

*Entwicklungsweg
der
Staatlichen Grundschule
„Karl Zink“*



*in
Schulversuch
„Veränderte
Schuleingangsphase“*



Nicht nur am Zuckertütentag macht Sharon ihre kleine Lernpartnerin Rike fit für die Schule.

Der Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘
an der
Staatlichen Grundschule ‚Karl Zink‘ Ilmenau



Eine Studie im Rahmen des Schulversuchs

Die Staatliche Grundschule ‚Karl Zink‘ 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 ‚Karl Zink‘
Karl-Zink-Str. 18
98693 Ilmenau
Telefon: 03677-204939
Fax 03677-204999
E-Mail: gs.karl-zink@t-online.de
URL: <http://www.gs-karl-zink.ik.th.schule.de>
Schulleiterin: Christel Jackisch
Projektleiterin: Renate Baumbach

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 ‚Karl Zink‘

Fotos: Wissenschaftliche Begleitung

© Prof. Dr. Ursula Carle, Universität Bremen FB 12, Grundschulpädagogik

Weitere Veröffentlichungen aus dem Schulversuch:

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

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

Inhaltsübersicht

Einleitung

Die Staatliche Grundschule ‚Karl Zink‘ Ilmenau

Entwicklung im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘

1	AUSGANGSLAGE DER SCHULE	9
1.1	Die Vorläuferprojekte	9
1.2	Einrichtung jahrgangsgemischter Anfangsklassen	10
1.3	Kooperation von Grundschule und Hort – Chance für den Schulversuch.	11
1.4	Elternarbeit zur Vorbereitung des Schulversuchs	11
1.5	Sorgenkind Raumsituation	11
2	DER ENTWICKLUNGSWEG DER SCHULE IM SCHULVERSUCH	12
2.1	Kernaufgabe: Lernen in heterogenen Gruppen	12
2.1.1	Einrichtung der Jahrgangsmischung	13
2.1.2	Rhythmisierung.....	18
2.1.3	Differenzierungskonzepte und Einstieg in die Individualisierung.....	19
2.1.4	Aufbau der Lernumgebung	21
2.1.5	Spezielle Fördermaßnahmen.....	23
2.1.6	Leistungsdokumentation	25
2.1.7	Lernprozesse der Lehrerinnen und Erzieherinnen	27
2.1.8	Teamentwicklung und Wissenstransfer in der Schule	28
2.1.9	Zusammenfassung	30
2.2	Entwicklung geeigneter Umfeldbedingungen	31
2.2.1	Eltern werden zu Erziehungspartnern	31
2.2.2	Wiederentdeckung der Kooperation mit den Kindergärten	33
2.2.3	Rolle des Schulmedizinischen Dienstes.....	33
2.2.4	Funktion des regionalen Beirats für die Schule	34
2.2.5	Schulpolitische Arbeit – Information der Öffentlichkeit	34
2.2.6	Wahrnehmung des Schulversuchs durch andere Schulen.....	36
2.3	Projektsteuerung an der Schule	36
3	FESTSTELLBARE EFFEKTE AN DER SCHULE.....	37

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 ‚Karl Zink‘ Ilmenau eine wichtige Rolle gespielt. Insbesondere die systematische Betrachtung der Helferprozesse zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Jahrgänge gaben dem gesamten Schulversuch wertvolle Impulse für die Arbeit in den altersgemischten Lerngruppen.

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 ‚Karl Zink‘ 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 (Leitfaden) durchgeführt, die uns wiederum Aufschluss über den Fortschritt im Schulversuch gegeben hat. Zwischen den beiden Erhebungen fanden Treffen statt, an denen sich alle Schulen beteiligten und sich gegenseitig ihre Entwicklungen präsentierten.

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

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

Die Staatliche Grundschule ‚Karl Zink‘ 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 bekannt durch die Technische Universität, die die Stadt zunehmend prägt. Die Grundschule ‚Karl Zink‘ liegt im Zentrum der Stadt und gehört zu dem Schulamtsbereich Rudolstadt. Das historische Schulgebäude wird schon seit dem Jahre 1872 als Schule genutzt, zuerst als Mädchenschule, danach als zehnklassige Polytechnische Oberschule und bis zum Schuljahr 2002-2003 als Grund- und Regelschule. Seit dem Schuljahr 2003-2004 steht das Gebäude der Grundschule allein zur Verfügung, die dieses jedoch auf Grund der geringen Schülerzahl nicht voll auslastet und deshalb werden noch einige Räume der benachbarten Förderschule zur Verfügung gestellt. Zu Beginn des Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ im Schuljahr 2000-2001 besuchten insgesamt 170 Schüler und Schülerinnen die Grundschule an der Karl-Zink-Straße. Im darauf folgenden Schuljahr reduzierte sich die Schülerzahl auf 130 und im Schuljahr 2002-2003 auf 128 Grundschüler und Grundschülerinnen.

1 Ausgangslage der Schule

Die Grundschule ‚Karl Zink‘ in Ilmenau hatte gute Ausgangsbedingungen. Schon vor dem Schulversuch begann die Schule die Schuleingangsphase zu verändern. Sie nahm zu Beginn der 1990er Jahre am Projekt ‚Innovatives Handeln an Thüringer Grundschulen‘ teil. Dieses Schulentwicklungsprojekt verfolgte das Ziel, Möglichkeiten zu erproben, die einen innerschulischen, möglichst selbst gesteuerten Entwicklungsprozess fördern können. Zur Leitung dieses Entwicklungsprozesses wurde eine Steuergruppe gebildet, die das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) mit besonderen Qualifizierungsmaßnahmen unterstützte. In diesem Prozess stand der Schule außerdem eine Schulbegleiterin des ThILLM zur Seite, die besonders kollegiale Lernprozesse im Blick hatte. Weiterhin beteiligte sich die Schule am direkten Vorläuferprojekt des Schulversuchs, dies seit dem Schuljahr 1998-99.

Die Entwicklung der Schuleingangsphase erfolgte vorerst in regulären Klassen, die nach Klassenstufen getrennt unterrichtet wurden. Erst ab dem Schuljahr 1999-2000 wurde eine jahrgangsgemischte Klasse eingerichtet, die sowohl in jahrgangsheterogenen Stammgruppen als auch in jahrgangshomogenen Kursen lernte. Kinder konnten die Eingangsphase nun in ein bis drei Jahren durchlaufen. Die Pädagoginnen, die in der Schuleingangsphase tätig waren, richteten ihre besondere Aufmerksamkeit auf die Beobachtung und Diagnostik der Kinder, um besonderen Förderbedarf zu erkennen und entsprechende Maßnahmen einleiten zu können.

1.1 Die Vorläuferprojekte

Die Schule konnte 1997 Kontakte zu Schulen in Holland und England herstellen. Sie sah darin eine Chance, andere Bildungssysteme kennen zu lernen. Diese Kontakte wollte sie ausbauen und deshalb arbeitete sie von 1998 bis 2001 im ‚Comenius-Projekt‘ mit. Die Zielstellung dieses Projekts orientierte sich auf das Zusammenwachsen Europas. Besonders durch die Freundschaften zwischen den Partnerschulen sollten Gemeinsamkeiten gefunden, aber auch Einblick in nationale Besonderheiten gewonnen werden. Es ging in dem Projekt um das gegenseitige Kennen lernen und um vielseitige Kommunikation aller Beteiligten, das heißt der Lehrer/innen, Erzieher/innen und Schüler/innen. Das breite Spektrum der Bildung und Erziehung stand im Mittelpunkt von Erfahrungs-

austauschen und gemeinsamen Aktionen. Der Kontakt zu den Partnerschulen besteht nach wie vor und es wird für die Fortführung dieses Projektes im Jahre 2004 erneut ein Antrag gestellt werden.

Mit dem Projekt ‚Innovatives Handeln an Thüringer Grundschulen‘ verfolgten die Pädagoginnen neben der allgemeinen Schulentwicklung das Ziel, ihre Unterrichtskonzepte zu überarbeiten. Eine entscheidende Entwicklung sahen sie für sich insbesondere im Fortbildungsangebot zum Schriftspracherwerb ‚Lesen durch Schreiben‘ (nach und in Zusammenarbeit mit J. Reichen) sowie im Angebot zu einem ganzheitlichen Mathematikunterrichts ‚mathe 2000‘. Durch dieses Vorgängerprojekt, so beschrieb es das Kollegium zu Beginn des Schulversuchs, hat sich der Unterricht im gesamten Schulkollegium weiter entwickelt. So wurden schon damals nicht nur in der Schuleingangsphase offene Unterrichtsformen praktiziert, sondern auch Klasse 3 und 4.

Das Kollegium resümierte die Erfahrungen in seinem Antrag auf Genehmigung des Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ vom 08.11.1999 wie folgt: „Der zusätzliche Arbeitsaufwand und die Vorgehensweise, gemessen am erreichten Entwicklungsstand unserer Kinder, hat sich gelohnt. In Anbetracht der gesammelten Erfahrungen können wir nachweisen, dass unsere lebendigen, frohen, erwartungsvollen und neugierigen Kinder ausreichend Entwicklungszeit erhielten und durch Diagnostik und Früherkennung sowie unterstützende Fördermaßnahmen ein Stück vorangekommen sind.“ Aus dem Antrag spricht pädagogische Euphorie und der Wille, sich auch künftig zu engagieren. So heißt es weiter: „Der Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ wäre auch für unseren Schulentwicklungsprozess eine große Herausforderung. Wir sind motiviert um der Kinder selbst willen und sind bereit, eine neue pädagogische Verantwortung mit zu tragen, aber auch gleichzeitig einen Beitrag für die Weiterentwicklung an Thüringer Grundschulen zu leisten.“

1.2 Einrichtung jahrgangsgemischter Anfangsklassen

Der Beginn des Schulversuchs hatte zur Folge, dass im Schuljahr 2000-2001 die Schuleingangsphase grundsätzlich aus jahrgangsgemischten Gruppen der ehemaligen Klassen eins und zwei bestand. Auf Grund ihrer Schülerzahl und der Zuordnung von Lehrerstunden konnten drei jahrgangsgemischte Stammgruppen mit 23, 23 und 22 Kindern gebildet werden. Wurden diese Stammgruppen in altershomogenen Kursen unterrichtet, gab es drei Kurse für Klasse eins und drei Kurse für Klasse zwei. Der Anteil der Wochenstunden mit elf Stunden pro Woche im Stammgruppenunterricht und sechs Stunden pro Woche im Kursunterricht zeigt, dass die Lehrerinnen der Schuleingangsphase von Beginn an den Schwerpunkt auf jahrgangsgemischtem Unterricht legten und die Stammgruppe das Zentrum der Lerngemeinschaft bildete. In beiden Organisationsformen wurde bereits offener Unterricht praktiziert. Der Schwerpunkt der Kursarbeit lag jedoch besonders auf der Einführung neuer Sachkenntnisse, um die fachlichen Voraussetzungen für die stärker selbst gesteuerte, jahrgangsübergreifende Stammgruppenarbeit der Kinder zu schaffen. Der Kurs wurde deshalb nach Jahrgängen zusammengesetzt, weil das Kollegium davon überzeugt war, dass fachliche Einführungen besser in jahrgangshomogenen Gruppen gelingen.

Zu dem Zeitpunkt, als die Schule den Antrag zur Durchführung des Schulversuchs stellte, wurde schon geäußert, dass es auf Grund der gesammelten Erfahrungen auch in Klasse drei und vier sinnvoll wäre, altersgemischt zu unterrichten.

1.3 Kooperation von Grundschule und Hort – Chance für den Schulversuch

Das Kollegium der Grundschule ‚Karl Zink‘ sah zu Beginn des Schulversuchs eine große Chance für ihre Entwicklung in der gemeinsamen Arbeit mit den Horterzieherinnen und formulierte: „Schule und Hort wachsen echt zusammen.“ Die Lehrerinnen konnten zu diesem Zeitpunkt bereits über eine gute Zusammenarbeit mit den Horterzieherinnen reflektieren und es wurde deutlich, dass es einen Konsens ihrer Zielstellungen zur Veränderung der Schuleingangsphase gab. Auf Grund der langjährigen Erfahrungen aus DDR-Zeiten war dies auch keine unerreichbare Vision, denn damals war es ‚normal‘, dass Schule und Hort eine Einheit bildeten. Auch die Erzieherinnen waren am Projekt ‚Innovatives Handeln an Thüringer Grundschulen‘ beteiligt.

1.4 Elternarbeit zur Vorbereitung des Schulversuchs

Die Elternschaft, die zum Einzugsgebiet der Grundschule ‚Karl Zink‘ zählt, weist keine soziokulturellen Besonderheiten auf, von denen negative Auswirkungen auf den Schulversuch zu erwarten waren. Die Pädagoginnen konnten schon vor Beginn des Schulversuchs die meisten Eltern von den Chancen der veränderten Schuleingangsphase für jedes Kind überzeugen. Elternsprecher wurden geschickt in Elterngespräche einbezogen und zukünftige Eltern in kleinen Gruppen versammelt, um ihnen das neue Konzept vorzustellen. Es gab von den Eltern keine ernsthaften Widerstände, die der erfolgreichen Einrichtung des Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ im Weg gestanden hätten.

1.5 Sorgenkind Raumsituation

Wie anfangs schon erwähnt, wurde das Schulgebäude gemeinsam mit der Regelschule genutzt. Die Pädagoginnen waren über diese Situation nicht gerade glücklich, bedeutete es doch für sie, sich räumlich einzuschränken und die Ressourcen, die das Haus bietet, nur begrenzt nutzen zu können. Die Anordnung der für die Grundschule zur Verfügung stehenden Räume war außerdem ungünstig. Es war nicht möglich, einen für sie abgeschlossenen Bereich zu installieren. Doch in der Not ist man erfinderisch und die neuen Ideen der Kolleginnen, wie man aus den vorhandenen Bedingungen das möglichst Beste machen kann, bestanden bereits. Sie hatten konkrete Vorstellungen, wie sie im folgenden Schuljahr 2000-2001 ihre drei Stammgruppen verteilen, um die Räume möglichst optimal zu nutzen. In diese räumlichen Veränderungen wurde auch der Hort einbezogen. Ein weiterer räumlicher Nachteil besteht nämlich auch heute noch darin, dass Schule und Hort nicht in einem Gebäude untergebracht sind. Die Horträume befinden sich über der benachbarten Turnhalle, bieten aber auf Grund ihrer Anzahl und Größe nicht für alle Hortkinder genügend Raum, so dass die Klassenräume in der Hortzeit mit genutzt werden. Der Vorteil wiederum wurde darin gesehen, dass die vorhandenen Materialien auch am Nachmittag zum Einsatz kommen können.

Zu Beginn des Schulversuches hatten die Kolleginnen den Wunsch, integrativ mit der Förderschule zusammenzuarbeiten, denn die nachbarliche Nähe könnte die Kooperation mit der Förderschule erheblich erleichtern. Es wurde die Vorstellung entwickelt, man könne dann gemeinsam mit den Kindern und Pädagoginnen bzw. Pädagogen dieser Schule den Integrationsgedanken weiter entfalten.

Damals gab es aber noch keine eindeutigen Signale, welche Veränderungen künftig vorgenommen werden würden, da die Schulnetzkonzeption noch nicht abgeschlossen war.

In der Anfangsphase kämpfte das Kollegium um die Genehmigung eines kindgerechten Spielplatzes zwischen Schulgebäude und Turnhalle. Dieser wurde genehmigt, aber nur unter der Option, auch als öffentlicher Spielplatz zu gelten.

