finden spontan Gespräche mit den Stammgruppenmitgliedern über die Schüler oder den Einsatz verschiedener Unterrichtsformen statt. Falls es notwendig ist, nehme ich auch an Elterngesprächen teil. Zeitweise übernehme ich auch Unterrichtsphasen. Unerlässlich ist die ständige Beobachtung der Schüler mit Schwierigkeiten in der `Veränderten Schuleingangsphase`, um gezielte Diagnostik zu gestalten.“ Dazu bemerkte die Förderschullehrerin, dass integratives Fördern besonders gut während der Tagesplanarbeit, beim Werkstattunterricht und beim Stationslernen möglich ist. Grenzen der Förderung, die sie zu diesem Zeitpunkt erkannte, waren die Folgenden: „Schüler, für die der altersheterogene, integrative Unterricht eine Überforderung darstellt [...] sollten nicht unbedingt drei Jahre in der `Veränderten Schuleingangsphase` verbleiben. Hier muss im Team schnell gehandelt werden, um eine weitere Überforderung zu vermeiden.“

Bei der Diagnostik richtete die Förderschullehrerin ihr Augenmerk insbesondere auf die Bereiche Wahrnehmung, Motorik, Sprache, Kognition und Verhalten. Sie beschrieb ihre Schrittfolge zur Arbeit mit förderbedürftigen Kindern:

„Beobachtung, Anwendung der Differenzierungsprobe nach Breuer/Weuffen, Auswertung mit den einzelnen Stammgruppenleitern, Besprechung der Förderansätze, Förderpläne erstellen, Vorstellung der Förderpläne für die Stammgruppenmitglieder und nochmalige Absprache der Förderung, Auswertung in der Teamberatung und Vorstellen der Fördermaßnahmen, Fortschreibung der Förderpläne der Schüler, die ich im letzten Jahr schon gefördert habe, Förderplan nach Beobachtungen in den oben genannten Bereichen und durch Beobachtungen der Stammgruppenmitglieder erstellen, Förderung integrativ und individuell. Am Anfang verschaffte ich mir in den einzelnen Stammgruppen ein Gesamtbild. Schüler, die den Stammgruppenmitgliedern und mir besonders auffielen, beobachtete ich intensiver und wendete hier die Differenzierungsprobe an.“ Zur Förderung der Kinder erklärte die Förderschullehrerin, dass an der Schule vielfältiges Material zur Verfügung steht. Als schwierig erachtete sie aber die integrative Förderung verhaltensauffälliger Kinder. Hier betonte sie, dass diese Kinder festgesetzte Regeln und Normen bei offenen Unterrichtsformen benötigen. Außerdem wäre es für die Pädagoginnen notwendig, sich die neusten Erkenntnisse zugänglich zu machen, um den Umgang mit solchen Kindern effektiver zu gestalten zu können.

Da die Förderschullehrerin, die bisher an dieser Grundschule tätig war, ihren Erziehungsurlaub antrat, wurde mit Beginn des Schuljahres 2002-2003 eine neue Förderschullehrerin an diese Schule abgeordnet. Sie hatte bisher keine Erfahrungen an einer Grundschule mit veränderter Schuleingangsphase, war aber von Anfang an motiviert und engagiert, den Aufgabenbereich ihrer Vorgängerin zu übernehmen. Sie beschrieb ihren neuen Arbeitsbereich wie folgt: „Das Besondere an dieser Arbeit sehe ich darin, dass man auch als Förderschullehrerin für alle Kinder zuständig ist. Man ist direkt in die Stoffverteilung und in den Unterrichtsablauf eingebunden. Die Förderung der Kinder

kann man auch über die eigene direkte Arbeit mit dem Kind hinaus gestalten. Der Teamarbeit kommt eine wesentliche Bedeutung für die eigene Arbeit und den Erfolg zu. Als wesentlichste Aufgabe sehe ich die inhaltliche Organisation der Förderung durch die Begleitung im Unterricht, die Mitgestaltung von Wochenplänen und Stationen sowie die Beratung der Lehrer und Eltern.“ Auf Grund weiterer Aussagen der Förderschullehrerin konnte man darauf schließen, dass sie konkrete Vorstellungen zur Vorgehensweise hatte, um Kinder integrativ zu fördern: „Ich habe anfangs die Kinder im Unterricht ausschließlich beobachtet. Parallel dazu analysierte ich die Schülerunterlagen. Nach ca. drei Wochen habe ich begonnen, auffällige Schüler im Unterricht individuell zu begleiten durch das Angebot verschiedener Hilfen und die Organisation spezieller Lerntätigkeiten, die zur Diagnostik relevant waren. Nachdem sich jetzt bestimmte Beobachtungen verdichten, werde ich zur Klärung von Ursachen der Auffälligkeiten spezielle Testverfahren und informelle Diagnostikmaterialien einsetzen. Das wichtigste Mittel zur Diagnostik ist die Beobachtung. Als förderdiagnostisches Instrument setze ich vorwiegend das Experiment ein. Entsprechend der diagnostischen Zielsetzung stelle ich Lernaufgaben und biete dazu verschiedene Hilfen an, um den aktuellen Entwicklungsstand und die Zone der nächsten Entwicklung zu ermitteln. Zusätzlich verwende ich teilweise auch Testmaterialien, wie z.B. Differenzierungsprobe (Breuer/Weuffen, Lernschwierigkeiten am Schulanfang), Informelle Schulleistungsdiagnostik, Göppinger sprachfreier Schuleignungstest, Bildertest, Baumtest (Sedlak/Sindelar, Hurra ich kann's).“



Abbildung 5: Individuelles Lernen - unterstützt durch die Förderschullehrerin

Im Bereich der speziellen Fördermaßnahmen kommt insbesondere die Fachkompetenz der Förderschullehrerin zum Tragen. Sie hat hier ‚den Hut auf‘, betont aber immer wieder, wie wichtig die Zusammenarbeit mit allen Kolleginnen ist.

Im unten näher ausgeführten Abschnitt zu Kapitel ‚Teamentwicklung und Wissenstransfer in der Schule‘ wird deutlich, dass die Zusammenarbeit der verschiedenen pädagogischen Professionen zur Qualifizierung aller Lehrkräfte der Schule im Bereich der Förderdiagnostik beigetragen hat.

2.1.8 Leistungsdokumentation

Die Leistungsdokumentation ist eine wichtige Voraussetzung für die Pädagoginnen, um den Leistungsstand und Entwicklungsfortschritte bei jedem einzelnen Kind zu erkennen. Auf der Grundlage der Dokumentation können Leistungsrückmeldungen an Schüler/innen und Eltern erfolgen und sie bildet eine konkrete Basis für die Unterrichtsplanung. Die Grundschule ‚Am Stollen‘ formulierte vor Beginn des Schulversuchs in ihrem Antrag: „Die Bewertungsform an unserer Schule ist der Entwicklungsbogen. Diesem können detaillierte Informationen zum Sozial- und Lernverhalten (Kompetenzen), zu den Lernfortschritten, zur Entwicklung und zu den Lernergebnissen des Kindes entnommen werden. Dieser Entwicklungsbogen ist die Basis für Elterngespräche. Bei Bedarf werden fachkompetente Partner, mit Einverständnis der Eltern, hinzugezogen.“ Obwohl die Pädagoginnen schon im Vorfeld des Schulversuchs verschiedene Formen der Leistungsdokumentation erprobt hatten, vertraten sie zu Beginn des Schulversuchs noch die Meinung, dass die Kinder eigentlich Noten wünschen. Zum einen, weil Noten für Kinder motivierend seien und zum anderen dienten sie als Mittel zur Selbsteinschätzung. Dieses Argument lässt darauf schließen, dass die Pädagoginnen zu dem damaligen Zeitpunkt den Kindern zu wenig Rückmeldung über ihre Leistungen gegeben haben oder ihre Einschätzungen den Kindern nicht verständlich und transparent genug waren. Scheinbar konnte die Leistungsdokumentation auch den Eltern nicht genügend Transparenz bieten, da die Kolleginnen von Schwierigkeiten sprachen, den Eltern einerseits die Entwicklung ihres Kindes aufzuzeigen sowie andererseits deutlich zu machen, wie sich der Entwicklungsstand des Kindes in das Gesamtkonzept einordnen lässt. An dieser Stelle wurden zwei Problembereiche deutlich. Zum einen dass die Kinder an einer Lernzielgleichheit gemessen wurden, zum anderen, dass die Vorgaben des Lehrplans die Pädagoginnen einengten.

