Staatliche Grundschule Marksuhl

Staatliche Grundschule • 99819 Marksuhl • Goethestraße 14
☎ **036925 / 60687** 🖷 **036925 / 60688**
E-Mail: GSMarksuhl@t-online.de

Staatliche Grundschule Marksuhl
im Schulversuch
‚Veränderte Schuleingangsphase'

Der Schulversuch
‚Veränderte Schuleingangsphase'
an der Staatlichen Grundschule Marksuhl

Eine Studie im Rahmen des Schulversuchs

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

Adresse der Grundschule:
Staatliche Grundschule Marksuhl
Goethestr. 14
99819 Marksuhl
Telefon: 036925-60687
Fax: 036925-60688
E-Mail: GSMarksuhl@t-online.de
Schulleiterin und Projektleiterin: Petra Nollner

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 Marksuhl
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 Schuleingangphase 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

Universität Bremen

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

Staatliche Grundschule Marksuhl
Entwicklung im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase'

1 Ausgangslage der Grundschule Marksuhl am Beginn des Schulversuchs 9
2 Entwicklungsweg der Grundschule Marksuhl im Schulversuch 14
2.1 Kernaufgabe: Lernen in heterogenen Gruppen 14
2.1.1 Einrichtung der Jahrgangsmischung 15
2.1.2 Rhythmisierung 17
2.1.3 Einstieg in die Individualisierung mittels Wochenplan 18
2.1.4 Aufbau der Lernumgebung 19
2.1.5 Spezielle Fördermaßnahmen 21
2.1.6 Differenzierungskonzepte 24
2.1.7 Schuleingangsphasendiagnostik 27
2.1.8 Leistungsdokumentation 28
2.1.9 Lernprozesse der Pädagoginnen 32
2.1.10 Teamentwicklung und Wissenstransfer 33
2.2 Entwicklung geeigneter Umfeldbedingungen 35
2.2.1 Eltern werden zu Erziehungspartnern 35
2.2.2 Wiederentdeckung der Kooperation mit den Kindergärten 36
2.2.3 Rolle des Schulmedizinischen Dienstes 37
2.2.4 Funktion des regionalen Beirats für die Schule 37
2.2.5 Schulpolitische Arbeit – Information der Öffentlichkeit 38
2.2.6 Wahrnehmung des Schulversuchs durch andere Schulen 38
2.2.7 Zusammenfassung 38
2.3 Projektsteuerung an der Schule 39
3 Feststellbare Effekte des Schulversuchs in Marksuhl 39

Einleitung

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

Ziel war die Einrichtung einer jahrgangsgemischten, flexiblen und integrativen Schuleingangsphase, die allen schulpflichtigen Kindern im Einzugsgebiet einen leistungsförderlichen Unterricht bieten kann. Dabei sollten Grundschule und Hort eng zusammen arbeiten. Der erste und der zweite Jahrgang werden in der Schuleingangsphase gemeinsam jahrgangsgemischt unterrichtet. Jedes Kind kann die Schuleingangsphase flexibel in ein, zwei oder drei Schulbesuchsjahren durchlaufen. Ein zusätzliches Schulbesuchsjahr in der Schuleingangsphase wurde nicht auf die Pflichtschulzeit angerechnet und gilt nicht als Wiederholung[1]. 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 Schulversuch[2] 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 Marksuhl eine wichtige Rolle gespielt. Insbesondere das Bemühen des Kollegiums um handhabbare, vielfältige und effektive Formen der Leistungsdokumentation gaben dem gesamten Schulversuch wertvolle Impulse. Ziel war es, eine Form zu finden, die eine gute Grundlage für die Leistungsbeurteilung darstellte, die Entwicklung des

[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.

Kindes auch für Eltern nachvollziehbar machte, die Kompetenzen in Anlehnung an den Thüringer Lehrplan widerspiegelte und nicht zuletzt sollte der Instrument mit dem einzelnen Kind durch die Schuleingangsphase wandern können. In einem Ringordner wurden schließlich verschiedene Formulare zusammengefasst, die den Ansprüchen gewachsen waren.