In der Schuleingangsphase dieser Grundschule haben sich Pädagoginnen zusammengefunden, die erkannt haben, dass Schule auf die veränderten Bedingungen unserer Kinder reagieren und Schule sich demzufolge auch verändern muss. Ziel der Unterrichtsentwicklung war es deshalb, allen Kindern eine optimale Entwicklungschance geben zu können. Die Pädagoginnen strahlten von Beginn an große Sicherheit und Optimismus aus, den richtigen Weg gewählt zu haben. Ihr Engagement war nicht zu übersehen.

2 Der Entwicklungsweg der Schule im Schulversuch

„Das Ziel des Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase in Thüringen‘ war, die Entwicklung einer Schuleingangsphase für alle schulpflichtigen Kinder, in der eine „natürliche“ variable Verweildauer von ein bis drei Jahren möglich ist. [...] Als zentrale Fragestellung sah der Schulversuch die Klärung vor, welche strukturellen, pädagogischen und qualifikatorischen Veränderungen erforderlich sind, damit alle schulpflichtigen Kinder in die Grundschule aufgenommen werden und diese mit persönlichem Erfolg besuchen können“ (Carle 2001,1)⁴ Der Entwicklungsweg einer Grundschule wird durch die Heterogenität aller Beteiligten bestimmt. Die ‚Karl Zink‘ Schule konnte Erfolg versprechende Voraussetzungen für den Schulversuch vorweisen. Das Kollegium hatte sich vor Beginn des Schulversuchs schon auf den Weg der Schul- und Unterrichtsentwicklung im Sinne des Schulversuchs gemacht und festgestellt, dass es der richtige Weg war. Aber die pädagogische Arbeit ist vielseitig und nicht alle Dimensionen, die im Schulversuch entwickelt werden mussten, ließen sich in gleicher Weise gut und schnell entwickeln. Im weiteren Verlauf soll dargestellt werden, wie Grundschule ‚Karl Zink‘ ihre Zielstellungen konkretisierte, Veränderungen vornahm und in welcher Weise sie ihren Blick auf bestimmte Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit fokussierte.

2.1 Kernaufgabe: Lernen in heterogenen Gruppen

Reformen im Bildungssystem bedürfen eines längerfristigen Prozesses, um bestimmte Veränderungen und Entwicklungen zielbezogen herbei zu führen. Die Ziele des Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ deuten schon darauf hin, dass der Schwerpunkt besonders auf der Entwicklung von Unterrichtsstrukturen und Unterrichtskonzepten liegt, die es ermöglichen, jedem Schüler einen optimalen Entwicklungsweg zu gewähren. Die Heterogenität der Kinder, die in den jahrgangsgemischten Stammgruppen besonders hervortritt, erfordert eine spezifische Didaktik.

Für das Pädagoginnenteam der Schuleingangsphase an der Grundschule ‚Karl Zink‘ stand diese Aufgabe im Mittelpunkt seiner Entwicklung. Sie verlief nicht reibungslos. Auf dem Weg ließen sich in diesem Entwicklungsschwerpunkt immer wieder Hürden ausmachen, die überwunden werden mussten. Wie dies gelang und wo es noch Reserven gibt, wird in den folgenden Abschnitten beschrieben.

⁴ Erster Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung/Ausgangslage der Schulen im Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase in Thüringen/Bremen, im Januar 2001,S.1

2.1.1 Einrichtung der Jahrgangsmischung

Die Stammgruppe ist für die meisten Thüringer Grundschulen eine neue Form der Lerngemeinschaft, die im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ aus einer Jahrgangsmischung der Klassenstufen eins und zwei besteht. Die Chancen, die die Jahrgangsmischung für die individuelle Entwicklung eines jeden Kindes und für die Gemeinschaft bieten kann, sind vielfältig. Die Organisation war so, dass Unterricht in jahrgangsgemischten Gruppen (Stammgruppenunterricht) und in jahrgangshomogenen Kursgruppen statt fand. Zu Beginn des Schuljahres 2002-2003 wurde in der Schuleingangsphase an der Grundschule ‚Karl Zink‘ die Zusammenstellung der Kurse nicht ausschließlich durch die Jahrgänge bestimmt, sondern zeitweise waren auch die Leistungen und die Interesse der Kinder bestimmende Kriterien für die Gruppenbildung der Kurse. Der jahrgangsübergreifende schulinterne Lehrplan der Schuleingangsphase, der zum Ende des Schulversuchs und weiterhin existiert, enthält teilweise unterschiedliche Schwierigkeitsgrade. Als nächste Phase wird die Entwicklung hin zu einem Spirallehrplan angestrebt, der das individuelle Lernen des Kindes in der Gemeinschaft über ein, zwei oder drei Jahre noch stärker berücksichtigt und somit auch der notwendigen Differenzierungsspannweite gerechter wird. Die Entwicklung individueller Lernpläne wird als eine wesentliche Aufgabe angesehen, um allen Kindern gleiche Chancen für erfolgreiches Lernen zu bieten.

2.1.1.1 Zielstellung der Jahrgangsmischung: Förderung von Selbstkompetenz durch Kooperation

Die Zielstellungen für die Jahrgangsmischung, die die Kolleginnen der Schuleingangsphase verfolgen, orientieren sich sowohl auf die Entwicklung der Selbstkompetenz als auch auf die Entwicklung der Sozialkompetenz ihrer Kinder in der Lerngemeinschaft. Ihre besondere Aufmerksamkeit richteten sie schon zu Beginn des Schulversuchs auf die Zusammenarbeit der Älteren mit den Schulanfängern. Deshalb wählten sie ihren Dokumentationsschwerpunkt in diesem Entwicklungsbereich, in dem sie ihren Weg und ihre Erkenntnisse für andere Schulen ausarbeiteten. Ein wesentliches Ziel für das Zusammenleben in der neuen Lerngemeinschaft ist, dass die Kinder lernen, Verantwortung für sich selbst und für die Gemeinschaft zu übernehmen. Einer der ersten Schritte in der Schuleingangsphase, der dieses Ziel fördern sollte, war die Bildung von Lernpatenschaften, die besonders den Schulanfänger einen erfolgreichen Einstieg in das Schulleben bereiten sollten. Das heißt, dass jeder Schulanfänger einen älteren Paten zur Seite bekam. Diese Patenschaften sind für die Kinder nicht bindend, so dass sich ein Schüler auch andere Kinder als Lernpartner suchen kann.



Abbildung 1: Lernpatenschaft

Ein weiterer Aspekt war und ist das gemeinsame Lernen an einem Thema. Im Mittelpunkt steht jeweils ein Thema aus dem Heimat- und Sachkunde-Unterricht, dem Lerninhalte aus den anderen Unterrichtsfächern zugeordnet sind. Die Lernangebote waren zu Anfang des Schulversuchs differenziert und vorwiegend in den Tages- und Wochenplänen der Kinder festgeschrieben. Während Unterrichtsbesuchen in den Stammgruppen konnte schon im Jahre 2001 beobachtet werden, dass die Kinder häufig Kontakt zu anderen Schülern suchten, um sich zu verständigen, Fragen zu klären und um gemeinsam zu arbeiten. Das geschah auch, wenn die Aufgabe nicht zwingend Partnerarbeit erforderte. Die Hilfe der Lehrerin wurde kaum in Anspruch genommen. Ein weiteres, installiertes Instrument, um Kooperation zu fördern, ist das ‚Chefsystem‘, das vorwiegend bei Werkstattarbeit zur Anwendung kommt. Das heißt, für jede Aufgabe gibt es einen verantwortlichen Schüler, der die gelösten Aufgaben überprüft und signiert. Das System der Verantwortlichkeiten ist allen Schülern bekannt. Sie werden verantwortungsvoll und selbstständig umgesetzt. Zur Unterstützung des selbstständigen Lernprozesses wurden mit den Kindern gemeinsame Vereinbarungen und Regeln festgelegt, die einer positiven Lernatmosphäre dienen sollen. Diese Regeln sind in den Stammgruppenräumen veröffentlicht und sehen beispielsweise folgendermaßen aus:

Werkstattregeln

Wir arbeiten und bewegen uns leise!

Wir führen Arbeiten zu Ende!

Wenn ich eine Frage habe, gehe ich zum Chef der Aufgabe!

Forsche gründlich und genau – wer sich Zeit nimmt, der wird schlau!

Weiterhin gibt es an dieser Schule verschiedene Gemeinschaft fördernde Rituale, wie beispielsweise der gemeinsame Morgenkreis, die Freitagsfeier zum Wochenausklang und andere gemeinsam gestaltete Höhepunkte im Schuljahr. Innerhalb eines Entwicklungsprozesses muss man den Stand seiner Arbeit in überschaubaren Etappen evaluieren und seine Ziele immer wieder konkretisieren. Zur TOC2 - Erhebung der Wissenschaftlichen Begleitung im Frühjahr 2002 formulierte das Team der Schuleingangsphase sein Ziel bis zum Abschluss des Schulversuchs, das sich zu diesem Zeitpunkt nicht wesentlich verändert hatte. Die Pädagoginnen konnten an dieser Stelle konstatieren, dass sie in ihrer Entwicklung vorangekommen sind. Es ginge jetzt darum, den begonnen

Weg fortzusetzen und hinsichtlich der Ziele im Bereich der Jahrgangsmischung eine höhere Effizienz und Optimierung zu erreichen. Der angestrebte Stand für das Ende des Schulversuchs wurde so formuliert: „Die Kinder werden selbstständiger und selbstbewusster. Die Großen tragen Verantwortung für die Kleinen und die Starken für die Schwachen. Die Kleinen haben Vertrauen zu den Großen und die Schwachen zu den Starken. Es wird jedem geholfen, es wird keiner ausgegrenzt. Alters- und Entwicklungsgrenzen verschmelzen.“

2.1.1.2 Zwischeneinschulungen im Februar

Im Jahr 2002 hatten die Lehrerinnen der Grundschule ‚Karl Zink‘ durch ihre Arbeit so viel Sicherheit, Selbstvertrauen und Optimismus gewonnen, dass sie sich das Ziel setzten, die Heterogenität in ihren Stammgruppen zu erhöhen, indem sie ein besonderes Konzept mit Blick auf vorzeitige Einschulung erarbeiteten. Das bedeutet, dass in dieser Schule auch im Februar Einschulungen möglich gemacht wurden:

Termin	Maßnahme	Verantwortung	Bemerkungen
September	Erfassen der zukünftigen Schüler für Einschulung im Februar (VE) 1. Kontakt mit den Eltern	Lehrer und Eltern	Verbindung zu Kindergärten Mitteilung an die Eltern
Sept./Okt.	Zusammenarbeit Kiga und GS: Erstellen einer Konzeption zum Übergang vom Kiga zur Schule Erzieherinnen der Kiga hospitieren in den Klassen 1/2, Lehrer im Kindergarten	Schule und Kindergarten	Kennen lernen der Kinder und ihres Entwicklungsstandes (Stärken und Schwächen)
November	Anmeldung bei der Schulärztin Tag der off. Tür - Vorstellen des Konzeptes Elternabend für alle Schulanfänger ,Unser Kind kommt in die Schule‘	Schulleiter Beratungslehrerin Schulärztin Verantwortlicher Lehrer, Erzieherin	Vorstellung, der gemeinsamen Konzeption zur vorzeitig. Einschulung (kooperative Aufgaben, Video)
November	Beratungsgespräche mit Eltern nach schulärztliche Untersuchung	Schulleiterin, Beratungslehrerin Lehrer der VE	Gespräche über Schullaufbahn, insbesondere Vorteile der VE
Dezember	öffentliche Bekanntgabe von Ort und Zeit der Anmeldung zum Schulbesuch (Zeitung, Kindergarten)	Schulverwaltung, Schule, Schulamt, Kindergarten	Aushänge Kindergärten
01.-08. Dezember	Anmeldung der Schulanfänger in der GS für vorzeitige und fristgerechte Einschulung	Eltern, Schulleiter, Beratungslehrer, Lehrer	künftige Schulanfänger sind zur Schulanmeldung Gleichzeitig zu einer Schnupperstunde eingeladen
bis 15.Januar	Meldung der angemeldeten Kinder an Gesundheitsamt und Schulamt	Schule	
Januar	vorzeitige Schulanfänger besuchen die Schule (Kennen lernen der Schule/ Teilnahme am Unterricht)	Kindergarten Schule	kleiner Schnuppertag
Januar	Vorbereitung der Schuleinführungsfeier im Februar	Schule	Einladung an die Eltern
Februar	Schuleinführungsfeier, Einschulung der Kinder, Integration der Kinder. in Stammgruppe	Schulleiterin Lehrer	Kindergarten in Schuleinführungsprogramm. evtl. mit einbeziehen

Abbildung 2: Aktivitätenplan zur Halbjahreseinschulung

Erste Erfahrungen der Pädagoginnen besagen, dass es ihnen gut gelang, Kinder mit unterschiedlichem Entwicklungsstand zu integrieren und sich deshalb die Einschulung zum Halbjahr unproblematisch gestaltete. Ein kurzer Erfahrungsbericht sei hier gegeben: „Vier Elternhäuser nutzten das Angebot und schulten ihre Kinder am 17.02.2003 mit Beginn des 2. Halbjahres ein. Alina, Vanessa, Friederike und Norman wurden in der Sonnenblumenklasse, in einer Stammgruppe 1/2 integriert und lernten gemeinsam entsprechend des Wochenthemas auf ihrem Niveau. Nach dem ‚Tag der offenen Tür‘ und der Schuleinschreibung im Dezember kamen 3 Kinder bereits zum Unterricht mit in den Unterricht ihrer Stammgruppe. Sie beteiligten sich auch am Unterricht (Erzählkreis, Singen, Basteln oder erledigten auch schon mal das eine oder andere Lernangebot). In Absprache mit den Eltern fand am Freitag, dem 21.02.2003 in der Stammgruppe die Schuleinführungsfeier statt. Die Kinder der gesamten Schuleingangsphase gestalteten dazu ein kleines Programm. Die Unterrichtsziele bestanden in den ersten Wochen vor allem darin, die Kinder schulfähig zu machen. Das heißt tägliches Basaltraining (Motorikschulung, Wahrnehmungs- und Orientierungsübungen, Denktraining) standen auf dem Programm. Außerdem sollten sich die Kinder in ihrer Stammgruppe wohl fühlen, Freundschaften knüpfen und gut zurechtfinden. Große Lernpartner standen ihnen mit Rat und Tat zur Seite. Es wurde gefädelt, nachgespurt, Schleifen gebunden, das An-Aus- und Umziehen geübt, Dinge zuordnen und bereitlegen trainiert, der Ranzen wurde ein- und ausgepackt, die richtige Stifthaltung sowie das Anspitzen wurde geübt, das Ausmalen, Schneiden, Kleben sowie der Umgang mit Schablonen geübt.