Im Schuljahr 2000-2001 stellten die Kolleginnen die Entwicklung der Lernkompetenzen mit den wesentlichsten Dimensionen in den Mittelpunkt. Dazu gab es Beobachtungsbögen und Portfolios, in denen die Leistungs- und Entwicklungsstände der Kinder dokumentiert wurden. Diese dienten den Lehrerinnen als Grundlage für die Unterrichtsplanung und die Erstellung von Förderplänen, außerdem für Elterngespräche und für die Zeugnisbeurteilung.

Zu Beginn des Schuljahres 2001-2002 machten drei Teams der Eingangsphase Aussagen zur Leistungsdokumentation. Die Pädagoginnen nutzten zum einen die bekannten traditionellen Formen zur Ermittlung des Leistungsstandes ihrer Kinder anhand von mündlichen und schriftlichen Lernergebnissen und zum anderen konnten sie durch gezieltes Beobachten im Unterricht auch die Entwicklung der Kinder dokumentieren. Als Vorlagen dienten ihnen Analysebögen, welche die Lernergebnisse einer Lerngruppe aufzeigten. Daneben gab es gesonderte Beobachtungsbögen für das einzelne Kind, auf dem spezielle Erkenntnisse im Lernverhalten des Kindes schriftlich argumentativ fixiert wurden. Hinsichtlich weiterer Lernkompetenzen wurde auf einem gesonderten Bogen für jedes Kind in regelmäßigen Abständen eine Skalierung vorgegebener Kriterien vorgenommen. Die Kolleginnen gaben den Kindern in mündlicher und in schriftlicher Form Rückmeldung über ihren Leistungsstand.

Auch die Eltern erhielten Informationen zu den Leistungen ihres Kindes durch alle schriftlich vorliegenden Arbeitsergebnisse des Kindes, durch Elterngespräche zum Halbjahr sowie durch die Zeugnisse selbst.

Die Pädagoginnen erklärten, mit ihren bisher praktizierten Formen der Leistungsdokumentation gute Erfahrungen gemacht zu haben.

Dennoch schienen sie nicht den Stand der Leistungsdokumentation erreicht zu haben, der eine allseitige und optimale Grundlage für ihre gesamte pädagogische Arbeit darstellen konnte. Das wurde im Laufe des Schuljahres 2001-2002 deutlich, denn in der

TOC2- Erhebung wurde von den Pädagoginnen der Schuleingangsphase folgende Zielstellung formuliert: „Wir wollen mehrmals im Jahr den Wissensstand der Kinder ermitteln, denn jedes STG- Team hat anders mit den Kindern gearbeitet, aber wie ist dann letztendlich der Wissensstand aller Kinder. Durch die vielen Unterrichtsformen müssen wir regelmäßig überprüfen, was die Kinder können.“

Zu einem späteren Zeitpunkt äußerten sich die Pädagoginnen noch einmal dazu. Sie begründeten ihr Vorhaben damit, feststellen zu wollen, wie nahe die Schüler und Schülerinnen dem angestrebten Lehrplanziel kommen. Ein weiterer Grund war: „Da bei uns unterschiedliche Methoden zum Ziel führen, sehen wir am Jahresende die Vergleichsarbeiten als sehr aufschlussreich für unsere Teamarbeit an.“ Zu diesem Zeitpunkt orientierten sich die Pädagoginnen teilweise noch stark an den Lehrplanzielen, denn die angedachten Leistungsüberprüfungen gingen von Lernzielgleichheit aus. Scheinbar gab es auch für sie Informationsdefizite untereinander hinsichtlich des Leistungsstandes der Schüler und Schülerinnen, denn sie waren der Meinung, dass die Leistungsdokumentation für alle Pädagogen noch transparenter und handhabbarer gestaltet werden müsse. Sie wollten sich weiterhin der Erarbeitung von Formularen zur Leistungserfassung widmen, die übersichtlich, schnell zu handhaben und aussagekräftig sein sollten.

In der Abschlusserhebung zum Schulversuch zu Beginn des Schuljahres 2003-2004 konstatierten die Kolleginnen in den Stammgruppenteams, dass sie heute eine umfangreiche und aussagekräftige Leistungsdokumentation für jedes Kind praktizieren. Die Leistungen und die Lernkompetenzen werden nach wie vor beobachtet und analysiert. Ein Stammgruppenteam schätzte ein, dass es auch hinsichtlich der Einbeziehung der Kinder in die Leistungsdokumentation gut vorangekommen sei. Die Praxis besteht darin, dass die Kinder selbstkritisch ihre Leistungen bewerten, Ergebnisse in der Stammgruppe präsentieren und besondere Arbeiten im Schulhaus ausstellen. Schwierig ist es für die Lehrerinnen weiterhin, im Unterricht gezielte Beobachtungen durchzuführen und diese auch sofort zu dokumentieren. Obwohl sie teilweise Phasen zum Beobachten einplanen, können sie diese selten realisieren. Das Unterrichtsgeschehen fordert sie noch zu sehr. Das heißt für die Kolleginnen, dass sie teilweise doppelte Arbeit zur Dokumentation leisten. Sie suchen deshalb noch immer nach effektiveren Wegen der Leistungsdokumentation. Die Pädagoginnen bekunden geschlossen, dass sie keine Noten in der Schuleingangsphase wünschen und bemängelten in diesem Zusammenhang die Festlegungen durch das neue Schulgesetz, das am Ende der Klassenstufe zwei Noten fordert.

2.1.9 Teamentwicklung in der Schule – von der Schwäche zur Stärke

Das Kollegium der Grundschule ‚Am Stollen‘ hatte schon durch das Vorläuferprojekt zum Schulversuch erste Erfahrungen mit Teamarbeit gemacht. Die Pädagoginnen empfanden aber zu Beginn des Schulversuchs die Entwicklung der gemeinsamen Arbeit nicht befriedigend, da zwar einige Kolleginnen im ‚kleinen Team‘ (alle Pädagoginnen einer Stammgruppe) bereits gute Erfahrungen sammeln konnten, aber mit Beginn des Schulversuchs die Anzahl der Personen im ‚großen Team‘ (alle Pädagoginnen der Eingangsphase) zunahm und hier erst ein Zusammenwachsen gefördert werden musste. Deshalb betrachteten die Pädagoginnen die Teamarbeit zur SWOT1-Erhebung eher als Schwäche. In diesem Zusammenhang erkannten sie aber auch gleichzeitig eine Chance. Um diese erfolgreich auszubauen, stellten sie sich der Aufgabe, diesen Bereich als ihren besonderen Entwicklungs- und Dokumentationsschwerpunkt im Rahmen des Schulversuchs zu wählen.

2.1.9.1 Organisation der Teamarbeit

Die Organisation der Teamarbeit hat sich im Laufe des Schulversuchs verändert. Zum einen in Abhängigkeit der Ressourcen, zum anderen unter dem Aspekt einer effizienteren Arbeitsweise. Im Schuljahr 2000-2001 waren die Verantwortlichkeiten für den Unterricht im kleinen Team folgendermaßen festgelegt: „In jeder Stammgruppe gibt es zwei gleichberechtigte Stammgruppenlehrerinnen, in fünf Unterrichtsstunden können beide Kolleginnen gemeinsam in der Stammgruppe arbeiten, in den anderen Unterrichtsstunden arbeitet jeweils eine Kollegin in der Stammgruppe allein und wird in zwei Stunden von einer Differenzierungslehrerin und in vier Stunden von einer Erzieherin unterstützt.“ Es ergaben sich folgende Aufgaben:

- Verantwortung für die Planung, Vorbereitung, Organisation und Durchführung des Unterrichts in der betreffenden Stammgruppe unter Berücksichtigung der Festlegungen aus den großen Teamberatungen
- Einberufung von Klassenkonferenzen unter Beteiligung aller in der STG unterrichtenden Lehrerinnen
- Zusammenarbeit der beiden Stammgruppenlehrerinnen mit den Eltern
- Vorstellen des Schulkonzeptes für die zukünftigen Erstklässler
- Gestaltung von Anschauungstafeln für die Präsentation des Dokumentationsschwerpunktes im Schulversuch
- Erfassen, wer welche Fortbildungsangelegenheiten besucht sowie deren Auswertungen in den großen Teamberatungen dokumentieren
- Inventarisierung der neuen Unterrichtsmittel zum Schulversuch
- Verteilung der Unterrichtsmittel

Die Beratungen wurden von allen Stammgruppenteams wöchentlich durchgeführt. Für den Ablauf der Beratungen im kleinen Team gab es vereinbarte Regeln, die eine Reihenfolge der zu bearbeitenden Schwerpunkte festlegten. Bemerkte wurde aber auch, dass jedes Team seinen eigenen Arbeitsrhythmus gefunden hat. Die Aufgaben des Eingangsphasen-Teams („großes Team“), welches sich zweimal im Monat zu Beratungen traf, bestanden in:

- Festlegen und Umsetzen von Aufgabenschwerpunkten im Schuljahr
- Aufteilung von Aufgaben auf die Kolleginnen des gesamten Teams
- Aufzeigen neuer Wege
- Analyse des derzeitigen Entwicklungsstandes
- Gemeinsame Themenplanung mit Vernetzung Klasse 1/2
- Umsetzung von Unterrichtsstoff in jahrgangsgemischten Klassen im Rahmen des Schulversuchs;
- Erfahrungsaustausch zur täglichen Unterrichtsarbeit (Planung, Gestaltung und Organisation von Stoffkomplexen)
- Freiräume zum gegenseitigen Hospitieren schaffen (voneinander Lernen)
- Nutzung von Fachkompetenzen (Kunst, Sport, Werken, Entspannung beim Lernen, Musik und Tanzen)
- Weiterarbeit am schulinternen Lehrplan
- Festlegen neuer Bewertungsmaßstäbe (Erarbeiten von Vorlagen für die Leistungsbewertung der Kulturtechniken)
- Erarbeitung eines informativen Elternabends für die zukünftigen Erstklässler
- Vorbereiten der Schnupper- und Hospitationsstunden
- Auswertung der Fortbildungsveranstaltungen
- Gespräche zu speziellen Sachverhalten mit der Förderschullehrerin
- Fortsetzen der Arbeit an unserem Dokumentationsschwerpunkt (Mehrpädagogensystem)

2.1.9.2 Arbeitsteilung und Nutzen der Kompetenzen

Im Schuljahr 2000-2001 gab es Erfahrungen dazu, wie die umfangreiche Arbeit besser aufgeteilt werden könnte. Diese wurden als Hinweise für andere Schulen formuliert: „Gibt es mehrere Teams an einer Schule, ist es eine immense Arbeitserleichterung, wenn sich die einzelnen Teams die Lehrplanthemen teilen, aufbereiten und den anderen Teams zur Verfügung stellen. Für unsere Schule bedeutet das, pro Team nicht mehr 13 Themen aufzubereiten, sondern nur zwei bis drei Themen im Schuljahr. Ein weiterer Tipp wäre, Fachkompetenzen der einzelnen Kollegen effektiver zu nutzen. Das heißt, hat ein Kollege besondere künstlerische oder musische Qualitäten, kann er die im Unterricht jeder Stammgruppe zur Verfügung stellen und für eine bestimmte Zeit und ein bestimmtes Thema ‚Wanderlehrer‘ sein. Für fruchtbringend halten wir auch das gegenseitige Hospitieren, gucken, wie es der andere macht. Um diese Vernetzung der einzelnen Teams zu organisieren, halten wir einen ‚Strukturplan‘ für unerlässlich.“ Weiter wurde erklärt: „Zur Kooperation in der Unterrichtsgestaltung integrierten sich auch stundenweise Differenzierungslehrer und Erzieher. Sie wirkten unterstützend bei der selbständigen Arbeit der Kinder im Stammunterricht. Hier liegen aber noch Reserven hinsichtlich der Einbeziehung dieser Kollegen in die Planung, Vorbereitung, Unterrichtsgestaltung und Nachbereitung. Daraus ergibt sich auch die Notwendigkeit, diese Kolleginnen in die regelmäßigen kleinschrittigen Stoffplanungen (14tägig) des kleinen Teams mit einzubeziehen und sie im Vorfeld mit konkreten Aufgaben zu betrauen. Unserer Meinung nach ist es effektiver, die Sonderpädagogin in den Kursunterricht zu integrieren, damit sie gezielt an der Umsetzung der Förderpläne mit den betreffenden Kindern arbeiten kann, ohne sie aus dem Klassenverband herauszulösen. Desweiteren sollte die Erzieherin konkrete Aufgaben zu festgelegten Zeiten während des Vormittages planen und durchführen. Im kommenden Schuljahr wird deshalb die Erzieherin die Gestaltung der Gleitzeit und der ‚Aktivpause‘ (nach dem ersten Unterrichtsblock) übernehmen. Um die inhaltliche Gestaltung abzustimmen, ist es ebenfalls notwendig, sie in die kleinen Teambesprechungen einzubeziehen.“

Wie oben erwähnt, gab es weitere Überlegungen dazu, wie die Teams die Kompetenzen einzelner Lehrerinnen besser nutzen könnten. Sie wollten durch einen Austausch der Lehrerinnen erreichen, dass von einem professionellen Unterricht alle Kinder profitieren können. Die Projektleiterin berichtete im Schuljahr 2001-2002 von ersten Erfahrungen: „Eine Kollegin bereitete Kunstbetrachtung und Kunstgestaltung [in einem Projekt] vor und führte diesen Unterricht in mehreren Stammgruppen durch. [...] So konnten auch andere Kinder von der künstlerischen Aufbereitung eines Projekts profitieren. Diese Möglichkeiten möchten wir weiter aufbauen.“ Die Zielstellung für die weitere Arbeit beinhaltete diesen Aspekt. Die Kolleginnen wollten über diesen Weg für alle eine Arbeitserleichterung erreichen. Angesprochen wurde auch, dass sie eine Feedbackkultur sowohl im ‚kleinen‘ als auch im ‚großen Team‘ entwickeln wollen.

Am Ende des Schulversuchs empfinden die Kolleginnen die Arbeitsteilung im Team als nutzbringend und sehr angenehm. Das betrifft nicht nur die inhaltlichen Aufgaben, die direkt die Unterrichtsarbeit betreffen, sondern auch die Verteilung des täglichen organisatorischen und bürokratischen ‚Kleinkrams‘.

2.1.9.3 Konstruktive Diskussion auftretender Probleme

Im Schuljahr 2000-2001 zeigte sich, wo Probleme in der Teamentwicklung auftraten: „Wir gehen alle einen neuen Weg. Ich muss sagen, obwohl wir hier als eine Schule auftreten, merkt man jetzt schon, dass in einzelnen Stammgruppen unterschiedliche Prioritäten gesetzt werden.“ In der TOC1-Erhebung wurden Diskussionen um die geeignete Leselernmethode geführt. Es traten kontroverse Argumente auf und jede Kollegin versuchte, ihren Standpunkt zu verteidigen. „Ich muss sagen, ich sperre mich auch gegen

diesen Reichen. Ich sperre mich gegen das Verzahnen, gegen das Kombinieren von Methoden. Ich persönlich würde da den roten Faden verlieren. Ich brauche auch einen roten Faden. Ich habe zu [...] gesagt, entweder ich praktiziere ‚Wort-Welt-wir‘ oder ‚Lesen durch Schreiben‘ nach Reichen. Ich möchte keine Kombination, damit komme ich nicht klar.“ Im Kollegium gab es auch keinen einheitlichen Standpunkt, ob eine gemeinsame Sicht auf das Kind und eine gemeinsame Zielstellung auch gleiche Unterrichtsmethoden verlangt und in welchen Schwerpunkten Konsens im Team bestehen muss.

Ebenso wurde der Entwicklungsstand der Eingangsphase in Bezug auf das gelingende Lernen der Kinder unterschiedlich bewertet: „Und jetzt liegt es an uns, [...] auch mal selbstkritisch zu sagen, was wir falsch gemacht haben. [...] Ich muss ehrlich sagen, wir sind so tiefgründig rangegangen, wir haben nichts falsch gemacht. Wir müssen uns auch mal zufrieden geben. [...] Das ist das erste Mal, dass ich dieses Niveau [in meiner Arbeit] erreicht...“ „Jetzt höre ich aber Meinungen von den Leuten, die [die Kinder] von uns übernehmen. [...] Wir müssen das schaffen, dass die Schüler ab Klasse 3 nach einer gewissen Eingewöhnungsphase erfolgreich weiter lernen können. Das ist das, wo ich mir dann sage, dass können sie nicht richtig, [...] dass es zum Teil sehr labil ist, was [bei den Kindern] an Wissen vorhanden ist. [...]. Das Kind soll zu Einsichten geführt werden. Das haben wir uns vorgenommen, in den nächsten Wochen besser zu machen. Das wird schwer für uns.“