Ein Team des Arbeitsgebiets Grundschulpädagogik der Universität Bremen[3] hat den Schulversuch in Marksuhl wissenschaftlich begleitet. Jährlich einmal fand ein Besuch in der Schule statt. Wir hospitierten einen Vormittag lang im Unterricht und werteten unsere Beobachtungen aus. Nachmittags diskutierten wir mit den Lehrerinnen und Lehrern über den Verlauf des Schulversuchs und ließen uns zwischenzeitlich erfolgte Arbeiten zeigen. Zusätzlich wurde später im Jahr eine Fragebogenbefragung durchgeführt, die uns wiederum Aufschluss über den Fortschritt im Schulversuch gegeben hat. Zwischen den beiden Erhebungen fanden Treffen statt, an denen sich alle Schulen beteiligten und sich gegenseitig ihre Entwicklungen präsentierten.

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

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

Prof. Dr. Ursula Carle

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

Staatliche Grundschule Marksuhl
Entwicklung im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase'

Die ländliche Gemeinde Marksuhl, die südwestlich von Eisenach am Südausläufer des Thüringer Waldes liegt, hat ca. 3400 Einwohner. Zur Gemeinde Marksuhl gehören neben dem Hauptort Marksuhl die Ortsteile Burkardtroda, Förtha und Eckardtshausen. Mit Einführung des dreigliedrigen Schulsystems nach der politischen Wende in der DDR wurde 1992 die Grundschule Marksuhl gegründet. Im Gebäude der Grundschule sind noch sechs Klassen der benachbarten Regelschule Oberellen untergebracht.

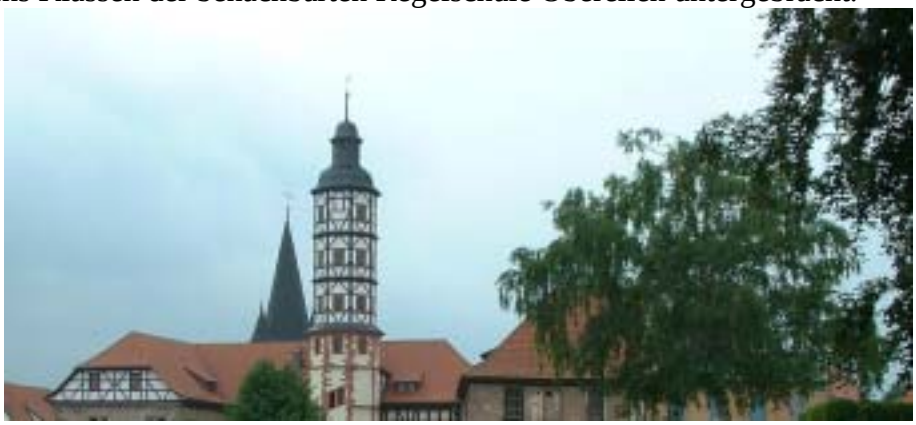

Abbildung 1: Blick aus dem Fenster der Grundschule Marksuhl

Bereits vor dem Schulversuch hatten die Pädagoginnen der Grundschule Marksuhl begonnen, ihren Unterricht weiterzuentwickeln. Ein Kernstück war neben der Öffnung des Unterrichts die Einrichtung jahrgangsgemischter Klassen im Schuljahr 1998-1999. Im Schuljahr 1999-2000 startete an der Grundschule Marksuhl der Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase'. Die damalige Schulleiterin schreibt im Antrag zu diesem Versuch: „Die Veränderung der Schuleingangsphase bedeutet, eine Alternative zum lehrerzentrierten, lebensfernen und handlungsarmen Unterricht anzubieten." Der Fortgang des Schulversuches wurde im Laufe der Jahre an der Grundschule Marksuhl durch hohe Personalfluktuation gestört. Der Weggang der Schulleiterin, die den Schulversuch initiierte, nach dem zweiten Schulversuchsjahr gehört dazu. Trotz daraus resultierender Probleme setzten die Lehrerinnen die begonnene Entwicklungsarbeit unbeirrt fort. Ein wichtiger Schwerpunkt war für die Pädagoginnen und Pädagogen der Grundschule Marksuhl die Entwicklung der Leistungsdokumentation. Hiermit wollten sie nicht nur einen Beitrag für andere Schulen leisten, sie erkannten an der Bearbeitung dieses Problemfeldes aber immer stärker, worin ihre nächsten wichtigen Entwicklungsschritte zu sehen sind. Unter zunehmender Nutzung professioneller Methoden nahmen sie ihren Entwicklungsprozess selbst in die Hand.