Weitere Zielstellungen: z.B. mathematischer Bereich:

- Erkennen der Raumlagebeziehungen - Beachten der Kästcheneinteilung im Heft
- Fortsetzen von Mustern- Benennen und Zuordnen der Ziffern 0-9
- Zählübungen
- Zuordnen Menge – Zahl
- Darstellen von Mengen
- Erkennen und Benennen geometrischer Formen
- Denk- und Knobelaufgaben

Im sprachlichen Bereich:

- Erzählen
- Zuhören
- Umgang mit Anlauttabelle, Freies Schreiben, Lesetechnik
- Laute heraushören, sprechen
- Buchstaben erkennen und Schreiben in richtiger Abfolge (Füllerpass)

Vier Tage in der Woche hatten die Kinder täglich eine Kursstunde, in der sie Instruktionen bekamen, um dann wieder mit in der Stammgruppe lernen zu können. Jeweils eine Kollegin aus dem Team 1/ 2 spezialisierte sich auf einen Bereich wie: Basaltraining, Mathematik, sprachlicher Bereich, Tages- und Wochenplanarbeit und Werkstattunterricht. Unter anderem wurde ein Hefter über die Beobachtungen der Kinder geführt und die nötigen Absprachen vermerkt. In den ersten Tagen und Wochen wurden die ‚Februarkinder‘ täglich bis zu drei Unterrichtsstunden integriert. Danach wurden sie vom Hort übernommen und betreut. So hatten sie die Möglichkeit, sich schrittweise an den Schulalltag zu gewöhnen. Nach dieser Eingewöhnungsphase nahmen sie dann problemlos am Unterricht der Stammgruppe teil. So wuchsen unsere Februarkinder in der Gemeinschaft heran. Zwei Kinder konnten mit Beginn des neuen Schuljahres in Kurs 2 integriert werden. Ein Kind lernt im Kurs 1 und ein weiteres Kind zog um. Stets haben wir partnerschaftlich mit unseren Eltern zusammengearbeitet.“

2.1.1.3 Systematische Entwicklung jahrgangsgemischten Arbeitens

Der spezielle Schwerpunkt für die Pädagoginnen der Schuleingangsphase dieser Schule, der dann auch für andere Schulen zugänglich gemacht werden sollte, bestand in folgender Aufgabe:

„Wir wollen untersuchen, wie sich die Beziehungen zwischen ‚Groß‘ und ‚Klein‘ entwickeln und wie sie beeinflussbar sind.“

Die Kolleginnen wollten durch gezielte Beobachtungen unterstützungswirksame Helfersysteme herausfinden und mit protokollierten Beispielen belegen. Eine Grundlage dafür war die Entwicklung von Beobachtungsbögen, mit denen man feststellen und belegen kann, wie Helfersysteme funktionieren.

Damit wurden Kinder in exemplarischen Situationen im Unterricht beobachten, wie sich die Kinder im Helfersystem entwickeln und wie sich das Helfersystem auf die Entwicklung der sozialen Beziehungen in der Stammgruppe auswirkt. Es war den Pädagoginnen dabei auch wichtig, zu untersuchen, ob kooperatives Lernen sowohl für die älteren als auch für die jüngeren Kinder entwicklungsfördernd sei. Sie wollten der Hypothese nachgehen, dass bestimmte Strukturen für kooperatives Lernen erforderlich seien. Sie würden daher Methoden, Wege und Lernstrategien zum kooperativen Lernen beschreiben.

Dieser Prozess war im Jahre 2002 noch nicht abgeschlossen. Aber erste Erkenntnisse aus den Untersuchungen konnten referiert werden: Die Pädagoginnen haben festgestellt, dass in der Gleitzeit vor dem Unterricht und im Stammgruppenunterricht kooperative Lernformen speziell zum Tragen kommen. Besonders geeignet, um dies zu fördern, sei die Werkstattarbeit. Auf der Grundlage ihrer vielfältigen Beobachtungen haben die Kolleginnen festhalten können, dass auch der ‚große‘ Lernpartner von seiner Hilfestellung für den ‚kleinen‘ Partner profitiere. In einer Zwischenauswertung ihrer Arbeit formulierten sie folgendes Fazit: „Der Große wiederholt, prüft, korrigiert, demonstriert, erläutert, erklärt, bringt sein Wissen und Können an, vermittelt Lernstrategien und Methoden. Er muss sich mit der Meinung des Kleinen auseinandersetzen, sie durchdenken, um helfende Hinweise und Ratschläge geben zu können. Er muss verständliche Antworten für den Lernpartner formulieren. Er wiederholt so den Unterrichtsstoff und lernt auf einem höheren Niveau.“

Positiv bewertet wurde der Nebeneffekt, dass durch die Zusammenarbeit die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder erweitert und ihre kommunikativen Fähigkeiten auch unter Einsatz von Gestik und Mimik trainiert würden.

Die Pädagoginnen gaben aber auch zu bedenken, dass in dieser Arbeit zwischenmenschliche Aspekte eine große Rolle spielten. Die Kinder müssten sich darin üben, Rücksicht auf den anderen zu nehmen, Geduld zu üben und den selbstständigen Lernprozess des anderen ernst zu nehmen.

2.1.1.4 Erfolge - besonders im Sozialverhalten

Große Fortschritte gibt es zum Ende des Schulversuchs an der Grundschule ‚Karl Zink‘ in dem Sozialverhalten der Kinder und in der Entwicklung des kooperativen Lernens zu verzeichnen. Durch gezielte Beobachtungen zum kooperativen Verhalten zwischen den Kindern, ist es den Pädagoginnen gelungen, zu zeigen, dass die Zusammenarbeit entwicklungsfördernd für die ‚Älteren‘ und die ‚Jüngeren‘ ist. Das heißt, wenn neue Schüler/innen in die Schule kommen, werden die älteren Kinder durch ihren Rollenwechsel nicht zurückgeworfen. Die Schüler und Schülerinnen werden im 2. Schulhalbjahr des ersten Jahres darauf vorbereitet, die künftigen Schulanfänger/innen in den Unterrichtsbetrieb einzuarbeiten. Besonders im Bereich der sprachlichen Fähigkeiten erhalten diese Kinder Übungsmöglichkeiten, um den Anforderungen beim Erklären, Demonstrieren etc. gewachsen zu sein.

Der Neueinstieg der Schulanfänger/innen wird durch die Zusammenarbeit der großen und kleinen Partner erheblich erleichtert und unterstützt. Im Anfangsunterricht konnten solche Beobachtungen erfasst werden, die zeigen, wie das soziale Lernen der Kinder gefördert wird:

- Die Kinder arbeiten an einem gemeinsamen Thema.
- Es gibt Patenschaften zwischen Kindern des ersten und des zweiten Jahrgangs.
- Den Kindern werden Methoden vermittelt, wie sie sich gegenseitig unterstützen können. (hier: besonders die Großen helfen den Kleinen)
- Partneraufgaben erfordern die Zusammenarbeit der Kinder.

Heute gibt es an der Grundschule ‚Karl Zink‘ erprobte und bewährte Regeln und Systeme, die die Verantwortungsübernahme der Kinder für ihr Lernen fördern und kooperatives Lernen ermöglichen.

2.1.2 Rhythmisierung

Zu Beginn des Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ im Schuljahr 2000 gab es bereits einen rhythmisierten Schultag, der aus Gleitzeit, dem Morgenkreis und drei Blöcken für Lernzeit mit festgelegten Pausenzeiten bestand. Auch die Hortarbeit war schon in die Rhythmisierung einbezogen. Es war bereits ein organisatorischer Rahmen geschaffen worden, der von den Kolleginnen der Schuleingangsphase positiv empfunden wurde und deshalb im Wesentlichen über den Zeitraum des Schulversuchs unverändert blieb:

Die Gleitzeit ermöglicht den Kindern einen ruhigen und harmonischen Einstieg in den Schultag. Sie können diese Zeit individuell nutzen, sich selbständig mit Spielen und anderen Dingen beschäftigen, am Computer arbeiten oder auch Kontakte zu anderen Kindern und den Lehrerinnen pflegen. Häufig haben die Kinder schon das Bedürfnis, ihre Lerntätigkeit aufzunehmen, besonders dann, wenn bereits begonnene Planarbeit oder Werkstattarbeit bereit steht. Der gemeinsame Morgenkreis wird dazu genutzt, dem Mitteilungsbedürfnis der Kinder gerecht zu werden, sie auf die bevorstehende Arbeit einzustimmen und ihnen wichtige Ziele dieses Unterrichtstages bewusst zu machen.

Nach einer gewissen Lernzeit werden für alle Kinder gemeinsame Bewegungspausen im Unterricht angeboten.

Beobachtungen lassen erahnen, dass diese ‚verordneten‘ Bewegungspausen nicht alle Kinder mit Freude wahrnehmen, denn scheinbar fühlen sich einige in ihrer Arbeit gestört.

Im Laufe der Entwicklung konkretisieren die Pädagoginnen ihre Ziele hinsichtlich der Rhythmisierung aus pädagogischer Sicht. Die Aussagen im Herbst 2001 orientierten auf den Wechsel von An- und Entspannung, der die Leistungsfähigkeit des Kindes stärken sollte, aber auch der Bewegungsfreude, der natürlichen Spielfreude und der kindlichen Kreativität Rechnung tragen muss. Für sie bedeutete Rhythmisierung in der Grundschule: „Bewegte Grundschule“, die durch ein ausgewogenes Verhältnis von Anspannung und Entspannung hilft, bestimmte Rhythmen auszuprägen und die Möglichkeit für individuelles Lernen einräumt.“ Hier wird zwar deutlich, dass die Organisation ihres Unterrichts einen individuellen Lernrhythmus zulässt, aber es wurden keine konkreten Zusammenhänge beschrieben. An ihrer Zielstellung hielten sie auch weiterhin fest und an einem Beispiel soll deutlich werden, welche Möglichkeiten ein Schultag für ein Kind bietet, um seinen individuellen Bedürfnissen nachkommen zu können: „Felix nutzt bereits die Gleitzeit für Angebote aus dem Regal und bearbeitet sie selbständig. Da Felix das Stillesitzen noch schwer fällt, kommen ihm Werkstattunterricht oder Freiarbeit sehr entgegen, auch kleine Auflockerungsübungen zwischendurch helfen seinem Bewegungsdrang. Der Aufenthalt an frischer Luft während der Hof- und Spielpause beugt

eventuellen Ermüdungserscheinungen vor, erhält und fördert seine Spielfreude. Durch nicht dauerndes Stillesitzen müssen ist Felix Leistungsfähigkeit recht stabil. Auch am Nachmittag ist durch die offene Hortgestaltung ein ausgewogenes Verhältnis von Anspannung und Entspannung gegeben.“

Obwohl sich die Kolleginnen der Schuleingangsphase auch im Frühjahr 2002 im Großen und Ganzen mit ihrem rhythmisierten Schultag zufrieden zeigten, formulierten sie eine Vision. Diese Vision heißt auch heute noch ‚Ganztagsschule‘. Innerhalb eines solchen Schulkonzeptes könnten sie sich einen harmonischeren Tagesablauf vorstellen, der nicht nur optimal für die Kinder, sondern auch für die Pädagoginnen gestaltet werden könnte.

2.1.3 Differenzierungskonzepte und Einstieg in die Individualisierung

Als das Kollegium der Schule entschieden hatte, sich der Herausforderung des Schulversuchs zu stellen, war es sich folgender Aufgabe bewusst: „Alle schulpflichtigen Kinder und alle, die auf Elternwunsch vorzeitig eingeschult werden sollen, erhalten die Chance, im Anfangsunterricht die Schulfähigkeit zu erwerben. Um diesen Prozess gestalten zu können, werden das 1. und das 2. Schuljahr als Einheit verbunden und der Unterricht so differenziert angelegt, dass Frühförderung und Begabtenförderung mit dem ersten Schultag beginnen können.“



Abbildung 3: Vertiefte und eigenverantwortliche Auseinandersetzung

In der ersten Erhebung der wissenschaftlichen Begleitung im April 2000, auf deren Grundlage die Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken der Grundschule ‚Karl Zink‘ analysiert wurden, waren sich die Kolleginnen der Schule über ihre Stärken im Hinblick auf die Öffnung des Unterrichts einig, dass ihr bisheriger Entwicklungsstand eine gute Grundlage für ihre Veränderungs- und Entwicklungsarbeit darstelle. Wochenplanarbeit und Werkstattarbeit waren ihnen nicht mehr fremd.

2.1.3.1 Differenzierungsmaßnahmen im ersten Schulversuchsjahr

In diesem Teil beziehen sich die Aussagen auf die Pädagoginnen und die Schülerschaft der Schuleingangsphase. Die Pädagoginnen wussten um die Lernvoraussetzungen ihrer Kinder. Ihre Bemühungen gingen dahin, jedem Kind zu jeder Zeit seine bestimmte Aufgabe zu geben. Bei erhöhtem Förderbedarf eines Kindes wurde individuelle Hilfe durch eine Pädagogin gewährleistet. Das konnten sie besonders in den zwölf Stunden Zweitbesetzung durch eine zweite Lehrerin oder eine Erzieherin im Unterricht realisieren. Differenzierung erfolgte vorrangig über Tagespläne und Wochenpläne. Hier konnten die Lehrerinnen konkrete Aufgaben für das Kind vorbereiten, die seinem Leistungsniveau entsprachen. Das heißt, die Kinder arbeiteten zwar am gleichen Thema, aber mit unterschiedlich schweren Aufgaben, die von den Lehrerinnen vorgegeben waren. Im Differenzierungskonzept wurde auch die Erteilung von Hausaufgaben berücksichtigt, die für einzelne Schüler entsprechend ihrem Leistungsniveau angepasst wurde. Die ersten Unterrichtskonzepte berücksichtigten schon einzelne Kinder bei der Planung. Dies konnte besonders in übenden Phasen des Unterrichts realisiert werden.

2.1.3.2 Engpässe entstehen

Im Laufe der Entwicklung haben die Pädagoginnen der Schuleingangsphase festgestellt, dass es für die Vorbereitung des Unterrichts einen enormen Arbeitsaufwand bedeutet, immer das entsprechende Material bereit zu stellen, um möglichst entsprechend den Bedürfnissen der Kinder differenzieren zu können.

In der TOC1-Erhebung, Anfang des Jahres 2001, wurde deutlich, dass sich die Lehrerinnen vorstellen könnten, entsprechendes Differenzierungsmaterial in Form von Schulbüchern oder Kopiervorlagen, welches von Experten entwickelt wurde, zur Verfügung zu haben. Solche Materialien konnten sie bei einem Besuch in ihrer Partnerschule in England sehen. Auf dieser Grundlage wäre eine effektivere Vorbereitungszeit möglich. Zu diesem Zeitpunkt hatten die Lehrerinnen den Anspruch, jedem Kind zu jeder Zeit seinen individuellen Arbeitsplan vorzubereiten.

Im Werkstattunterricht gelang es im Schuljahr 2000-2001 den Lehrerinnen schon besser, Lernangebote ohne Einschränkung des Jahrgangs zu eröffnen. Diese Angebote enthielten nur Hinweise zum Schwierigkeitsgrad. Die Kinder konnten selbst entscheiden, welche Aufgaben sie lösten, bestimmten die Reihenfolge und die Zeit für die Bearbeitung selbst und wählten ihren Partner oder arbeiteten allein. Sie wussten, dass sie sich selbst Hilfsmittel wählen konnten und sie wussten auch, wie Selbstkontrolle funktioniert. Die Differenzierung wurde hier schon auf der Grundlage der Lernangebote vom Kind aus gesteuert. Damals erklärten die Lehrerinnen aber auch, dass sie die Form der bisherigen Differenzierung als nicht effektiv genug empfinden. Bezugnehmend auf ihre Partnerschule in England wollten sie die Organisationsform dahingehend verändern, dass zeitweilig unter Berücksichtigung des Leistungsstandes Gruppen gebildet werden. Jede Lerngruppe sollte von einer Pädagogin geführt werden, die nach ihren besonderen eigenen Stärken eingesetzt wird. Die Umsetzung dieser Form scheiterte aber zu diesem Zeitpunkt an der organisatorischen Machbarkeit aufgrund der verschiedenen Teilzeitarbeitsmodelle (Floating).