Nicht nur die unterschiedlichen Methoden waren ein Problem. Die Lehrerinnen beklagten, dass die in Thüringen angebotenen Schulbücher nicht den Anforderungen in der Schuleingangsphase entsprachen, da sie kaum Möglichkeiten für eine relevante Differenzierungsspannweite bieten und verursachten deshalb für die Kolleginnen einen erheblichen zeitlichen Aufwand für die Vorbereitung ihres Unterrichts. Hinzu kam, dass zu viele Personen in einer Stammgruppe tätig seien. Einmal gestaltete sich ihre Zusammenarbeit problematischer, da viele Meinungen und Standpunkte auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen wären, aber auch die Kinder müssten sich auf mehrere Lehrerinnen einstellen. Es wurde sogar die Befürchtung geäußert, dass sich das negativ auf die Leistungen der Kinder auswirken könnte. Angesprochen wurde in dem Zusammenhang, dass es günstiger wäre, wenn ein Förderschullehrer bzw. eine Förderschullehrerin nur an ihrer Schule eingesetzt wäre, dann ließen sich die gemeinsamen Absprachen und Planungen besser realisieren. Auch ein flexiblerer Einsatz nach Bedarf wäre dann besser möglich: „Ich denke darüber nach, wie es mir geht. Wenn ich etwas Neues beginne, ist der Aufwand immer groß. Wenn ich aber dann Erfahrung gesammelt habe, wird der Aufwand geringer. Das merke ich in meiner Position. Der Aufwand im vergangenen Jahr war wesentlich höher als in diesem Schuljahr.“ „Auch von dem Material [...] ist ein Fundus da. Wenn ein Lehrer neu einsteigt, muss er sich das alles zusammensuchen. Deshalb wäre es gut, [...] möglichst die gleichen Lehrer, so wie es angedacht ist, bis 2003 im Schulversuch zu lassen. Das wäre eine große Hilfe für uns“

Ein Jahr später fasst die Projektleiterin zusammen: „Die Teamarbeit der Lehrerinnen, die bereits vor dem Einstieg in den Schulversuch begonnen hat, ist im Laufe der vergangenen drei Jahre gewachsen, hat sich harmonisiert und auch im zweiten Schulversuchsjahr weiter geprägt und gefestigt. Die beiden Lehrerinnen der Stammgruppe bringen sich gemeinsam mit der Erzieherin mit eigenen Arbeitsregeln in die Planung, die Organisation und die Durchführung des Unterrichts ein. Das heißt, drei Stammgruppenteams haben ihre Hauptverantwortlichkeit nach den Klassenstufen aufgeteilt, während das eine Stammgruppenteam ihre Hauptverantwortlichkeit nach den Fächern Mathematik und Deutsch aufgeteilt hat. Jedes kleine Team hat seinen eigenen Arbeitsrhythmus in einer Art und Weise gefunden, um den Unterrichtsstoff gemeinsam zu planen, Unterricht vorzubereiten und durchzuführen.“

Das Kollegium der Grundschule ‚Am Stollen‘ hat gelernt, zu akzeptieren, dass für das Erlangen eines gemeinsamen Zieles auch unterschiedliche Wege möglich sind. Mit dieser Einsicht, hat sich die Teamarbeit bis heute positiv weiter entwickelt. Die Pädagoginnen fühlen sich mittlerweile wohl, auch unter erschwerten Arbeitsbedingungen bedingt durch das Arbeitszeitmodell. „Das Negative war auch die wenige Arbeitszeit. Durch diese eingeschränkte Arbeitszeit und durch Stundenverschiebungen hat man manchmal Probleme, sich zu sehen und Absprachen zu treffen. Das können wir aber nicht lösen. Das, was machbar ist, haben wir optimal und bestmöglich gemacht, besonders gut in den ‚kleinen Teams‘.“

2.1.9.4 Mehrpädagogensystem als Dokumentationsschwerpunkt

Dem Entwicklungsbereich ‚Mehrpädagogensystem‘ stellten sich die Kolleginnen der Schuleingangsphase in besonderer Weise, indem sie die Teamarbeit als ihren Dokumentationsschwerpunkt im Rahmen des Schulversuchs wählten: ‚Unsere Schule braucht ein gut funktionierendes Mehrpädagogensystem‘. Das Ziel der Dokumentation war, eine breit gefächerte Sammlung von Planungsformularen zu erstellen, welche die Entwicklung von Teamarbeit widerspiegelte und Hilfen bot, die neue Schuleingangsphase optimal und effektiv gemeinsam zu gestalten. Zum Ende des Schulversuchs liegen mehrere Ordner mit Formularen vor. Eine Einblick gibt der im Jahr 2004 erscheinende Artikel in einer Veröffentlichung des ThILLM zum Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘.

2.2 Entwicklung geeigneter Umfeldbedingungen

Neben der unterrichtsbezogenen schulinternen Entwicklung galt es im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ auch die Kooperation mit den Eltern, mit dem Kindergarten, dem Schulmedizinischen Dienst und der schulnahen Öffentlichkeit zu stärken. Davon versprach man sich, dass sich die Lebensbedingungen außerhalb der Schule ebenfalls entwickeln und somit für die Kinder bessere Lernvoraussetzungen bereitstellen. Sind die Eltern der Kinder gegenüber dem Schulversuch skeptisch eingestellt, so wirkt sich das besonders gravierend auf das Lernen der Kinder aus. Schule kann nur dann erfolgreich sein, wenn sie mit den Eltern kooperiert. Aus diesem Grunde wurde die Elternarbeit während des Schulversuchs intensiviert.

2.2.1 Eltern werden zu Erziehungspartnern

Angeregt durch die Arbeit im Vorläuferprojekt ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ wurde schon vor Beginn des Schulversuchs Elternarbeit geleistet, die das neue Konzept der Schule deutlich machte. Dazu nutzten die Lehrerinnen verschiedene Formen von Elternkontakten. Sie erläuterten den Eltern der zukünftigen Schulanfänger im Vorfeld die Organisationsformen des Unterrichts in der Schuleingangsphase und stellten ihre neuen Unterrichtsmethoden vor. Im Antrag wurde dazu bemerkt, dass alle Eltern diese Informationen sehr interessiert und verständnisvoll aufnahmen. Dabei stand die zunehmende Einbeziehung der Eltern im Blickpunkt der Lehrerinnen. In der auf das neue Schuljahr vorbereitenden Elternversammlung wurden bereits Festlegungen zur aktiven Mitarbeit von Eltern in der Schule getroffen. Eine Gruppe von Eltern signalisierte besonderes Interesse, am Schulleben teilzuhaben und besondere Höhepunkte aktiv zu unterstützen. Sie erklärten sich zur Gründung eines so genannten ‚Elternaktivs‘ bereit. ‚Elternaktivs‘ sind in Thüringen ein bekanntes historisches Gremium, das zu Zeiten der Polytechnischen Oberschule in der DDR ein institutionell vorgeschriebenes Unterstützungssystem an der Schule war. Die Zusammenarbeit mit den von den Klasseneltern gewählten Elternaktivs hatte sich damals in den meisten Fällen bewährt und sie waren hilfreich für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Eltern und Schule.

Die Pädagoginnen öffneten nicht nur ihren Unterricht für die Kinder, sondern auch für die Eltern. Im Antrag wurde ein konkreter Wochentag für Hospitationsmöglichkeiten angegeben, der aber noch eine gemeinsame Absprache der Eltern mit der jeweiligen Lehrerin erforderte.

Der im Vorfeld verdeutlichte Standpunkt zur Elternarbeit wurde mit Beginn des Schulversuchs manifestiert.

Den Lehrerinnen der Schuleingangsphase war von Beginn an bewusst, dass sie es mit interessierten aber auch kritischen Eltern zu tun hatten: „Die Eltern wollen genau informiert werden, wie der Unterricht organisiert ist und wie er abläuft. Sie wünschen, dass ihre Kinder lehrplangerecht und ordentlich lernen.“ Deshalb war es den Pädagoginnen wichtig, schon vor Einschulung der Kinder mit den Eltern Kontakt aufzunehmen, um sie umfassend informieren zu können und damit das Vertrauen der Eltern in die veränderte Organisationsform und Arbeitsweise zu wecken.