1 Ausgangslage der Grundschule Marksuhl am Beginn des Schulversuchs

Angeregt durch eine Veranstaltung des Thüringer Kultusministeriums initiierte die damalige Schulleiterin der Grundschule Marksuhl die Teilnahme am Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase'. Im März 2000 erinnerte sie sich an die ersten Schritte: „Die Veranstaltung des Thüringer Kultusministeriums zum veränderten Schulanfang, die in Zusammenarbeit mit dem Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) durchgeführt wurde, löste die Überlegung aus, auch an unserer Schule einen neuen Weg zu gehen. Nach anfänglicher Skepsis der Kollegen begannen wir die Veränderungen. Rückwirkend könnten wir heute sagen, dass der Ein-

stieg in diesen Schulversuch für uns sehr schnell ging. Aus heutiger Sicht wünschten wir uns dafür mehr Zeit, auch um uns gründlicher über verschiedene Aspekte informieren zu können.“ Die Schulleiterin hatte es offensichtlich verstanden, ihre Kolleginnen für die Arbeit im Schulversuch zu gewinnen, auch wenn diesen der Einstieg zu rasch erfolgte und ihnen zu wenig Zeit zur Vorbereitung ließ.
Die Grundschule Marksuhl war und ist eine einzügige Grundschule mit ca. 14 bis 26 Kindern pro Jahrgang. Die Kinder kommen aus den Ortsteilen Ettenhausen, Wünschensuhl, Burkhardtroda, Lindigshof, Meileshof, Lauchröden und aus Marksuhl selbst. Durch den eingesetzten Schulbusverkehr reisen die meisten Schülerinnen und Schüler erst kurz vor Unterrichtsbeginn an der Grundschule an. „Das Schulgebäude liegt im Zentrum des Ortes Marksuhl und besteht aus einem älteren Gebäudeteil und einem Anbau, der vor ca. 40 Jahren hinzugekommen ist. Das Grundstück - ca. 1000qm groß - ist umsäumt von großen Grünflächen und vielen Bäumen. Es ist genügend Platz zum Spielen vorhanden. Der Schulhof bietet Sicherheit und Bewegungsmöglichkeiten. An ihn grenzt ein grüner Spielplatz, auf dem sich Spielgeräte und auch der Schulgarten befinden. Im hinteren Teil des Schulhofes wurde ein Biotop angelegt, welches mit Bänken umsäumt für viele Gelegenheiten zur Verfügung steht“, so beschreibt die damalige Schulleiterin die räumlichen Bedingungen im Antrag zum Schulversuch. Die Kolleginnen der Grundschule Marksuhl schätzen zu Beginn des Schulversuches ein, dass sie für jede Stammgruppe genügend Raum zur Verfügung haben. Einige Stammgruppen könnten zusätzlich noch über einen Nebenraum verfügen, der für die Planungsabsprachen, die Unterrichtsvorbereitung oder von einer Schülergruppe genutzt werden könne.

Abbildung 2: Gestalteter Flurbereich der Grundschule Marksuhl

Alle Räume der Grundschule waren zu Beginn des Schulversuches ähnlich eingerichtet: Es gab neben den Gruppenarbeitstischen Ablagen für begonnene Schülerarbeiten und für Schülerarbeitsmaterialien, Material zur Freiarbeit lag bereit, Präsentationsflächen stand an den Wänden zur Verfügung und für jedes Kind gab es ein eigenes Ablagefach. Eine Hängeregistratur diente der Sammlung von Schülerarbeiten, die die Pädagoginnen einer Lerngruppe gemeinsam nutzen. Zusätzlich konnten an der Grundschule Marksuhl