Das Kollegium der Schuleingangsphase erkannte, dass der bisherige Entwicklungsstand ihres didaktisch methodischen Konzeptes noch keine optimale Grundlage zur Individualisierung des Lernprozesses darstellt. Konkrete Vorstellungen von einer spezifischen Didaktik für die jahrgangsgemischte Gruppe gab es noch nicht. Ihr Ziel war aber, dass die Kinder am gleichen Gegenstand miteinander lernen könnten und jedes Kind auf seinem Entwicklungsniveau. Deshalb gab es für sie auch kein Ausweichen: „Wir entwickeln diese integrative Didaktik. Es gibt theoretische Ansätze. Das ist ganz wichtig, dass die den Kollegen auch angeboten werden. Da steckt noch ein großes Potential

drin.“ Aber das ist ein Prozess, der nicht von heute auf morgen einfach abgearbeitet werden konnte, auch in der nächsten Befragung, ein halbes Jahr später, wurde ein Hilferuf nach Fortbildungen zu didaktischen Konzepten laut. Für ihre weitere Entwicklung mussten die Lehrerinnen erkennen, dass Kinder selbstgesteuert lernen. Das setzt voraus, dass Lehrerinnen wahrnehmen, wie Kinder denken und sich die Lerninhalte erschließen. Sie mussten lernen, Vertrauen in das selbstständige Lernen des Kindes zu setzen und diesen Prozess zu steuern, indem sie durch geeignete Aufgaben die Eigeninitiative des Kindes herausfordern.

2.1.4 Aufbau der Lernumgebung

Erste Eindrücke von der Gestaltung der Lernumgebung zum Zeitpunkt der Ausgangslagen-Erhebung im April 2000 ließen beim Gang durch die Klassenräume der Grundschule verschiedene Lerneckeln erkennen, z.B. Lesecke, Computerecke. Die Lehrerinnen erklärten, dass die Kinder durch bestimmte Funktionsecken geeignete Möglichkeiten hätten, sich zurück zu ziehen. Diverses Lernmaterial sei zum größten Teil noch in verschlossenen Schränken untergebracht, da das entsprechende Mobiliar erst angeschafft werden müsste.

Anfangs sprachen die Lehrerinnen von vielfältigen Materialien, die zum größten Teil durch Eigeninitiative entstanden sind. Diese wurden stets allen Kolleginnen zugänglich gemacht. Problematisch war, dass die Materialien nicht strukturiert waren und damals noch kein Raum zur Verfügung stand, wo diese übersichtlich untergebracht werden konnten. Die Lehrerinnen beklagten aber auch, dass sie über zu wenig Material zur Differenzierung verfügten. Sie mussten unter hohem Zeitaufwand die unterschiedlichen Aufgabenangebote zusammensuchen und sahen ihre Grenzen in dem Anspruch, jedem Kind seinen Plan vorzubereiten. Das bereits vorhandene Material deutete auf eine Sammlung unterschiedlicher Lernangebote und Lernhilfen hin.

Im Schuljahr 2000-2001 begannen die Pädagoginnen der Schuleingangsphase die Raumgestaltung zu optimieren. Sie verteilten ihre Stammgruppenräume so, dass jedem noch ein so genannter ‚Differenzierungsraum‘ angeschlossen wurde, der dann auch am Nachmittag als Hortraum genutzt wurde. Ihnen war es wichtig, dass die Kinder eine Umgebung vorfinden, in der sie sich wohl fühlten, in der sie feste Plätze für ihr Arbeitsmaterial hatten und alle Möglichkeiten sowohl am Vormittag als auch am Nachmittag nutzen konnten.

Die Lernumgebung wurde anfangs vordergründig unter räumlichen Gesichtspunkten gesehen. Die Art und der Aufbau der Materialien, deren Strukturierung und wie sie die Kinder im selbstständigen Lernprozess nutzen können, wurde hier noch zu wenig bedacht und interpretiert.

Die Pädagoginnen verfolgten die Bereicherung der Lernumgebung mit ansprechendem, vielseitigem Lernmaterial. Im März 2001 war der Umfang der Materialien in den nun offenen Regalen deutlich gewachsen. Sie waren teilweise nach Lernbereichen geordnet und beschriftet. In Verbindung mit den Hospitationen im Unterricht konnte dem Kollegium der Schuleingangsphase folgende Rückmeldung gegeben werden: „Die Lernumgebung der Kinder ist altersgerecht, gemütlich und liebevoll gestaltet, wo auch die Würdigung von Schülerarbeiten Platz findet. Durch die Gestaltung verschiedener Lerneckeln (Computerecke, Lesecke) haben die Kinder die Möglichkeit, sich individuell zurück zu ziehen. Für die Kinder stehen frei zugänglich Materialien bereit, die sie nach eigenem Ermessen nutzen können. Sie wissen auch, wie sie damit umgehen müssen.“

Es gab aber noch keine erkennbaren Strukturen und scheinbar war den Kindern zu wenig bewusst, wie ihnen dieses Material im individuellen Lernprozess hilfreich sein kann. Ihre nächste Aufgabe sahen sie darin, das vorhandene Material entsprechend zu strukturieren. Grundlage sollte hierfür der schulinterne Lehrplan sein.

Das Team der Schuleingangsphase erkannte während der TOC2-Erhebung der Wissenschaftlichen Begleitung im Frühjahr 2002, dass es ihm an effektivem Differenzierungsmaterial fehlt. Die Lehrerinnen benötigten in der Vorbereitungsphase immer noch zu viel Zeit, um geeignete Differenzierungsangebote zu finden.

Das Kernproblem bestand aber darin, dass die Gestaltung der Lernumgebung hinsichtlich der zieldifferenten Förderung noch nicht optimal war und nicht für jeden Schüler entwicklungsfördernd. Denn zu diesem Zeitpunkt gab es tatsächlich schon eine Fülle unterschiedlichster Arbeitsmaterialien in den Regalen der Stammgruppenräume. Die Auswahlkriterien für das Material konnten jedoch noch nicht entsprechend der Zielstellung definiert werden. Es handelte sich vorwiegend um Angebote für den momentan relevanten Lerninhalt. Das heißt, das Material war themenbezogen. Die Lehrerinnen setzten Lernumgebung mit den aktuellen Lernangeboten gleich, die von den Kindern teilweise auch als Wahlaufgaben oder Zusatzaufgaben betrachtet werden konnten. Es gab aber auch solche Materialien, die den Kinder das ganze Schuljahr zur Verfügung standen wie: Nachschlagewerke, Bücher in der Lesecke, Leseschachteln, Anlauttabelle (Reichen), Computersoftware.

Im Schuljahr 2001-2002 kam das Team der Schuleingangsphase zu folgender Erkenntnis: „Wenn wir uns zurückerinnern, dann hatten wir ja schon einen Wust an Arbeitsmaterial, aber nicht strukturiert. Zuerst haben wir immer gedacht, wir müssen viel in unserem Klassenraum haben. Inzwischen denken wir anders darüber, sondern nur die Lernumgebung, die wir für den Teil unseres Stoffgebietes brauchen, muss präsent sein.“ Die Pädagoginnen der Schuleingangsphase stellten sich die Aufgabe, anregendes differenziertes Material zu entwickeln, welches zu den jeweils aktuellen Lernzielen passt und verschiedene Entwicklungsstufen der Kinder berücksichtigt.



Abbildung 4: Lernen auf unterschiedlichen Niveaustufen mit flexiblem Material

Zum Ende des Schulversuchs wurde zur Hospitation in den Stammgruppen vielfältiges und pädagogisch anspruchsvolles Lernmaterial registriert, welches teilweise für die Kinder extra bereitgestellt wurde. Die Kolleginnen bescheinigten, dass sie mit der Ausstattung ihrer Lernumgebung recht zufrieden seien und diese sukzessive erweitern würden. Durch die Strukturierung des Materials nach dem schulinternen Lehrplan gelinge ihnen die Bereitstellung für die Lernangebote der Kinder effizienter. Sie schätzten aber ein, dass dieser Fundus noch gezielter auf das einzelne Kind abgestimmt zum Einsatz kommen müsse. Das heißt, sie wollen für die differenzierten Pläne der Kinder geeignetes Material konkret einbeziehen. Offensichtlich gehen sie dabei von der Arbeitsweise der Förderschullehrerin aus, denn sie erklärten: „Das ist die erste Sonderpädagogin, die wirklich individuell auf das Kind abgestimmte Materialien dabei hat, und das Wunder schöne ist, sie empfiehlt den Eltern Spiele, zum Beispiel solche, die die Konzentration

fördern. Das ist schön, und es wäre unverantwortlich, in so einer Schuleingangsphase keinen Sonderpädagogen zu haben.“

Wenn für die Kinder die Lernumgebung so strukturiert ist, dass ein selbstständiger Zugriff ständig gewährleistet ist, und das trifft in dieser Schule zu, dann können, neben einer Zuweisung durch die Lehrerinnen, sich die Kinder bei Bedarf auch selbstständig bedienen, sich Lernhilfen holen, Anschauungsmaterial oder Literatur zu Rate ziehen. Zunehmend wird den Schülerinnen und Schülern diese Möglichkeit eröffnet.

2.1.5 Spezielle Fördermaßnahmen

Durch die Vorläuferprojekte hatte das Kollegium der Grundschule ‚Karl Zink‘ im förderdiagnostischen Bereich schon erste Erfahrungen sammeln können. Im Antrag gab das Kollegium an, wie es diagnostische Informationen über ihre künftigen Schulanfänger gewann. Dazu nutzten die Lehrerinnen regelmäßige Kontakte zum Kindergarten und die vielfältigen Angebote zum Kennen lernen in der Schule. Sie führten gezielte Beobachtungen durch, insbesondere zur kognitiven Entwicklung, zur Sprachentwicklung, zur motorischen Entwicklung und zum Sozialverhalten. Sie unterstrichen Antrag zum Schulversuch, dass diese Aktivitäten „nicht mehr der verkappten Auslese schulunfähiger Kinder“ (Antrag von 08.11.1999, S.12) dienen sollten, sondern der frühzeitigen Förderung im Unterricht. Das dazu von der Schule entwickelte Programm zur Durchführung von ‚Kennenlertagen‘ bot Lernangebote, die gezielte Beobachtungen möglich machten. Auf diese Weise hatten sich die Lehrerinnen schon vor Beginn des Schuljahres 1999-2000 durch die gezielten Beobachtungen einen Überblick verschafft und konnten so mit Unterstützung einer Sonderpädagogin dort einsetzen, wo Förderbedarf festgestellt wurde. Die im Konzept angedachten Organisationsformen der Förderung zeigten zwei Wege auf, das Bilden von zeitweiligen Lerngruppen und klasseninterne Einzelförderung. Die Förderung begabter Schüler/innen wurde gedanklich einbezogen und durch eine Pädagogin durchgeführt.

2.1.5.1 Hilfen für Kinder mit besonderem Förderbedarf

Mit Beginn des Schulversuchs wurde eine Sonderpädagogin an die Grundschule abgeordnet, die den Auftrag bekam, speziell in der ‚Veränderten Schuleingangsphase‘ tätig zu werden. Zum konkreten Einsatz der Sonderpädagogin gab es zu diesem Zeitpunkt keine Aussagen. Möglicherweise wurde sie wie die Lehrerinnen und Erzieherinnen in Zweitbesetzung als ‚Differenzierungslehrerin‘ eingesetzt, die besonders förderbedürftige Kinder unterstützte.

Im Herbst 2001 bestätigte die Förderschullehrerin dieses Aufgabenfeld in den Stammgruppen. Die Kinder wurden unterrichtsimmanent gefördert. Die Förderschullehrerin erklärte, dass sie trotz Wochenplanung in ihrem Einsatz flexibel sein müsse. Beobachtungen und Diagnostik führte sie epochal durch. Ihre spezielle Diagnostik für einige Kinder erfolgte in den Bereichen Wahrnehmung, Motorik, Sprache, Kognition und Verhalten. Die Förderschullehrerin beschrieb ihre Vorgehensweise wie folgt: „Das Wichtigste ist eine Verlaufsdiagnostik. Bis zu den Herbstferien beobachtete ich alle Schulanfänger intensiv in den Kurs- und Stammstunden. Bei manchen Schülern wendete ich die Differenzierungsprobe nach Breuer / Weuffen an. Für die Schüler, die den Kollegen und mir auffielen, wurde eine Kurzeinschätzung geschrieben. Gemeinsam mit den Kollegen wurden Förderansätze festgelegt und Förderpläne erstellt. Für die Kinder, die das dritte Jahr nutzten, wurden die vorhandenen Förderpläne fortgeschrieben. Im Team wurde beraten und festgelegt, welche Schüler spezielle Hilfe benötigen.“ Diese Kinder wurden dann durch die Förderlehrerin mit speziellem Material diagnostiziert, welches vorwiegend Aufschluss über momentane Defizite in den Wahrnehmungsbereichen gibt.

Hinsichtlich der integrativen Förderung erkannte die Förderschullehrerin Grenzen: „Man muss sich eingestehen, dass nicht alle Schüler, besonders die mit schwerwiegenden Lernbehinderungen und Verhaltensauffälligkeiten, integriert werden können. Hier muss im Team gründlich beobachtet und richtig entschieden werden, denn es geht um den Schüler.“

Auch für die Förderschullehrerin war die ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ eine neue Herausforderung. Im Laufe der Entwicklung musste auch sie ihr Aufgabenfeld stets neu überdenken und gemeinsam mit dem Kollegium neue Wege gehen. An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass die Förderschullehrerin kurz vor Ende des Schuljahres 2002 wegen Schwangerschaft ausschied und ersetzt werden musste.

Im letzten Schuljahr des Schulversuchs 2002-2003 wurde daher eine andere Förderschullehrerin mit zehn Wochenstunden an diese Grundschule abgeordnet, die bis dahin noch keine Erfahrungen an einer Grundschule mit veränderter Schuleingangsphase machen konnte. In der Befragung im Herbst 2002, einige Monate später, hatte diese Kollegin bereits konkrete Vorstellungen zu ihrem Aufgabenbereich entwickelt und konnte erste Erfahrungen benennen: „Die integrative Förderung ist durch die Doppelbesetzung im Unterricht möglich. Dabei hat der Förderschullehrer die Möglichkeit, individuell mit einzelnen Schülern zu arbeiten. In der Zeit, in der die Förderschullehrerin nicht in der Klasse ist, kann die Grundschullehrerin die Förderung fortsetzen, z.B. durch die gemeinsam gestalteten Tages- bzw. Wochenpläne oder speziell aufbereitete Stationen.“

Das zeigt, dass die Förderschullehrerin die integrative Förderung so weiter führte wie an der Schule üblich. Die Vorgehensweise für spezielle Diagnostik beschreibt sie folgendermaßen: „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 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.“ Dazu erklärte die Förderschullehrerin, dass für sie die Beobachtung des Kindes das wichtigste diagnostische Mittel sei: „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.“ Diese Vorgehensweise, die nicht nur von der Förderschullehrerin realisiert wird, sondern von allen Lehrerinnen im Team, lässt eine Verlaufsdiagnostik erkennen, die es ermöglicht, für spezielle Kinder individuelle Lernpläne zu erstellen. Mit diagnostisch fundierten Förderplänen für Kinder mit besonderem Bedarf wird im Kurs- und Stammgruppenunterricht gearbeitet. Am Ende des Schulversuchs wird der im Schulversuch neuen Kollegin bescheinigt, dass die Erstellung der Förderpläne und ihre Arbeit mit den Kindern nicht nur für Schüler und Schülerinnen fruchtbar sind, sondern auch für alle Pädagoginnen und die Eltern.