Nach Schätzungen der Kolleginnen zu Beginn des Schuljahres 2000-2001 unterstützten ca. 70 Prozent der Eltern den Schulversuch und ca. 10 Prozent zeigten sogar Interesse für Mitarbeit in bestimmten Bereichen. Es wurden nur ca. 5 Prozent angegeben, die noch eine skeptische Haltung zu dem neuen Schulkonzept signalisierten und ablehnende Reaktionen kannten sie zu diesem Zeitpunkt scheinbar nicht. An einem Beispiel aus dem Schuljahr 2001-2002 wird deutlich, wie Eltern auch im Unterricht unterstützend mitwirkten: „An diesem Tag (25.10.2001) unterstützte uns Frau [...], die Mutti eines Schülers, die zur Zeit eine Umschulung zur Floristin macht, an der 5. [Lern]Station. Jeder Schüler fertigte unter ihrer Anleitung aus mitgebrachten Materialien ein tolles Herbstgesteck an.“

Die Projektleiterin schlussfolgerte im Schuljahr 2001-2002 aus der bisherigen Arbeit: „Wichtig ist aber, dass wir uns stets dessen bewusst sind, dass viele Eltern heute die Schule sehr kritisch betrachten, über Schule und Lernen gut informiert sein wollen und auch bereit sind, in der Schule mitzuhelfen und zu unterstützen. Wir haben festgestellt, sie wünschen einfach einen guten Lehrer-Eltern-Kontakt. Und all diesen Dingen wollen wir uns auch im zweiten Schulversuchsjahr wieder stellen.“ Nächstes Ziel sollte sein, noch mehr Eigeninitiative und Eigenverantwortung seitens der Eltern hervorzurufen. „Wir wünschen uns kritische, konstruktive und interessierte Eltern, die auch positive schulische Erfahrungen äußern und weiter tragen.“ Die Lehrerinnen und Erzieherinnen wünschten sich auch offene Eltern. Allerdings wurde auf Wunsch einiger Kolleginnen diese Zielstellung durch ‚den Eltern Grenzen setzen, Kompetenzen erklären‘ ergänzt, weil sie die Erfahrung machen mussten, dass es auch kritische Eltern gibt, die glauben, dem Lehrer Vorschriften hinsichtlich seiner Unterrichtsarbeit machen zu können.

Die Befähigung der Eltern zu intensiverer und selbstständigerer Mitarbeit wurde auch im Herbst 2002 als Ziel angestrebt und wird heute weiter verfolgt.

Sicher gab es während des Schulversuchs auch in der Grundschule ‚Am Stollen‘ kritische Momente in der Elternarbeit. Dennoch kann festgehalten werden, dass seitens der Schule vielfältige Aktivitäten angeboten werden, die bei den meisten Eltern auf positive Resonanz stießen.

2.2.2 Wiederentdeckung der Kooperation mit den Kindergärten

Die Zusammenarbeit mit den Kindergärten war für die Thüringer Grundschulen kein neuer Aspekt für die pädagogische Arbeit, denn vor der Wende gehörte es zum Verantwortungsbereich des Lehrers/ der Lehrerin der künftigen ersten Klasse, die zukünftigen Schulanfänger/innen schon im Kindergarten näher kennen zu lernen und mit den Erzieherinnen dieser Einrichtung Erfahrungen auszutauschen. Durch die Veränderungen im Jahre 1990 waren die Institutionen jedoch verunsichert, ob eine Kooperation zwischen

Schule und Kindergarten überhaupt in ihrem Kompetenzbereich liege. Auch die Grundschule ‚Am Stollen‘ kommt darauf zurück: Zu Beginn des Schulversuchs wurden alle Kindergartenleiter/innen durch die Grundschulreferentin des Staatlichen Schulamts Rudolstadt über das neue Schulkonzept der ‚Veränderten Schuleingangsphase‘ informiert. Die Referentin konnte der Schule eine positive Rückmeldung hinsichtlich des Interesses der Kindergärten geben.

Die ersten Aktivitäten seitens der Schule, die schon im Schuljahr 1999-2000 so praktiziert wurden waren:

- „Allen Kindergärten wurden seit Beginn des Schulversuchs die Möglichkeit eingeräumt, ab Dezember in den beiden bestehenden Stammgruppen mit Altersmischung hineinzuschnuppern und an einem festgeschriebenen Tag (immer mittwochs zweite und dritte Stunde) am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen.
- Außerdem besuchte die Beratungslehrerin der Schule (mit Einvernehmen der Eltern) alle Kindergärten, um einen ersten Einblick auf die Kinder zu nehmen.
- Der Projektleiter stellt Ziele und Inhalte sowie Charakter der neuen Schuleingangsphase in einer Elternversammlung in den Kindergärten vor“

Es wurde zu diesem Zeitpunkt für die Wissenschaftliche Begleitung noch nicht offensichtlich, wie diese Angebote von den Kindergärten angenommen wurden und wie die Pädagoginnen die ersten Erfahrungen bewerteten.

Ein halbes Jahr später, in der TOC1-Erhebung wurde angesprochen, dass eine intensivere Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule notwendig wäre, da die Pädagoginnen festgestellt haben, dass die Kinder nicht genügend auf die Schule vorbereitet wären: „Die Kinder kommen nicht mehr so gut vorbereitet in die Schule, wie es früher mal war. Sie konnten zum Beispiel die Stifte richtig halten. Der Kindergarten hatte früher mal einen Bildungs- und Erziehungsplan zur Vorbereitung auf die Schule.“ Im Leitfaden 2001 benennen die Kolleginnen der Schuleingangsphase die Aktivitäten des ersten Schulversuchsjahres mit dem Kindergarten:

- „Im ersten Schulversuchsjahr war die Zusammenarbeit mit unserer Grundschule gut. (Einladungen zu Elternversammlungen in den Kindergarten / Hospitationen an unser Grundschule)
- Reaktionen waren einmal Neugier und Interesse: „Was wird da jetzt in Schule gemacht?“
- Auf Elternwunsch wurden Vertreter des Schulversuchs (Projektleiterin und eine Grundschullehrerin) in Kindergärten zu einem informativen Elternabend eingeladen.
- Erzieherinnen kamen mit Kindergruppen (zukünftige Erstklässler) in die Schule zu den Hospitationstagen“

An Aktivitäten im Schuljahr 2000-2001 waren vorwiegend Hospitationsangebote seitens der Schule erkennbar. Diese Angebote wurden von den Erzieherinnen, den zukünftigen Schulanfänger/innen und deren Eltern wahrgenommen. Die Pädagoginnen der Schuleingangsphase benennen vorwiegend positive Reaktionen. Sie erkannten jedoch keine verbesserte Kooperation von Kindergarten und Schule.

Im darauf folgenden Schuljahr 2001-2002 intensivierte die Schule die Zusammenarbeit mit den Kindergärten daher weiter. Die Kolleginnen der Grundschule pflegten zu vier Einrichtungen Kontakt. Die Kooperation umfasste folgende Aktivitäten:

| Datum | Art der Kooperation | Ziel/ Inhalt | Bewertung des Ergebnisses |
|------------------|--|---|---|
| Nov. 2001 | Ein Lehrer aus unserem Team 1 / 2 nimmt, wenn der Kindergarten es wünscht, an den Elternversammlungen der Kindergärten teil und informiert dort über den SV | Aufklärungsarbeit, Informationen | |
| Dez. 2001 | Unsere Schule lädt alle interessierten Eltern und Kindergärtnerinnen zu einem ersten informativen Elternabend in die Schule ein, um die Ziele und Inhalte des SV vor Ort vorzustellen. | Alle Anwesenden haben die Möglichkeit Fragen und Problem anzubringen, um so mehr Transparenz zu schaffen. | Bei allen Beteiligten positive Resonanz |
| Januar 2002 | Unsere Schule bietet 3 Schnuppertage an. Beratungslehrer geht in die Kindergärten. | Hier können Kindergärtnerinnen mit kleinen Gruppen der zukünftigen Erstklässler direkt am Unterricht teilnehmen, Beobachtungen machen und in der anschließenden Auswertung ihre Fragen stellen. Kennen lernen der zukünftigen Schulanfänger; Gespräche mit den Kindergärtnerinnen führen; (z. B. Wie kann einem Kind mit Sprachstörungen geholfen werden; oder ist eine vorzeitige Einschulung bei dem einen oder anderen Kind ratsam) | Positive Resonanz |
| März 2002 | Beginn der Vorschule | Einmal wöchentlich an einem Nachmittag für alle interessierten zukünftigen Schulanfänger; Wir verstehen das als Ergänzung der Kindergartenarbeit Verfolgtes Ziel: -Schulen der Wahrnehmungsleistung -Übungen in der Feinmotorik; -richtige Anwendung der Sprache; -sozialer Aspekt- Integrieren in eine Kindergruppe | |
| ab April 2002 | | | |

Abbildung 6: Kooperationsplan Grundschule - Kindergarten

Die Kolleginnen können in Auswertung ihrer Aktivitäten heute auf eine verbesserte Zusammenarbeit mit dem Kindergarten zurückblicken. Die Einrichtungen, mit denen die Grundschule intensiv kooperiert, stützen den Schulversuch auch in der Öffentlichkeit.