auch Teile des Flures genutzt werden, dies besonders in Phasen des geöffneten Unterrichts. Die Räume des Hortes befinden sich separat in der oberen Etage des Schulhauses.
Die Pädagoginnen legten schon zu Beginn der Veränderungen im Rahmen des Schulversuches sehr viel Wert darauf, die Eltern zu informieren. In der Leitfadenbefragung im Jahre 2000 gaben die Pädagoginnen an, von ca. einem Drittel aller Elternhäuser unterstützt zu werden. So stellten die Eltern beispielsweise an Elternabenden gemeinsam mit den Pädagoginnen Unterrichtsmittel für die Kinder her. Auch Lernformen und Lerninhalte wurden mit den Eltern besprochen. Neben den üblichen Elternabenden gab es verschiedene Elterngespräche und die Möglichkeit am Unterricht teilzunehmen. Die anfängliche Skepsis einiger Eltern wich und wandelte sich in Akzeptanz und Vertrauen. Ein kleiner Teil der Eltern, den die Kolleginnen mit ca. 10% angeben, ließ sich jedoch zunächst noch nicht überzeugen. Die Pädagoginnen waren sich bewusst, dass diese Eltern ein Risiko für das Gelingen des Schulversuches darstellen konnten.
Neben der Initiative der Schulleiterin stellte die eigene Motivation der Pädagoginnen und Pädagogen eine entscheidende Kraft für die Veränderung dar, die in der veränderten Schuleingangsphase eingesetzt waren. Die Schulleiterin formuliert im Antrag dazu: „Die Kolleginnen und Kollegen unserer Schule, die in der veränderten Schuleingangsphase mitarbeiten, sind hochmotiviert [...]. Sie sehen das neue Aufgabenfeld als Ansporn, können Probleme gut bewältigen und sind auch bereit, über das Maß hinaus tätig zu sein.“ Zu Beginn des Schulversuches waren vier Lehrerinnen in der Schuleingangsphase eingesetzt. Sie trugen die Hauptentwicklungslast. Die Zahl der in der veränderten Schuleingangsphase tätigen Pädagoginnen erhöhte sich im Laufe des Schulversuches bedingt durch das Teilzeitarbeitsmodell, das der überwiegende Teil des Lehrerkollegiums annehmen musste. Die geringere Wochenstundenzahl der einzelnen Lehrerin machte einen höheren Personaleinsatz nötig.
„Im Schuljahr 1998-1999 haben wir mit drei altersgemischten Jahrgangsstufen 1 und 2 begonnen“, schreibt die damalige Schulleiterin im Antrag zum Schulversuch. Basierend auf diesen Erfahrungen, die die Pädagoginnen der Grundschule Marksuhl bereits mit der Altersmischung gesammelt hatten, durchdachten sie den Wert der Arbeit in jahrgangsgemischten Klassen: „Wir bilden gemischte Jahrgänge, weil:

- die bekannte Gruppenbildung aus dem Kindergarten (Drei- bis Sechsjährige) weitergeführt werden kann,
- das Entwicklungsniveau der Schulanfänger bis zu drei Jahren differiert,
- das Sozialempfinden in einer gemischten Gruppe gestärkt wird,
- vielfältige Möglichkeiten geschaffen werden, um voneinander zu lernen, sich zu helfen und Konkurrenzdenken abzubauen,
- die Schüler schnellstmöglich erlernen, wie man im Team bestimmte Ziele erreichen kann.“

Neben den jahrgangsgemischten Klassen, in Folge Stammgruppen genannt, wurden die Kinder zu festen Zeiten unter der Woche in Jahrgangsgruppen, ähnlich den Jahrgangsklassen, zusammengefasst. In Anlehnung an Peter Petersens Jena-Plan werden diese Gruppen als Kurse bezeichnet. In beiden Formen wurde sowohl offen als auch im herkömmlichen Sinne unterrichtet. Die Tages- oder Wochenplanarbeit fand im Stammgruppenunterricht statt, im Kurs gab es Freiarbeitsstunden. In beiden Formen gab es auch Phasen gelenkter Arbeit.
Der Schulversuch brachte der Grundschule Marksuhl einen veränderten Tagesablauf. Bedingt durch die Anreise vieler Kinder mittels Schulbus verzichteten die Pädagoginnen jedoch auf einen gleitenden Unterrichtsbeginn. Sie rhythmisierten den Tag, in dem sie Unterrichtsblöcke schufen und die Beschäftigungspause einführten. Nach dem Frühstück, das sich an den ersten Unterrichtsblock anschloss, konnten die Kinder wäh-