Dennoch erkannte auch im letzten Schulversuchsjahr diese Förderschullehrerin noch Grenzen hinsichtlich der Integration: „Grenzen ergeben sich, wenn der Förderbedarf eines Kindes so groß ist, dass die Förderung in dem eingeschränkten zeitlichen Rahmen nicht mehr realisierbar ist. Trotz aller Bemühungen der Lehrer, den Leistungsstand individuell einzuschätzen und dem Kind seine Lernfortschritte bewusst zu machen, kann es sein, dass Kinder sich mit anderen vergleichen, ihre Schwierigkeiten erkennen und sich selbst negativ erleben. Auch das soziale Gefüge in der Stammgruppe kann eine integrative Förderung erschweren. Wichtig ist auch, dass die Eltern ihr Kind realistisch einschätzen und eng mit der Schule zusammenarbeiten.“ Diese Meinung vertraten auch die anderen Kolleginnen der veränderten Schuleingangsphase: „Wenn wir der Meinung

sind, das Kind wird sich nicht so entwickeln, wie wir das wünschen und erst nach drei Jahren wird das Kind die Schule verlassen. Wir denken, in Extremfällen sollte die Umschulung eher passieren.“ Die Kolleginnen begründeten ihre Aussage auch damit, dass für solche Kinder die Betreuung durch fachspezifisches Personal an der Schule nicht gegeben sei. Sie fühlten sich nach dieser kurzen Entwicklungszeit noch nicht dazu in der Lage, Kindern mit extremem Förderbedarf optimale Entwicklungschancen geben zu können.

2.1.5.2 Optimale Förderung für Begabte?

Die Pädagoginnen der Schuleingangsphase hatten sich auf die Fahnen geschrieben, auch begabte Kinder zu fördern und zu fordern. Sie hatten vor Beginn des Schulversuchs den Eltern versichert, dass das neue Konzept für alle Kinder gute Entwicklungschancen bieten würde. Im Schuljahr 2000-2001 hatten die Kolleginnen hinsichtlich der Begabtenförderung kein gutes Gefühl. Eine Kollegin des Teams dachte dabei besonders an die Eltern der Zweitklässler: „Die Eltern fragen sich ja, was hat mein Kind von der Jahrgangsmischung? Deshalb haben wir von Anfang an angeboten, dass wir auch Begabungen fördern. Nicht zusätzlich. Wir müssen es so einrichten, dass es im Unterricht statt findet.“ Die Lehrerinnen waren der Meinung, dass sie in zeitweiligen leistungshomogenen Gruppen effektiver fördern können. In der TOC1-Erhebung wurde dieses Vorhaben als organisatorisches Problem diskutiert: „Wir wollten perfekt sein und wollten die höchste Stufe gleich erreichen, indem die Kinder wirklich optimal gefördert werden. Wir konnten es aber noch nicht koordinieren, dass sie [die Förderschullehrerin] die schwierigen Kinder fördert, und ich die begabten Kinder extra fördere.“ Auch in diesem Bereich wurde wieder das zur TOC2-Erhebung erkannte Kernproblem des Kollegiums ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ offensichtlich – die integrative Didaktik, sie muss entwickelt werden. Wenn das Unterrichtskonzept so passt, dass durch die gegebenen Lernangebote und Lernmöglichkeiten alle Kinder in ihrer Entwicklungsspannweite auf ihrem Niveau lernen können, wird der momentane immense Arbeitsaufwand der Pädagoginnen zur Differenzierung reduziert. Dass die Pädagoginnen noch zu viel Kraft und Zeit investieren, wurde in der Enderhebung zur Sprache gebracht.

2.1.6 Leistungsdokumentation

Im Schuljahr 2000-2001 benannten die Lehrerinnen der Schuleingangsphase in welchen Formen die Leistungen des Kindes dokumentiert wurden. Sie führten Analysebögen mit einem Gesamtüberblick für alle Kinder eines Jahrgangs, die besonders die Leistungsergebnisse in den Lernbereichen spiegeln. Für das einzelne Kind wurden dann weitere Analyse- und Beobachtungsbögen geführt, die unterschiedliche Kriterien in den Lernkompetenzen berücksichtigten. Außerdem wurden einzelne ausgewählte Arbeiten von Kindern in einem Portfolio gesammelt. Jede Lehrerin führte ergänzend dazu ihr persönliches Tagebuch. Ausgewertet wurden diese Analysen und Protokolle in den Teamberatungen und Erkenntnisse wurden im persönlichen Tagebuch festgehalten. Diese waren dann wieder die Grundlage für die Planung des Unterrichts, insbesondere auch für die Erstellung der Förderpläne und Differenzierungsaufgaben. Außerdem bildeten sie die Grundlage für die Elterngespräche und für die Erstellung der Zeugnisberichte. Im Laufe der Entwicklung verspürten die Pädagoginnen Informationsdefizite hinsichtlich des Entwicklungsprozesses ihrer Kinder. Im März 2001 waren sie der Meinung, dass auf Grund der geringen Stundenzahl, die sie in ihrer Stammgruppe unterrichteten, ihre Beobachtungen lückenhaft sind und sie deshalb das Kind nicht reichhaltig genug einschätzen könnten. Das erschwerte letztendlich die Zeugnisbeurteilungen und die Elterngespräche. Obwohl die Leistungen und die einzelnen Kompetenzen für jedes Kind dokumentiert wurden, stellte sich dieses Problem ein. Betrachtete ein Außenstehender die

Beobachtungsbögen, waren die einzelnen Eintragungen kaum transparent, da diese meistens nur in Einwortangaben eingetragen waren und deshalb den Stand, nicht die Entwicklung des Kindes spiegelten. Es gab eine Vielfalt von unterschiedlichen Analyse- und Beobachtungsbögen. Scheinbar zu viele Dokumente und unübersichtlich strukturiert (Analysen von Leistungsüberprüfungen, Einschätzungen zur Wochenplanarbeit, detaillierte Einschätzungen der Sachkompetenz mit unterschiedlichen Rastern, mal in Form von Gruppenübersichten (mehrere Kinder auf einem Bogen), mal in Form von Einzelübersichten (für jedes Kind) und dazu noch das persönliche Tagebuch einer jeden Kollegin. Im Leitfaden 2001 setzten sich die Lehrerinnen zum Ziel, für ihre Leistungsdokumentation rationellere Formen zu finden. Dokumentiert wurde zu diesem Zeitpunkt:

- Sachkompetenz: fasst Neues schnell auf, versteht Zusammenhänge, kann Wissen anwenden und auf neue Aufgaben übertragen, kann eigene Ideen einbringen, erkennt Probleme und findet selbst Lösungswege;
- Methodenkompetenz: geht planvoll an die Aufgaben, teilt sich die Zeit ein, verwendet Hilfsmittel, kann sich selbst Infos beschaffen, kann präsentieren, geht auf Zuhörer ein, fertigt Hausaufgaben regelmäßig an;
- Selbstkompetenz: arbeitet konzentriert, strengt sich an, lernt von sich aus, kann eigenen Standpunkt formulieren;
- Sozialkompetenz: arbeitet in der Gruppe mit, übernimmt Verantwortung, kann mit Konflikten umgehen

Den Kindern selbst wurden stets über Worturteile in mündlicher und schriftlicher Form Rückmeldungen über ihre Leistungen gegeben. Die Eltern bekamen regelmäßig nach Planarbeit oder Werkstattarbeit in Form von kurzen Worturteilen Rückmeldung über die Leistungen ihres Kindes. Zusätzlich wurden dazu auch direkte Elternkontakte genutzt. Es war zu erkennen, dass die Lehrerinnen ihre traditionelle Form der Leistungsdokumentation beibehalten hatten. Alle Stammgruppenteams schätzten ein, dass sie mit der praktizierten Tabellenform und dem Eintragen vereinbarter Symbole gute Erfahrungen gemacht haben, aber alles war ihnen noch nicht rationell genug und die Unzufriedenheit weitete sich noch aus. Folgende Aussagen aus dem Februar 2002 sollen das Problem verdeutlichen: „Wir haben voriges Jahr weiter ausprobiert, wie können wir am besten die Leistungen unserer Kinder festhalten. Dabei sind wir wieder auf unsere alte Form gekommen, auch die Einteilung, die wir nach den Kompetenzen vorgenommen hatten. Wir wollen das auf ein höheres Niveau bringen, dass auch die Zielstellungen hier mit einfließen. Da ist jetzt jeder wieder so am Probieren, wie bringe ich das alles zu einem Dokument, damit es uns am Ende für die Zeugnisse auch nützt.“ „Das ist im Moment unser Problem. Ich muss ganz genau wissen, was bewerte ich, wie sieht meine Lernzielkontrolle aus, wie bewerte ich bestimmte Formen von Aufgabenstellungen. Wir wollen auch Möglichkeiten finden, optisch so zu arbeiten, dass wir das schnell überschauen (Zeichen, Farben). Ich muss aber auch daran denken, dass ich Lernberichte schreiben muss und auch dabei muss es mir ganz konkret helfen, denn die Eltern wollen ja auch verstehen, was in den Lernberichten steht. Voriges Jahr trat immer mal der Begriff `Pensenbuch` auf. Da habe ich mich auch noch gesträubt, aber ich bin im Moment so weit, dass ich sage, das ist es, für jedes Kind. Das wäre dann auch für die Eltern transparent, ausgehend von dem Lernziel, das das Kind zurzeit schafft. Es ist sicher beim ersten Mal viel Arbeit, aber wenn ich daran denke, was wir bis jetzt geschafft haben, [...] und wir uns im nächsten Jahr auf unseren Fundus verlassen können, können wir uns solchen Dingen mehr annehmen. Wir müssen am Ende was haben, was uns die Arbeit erleichtert.“

Die verwendeten Dokumente gewährleisteten zwar, dass eine umfangreiche Einschätzung jedes Kindes möglich war, aber scheinbar entsprach die Aussagekraft der einzel-

nen Ausführungen noch nicht den Vorstellungen aller Lehrerinnen in der Schuleingangsphase.

In der Befragung durch den Leitfaden im Herbst 2002 resümierten die Teams der Schuleingangsphase die Dimensionen der Leistungserfassung als positiv. Hier wird auch erklärt, dass die Kinder in die Einschätzung ihrer Leistungen einbezogen werden und teilweise die Kinder selbst Arbeitsergebnisse für das Portfolio auswählen, die exemplarisch ihre Leistungen widerspiegeln.

Am Ende des Schulversuchs bewerteten die Pädagoginnen ihre umfassende Leistungsdokumentation als gute Basis für die Unterrichtsplanung, Elterngespräche und die Zeugniserstellung, weil sie die individuelle Entwicklung des Kindes aufzeigten. Sie resümierten: „Durch den dreijährigen Schulversuch ist unser Blick viel geschulter geworden, hinsichtlich der Leistungen des Kindes und auch des Verhaltens. Unsere Erzieherinnen sind mit uns gewachsen. Das sehen wir als Einheit, darüber sind wir sehr froh. [...] Die Förderschullehrerin unterstützt uns effektiv durch ihre Fachkompetenz.“ Einschränkung wurde dazu aber angemerkt, dass die Effektivität der Leistungsdokumentation hinsichtlich des Zeitaufwandes noch nicht das erwünschte Niveau erreicht habe. Es gelinge den Lehrerinnen nur selten, ihre Beobachtungen sofort im Unterricht zu fixieren. „[...] weil wir uns [im Unterricht] immer einbringen müssen und weil uns die Kleinen besonders am Anfang auch noch so viel brauchen. Man denkt immer, man muss ständig bereit sein und wenn man mal was aufschreiben will, kommt garantiert einer. Da lass ich das lieber, denn am Ende weiß ich dann nicht mehr, was ich dem Kind gesagt habe, und was ich aufschreiben wollte. Deshalb mache ich mir nur eine Notiz und fotografiere das im Kopf, dass ich mich dann zu Hause daran erinnern kann und das richtig übertrage. Da habe ich mehr davon, aber das ist halt noch so zeitaufwendig.“ Die Lehrkräfte stellten sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob sich ihre Kriterien tatsächlich schon auf das Wesentliche konzentrieren oder sie selbst vielleicht zu sehr bestrebt seien, alle Details festzuhalten. Es wäre auch denkbar, in der Unterrichtsplanung Beobachtungszeit zu berücksichtigen und das selbstständige Arbeiten der Kinder als Chance für Leistungsdokumentation zu nutzen.

2.1.7 Lernprozesse der Lehrerinnen und Erzieherinnen

Anlässlich der Abschlusserhebung der Wissenschaftlichen Begleitung zum Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ reflektierten die Pädagoginnen über ihre Entwicklungen: „Durch diese drei Jahre Schulversuch, durch unsere Erfahrungen und den Fundus, über den wir verfügen, ist manches schon effektiver geworden, aber unsere Denkweise ist eben jetzt auch anders geworden durch den ‚Draufblick‘, den wir haben.“ Damit brachte die Kollegin zum Ausdruck, dass ihre gesamte pädagogische Arbeit eine qualitative Verbesserung erfahren hat, aber dadurch auch die Ansprüche an ihre Arbeit gestiegen sind. Im Folgenden werden Argumente mehrerer Lehrerinnen angeführt, die Informationen darüber geben, was sie im Entwicklungsprozess voran gebracht hat:

- Wir mussten uns über unsere Arbeit gegenseitig austauschen, haben auch Impulse bekommen.
- Ich habe mich immer angeregt gefühlt, über bestimmte Positionen neu nachzudenken und mit meinen Kolleginnen darüber zu sprechen, das fand ich sehr gut. Dieser Anstoß kam unter anderem auch durch sie [die Wissenschaftliche Begleitung].
- Ich habe dadurch manches ganz anders gesehen als vorher, habe mich umgewöhnen müssen und mir auch was von den anderen abgucken müssen und man wird offener, viel offener als vorher. Aber es bringt auch viel Arbeit mit sich.
- [Neue Kollegin] Mich hat es erst mal erschlagen. Ich wusste gar nicht, was vorne und hinten und oben und unten ist. Ich musste mich erst mal in dieses Netz-

werk einfügen und nach und nach kam die Erleuchtung. Aber es braucht Zeit, es muss wachsen.

- Dieses Nachdenken und die Tiefgründigkeit, zu der wir angeregt worden sind, waren gut; uns hat es auch die gute Zusammenarbeit unter den Erzieherinnen und mit den Lehrerinnen gebracht.
- Die Fragen haben mich oft angeregt, darüber nachzudenken, was man verändern könnte an Dingen, mit denen man nicht zufrieden ist.
- Für mich waren die Phasen wichtig, in denen wir gemeinsam über eine Sache gründlich nachgedacht haben.
- Anfangs war ich als Beratungslehrer immer diejenige, die mitentschieden hat, ob ein Kind für unsere Schule geeignet ist. Jetzt finde ich es ganz toll, dass ich in der Schuleingangsphase mitarbeiten durfte und dass wir unsere Schule weiterentwickeln. Auch wenn wir über den Leitfaden oft geschimpft haben, hat er uns doch immer angeregt, gründlicher nachzudenken. Auch die aktivierenden Gespräche haben uns weitergebracht

Persönliche, aber auch gemeinsame Lernprozesse sind zu verzeichnen.

2.1.8 Teamentwicklung und Wissenstransfer in der Schule

Das Kollegium der Grundschule ‚Karl Zink‘ war sich vor Beginn des Schulversuchs schon im Klaren darüber, welche Aspekte ‚gelingende Teamarbeit‘ beinhalten müsse. Im Antrag zum Schulversuch vom 08.11.1999 wurde dazu erklärt, welche Personen zum Team gehörten und dass eine wichtige Aufgabe darin bestehe, über die gesamte pädagogische Arbeit zu beraten. Die Lehrerinnen erkannten folgende Anforderungen an Teamarbeit: „Die Arbeit im Team verlangt Teamfähigkeit. Das heißt: die eigene Arbeit offen darzulegen, sich mit anderen Kollegen auszutauschen, Erfahrungen weiter zu geben, Probleme gemeinsam zu lösen und kritisch zu hinterfragen.“

Durch Anfang der 1990er Jahre gemeinsam begonnene Schulentwicklung war eine gemeinsame Arbeit im Team für die Lehrerinnen und Erzieherinnen der Schule nicht unbekannt. So wurde auch in der Erhebung zur Ausgangslage für den Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ im Jahr 2000 geäußert, dass alle Kolleginnen Teamarbeit als Bereicherung empfanden. Im Team erarbeiteten sie das Konzept für den Antrag. Dadurch war allen das Ziel von Anfang an klar. Sie bezeichneten sich damals schon als ein begeisterungsfähiges Team, das für Fortbildungen offen sei und gern seine Erfahrungen weiter gebe. Es bestanden zu diesem Zeitpunkt schulinterne Arbeitsgruppen, die alle Kolleginnen der Schule einbezogen und die für unterschiedliche Arbeitsbereiche verantwortlich waren. Arbeitsgruppen gab es zu den Themen Lehrplan, Schuleingangsphase, Spielplatz oder Projektarbeit.