2.2.3 Rolle des Schulmedizinischen Dienstes

In dem Fazit der Schule nach dem ersten Projektjahr wurde deutlich, dass es hilfreich ist, den Schulmedizinischen Dienst zur Beratung und zum Entwicklungsverlauf der Kinder einzubeziehen. Zu Beginn des Schuljahres 2000-2001 gab es konkretere Aussagen der Pädagoginnen zur Art der Kooperation, die bereits im vorangegangenen Schuljahr in diesem Rahmen praktiziert und so fortgesetzt wurde:

- Schulärztin untersucht zukünftige Schulanfänger (laut Schulgesetz)
- Einbeziehung der Schulärztin bei vorzeitiger Einschulung
- Schulärztin ist Mitglied des Beirates
- Schulärztin hospitiert im Unterrichtsgeschehen

(Sie legte Wert auf Einhaltung von Frühstückspausen, Bewegungspausen, richtige Körperhaltung – Sitzkissen)

Ein Jahr später gaben die Kolleginnen wiederum an, dass der Schulmedizinische Dienst im Unterricht hospitiert hat und mit den Kolleginnen Gespräche führte. Sie bewerteten die Zusammenarbeit als „positives Hand in Hand –Arbeiten.“ Die Entwicklung setzte sich so fort.

Nach Ansicht der Schulärztin hat der Schulversuch keine wesentlichen Veränderungen für ihre Arbeit und ihre Entscheidungsfindung bewirkt. Ihre Aussagen lassen darauf schließen, dass sie den Anliegen der veränderten Schuleingangsphase abwartend und eher skeptisch gegenüber steht: „Zu den bisher bekannten Formen Diagnoseförderklasse oder Förderschulbesuch kommt nun neu hinzu: Verweiljahr im Schulversuch. Erst in höheren Schulklassen kann bewertet werden, ob der Schulversuch signifikant bessere Chancen geboten hat.“ Sie konnte bisher für sich keine besonderen Stärken der veränderten Schuleingangsphase definieren. Weiterhin bemerkte die Schulärztin, dass eine verstärkte Einbeziehung der Eltern durch die Schule nötig wäre und dass bei auftretenden Lernschwierigkeiten schneller reagiert werden müsste. Ihre Sicht steht der Sicht der Schule im Bereich der Elternarbeit und Förderung offensichtlich zumindest teilweise entgegen.

2.2.4 Funktion des regionalen Beirates für die Schule

Im Schuljahr 2000-2001 gab es in der Region Ilmenau für die Grundschulen im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ bereits einen Beirat. Die Grundschule ‚Am Stollen‘ war durch die Schulleiterin und eine Grundschullehrerin im Beirat vertreten und im folgenden Schuljahr kam noch eine Elternvertreterin dazu. Die ersten inhaltlichen Schwerpunkte der Beiratsarbeit konzentrierten sich auf die Erläuterungen zum Anliegen, zu Zielen und Aufgaben des Schulversuchs und auf die Darlegungen zu den Schulkonzepten der in den Schulversuch involvierten Grundschulen.

Im weiteren Verlauf nutzten zahlreiche Vertreter des regionalen Beirates die Angebote der Schule, um sich vor Ort durch Hospitationen im Unterricht und Gespräche mit den Pädagoginnen selbst ein Bild über die ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ zu machen.

Was bewirkte der regionale Beirat für den Schulversuch aus der Sicht der Grundschule? „Die Leiterin des Schulamtes erfährt aktuelle Informationen über den Verlauf des Schulversuchs aus Sicht der Grundschullehrerinnen, der Förderschullehrerin, der Kindergärten, der Eltern, anderer Schularten und des Schulverwaltungsamtes. Alle diese Informationen werden an den Landesbeirat weitergegeben. Personelle Veränderungen sowie Schwierigkeiten werden besprochen.“

Zu Beginn des Schuljahres 2002-2003 bestätigte das Kollegium, dass die Beiratsarbeit eine größere Offenheit gegenüber dem Schulversuch bei allen Beteiligten sowie angrenzenden Institutionen und Personengruppen bewirkt hat. Dies zeigte sich unter anderem in einer stärkeren Unterstützung durch die Kindergärten und den Schulträger.

2.2.5 Schulpolitische Arbeit – Information der Öffentlichkeit

Im Leitfaden 2000 signalisierte die Schule, dass der Schulversuch in der Öffentlichkeit interessiert aufgenommen wurde. Spürbar sei dies besonders an der Resonanz der Eltern zukünftiger Schulanfänger/innen und der Eltern, die an der Kreiselternsprecherwahl teilnahmen. Es war auch zu erkennen, dass sich die Öffentlichkeitsarbeit der Schule besonders auf die Klientel ‚Eltern‘ richtete. Diese ersten Schritte waren wichtig, da die Eltern einen besonderen Bezug zur Schule haben, aber auch einen ganz wesentlichen Teil der Öffentlichkeit ausmachen und auf die weitere Öffentlichkeit Einfluss nehmen können. Das Interesse war geweckt, die Reaktionen waren jedoch noch verhalten. Die Aktivitäten gingen vorrangig von der Schule aus. Für sie war in erster Linie wichtig, die Ziele des Schulversuchs vorzustellen, ihr Schulkonzept transparent zu machen und die Schule für Interessierte zu öffnen. Folgende Aktivitäten nannten die Kolleginnen nach dem ersten Schulversuchsjahr:

- Vorstellung des Schulversuchs in den Kindergärten (Elternversammlung)
- Vorstellung des Schulkonzeptes in einem informativen Elternabend vor der Schuleinschreibung durch die Projektleiterin und eine Vertreterin des großen Teams in der Schule mit erster Besichtigung der Klassenräume und zeigen des Unterrichtsvideos zur neuen Schuleingangsphase
- Vorstellung des Schulversuchs im Schulamtsbereich (Regionaler Beirat)
- Vorstellung des Schulversuchs in der Schulelternvertretung
- Vorstellung des Schulversuchs gegenüber anderer Schularten (Förderschule, Regelschule, andere Grundschulen)

Zu Beginn des Schuljahres 2002-2003 konnten die Kolleginnen auf erfolgreiche Arbeit zurückblicken. Die eher ‚schulferne Öffentlichkeit‘ zeigte sich inzwischen sehr interessiert und nahm Angebote wie: ‚Tag der offenen Tür‘ oder offene Diskussionsrunden stärker an. Dennoch verschweigen die Lehrerinnen nicht, dass Öffentlichkeitsarbeit ein anstrengender Part ist, der gestaltet werden will.

2.2.6 Wahrnehmung des Schulversuchs durch andere Schulen

Im ersten Jahr des Schulversuchs konnte die Schule keine Reaktionen anderer Grundschulen und weiterführenden Schulen wahrnehmen.

Hinsichtlich der Reaktionen der Förderschulen auf den Schulversuch wurde konstatiert: Anfänglich gab es schon viele Meinungsverschiedenheiten. Später zeigte man sich dann aufgeschlossen und kooperativ. Die Grundschullehrerinnen und die Förderschullehrerinnen setzten sich zusammen und diskutierten sachlich und offen über integratives Lernen. Dazu nutzten sie eine zweitägige Beratung, die nach Aussagen der Kolleginnen eine positive Resonanz der Beteiligten bewirkte. Von Anfang an stützte der Förderschulreferent die Anliegen des Schulversuchs.

Im Schuljahr 2001-2002 meldete die Schule erste Reaktionen von anderen Grundschulen. Die Hospitationsangebote wurden zunehmend zahlreich in Anspruch genommen, Diskussionen schlossen sich an. Inhalte waren:

- Was bringt Jahrgangsmischung?
- Wie sind die Aufgaben zeitlich zu bewältigen?
- Nachfragen zu Argumentationsmaterial für Elternarbeit

Zwischen Grundschule und Förderschule hat sich inzwischen eine konstruktive Zusammenarbeit angebahnt. Dagegen konnte sie trotz Einladungen an weiterführende

Schulen kein Interesse verzeichnen. Auch wenn es eine positive Resonanz zu verzeichnen gibt, nämlich die Rückmeldung, die das Beherrschen selbstständiger Arbeitstechniken der übernommenen Kinder bestätigt.