rend der 25minütigen Pause wählen, ob sie Spielangebote auf dem Schulhof, organisiert von einer Lehrerin, wahrnahmen oder betreut durch eine Erzieherin des Hortes bastelten. Einmal wöchentlich gab es ein von Kindern und Eltern gemeinsam organisiertes Schulfrühstück. Das Mittagessen wurde für die Kinder in den Unterrichtstag integriert. Mit der Rhythmisierung des Schulvormittages wollten die Pädagoginnen „neben aktiven und sportlichen Phasen auch Zeiten der Ruhe, der Besinnung und Zurückgezogenheit [ermöglichen].“ Die geschaffenen Organisationsstrukturen waren für die Pädagoginnen der Grundschule Marksuhl ein erster Schritt. Parallel dazu begannen sie, sich mit dem Lernen der Kinder auseinander zu setzten. Sie wollten Räume schaffen, in denen die Kinder selbst handeln und ausprobieren können, eigene Erfahrungen machen können, Neugier (aus)leben können, etwas sinnvolles leisten können und spontan Ausdruck der inneren Befindlichkeit zeigen können. Die Pädagoginnen sahen in der Teilnahme am Schulversuch dafür eine Chance. Die Schulleiterin formulierte im Antrag: „Der veränderte Schulanfang bedeutet eine Alternative anzubieten zum lehrerzentrierten, lebensfernen und handlungsarmen Unterricht.“

Die Pädagoginnen der Grundschule Marksuhl arbeiteten bereits vor dem Beginn des Schulversuches mit Konzepten des Schriftspracherwerbs bzw. des Mathematikunterrichtes, die ein breites Spektrum für Binnendifferenzierung boten. Dazu gehörte das Leselernkonzept von Ute Andresen ‚Wort-Welt-wir, welches die Schule bereits seit mehreren Jahren erfolgreich nutzte. Als Anschlusskonzept wählten die Kolleginnen das Lehrwerk ‚Xa-Lando’ aus, nach ihrer Meinung bot es besonders gute Ansätze zum fächerübergreifenden Arbeiten. Der Mathematikunterricht wurde durch das Konzept ‚Ganzheitliches Lernen im Mathematikunterricht’ - kurz: ‚mathe 2000’ getragen. Der in den Klassen zu erkennenden zunehmenden Heterogenität der Kinder begegneten die Lehrerinnen und Lehrer zunächst mit einem aufwändigen Differenzierungskonzept. Die individuelle Förderung von Kindern sollte auf drei Ebenen durchgeführt werden: gezielte Förderung vom Förderschullehrer, kontinuierliche Unterstützung durch Kurs- bzw. Stammgruppenlehrer und Hilfe am Nachmittag durch die Erzieherin. Dabei verfolgte die Schule seit Beginn des Schulversuches den Anspruch, die Kinder innerhalb des Unterrichtes zu fördern. Dies geschah unter anderem über differenzierte Wochenpläne, die unterschiedliche Aufgaben für einzelne Kinder enthielten, beinahe jedes Kind hatte einen eigenen Plan. Dieses Vorgehen verwarfen sie jedoch bald. Der entstandene Aufwand war nicht zu rechtfertigen. Nun richteten die Pädagoginnen die Differenzierungsmaßnahmen auf besonders schwache und auf begabte Schülerinnen und Schüler aus. Die Lehrerinnen verdeutlichten zu diesem Zeitpunkt, dass separate Förderung notwendig sei. Dazu schrieb die damalige Schulleiterin bereits im Antrag zum Schulversuch: „Die Förderung erfolgt im Unterricht, aber auch in Einzelförderung. Diese findet zu einem Zeitpunkt statt, in dem das Fehlen des Kindes im Unterricht nicht entscheidend ist, wie beispielsweise im Sportunterricht.“ Es wird deutlich, dass die Pädagoginnen und Pädagogen der Grundschule Marksuhl zu Beginn des Schulversuchs noch kein Konzept zu Differenzierung zu Verfügung hatten, das unter Nutzung der geschaffenen Strukturen eine gezielte Förderung aller Kinder ermöglichen konnte. Die separate Förderung von Kindern mit Lernproblemen während ‚weniger bedeutender’ Sportstunden zeigt, dass die Lehrerinnen das Lernen in den Hauptfächern offensichtlich favorisierten. Unterstützung zur Förderung lernschwacher Kinder erhielten die Lehrerinnen und Lehrer von Beginn des Schulversuches an durch eine Lehrerin vom Förderzentrum Eisenach. Diese stand der Schuleingangsphase mit zehn Stunden wöchentlich zur Verfügung, wobei eine Stunde davon der gemeinsamen Planung gewidmet wurde. Ihre Aufgaben sah die Sonderpädagogin in der Förderung im Unterricht oder auch separat. Sie fühlte sich verpflichtet, ihre Grundschulkolleginnen zu beraten und sie bei der Erstellung der differenzierten Wochenpläne zu unterstützen. Neben der Förderschullehrerin unterstützten zu