Die weitere Entwicklung der Teamarbeit wird im folgenden Abschnitt besonders innerhalb der Schuleingangsphase dargestellt. Hier wird zwischen dem ‚großen Team‘ und dem ‚kleinen Team‘ unterschieden. Zum ‚großen Team‘ gehören alle Pädagoginnen der ‚Veränderten Schuleingangsphase‘ und als ‚kleines Team‘ werden die Pädagoginnen bezeichnet, die in einer Stammgruppe zusammen arbeiten.

Mit Beginn des neuen Schuljahres 2000-2001 haben sich die Pädagoginnen zuerst im großen Team ein inhaltliches Konzept erarbeitet, das die Zusammenarbeit der Pädagoginnen bestimmen sollte und festlegte, welche Aufgaben für die Arbeit im großen Team und welche Aufgaben im kleinen Team zu bearbeiten sind. Hinsichtlich der Planungsaufgaben gab es folgende Vereinbarungen: „Die Teams der Klassen 1 / 2a, 1 / 2b und 1 / 2c treffen sich einmal wöchentlich (5. Stunde am Dienstag) zur gemeinsamen Planung der kommenden Woche. Dazu bringen alle Kolleginnen Material aus ihrem Fundus mit. Gemeinsam wird das Thema der Woche aus dem Bereich Heimat- und Sachkunde ge-

wählt, vorhandene Materialien dem jeweiligen Lernbereich zugeordnet bzw. neues Material zusammengestellt. Kriterien für die Bewertung fließen mit in die Planung ein (z.B. Ampelfarben bei Arbeitsblättern) Gerüste für Tages- oder Wochenpläne werden entwickelt, die dann von jeweils einem Team konkreter ausgearbeitet werden. Das Team jeder Klasse trifft sich danach noch einmal, um den groben Plan zu konkretisieren und auf die eigene Klasse zuzuschneiden.“

Durch die Arbeitszeitregelung, die von fast allen Lehrerinnen Teilzeit verlangte, war es bedingt, dass sich die Zahl der Pädagoginnen, die in einer Stammgruppe tätig waren, erhöhte. Damit zeigte sich für das Team der Schuleingangsphase noch in dem gleichen Schuljahr zur TOC1-Erhebung das Problem, dass sich die regelmäßigen Absprachen immer schwieriger gestalten ließen. Das Zeitproblem rückte in den Mittelpunkt. Die Pädagoginnen waren gezwungen, ihre Strukturen zu überdenken und die Verteilung der Aufgaben umzulagern, zu bündeln oder neu zu definieren. Deshalb war es erneut notwendig, eine konkretere Zuweisung der zu bearbeitenden Schwerpunkte, getrennt nach ‚großem Team‘ und ‚kleinem Team‘, für die regelmäßigen Teamberatungen vorzunehmen. Die Unterscheidung der Zusammenarbeit im großen und im kleinen Team wurde weiterhin beibehalten, so auch die wöchentlichen Sitzungen. Im Schuljahr 2001-2002 war erkennbar, dass sich im Rahmen dieser beiden Teamformen die Aufgabenfelder erweitert und konkretisiert hatten. Im ‚großen Team‘ stand jetzt nicht nur die gemeinsame Wochenplanung des Unterrichts im Mittelpunkt, sondern es ging dem Team auch darum, solche Schwerpunkte zu thematisieren, wie die Förderung von Kindern mit verzögerter Entwicklung, Begabtenförderung oder die Analyse von Beobachtungen, die alle Kolleginnen in der Entwicklung voran bringen sollten. In grundlegenden Positionen war es dem Team wichtig, mit allen Beteiligten einen Konsens zu finden. Im ‚kleinen Team‘ wurden weiterhin die Planungseinheiten für die jeweilige Stammgruppe konkretisiert, Förderpläne für das spezielle Kind erarbeitet sowie weitere Vorgehensweisen für Unterricht und Hort festgelegt. Die Kolleginnen hatten jetzt für ihre Teamberatungen eine feste Tagesordnung, die zuerst in der Reflexion der erreichten Ergebnisse bestand und danach folgten neue Zielsetzungen. Im kleinen Team gab es keine Hierarchien hinsichtlich der Leitung der Teamberatungen oder der Leitung der Stammgruppen, gemeint sind damit die Aufgaben, mit denen früher der Klassenlehrer bzw. die Klassenlehrerin betraut war. Diese wurden nun kooperativ partnerschaftlich ausgeführt.

Durch die Aussagen der Erzieherinnen im Leitfaden 2001 zeigt sich, dass die Zusammenarbeit Schule – Hort weiter intensiviert wurde. In die Planung der Stoffverteilung waren zu diesem Zeitpunkt auch die Horterzieherinnen eingebunden. Ihre Aufgaben im Unterricht bestanden aber vorrangig darin, gezielt zu beobachten und die Förderung leistungsschwacher oder begabter Kinder zu übernehmen, dies sowohl mit einzelnen Kindern, als auch in Kleingruppen. Die Erzieherinnen empfanden dabei einen Gewinn für die Entwicklung einzelner Kinder und konnten erkennen, dass es ihnen immer besser gelang, die Förderung am individuellen Bedarf des Kindes auszurichten. Die Erzieherinnen sahen aber noch Ressourcen beim Einsatz im Unterricht. Sie meinten, dass ihre Kapazität noch effektiver genutzt werden könnte, wenn sie intensiver in die Vorbereitung der Lehrerinnen einbezogen würden.

Durch die gemeinsame Stoffverteilungsplanung und der Einsatz der Erzieherinnen im Unterricht konnten sie auch bewusster auf die Hausaufgaben erledigung bei den Kindern am Nachmittag eingehen. Zur weiteren Sicherheit gab es ein ‚Pendelheft‘, in dem Lehrerinnen und Erzieherinnen wichtige Informationen dokumentierten.

Die damalige Sonderpädagogin, ausgebildet in den Schwerpunkten Lernbehindertenpädagogik und Verhaltensgestörtenpädagogik, wurde im Schuljahr 2000-2001 durch das

Schulamt im Schulversuch der Grundschule Ilmenau ‚Karl Zink‘ eingesetzt. Ihre Stammschule blieb die Förderschule für Lernbehinderte. Ihre Hauptaufgabe an der Grundschule ‚Karl Zink‘ bestand in der Förderung einzelner Schüler. Dies geschah vorwiegend integrativ und sowohl im Stamm- als auch im Kursunterricht. Sie führte epochal Beobachtungen und Diagnostik durch. Beobachtungen, Ergebnisse und Förderansätze wurden regelmäßig im Team besprochen. Die häufigste Form des Austausches wurde vor und nach der Unterrichtszeit praktiziert und betraf den Lernprozess einzelner Schüler und Schülerinnen. In gemeinsamen Teambesprechungen sah die Förderschullehrerin ihre Aufgabe auch darin, die Kolleginnen zu beraten und ihre Kompetenzerweiterung zu unterstützen. Auf Grund persönlicher Umstände wechselte im Schuljahr 2002-2003 die Förderschullehrerin. Die heutige Sonderpädagogin führt die Arbeit ihrer Vorgängerin in gleicher Weise fort. Sie bestätigte eine gute Aufnahme im Team der Schuleingangsphase und gute Arbeitsbedingungen.

Durch das Zeitproblem und die hohe Anzahl der Pädagoginnen in der Schuleingangsphase – beides bedingt durch die verkürzte Arbeitszeit (Floating) – war auch im darauf folgenden Schuljahr 2001-2002 keine Entlastungsmöglichkeit gegeben. Trotz Zeitdefiziten, blieb der selbst gesetzte Anspruch hoch. Es sollten noch bessere Absprachen zwischen Schule und Hort realisiert werden. Dabei betonten die Erzieherinnen, dass sie mit mehr Stunden im Unterricht eingesetzt sein möchten. Eine Erzieherin unterstreicht diese Aussage: „Wir sind dankbar für diese Arbeit, denn das schlägt sich im Weiterkommen des Kindes wider und auch bei der Erledigung der Hausaufgaben. Das ist ganz wichtig, dass wir da mitarbeiten können und wir machen das mit großer Freude.“

In der Leitfadensbefragung im Herbst 2002, zu Beginn des letzten Schuljahres im Schulversuch, wird die Kooperation als sehr positiv bewertet. Die Teamfähigkeit aller Pädagoginnen im Schulversuch wurde in der Abschlusserhebung als besondere Stärke herausgestellt. Die regelmäßigen Beratungen sowohl im ‚großen‘ als auch im ‚kleinen‘ Team stellen auch heute noch für jede Kollegin eine Bereicherung dar, da auch die besonderen Kompetenzen des Einzelnen darin genutzt werden. Das oben bereits erwähnte Dilemma hinsichtlich des Arbeits- und Zeitaufwandes unter den Bedingungen der Teilzeitbeschäftigung der Pädagoginnen wurde an dieser Stelle wiederum als hinderlich angeführt. Mit Sicht auf das Kind wurde konstatiert, dass es unverantwortlich sei, wenn sich das Kind in der Schuleingangsphase auf zu viele Bezugspersonen einstellen müsse. Die Kolleginnen sind der Meinung, dass es für alle Beteiligten günstiger wäre, wenn besonders die Stammgruppenlehrerinnen mit mehr Wochenstunden in der Schuleingangsphase tätig sein könnten. Auch die Anzahl der Wochenstunden der Förderschullehrerin müsste bei drei Stammgruppen mindestens auf 15 erhöht werden.

Außerdem meinten die Kolleginnen, dass sie die Sonderpädagogin dringend brauchen, weil diese auf Grund ihrer Ausbildung die Kinder genauer diagnostizieren kann und gemeinsam mit ihnen die Vorgehensweise für jedes Kind erarbeitet. Eltern und Kollegium reflektieren ihre Arbeit äußerst positiv.

Angestrebt werden soll außerdem eine enge und kontinuierliche Zusammenarbeit mit dem Schulpsychologen und die Einbeziehung von Sozialpädagoginnen bzw. Sozialpädagogen. Die Kolleginnen begründeten das mit einer Veränderung der soziokulturellen Bedingungen ihres Einzugsgebietes in den letzten Jahren.

2.1.9 Zusammenfassung

Trotz der umfangreichen und zeitintensiven Arbeit der letzten Jahre im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ ist die Begeisterung der Lehrerinnen und Erzieherinnen der Grundschule ‚Karl Zink‘ für ihre Arbeit nicht gebrochen. Es macht ihnen trotz hoher Anforderungen an Engagement und Zeit Freude, so zu arbeiten, auch, weil sie Erfolge verzeichnen können, was letztendlich durch die positive Entwicklung und die

Lernfreude der Schülerinnen und Schüler gespiegelt wird. Auch wenn die Pädagoginnen wissen, dass sie mit der Entwicklung ihrer Schuleingangsphase besonders im didaktischen Bereich noch nicht dort angekommen sind, wo sie gerne hin möchten, wünschen sie sich unbedingt, in dieser Form weiter arbeiten zu können. Das neue Schulgesetz stützt ihr Anliegen in einigen Positionen.

2.2 Entwicklung geeigneter Umfeldbedingungen

Neben der unterrichtsbezogenen schulinternen Entwicklung galt es im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ auch die Kooperation mit den Eltern, mit den Kindergärten, dem Schulmedizinischen Dienst und der 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 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

Die Eltern sind die wichtigsten Bezugspersonen der Grundschul Kinder. Ihre Haltungen und Einstellungen prägen die Kinder ganz entscheidend. Deshalb ist es für die Schule wichtig, die Eltern nicht nur als Erziehungsberechtigte der Kinder zu betrachten, sondern alles dafür zu tun, sie als Partner für die Schule zu gewinnen.

Schon vor Beginn des Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ haben die Lehrerinnen der Grundschule ‚Karl Zink‘ die Eltern als wichtige Partner im Veränderungsprozess wahrgenommen und wollten zielgerichtet arbeiten. Im Antrag vom 08.11.1999 treffen sie konkrete Aussagen dazu: „Eltern als unsere wichtigsten Partner wurden in diesen Veränderungsprozess weitgehend mit einbezogen. Ein Jahr vorher öffneten wir unser Schulkonzept und stellten es ihnen in persönlichen Gesprächen und in Elternversammlungen vor. Dabei waren wir bemüht, sie von der Notwendigkeit einer veränderten Schuleingangsphase zu überzeugen, ihre Meinungen zu hören, ihren Ängsten zu begegnen und ihnen zu sagen: Was? Wie? Und mit wem? Weiterhin machten wir unsere Eltern in Zusammenkünften mit den neuen Unterrichtsmethoden bekannt. [...] Durch die vielfältigen Veranstaltungen konnten wir viele Eltern überzeugen und ermutigen, Vertrauen zu gewinnen und uns als Partner und Mitstreiter zu unterstützen.“ Diese Erkenntnisse fasste das Kollegium der Grundschule auch zu Beginn des Schulversuchs im April 2000 erneut zusammen. Es hatten sich bereits feste Formen der Zusammenarbeit mit den Eltern etabliert, die Basis für weitere Zusammenarbeit sein konnten: „Mit den Eltern werden über die Elternversammlungen und Sprechstunden hinaus monatliche Elterntreffen auf freiwilliger Basis durchgeführt. Auch die Zusammenarbeit mit den Elternvertretern wird als positiv bewertet. Weiterhin werden die Eltern und Kinder zur Bewertung der Leistungen (statt Zeugnis) zu einem Gespräch eingeladen, das hat sich gut bewährt und es ist im Interesse der Eltern, dass diese Form fortgeführt wird.“

Zu diesem Zeitpunkt erkannten die Kolleginnen die Chance, dass noch intensivere Kontakte mit den Eltern im Interesse der Kinder möglich wären. Zu Beginn des Schuljahres 2000-2001 wurde durch die Befragung des Schuleingangsteams deutlich, dass sich die aktive Unterstützung der Eltern in Grenzen hielt und sich vorwiegend auf Aktivitäten wie Projekte, Klassenfeste, Schulfeste, Wandertage beschränkte. Sie verschwiegen auch nicht, dass es doch noch etliche Eltern gab, die Zurückhaltung oder auch Skepsis gegenüber dem Weg der Schule zeigten.

Es gab jedoch keine wirklich beeinträchtigenden Widerstände seitens der Eltern. Auch in der TOC1-Erhebung, ein Jahr später, in welcher Engpässe, die den Entwicklungspro-

zess zum Erhebungszeitpunkt hemmten, heraus gearbeitet wurden, war das Thema Elternarbeit nur insoweit relevant, dass die Lehrerinnen der Schuleingangsphase Sorge hatten, die Eltern umfassend genug über den Entwicklungsstand ihres Kindes informieren zu können. Außerdem hatten die Lehrerinnen den Anspruch, das, was sie den Eltern hinsichtlich der optimalen Chancen für alle Kinder in der veränderten Schuleingangsphase versichert hatten, auch zu erfüllen.

Wie fühlten sich die Eltern tatsächlich informiert?