2.3 Projektsteuerung an der Schule

Ein Schulversuch bringt Veränderungsarbeit mit sich, der neben den Leistungsprozess des Alltags tritt. Die Bewältigung der zusätzlichen und neuen Aufgaben im Alltag verlangt Steuerung. Die Grundschule Ilmenau ‚Am Stollen‘ konnte schon zu Beginn des Schulversuchs auf eine Steuergruppe verweisen. Ihr gehörten neun Kolleginnen an, darunter die Schulleiterin, die stellvertretende Schulleiterin, die Projektleiterin, weitere fünf Grundschullehrerinnen und eine Erzieherin. Diese Steuergruppe war für die Koordination aller Aufgaben der gesamten Grundschule zuständig. Den Verantwortungsbereich der Steuergruppe für den Schulversuch beschrieben die Kolleginnen wie folgt:

- Vorbereitung der Teamberatungen
- inhaltliche Anleitungen zum Entwicklungsprozess im Schulversuch
- Umsetzung des neuen Lehrplanes
- Einführung neuer Lerntechniken

Die Schulleiterin fühlte sich besonders für die organisatorischen Fragen verantwortlich, die unter anderem auch die Schaffung der materiellen Voraussetzungen beinhalteten. In der nächsten Befragung konkretisierte die Schulleiterin ihren Aufgabenbereich für den Schulversuch folgendermaßen:

- organisatorische und materielle Rahmenbedingungen
- regelmäßige Absprache mit dem Team / auch Ermutigungen
- Innovation zu Teamarbeit
- Beschaffung von Literatur
- Öffentlichkeitsarbeit
- aktives Mitglied im regionalen Beirat

Dass bei der Überwindung von Schwierigkeiten der Projektleitung eine besondere Aufgabe zukommt, haben die Kolleginnen erkannt und deshalb folgende Schwerpunkte im Blick: ‚Die besondere und nicht immer leichte Aufgabe besteht darin, alle am Schulversuch beteiligten und beruflich gestandenen Pädagoginnen im Sinne des Erfolges des Schulversuchs ‚unter einen Hut‘ zu bringen. [Das heißt für die Projektleitung]:

- Koordination großer Teamberatungen,
- Aktivitätsplanrealisierung,
- immer das Ziel des SV im Auge zu behalten und darauf zu arbeiten,
- um den ‚Gipfel des Berges‘ zielgerichtet zu erreichen, manchmal den einen oder anderen auf den richtigen Weg zurückholen,
- Teamarbeit kontinuierlich und zielorientiert planen, organisieren und durchführen,
- Informant zwischen wissenschaftlicher Begleitung und ‚Großem Team‘ sein,
- Reflexionen des Schulversuchs auf gesamtes Lehrerteam der Schule übertragen;
- Präsentationen des Schulversuchs auf verschiedenen Ebenen der Öffentlichkeit.“

Zwischen Schulleiterin und Projektleiterin fanden regelmäßige Absprachen statt. In der Leitfadensbefragung 2000 erklärte die Projektleiterin, dass es eine Protokollantin gibt, die an den großen Teamberatungen teilnimmt und protokolliert, aber auch zu arbeiten der Kolleginnen der Schuleingangsphase, die Zwischenergebnisse der Stammgruppenarbeit und ausgewählte Arbeitsergebnisse der Schüler archiviert.

Die Pädagoginnen der Schuleingangsphase arbeiteten seit Beginn des Schulversuchs mit einem Projektplan, da auch schon während des Vorläuferprojektes ein solcher Plan ein wichtiges Instrument für ihre Arbeit darstellte, das sich bewährt hatte. Der Projektplan wurde jeweils zu Beginn des Schuljahres von dem ‚großen Team‘ der Schuleingangs-

phase erstellt. Die Arbeit mit dem ‚Aktivitätenplan‘ hat sich für die Kolleginnen der Schuleingangsphase bewährt. Durch die festgelegten Verbindlichkeiten zu den Fragen Was?, Wer?, Wie?, und Wann? ist eine überschaubare und zielgerichtete Arbeit möglich und die Möglichkeit zur Abrechnung garantiert.

In der letzten Befragung zu Beginn des Schuljahres 2002-2003 wurde von der Schulleiterin erklärt, dass das erworbene Wissen durch Weiterbildungsveranstaltungen gezielt ins gesamte Kollegium eingebracht werden konnte. Dazu nutzte die Schule Lehrerkonferenzen, Fachkonferenzen und die Teamberatungen. Fachliteratur wird mittlerweile als Quelle für Innovation erkannt. Deshalb wird derzeit an der Grundschule ‚Am Stollen‘ eine Lehrerbibliothek eingerichtet.

3 Feststellbare Effekte des Schulversuchs an der Grundschule

Die Grundschule ‚Am Stollen‘ in Ilmenau begann den Schulversuch mit einem Fundus an vorausgegangener Unterrichtsentwicklung und mit einer guten materiellen und technischen Ausstattung. Die Schule hatte bereits am Vorläuferprojekt teilgenommen und schon im Schuljahr 1999-2000 das Stamm-Kursgruppenprinzip eingeführt sowie zwei altersgemischte Stammgruppen eingerichtet. Noch lief eine Regelklasse parallel. In ihr wurden 17 Kinder beschult. Es war Elternwunsch gewesen, diese Klasse vorerst beizubehalten. Mit Schulversuchsbeginn wurden zwei weitere Stammgruppen eingerichtet, eine jahrgangshomogene erste Klasse gab es konzeptbedingt nicht mehr. Die Eltern nahmen die Veränderung an.

Grund für die weit reichende Entscheidung, eine altersgemischte und flexible Schuleingangsphase einzuführen, in die jedes Kind im schulpflichtigen Alter aufgenommen wird, war die Unzufriedenheit mit dem Wirkungsgrad von Zurückstellungen und von Diagnose- und Förderklassen, in die Kinder eingeschult wurden, die zwar schulpflichtig, aber aus Sicht der Eltern, des Kindergartens oder des Schulmedizinischen Dienstes nicht schulfähig waren.

Weil an der Schule klar war, dass ein solch umfangreiches und anspruchsvolles Programm nicht ohne durchgreifende Veränderungen im Unterricht umgesetzt werden konnte, hatten sich die Pädagoginnen schon im Vorfeld durch entsprechende Fortbildungsangebote mit unterschiedlichen Unterrichtskonzepten, wie dem Konzept zum Schriftspracherwerb ‚Lesen durch Schreiben‘ (Jürgen Reichen) und dem Programm ‚mathe 2000‘ (Universität Dortmund), vertraut gemacht. Praktiziert wurde in einigen Lerngruppen ein Unterrichtskonzept in Anlehnung an die Ideen von ‚Wort-Welt-wir‘ (Ute Andresen). Offene Unterrichtsformen waren für das Kollegium kein Neuland mehr. Schon vor Beginn des Schulversuchs wurde mit Werkstattarbeit experimentiert und festgestellt, dass damit gute Bedingungen für Differenzierungspraktiken geschaffen werden können, da die Kinder selbstständig arbeiten konnten und die Lehrerinnen entsprechend Freiraum hatten, sich besonders Kindern mit Förderbedarf zu widmen.

Durch die Altersmischung in den vier Stammgruppen der Schuleingangsphase mussten sich die Kolleginnen nun mit einer noch größeren Entwicklungsspannweite auseinandersetzen und erproben, welche Unterrichtskonzepte geeignet waren, um allen Kindern entsprechend ihrer Lernvoraussetzungen und Lernbedingungen optimale Entwicklungschancen zu bieten. Ihre Vorstellungen und Bestrebungen gingen dahin, dass künftig die Stammgruppen das Zentrum des gemeinsamen Lernens der Kinder sein sollten, wenngleich der jahrgangshomogene Kursunterricht von der Wochenstundenzahl her anfangs noch überwog. Im Kurs- und im Stammgruppenunterricht bestand das Hauptanliegen der Lehrerinnen darin, eine Differenzierung der Lernangebote vorzunehmen, die dem höchst unterschiedlichen Entwicklungsstand der Schüler und Schülerinnen gerecht wurde. Wie in einigen anderen Schulen im Schulversuch wurden zunächst differenzierte Pläne erstellt, die auf Jahrganggruppen bezogen waren.

Schon bald erkannten die Lehrerinnen, dass es hinderlich war, die Unterrichtsplanung für die Tages- und Wochenpläne sowie für andere Aufgabenformen auf Jahrgangsebene vorzunehmen. Die Schülerinnen und Schüler lernten sehr viel individueller und es gab schließlich sogar Kinder aus dem ersten Schulbesuchsjahr, die erfolgreich mit Material für das zweite Schulbesuchsjahr arbeiten konnten. Einige Kolleginnen begannen die Werkstattarbeit so aufzubereiten, dass keine Trennung nach Jahrgängen erfolgte, sondern innerhalb der einzelnen Aufträge drei Abstufungen zum Schwierigkeitsgrad ange-

boten und entsprechend gekennzeichnet wurden. Nach den ersten Erfahrungen konstatierten sie, dass es eine schwierige Aufgabe für sie als Lehrerinnen sei, Unterricht so zu planen, dass eigenverantwortliches und selbst gesteuertes Lernen des Kindes möglich wird. Das erfordere viel Flexibilität von der Lehrerin und sie müsse ihre Rolle neu überdenken.