In der Elternbefragung zum Leitfaden 2001 bewerten 75 Prozent der Eltern, die den Fragebogen bearbeitet haben, dass sie sich mittelmäßig bis sehr gut über den Leistungsstand ihres Kindes informiert fühlten. Außerdem schätzten 89 Prozent der Eltern die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern mittelmäßig bis sehr gut ein. Interessant war, dass 91 Prozent der Eltern die Lernchancen für ihr Kind in der Schuleingangsphase positiv bewerteten.

Im Schuljahr 2001-2002 erklärten die Stammgruppenteams, dass es ihnen noch nicht immer gelingt, alle Eltern zu erreichen. Die Eltern wurden zwar von den Lehrerinnen und Erzieherinnen umfassend informiert, es gab seitens der Schule vielfältige Aktivitäten, die auch die Teilnahme der Eltern am schulischen Leben ermöglichten, aber die erwünschte Eigeninitiative der Eltern hinsichtlich der Mitgestaltung des Bildungs- und Erziehungsprozesses ihrer Kinder war noch entwicklungsbedürftig. Auch die Erwartungen der Schule, dass Eltern in der Öffentlichkeit die veränderte Schuleingangsphase stärker propagieren, sahen die Pädagoginnen der Schuleingangsphase noch nicht erfüllt. In der schriftlichen Befragung (Herbst 2002) lassen die Angaben der einzelnen Stammgruppen darauf schließen, dass sich die Aktivitäten seitens der Eltern deutlich verbessert haben. Sie schätzten, dass sich ca. 70% der Elternschaft aktiv und regelmäßig am Schulleben beteiligt. Diese Aktivitäten waren besonders durch die Mitgestaltung und die Teilnahme an schulischen Höhepunkten gekennzeichnet. Die Pädagoginnen legten immer großen Wert auf eine kontinuierliche Zusammenarbeit mit den Eltern und einer guten Atmosphäre, die partnerschaftliche Zusammenarbeit ermöglichte.

Die Möglichkeiten zum Kontakt wurden vorrangig von der Schule angeboten. Besonders wertvoll schätzten die Kolleginnen die persönlichen Gespräche mit den Eltern ein, weil hier ihr Kind im Mittelpunkt stehe und den Eltern dabei die partnerschaftliche Beziehung Schule - Elternhaus besonders gut dargelegt werden könne. Auf dieser Grundlage sei es auch leichter, die Eltern zu motivieren und zu aktivieren, um Interesse und Eigeninitiative für das schulische Anliegen zu fördern.

Es gab zum damaligen Zeitpunkt an der Schule erste Erfahrungen, wie man Eltern in die Unterrichtsarbeit einbeziehen könne. Das erstreckte sich nicht nur auf Hospitationen, sondern die Eltern erhielten hier auch schon kleine Aufgaben, wie sie beispielsweise das Lesenlernen einzelner Kinder unterstützen können. Die Zielstellung der Pädagoginnen richtet sich deshalb darauf, die Eltern nun noch mehr zur Eigeninitiative zu beflügeln.

Die Grundschule ‚Karl Zink‘ und hier besonders das Team der Schuleingangsphase, hat sich von Anfang an den Eltern geöffnet. Die Pädagoginnen haben nicht nur ihre gesetzlichen Pflichten zur Zusammenarbeit mit den Eltern wahrgenommen, sondern diese noch erweitert, indem sie den Weg zur partnerschaftlichen Zusammenarbeit eröffnet haben und weiterhin verfolgen. Die Eltern haben an dieser Schule vielfältige Möglichkeiten, sich selbst in das Schulleben einzubringen.

2.2.2 Wiederentdeckung der Kooperation mit den Kindergärten

Durch den Wandel des Schulsystems nach der Wiedervereinigung Deutschlands war es durchaus nicht mehr selbstverständlich, kooperative Beziehungen zu vorschulischen Einrichtungen zu pflegen. Die Pädagoginnen wussten aber schon vor Beginn des Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ um die Vorteile solcher Kontakte: „Das Anknüpfen an vorschulische Entwicklung unterstützt einen positiven Übergang vom Kindergarten zum Anfangsunterricht.[...] Dazu sind regelmäßige Kontakte und vielfältige Informationen zwischen den zukünftigen Pädagogen, dem Kindergarten und den Elternhäusern wichtig.“ (Antrag vom 08.11.1999,S.12) Die Schule organisierte anfangs Veranstaltungen in der Schule, die vor allem dem Kennen lernen der künftigen Schulanfänger dienten und gezielte Beobachtungen ermöglichten. Auch Hospitationen der Lehrerinnen im Kindergarten gehörten zu ihrem Konzept. Sie nahmen frühzeitig Kontakt zu den Eltern auf, indem sie an Elternabenden des Kindergartens teilnahmen.

Scheinbar war aber das Interesse seitens der Kindergärten noch sehr verhalten, denn die Lehrerinnen der Schuleingangsphase beschrieben zu Beginn des Schuljahres 2000-2001, dass vorwiegend Interesse vom Integrationszentrum in Ilmenau für den Schulversuch bestand. Das zeigte sich durch Unterrichtsbesuche von Kolleginnen bzw. Kollegen aus dieser Einrichtung.

In vielfältigen Gesprächen bei Besuchen in den Kindergärten hatten die Lehrerinnen zunehmend aber das Gefühl, dass sich die Kindergärtnerinnen inzwischen interessierter zeigten: „Die Kindergärten sind inzwischen sehr interessiert an unserer Arbeit. Nachdem unsere Kolleginnen der Schuleingangsphase die Kindergärten besucht hatten, wollten auch die Kindergärtnerinnen unsere Arbeit kennen lernen. Angeregt durch den Beirat, durch das Schulamt, durch die Fachberaterin der Kindergärten und unsere Schulleiterin hospitierten Kindergärtnerinnen im Unterricht unserer Schuleingangsphase und führten hinterher einen regen Erfahrungsaustausch mit uns Lehrerinnen durch. Wir pflegen jetzt engen Kontakt zu einem Kindergarten unseres Einzugsgebietes und haben unsere gemeinsame Arbeit in einem Einschulungskonzept festgehalten. Kindergärtnerinnen von Ilmenauer Kindergärten besuchten unseren Unterricht, machten sich so mit unseren neuen Lernformen vertraut und erlebten altersgemischten Unterricht wie er tatsächlich ist.“

2.2.3 Rolle des Schulmedizinischen Dienstes

Im ersten Schuljahr des Schulversuchs 2000-2001 wurde von der Schule der Kontakt zum Schulmedizinischen Dienst nur dann aufgenommen, wenn es um die medizinische Abklärung der Einschulung oder Zurückstellung eines Kindes ging. Die Lehrerinnen mussten erkennen, dass das Vertrauen des Schulmedizinischen Dienstes in den Schulversuch nicht gerade groß war, denn sie erfuhren, dass die Schulärztin nach wie vor die Diagnose- und Förderklasse empfehle. Deshalb nahmen sie sich vor, sich mit dem Schulmedizinischen Dienst auseinander zu setzen, um ihr Anliegen mit dem Schulkonzept deutlicher werden zu lassen. Sie versprachen sich Erfolg durch die Zusammenarbeit mit der Schulärztin im regionalen Beirat.

Trotz der Mitgliedschaft des Schulmedizinischen Dienstes im regionalen Beirat, der für diese Schule zuständig ist, wurde jedoch keine Veränderung in der Kooperation mit der Schule registriert. Die Lehrerinnen beschrieben zu Beginn des Schuljahres 2001-2002 den Stand wie folgt: „Die Schulärztin zeigt nach wie vor kaum Interesse am Schulversuch. Ihre Sympathie gehört den Diagnose - Förderklassen. Leider versucht sie häufig den Eltern einen Weg vorzuschreiben.“

Es schien, dass der Schulmedizinische Dienst zu der veränderten Schuleingangsphase noch nicht das rechte Vertrauen hatte und nicht überzeugt davon war, dass die gemeinsame Beschulung aller Kinder sinnvoll ist.

Nach den Angaben in einer Befragung der Wissenschaftlichen Begleitung hat der Schulversuch für die zuständige Schulärztin scheinbar keine wesentlichen Veränderungen für ihre Arbeit und ihre Entscheidungsfindung bewirkt. Die Aussagen lassen darauf schließen, dass sie dem Anliegen weiter 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 auch 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.

2.2.4 Funktion des regionalen Beirats für die Schule

Zur Stützung des Schulversuchs wurde im Schuljahr 2000-2001 am Schulamt ein regionaler Beirat gegründet, der sich aus Mitgliedern unterschiedlicher Institutionen zusammensetzt. Die Schule erhoffte sich durch die Beiratsarbeit besonders die Unterstützung des Schulversuchs in der Öffentlichkeit und eine positive Beeinflussung des Schulmedizinischen Dienstes. Von der Grundschule ‚Karl Zink‘ wurden drei Mitglieder in den regionalen Beirat einberufen, die Schulleiterin, eine Erzieherin und ein Elternvertreter. Anfangs war das wesentliche Anliegen der Beiratsarbeit, allen Mitgliedern das Schulkonzept für die veränderte Schuleingangsphase vorzustellen. Durch angebotene Hospitationen seitens der Schule konnten die Pädagoginnen die Ziele besser verdeutlichen und ließen somit die Entwicklungschancen für alle Kinder in der Schuleingangsphase transparent werden. Die Schule beschrieb nach einem Jahr Beiratsarbeit den Vorteil darin, dass in diesem Gremium wichtige öffentliche Ämter vernetzt würden und die Schule die Möglichkeit habe, schulversuchsspezifische Themen in die Diskussion einzubringen, was wiederum ein besseres Verständnis in der Öffentlichkeit bewirke.

Zu Beginn des Schuljahres 2002-2003 bestätigte die Schule, dass die bestehende Beiratsarbeit den Schulversuch in der Öffentlichkeit stütze. Vermutlich haben die Inhalte der Beiratssitzungen dazu geführt, dass unter den Mitgliedern ein besseres Verständnis für das neue Unterrichtskonzept entstanden ist und dieses in die Öffentlichkeit getragen wird. Thematisiert wurden im Schuljahr 2001-2002:

- Entwicklungschancen der Kinder im Schulversuch
- Beschulung der Kinder nach der Anfangsphase
- Besuch in einer Kindertagesstätte: Ist es gut, alle Kinder in die veränderte Eingangsphase aufzunehmen?
- Zweiter Zwischenbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs
- Entwicklung von Kindern im Schulversuch

Die Schule resümierte zum Ende des Schulversuchs, dass durch die Beiratsarbeit die Unkenntnis über die Neugestaltung der Schuleingangsphase in der Öffentlichkeit beseitigt werden konnte, dass eine Grundsteinlegung für die Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule bewirkt wurde und dass auch Elternarbeit ein wesentlicher Aspekt für die Arbeit der Beiratsmitglieder war. Die Schule sieht den regionalen Beirat als unterstützendes Netzwerk im Schulversuch. Dennoch hat sich die Hoffnung nicht erfüllt, den Standpunkt des Schulmedizinischen Dienstes zu beeinflussen.

2.2.5 Schulpolitische Arbeit – Information der Öffentlichkeit

Zu Beginn des Schulversuchs im April 2000 war das Kollegium der Schule der Meinung, dass die Arbeit nach außen kaum sichtbar werde. Für alle Kolleginnen war es eine Selbstverständlichkeit, mit hohem Engagement die Bildungs- und Erziehungsaufgaben wahrzunehmen. Möglichkeiten, sich in der Öffentlichkeit darzustellen, nutzten sie noch

wenig. Die Schule hatte aber wohl Erwartungen an öffentliche Ämter, Institutionen und das regionale Umfeld, die eine erfolgreiche Implementation des Schulversuchs stützen sollten. In diesem Zusammenhang wurde erklärt, dass der Schulträger nur unter der Voraussetzung zugestimmt habe, dass ihm dabei keine finanziellen Aufwendungen entstünden. Das wurde von dem Kollegium sehr verhalten aufgenommen und es gab Zweifel, ob diese Tatsache ein Risiko darstelle oder ob man die Beziehung zum Schulträger als Chance nutzen und ausbauen sollte.

Im Herbst 2000 erklärten die Kolleginnen der Schuleingangsphase, dass der Schulversuch in der Öffentlichkeit auf großes Interesse stoße und begründeten das damit, dass sich Eltern über den Schulversuch informierten und auch Möglichkeiten für Hospitation wahrnahmen. Die meisten Eltern äußerten sich in der Öffentlichkeit positiv über den Schulversuch und empfahlen die Schule weiter.

Die Schule selbst ergriff Initiative, die Einrichtung des Schulversuchs an ihrer Schule in die Öffentlichkeit zu tragen. Sie hatte ihr Konzept zur ‚Veränderten Schuleingangsphase‘ im Kreistag, im Schulausschuss und im regionalen Beirat vorgestellt. Weiterhin nutzten die Pädagoginnen der Schule Veranstaltungen wie beispielsweise den Tag der offenen Tür zur Vorstellung des Konzepts. Zudem wurden die Schuleinschreibung oder auch Tagungen der Schulkonferenz und Beratungen der Elternvertreter genutzt, um Fragen zur Schuleingangsphase zu erörtern.

Inzwischen hatte auch der Landrat an der Schule hospitiert und zeigte großes Interesse. Die Pädagoginnen nutzten nach wie vor öffentlichen Veranstaltungen und bezogen auch eine regionale Heimatzeitung und die Tagespresse ein, um ihr Schulkonzept bekannt zu machen. Sie erkannten, dass die Öffnung der Schule nach außen, die positive Ausstrahlung der Eltern und die Beiratsarbeit den Schulversuch in der Öffentlichkeit stützten.

Dennoch fühlten sich die Pädagoginnen der Schuleingangsphase mit dem Stand der Öffentlichkeitsarbeit noch nicht so recht zufrieden. Im Februar 2002 vertraten die ‚kleinen Teams‘ den Standpunkt, dass es im Hinblick auf öffentlichkeitswirksame Arbeit noch Reserven gebe. „Es fällt uns immer noch schwer, unsere gute Arbeit in der Öffentlichkeit darzustellen.“ Die Kolleginnen waren sich schon darüber im Klaren, dass die Eltern ein wichtiger Teil ihrer Öffentlichkeit sind. Aus diesem Grund verfolgten sie mit ihrer Zielstellung in diesem Schwerpunkt bis zum Ende des Schulversuchs, die vorhandenen Grundlagen auszubauen und nahmen sich Folgendes vor: Partnerschaftliche Zusammenarbeit mit allen Eltern, Aktive Mitarbeit aller interessierter Eltern, Einbindung aller Eltern, Breite Ausstrahlung unserer Arbeit in Gemeinde – Stadt.

Wo lagen tatsächlich die Reserven?

Bisher wurde Öffentlichkeitsarbeit verstärkt unter Einbeziehung der Eltern geführt. Ein konkretes Konzept, wie man auch öffentliche Einrichtungen, Institutionen und Gremien zur Unterstützung und Mitarbeit mobilisieren kann, gab es scheinbar nicht. Es gab zwar Aktionen, aber mit welcher Zielvorstellung und welche Strategien zum Einsatz kamen, wurde nicht offenkundig.

Am Beispiel einzelner Aktivitäten (Tag der Offenen Tür, Elternversammlung und Stammtisch, Vorschule, Neuschülerfest, Artikel für Fachzeitschrift und die örtliche Presse, Besuch aus den Kultusministerien Sachsen und Thüringens, Beiratsarbeit, Hospitationen an Kindergärten) ist zu erkennen, dass die Kolleginnen der Schuleingangsphase im Schuljahr 2001-2002 versucht haben, das Spektrum zu erweitern und dass das Interesse der Öffentlichkeit am Schulversuch scheinbar gewachsen ist.

2.2.6 Wahrnehmung des Schulversuchs durch andere Schulen

Am Ende des ersten Schulversuchsjahres registrierte die Schule ‚Karl Zink‘ eine Ilmenauer Grundschule, die Interesse an ihrer Veränderungs- und Entwicklungsarbeit zeigte. Nach dem diese Grundschule erste Kontakte zu den Teams der Schuleingangsphase aufgenommen hatte, waren diese Pädagoginnen motiviert, ihre Schuleingangsphase auch zu verändern. Es kam zu einem Erfahrungsaustausch der Schulleiterinnen. Im Jahr 2002 wurden die Reaktionen der Grundschule nach wie vor mit „interessiert“ beschrieben. Es gab keine Aussagen zur Art und Häufigkeit der Kontakte. Es gab auch keine Anhaltspunkte, ob diese Grundschule noch an einer ähnlichen Veränderung ihrer Schuleingangsphase interessiert ist.

Noch vor Beginn des Schulversuchs beschreiben die Kolleginnen der Grundschule Kontakte mit der ‚Lernförderschule‘, die zum damaligen Zeitpunkt schon darin bestanden, gemeinsame Höhepunkte im Schulleben beider Schulen miteinander zu gestalten und dass es gelte, diese Möglichkeiten zu erweitern. Doch scheinbar wurde das Ziel nicht weiter verfolgt. Nach einem Jahr schrieben die Kolleginnen der Schuleingangsphase: „Die Förderschule wurde erst spät mit einbezogen. Deshalb verspürten wir anfangs verhaltene Reaktionen. Es entstand der Eindruck: Wir nehmen ihnen die Kinder weg.“ Ein Jahr später registrierten die Kolleginnen der Schuleingangsphase, dass die Förderschule den Schulversuch zwar inzwischen akzeptiere, aber sich mit Meinungen zurück halte.

Weiterführende Schulen haben sich schon zu Beginn des Schulversuchs kaum für dieses neue Schulkonzept der Grundschule interessiert. Mehrmalige Einladungen der Regelschullehrer und Regelschullehrerinnen sowie des Schulleiters wurden nicht angenommen. Es wurde eher eine ablehnende Reaktion verspürt. Dieser Zustand scheint nach wie vor unverändert, obwohl die Grundschule ‚Karl Zink‘ lange Jahre mit einer Regelschule im gleichen Gebäude untergebracht war, wurde festgestellt, dass die meisten Kolleginnen bzw. Kollegen sehr verhalten reagierten und nur einige interessiert waren. Nur wenig hat sich bis heute geändert.

2.3 Projektsteuerung an der Schule

Ein Schulversuch trägt sich nicht allein. Die zu leistende Veränderungsarbeit innerhalb der normalen Arbeitsabläufe muss systematisch und planvoll vorgenommen werden. Dazu sind Steuerungssysteme hilfreich. Durch das Vorläuferprojekt ‚Innovatives Handeln an Thüringer Grundschulen‘ hatten die Pädagoginnen der Grundschule ‚Karl Zink‘ schon gute Vorerfahrungen im Projektmanagement. Sie gründeten im Schuljahr 1999-2000 eine Steuergruppe, die wichtige Aufgabenbereiche innerhalb des Schulversuchs übernahm. Diese Steuergruppe setzte sich aus der Schulleitung (Schulleiterin und stellvertretende Schulleiterin), zwei Grundschullehrerinnen und einer Erzieherin zusammen. Die Aufgaben der Steuergruppe bestanden darin, über anstehende Aufgaben in der Schuleingangsphase zu beraten und konkrete Festlegungen, die verbindlich waren, zu treffen. Dabei übernahm die Schulleitung beratende Funktion und zeigte sich für die Koordination aller Aufgaben verantwortlich. Die Aufgaben der Steuergruppe konnten im Laufe der Entwicklung konkretisiert werden. Es gehörte dazu, die Koordination der Aufgaben mit der Schulleitung, die Erstellung und Fortschreibung der Veränderungen des schulinternen Lehrplans, die Vorbereitung schulinterner Fortbildungen in Absprache mit dem Team, die Durchführung von großen Teamberatungen an der Schule sowie die selbstständige Gestaltung von schulinternen Fortbildungen.

Zu Beginn des Schuljahres 2001-2002 wurde der aktuelle Projektplan vorgestellt. Dieser umfasste alle Aktivitäten der Teammitglieder und wurde halbjährlich aktualisiert. In diesem Dokument wurden wesentliche Verbindlichkeiten wie Termine, Inhalte, Metho-

den und Verantwortlichkeiten schriftlich festgelegt, die eine Abrechnung der Ergebnisse ermöglichten. Reflexionen erfolgten zu erforderlichen Schwerpunkten, die zum Teil auch Festlegungen zur weiteren Arbeit und zu Verfahrensweisen beinhalteten.

Mit dieser Form der Projektplanung hatten die Pädagoginnen der Schuleingangsphase gute Erfahrungen gemacht, es gelang ihnen immer besser, die Zielstellungen konkreter zu formulieren, die somit auch den Weg zum Schulversuchsziel überschaubarer werden ließen. Das von der Wissenschaftlichen Begleitung und dem ThILLM angebotene Instrument der Zeitschiene veränderte zwar ihre Projektplanung im Wesentlichen nicht, sei ihnen aber dienlich, da diese Visualisierung eine bessere Überschaubarkeit der einzelnen Aufgaben gewährleiste. Die Zeitschiene gebe jeder Kollegin ständig einen guten Überblick zu den anstehenden Aufgaben. Sie werde auch für die Kontrolle und Abrechnung durchgeführter Aktivitäten benutzt.

Wie in anderen Entwicklungsbereichen der Grundschule schon deutlich wurde, ist die Hortarbeit einbezogen. Bestätigt wird das durch die Aussage der Erzieherinnen: „Das Konzept wurde von Lehrerinnen und Erzieherinnen nach den schulspezifischen Erfordernissen gestaltet. Es ist ein offenes Konzept, an dem ständig weitergearbeitet wird. Unser Erfahrungsschatz, Fortbildungen und sich entwickelnde Ziele bilden die Grundlage dafür.“

3 Feststellbare Effekte an der Schule

Als die Grundschule ‚Karl Zink‘ begann, die veränderte Schuleingangsphase einzurichten, konnte sie bereits ein Stück weit auf Schul- und Unterrichtsentwicklung zurückblicken. Durch die Teilnahme an dem Projekt ‚Innovatives Handeln an Thüringer Grundschulen‘⁵ (1995-1999) und dem persönlichen Kontakt zu Schulen im europäischen Ausland hatten die Pädagoginnen begonnen, ihre Arbeit zu überdenken und dahingehend zu entwickeln, Unterricht schülerorientierter und offener zu gestalten. Sie wollten jedem Kind eine optimale Entwicklungschance bieten. Engagiert beschritten sie neue Wege und stellten sich auch schwierigen Herausforderungen. Sie verstanden sich selbst als Lernende. Das galt nicht nur für die Grundschullehrerinnen, sondern auch für die Horterzieherinnen der Schule. Von Anfang an hatten die Lehrerinnen die Erzieherinnen als aktive Mitstreiterinnen zur Seite. Die Teilnahme am Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ wurde von dem gesamten Kollegium und den Eltern getragen. Diese Ausgangssituation bildete eine gute Grundlage für den Entwicklungsprozess im Schulversuch.

Eine erste Neuerung war mit der Arbeit in jahrgangsgemischten Lerngruppen zu bewältigen. Durch die Einrichtung der Jahrgangsmischung in der Schuleingangsphase mussten sich die Pädagoginnen mit einer noch größeren Entwicklungsspannweite der Schüler und Schülerinnen als bisher auseinandersetzen. Sie verfolgten mit der Jahrgangsmischung als wesentliche Zielstellungen die Entwicklung der Selbstkompetenz und der Sozialkompetenz der Kinder innerhalb der neuen Lerngemeinschaft. Die Kinder sollten lernen, selbst gesteuert Verantwortung für sich und für die Gemeinschaft zu übernehmen.

⁵ Ziel war es, Schulen zu befähigen, ihre Entwicklungsprozesse innerschulisch selbst zu steuern. Als Instrument dienten Steuergruppen, die im Rahmen des Projektes eingerichtet und ausgebildet wurden.

men, dies jedoch nicht nur durch gemeinsame Rituale und gemeinsam begangene besondere Höhepunkte im Schulleben. Fachlich zielgerichtete Unterrichtssituationen wurden initiiert, in denen Kinder zum kooperativen Lernen befähigt werden könnten. Dazu stellten sich die Kolleginnen im Rahmen ihres speziellen Dokumentationsschwerpunktes im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ die Aufgabe, zu untersuchen, wie sich die Beziehungen zwischen ‚Groß‘ und ‚Klein‘ entwickeln und wie sie positiv beeinflusst werden können. Ihre Strategie bestand darin, Helferprozesse anzuregen, zu beobachten, zu dokumentieren und auszuwerten. Mit konkreten Beispielen belegt, sollten damit anderen Schulen Anregungen für den eigenen Unterricht gegeben werden. Kooperatives Lernen entwickelt sich nicht im Selbstlauf. Erste Schritte zur Beförderung sozialer Beziehungen wurden durch die Bildung von Lernpatenschaften vollzogen. Jedes neue Schulkind bekam ein schulerfahrenes Kind zur Seite. Diese Patenschaften wurden bereits im Halbjahr vor dem Schulbeginn durch die ‚Kennenlertage‘ und durch die ‚Vorschule‘ angebahnt, um die Kinder in die Partnerwahl einzubeziehen. Die Schüler und Schülerinnen wurden jeweils im zweiten Schulhalbjahr des ersten Jahres darauf vorbereitet, die künftigen SchulanfängerInnen in den Unterrichtsbetrieb einzuarbeiten. Besonders im Bereich der sprachlichen Fähigkeiten erhielten diese Kinder Übungsmöglichkeiten, um den Anforderungen beim Erklären und Demonstrieren etc. gewachsen zu sein. Damit wurde von Anfang an gemeinsames Lernen angebahnt. Das Vorgehen war erfolgreich, die SchulanfängerInnen wurden und werden gut in den Schulalltag eingeführt. Die Patenschaften sind im Laufe des Schuljahres nicht bindend, häufig beobachteten die Pädagoginnen jedoch, dass sich daraus anhaltende Freundschaften entwickelten. Die Pädagoginnen installierten weiterhin gezielt ein Regelsystem. Die Vereinbarungen waren für alle Schüler und Schülerinnen verbindlich und dienten zum einen der Sicherung einer positiven Lernatmosphäre und zum anderen gaben sie den Kindern Vertrauen und Sicherheit, Unterstützung beim Lernen zu finden. Zum Beispiel galt in vielen Unterrichtssituationen das ‚Chefsystem‘: ein Schüler bzw. eine Schülerin ist für eine bestimmte Aufgabe verantwortlich und steht als Ansprechpartner oder Ansprechpartnerin bei Fragen zu dieser Aufgabe zur Verfügung und übernimmt die Kontrolle dafür.

Auch der Lerninhalt selbst sollte zur Entwicklung kooperativen Lernens anregen und auffordern. Dazu war es notwendig, das Lernen an einem gemeinsamen Thema für die Gemeinschaft so aufzubereiten, dass Lernangebote eröffnet wurden, die kooperatives Vorgehen verlangten und gleichzeitig auf unterschiedlichem Niveau bearbeitet werden konnten. Dieser Aspekt, der im Besonderen individuelles Lernen in der Gemeinschaft ermöglicht, bereitete den Kolleginnen anfangs Schwierigkeiten. Differenzierte Lernangebote wurden zunächst durch Lernpläne für die Kinder eines Jahrgangs eröffnet, die innerhalb des Jahrgangs noch möglichst weit individualisiert waren. Aber es gab Kinder im ersten Schulbesuchsjahr, die schon problemlos Aufgaben des zweiten Jahrgangs lösen konnten. Im Laufe der Entwicklung mussten die Lehrerinnen außerdem feststellen, dass es nicht immer möglich war, jedem Kind stets seinen individuellen Plan ‚zuzuschneiden‘. Die Pädagoginnen erkannten, dass individuelles Lernen auch möglich wird, wenn es vom Kind selbst gesteuert werden kann. Damit richteten sie ihren Blick darauf, mit differenzierten Lernangeboten ohne Einschränkung des Jahrgangs das Kind zum eigenverantwortlichen Lernen zu befähigen. Erste gute Erfahrungen zeigten sich besonders im Werkstattunterricht. Kinder gleicher und unterschiedlicher Jahrgänge kommunizieren sachlich miteinander, bearbeiten gemeinsame Aufgaben und das gegenseitige Helfen ist selbstverständlich.

Selbstständiges Lernen des Kindes setzt voraus, dass es Lernstrategien kennt, aber auch Orientierungshilfen und geeignetes Lernmaterial zur Verfügung hat. Die Pädagoginnen erkannten dafür zu erschließende Ressourcen in der vorbereiteten Lernumgebung. Die

vorhandenen Materialien wurden in eine überschaubare Struktur gebracht. Sie begannen, das Material nach ihrem schulinternen Lehrplan zu ordnen, d. h. auf der Grundlage der Lehrplanthemen wurde das Material entsprechend sortiert. So gelang es ihnen besser, den Kindern hinsichtlich der Lerninhalte passende Lernangebote und unterstützendes Lernmaterial bereit zu stellen.

Die Lehrerinnen entwickelten zudem Beobachtungsbögen, die ihren Gesichtspunkten des individuellen und des sozialen Lernens gerecht wurden. In exemplarischen Unterrichtssituationen beobachteten sie einzelne Kinder im gemeinsamen Lernen und das Helfersystem. Sie werteten die Entwicklungsprozesse der einzelnen Kinder aus und analysierten, wie sich das Helfersystem auf die Entwicklung der sozialen Beziehungen in der Stammgruppe auswirkte. Es war ihnen dabei auch wichtig zu untersuchen, ob kooperatives Lernen sowohl für die älteren als auch für die jüngeren Schülerinnen und Schüler entwicklungsfördernd war. Ältere SchülerInnen sollten durch die Aufnahme von neuen Kindern in die Gruppe und den damit verbundenen Rollenwechsel nicht in ihrer Entwicklung gehemmt werden. Auf der Grundlage ihrer umfassenden und vielfältigen Beobachtungen konnten die Pädagoginnen der Schuleingangsphase belegen, dass es an ihrer Schule große Fortschritte im Sozialverhalten der Kinder und in der Entwicklung des kooperativen Lernens gab. Die Eigenverantwortung *jedes* Kindes für seinen Lernprozess war gewachsen. Ihre Beobachtungsergebnisse sprachen dafür, dass bei einsetzenden Helferprozessen *beide* Partner profitieren. Sie haben durch ihre Untersuchungen auch herausgefunden, dass kooperatives Lernen bestimmte Strukturen und Regeln erfordert.

Mit dem Abschluss des Schulversuchs ist die Entwicklungsarbeit für die Pädagoginnen der Grundschule ‚Karl Zink‘ in Ilmenau nicht beendet. Das Kollegium hat beschlossen, seinen Weg fortzusetzen. Im Mittelpunkt ihrer Betrachtungen bleibt das Kind. Deshalb werden sie vordergründig an der integrativen Didaktik unter den Bedingungen und Ressourcen der Jahrgangsmischung weiter arbeiten, insbesondere die Unterrichtsqualität verbessern. Denn trotz hoher Anforderungen an Engagement und Zeit macht ihnen die Arbeit in der veränderten Schuleingangsphase Freude. Die regelmäßigen Beratungen im Team stellen für jede Kollegin eine Bereicherung dar, da auch die besonderen Kompetenzen des Einzelnen genutzt werden. Sie können in ihrer gemeinsamen Arbeit Erfolge verzeichnen, was letztendlich durch die positive Entwicklung und die Lernfreude der Schülerinnen und Schüler sowie durch die positive Reflexion der meisten Eltern gespiegelt wird.