Zu diesem Zeitpunkt wurde offen angesprochen, dass es einigen Lehrerinnen noch Schwierigkeiten bereitete, anzuerkennen, dass die große Heterogenität der Kinder zielgleiches Lernen verbietet. Fest in den Alltagsroutinen verankert war die Vorstellung, dass mit allen Kindern einer Jahrgangsstufe zur gleichen Zeit die gleichen Ziele erreicht werden müssten. Nun eröffnete der Schulversuch stattdessen die Möglichkeit, die Schuleingangsphase in ein bis drei Jahren flexibel zu durchlaufen. Zieldifferentes Lernen war Maßstab. Ohne einen für alle gleichen Maßstab jedoch die Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu messen, erschien den Kolleginnen sehr schwierig. Es fehlte im ersten Schulversuchsjahr doch noch die Erfahrung mit einer weitgehenden Unterrichtsöffnung. Das Vertrauen in das selbstständige Lernen der Kinder musste sich bei einigen Lehrerinnen erst entwickeln.

Im darauf folgenden Schuljahr rückte neben den traditionellen Formen zur Ermittlung des Leistungsstandes die Entwicklung der Lernkompetenzen mit ihren wesentlichsten Dimensionen durch die Beobachtungs- und Beratungsbögen ‚Einschätzung zur Kompetenzentwicklung‘ in den Mittelpunkt der Lernbeobachtungen der Lehrerinnen. Diese Beobachtungen gaben weitaus mehr Informationen für die Unterrichtsplanung her und die Erstellung von Förderplänen konnte effizienter erfolgen.

Durch den regen Austausch im Kollegium bemerkten die Lehrerinnen, dass sie unterschiedliche Leselernkonzepte einsetzten – jede aber von ihrem Modell überzeugt war und den Erfolg anhand der Lernfortschritte der Kinder auch belegen konnte. Dieses Erkenntnis führte im Team der Schuleingangsphase zu heftigen, aber sachlichen Diskussionen unter der Frage: In welchen Schwerpunkten muss im Team Konsens bestehen, um erfolgreich am gemeinsamen Ziel des Schulversuchs arbeiten zu können?

LehrerInnen brauchen ein Stück weit Sicherheit in ihrem Tun, das heißt, wenn sie von einem Konzept nicht überzeugt sind, können sie dieses nicht zielgerichtet einsetzen. Sie beweisen dann eher, dass das jeweils andere Konzept nicht wirksam sein kann. Insofern hatten die Kolleginnen Recht, wenn sie das Modell der anderen nicht einfach übernehmen wollten.

Durch die von der Schulleiterin moderierten tiefgängigen und kritischen Diskussionen lernten die Pädagoginnen der Schuleingangsphase an der Grundschule „Am Stollen“ die Vorstellungen, Überzeugungen und Meinungen der anderen zu akzeptieren und zu tolerieren. Es gelang ihnen, gemeinsame Prioritäten zu setzen, die in der Zielstellung des Schulversuchs verankert waren. Und sie waren sich einig: die optimale Entwicklung jedes einzelnen Kindes steht im Mittelpunkt ihrer Arbeit. Durch den Blick auf die Entwicklung des Kindes gewannen die Kolleginnen allmählich eine andere Sicht auf den Stellenwert des jeweiligen Leselernkonzeptes. Sie lernten akzeptieren, dass man auch mit unterschiedlichen Methoden, wie zum Beispiel ‚Lesen durch Schreiben‘ oder ‚Wort Welt wir‘ und auf verschiedenen Wegen zum Ziel kommen kann, wenn es dabei gelingt, die Lernentwicklung der Kinder zu verfolgen, fachlich richtig zu interpretieren und anschlussfähige Aufgabenstellungen für das Kind zu finden – aus welchem Fundus auch immer.

Unter diesem Fokus gelang die Vernetzung der Lerninhalte der beiden ehemaligen Klassenstufen eins und zwei im Laufe des Schulversuchs zunehmend besser und gewann auch in vielfältigen offenen Lernformen an Bedeutung. Die Kinder lernten immer selbstverständlicher voneinander. Das ermutigte die Schule, Einschulungen zum Halb-

jahr zu beantragen, die im Schuljahr 2002-2003 erstmals erfolgreich praktiziert wurden. Unter den gegebenen Rahmenbedingungen war diese neue Herausforderung gut zu bewältigen, besonders dann, wenn bei der Einschulung im Sommer die folgende Halbjahreseinschulung schon mit berücksichtigt wurde und Plätze in den Stammgruppen reserviert werden konnten. Das Kollegium bedauert sehr, dass diese Möglichkeit ab dem Schuljahr 2003-2004 aufgrund der veränderten schulgesetzlichen Regelungen nicht mehr besteht.

Das Ringen um das beste Konzept beschränkte sich nicht nur auf den Schriftspracherwerb der Kinder. Experimentiert wurde auch mit unterschiedlichen Formen der Leistungsdokumentation („Entwicklungsbogen, Portfolio, Ausstellung von Schülerarbeiten, etc.), die für eine am einzelnen Kind und seinem Lernprozess orientierte Arbeit einen ganz neuen Stellenwert gewann. Die gesammelten Erfahrungen werden jeweils dem Kollegium vermittelt. Gemeinsam wurde vereinbart, dass jedes Stammgruppen-Team selbst entscheidet, welche handhabbaren Instrumente es übernehmen wird.

Betrachtet man die Elternarbeit, so lässt sich auch hier eine Vielfalt an Methoden, Gestaltungsvarianten und Gremien finden. Beispielsweise arbeitet in einer Stammgruppe ein „Elternaktiv“. Eine Gruppe interessierter Eltern engagiert sich, das Schulleben aktiv mitzugestalten. Andere Kontaktformen, z. B. ein Elternstammtisch, ermöglichen ebenfalls die aktive Einbeziehung der Eltern. Durch das universitäre Einzugsgebiet gibt es in Ilmenau zur Freude der Pädagoginnen hoch interessierte, aktive, aber auch kritische Eltern. Das Kollegium der Schule und die meisten Eltern haben gemeinsame Ziele im Blick. „Unsere Eltern möchten von den Lehrerinnen ganz genau wissen, warum sie ein bestimmtes Unterrichtsverfahren einsetzen. Sie erwarten Fachwissen auf dem allerneuesten Stand und informieren sich selbst. Diskussionen um Unterrichtsqualität und Lernprozesse der Kinder stellen an die Lehrerinnen hohe fachliche Anforderungen.“, erläutert die Schulleiterin Monika Knoth.

Das offene und kritikfreudige Miteinander von Schule und Elternhaus gelang, weil sich Schule öffnete, Eltern gut informiert und vielfältige Elternkontakte pflegt. So konnte ein Vertrauensverhältnis aufgebaut werden.

Die Entwicklung der Kooperation im Kollegium war an der Grundschule „Am Stollen“ ein wesentliches Element des Erfolgs. Durch das intensive Ringen um die Verbesserung der Qualität des Unterrichts haben sich Teamstrukturen etabliert. Die Kooperation in der Schuleingangsphase wurde harmonischer und hat sich gefestigt. Da das Kollegium der Schuleingangsphase zahlenmäßig relativ groß ist, wurde besonderer Wert darauf gelegt, die Heterogenität der Pädagoginnen als produktive Ressource schulischer Entwicklung zu nutzen. Alle haben gelernt, die Individualität jeder einzelnen Kollegin zu akzeptieren und die unterschiedlichen Kompetenzen für ihren Entwicklungsprozess zu nutzen. Das Kollegium sieht heute Teamarbeit als eine wichtige Grundlage für Schulentwicklung.

Der gesamte Prozess wurde letztendlich auch durch die Projektleitung begünstigt. Schon vor einigen Jahren berief das Kollegium eine Steuergruppe ein, die für die Schulentwicklung der gesamten Grundschule verantwortlich ist. Das heißt, der Schulversuch war immer in das Gesamtkonzept der Schule integriert und erfuhr eine stimmige Projektplanung. Die Arbeit mit einem Aktivitätenplan hat sich für die Kolleginnen der Schuleingangsphase bewährt. Durch die festgelegten Verbindlichkeiten zu den Fragen Was?, Wer?, Wie?, und Wann? war stets eine überschaubare und zielgerichtete Arbeit realisierbar und die Möglichkeit zur Kontrolle garantiert. Geringe Reibungsverluste durch dienliche Projektplanung waren sicher eine wichtige Voraussetzung, um den offenen und kritischen Arbeitsstil dieser Schule zu kultivieren.

Am Ende des Schulversuchs steht ein positives Fazit, das die Pädagoginnen ihren Entwicklungsprozess fortsetzen lässt.