Beginn des Schulversuches auch Erzieherinnen die Arbeit im Unterricht der veränderten Schuleingangsphase. Sie waren in fünf Unterrichtsstunden als Zweitbesetzung eingesetzt, nahmen an einer weiteren Unterrichtsstunde als Beobachterinnen teil und unterstützten die Lehrerinnen und Lehrer bei der Durchführung von Projekten.
Die unterschiedlichen Lernstände der Kinder wurden von den Pädagoginnen auf verschiedenen weise erfasst. Dazu gehörte es, Hefte einzusammeln und auszuwerten, Klassenarbeiten zu schreiben, persönliche Tagebücher zu führen, Karteikarten für einzelne Kinder anzulegen, Portfolios zusammenzustellen und Bögen zu führen, auf denen vermerkt wird, was das Kind lernen soll und was es bereits kann Schülerbeobachtungen ergänzten die erhobenen Leistungen. Notizen dazu wurden in einer Registratur mit Sammelmappen im Stammgruppenraum abgelegt. Auch Freihandnotizen und Kommentare zur Arbeit des Kindes fanden sich darin. Die Schulleiterin schrieb dazu im Antrag: „In diesen Mappen wird alles gesammelt um eine präzise Beurteilung verfassen zu können. Jeder hat zu diesen Mappen Zugang und kann sie ergänzen. So gibt die Mappe wertvolle Hinweise auf die Leistungsentwicklung während des gesamten Schuljahres.“ Die Lehrerinnen hatten den Leistungsbegriff schon damals weit gefasst und dem zu folge auch ihre Dokumentation reichhaltiger angelegt. Trotzdem mussten die Lehrerinnen der Grundschule Marksuhl im Rahmen der Erhebung ihrer Ausgangslage im März 2000 feststellen, dass diese Fülle an Informationen noch nicht ausreichend war, den Entwicklungsstand der Kinder abzubilden. Sie entschlossen sich deshalb damals, ein ‚Notenbuch’ zu entwickeln, in welchem die Entwicklung der Kinder über mehrere Jahre hinweg dokumentiert werden sollte. Diese Aufgabe stellte den Entwicklungs- und Dokumentationsschwerpunkt im Rahmen des Schulversuches ‚Veränderte Schuleingangsphase’ dar. Leistungsrückmeldungen wurden an die Schülerinnen und Schüler direkt sowie über die schriftliche Auswertung der Wochenpläne gegeben. Grundlage hierfür waren die von den Lehrerinnen im Vorfeld bekannt gegebene Bewertungskriterien. Eine weitere Form stellten die Elterngespräche zum Zeugnis dar.
Durch die gewählten Veränderungen in der Unterrichtsorganisation und durch die formulierten Ansprüche hinsichtlich der Förderung von Kindern sowie der anzustrebenden Entwicklungsarbeit, wurde es notwendig, dass die Lehrerinnen und Horterzieherinnen sowie die von außen hinzu gestoßene Förderschullehrerin mehr miteinander arbeiteten. An der Grundschule Marksuhl wurde deshalb ein Team gebildet, das die Lehrerinnen der Schuleingangsphase umfasste. Dieses bestand aus den vier Grundschullehrerinnen. Eine tragende Größe ihrer Teamarbeit war das über die dienstlichen Verpflichtungen hinausgehende freundschaftliche Verhältnis untereinander. „Die Kolleginnen sind privat befreundet, leben in einem Ort und bilden Fahrgemeinschaften.“, schreibt die Schulleiterin im Antrag. Auch die Förderschullehrerin war in diese Teamarbeit zumindest an einem Tag eingebunden. Die täglichen Absprachen und wöchentlichen Planungstreffen, an denen eine Grobplanung für die kommende Woche entstand, wurden durch die individuelle Vorbereitung der einzelnen Kolleginnen ergänzt. Diese Form der engen Kooperation war zu Beginn des Schulversuches für alle Beteiligten noch sehr ungewohnt. Eine Lehrerin formuliert neben dem hohen Zeitaufwand folgendes Problem: „Je weniger Kollegen [miteinander arbeiten], um so einfacher sind die Planung und die täglichen Absprachen zu organisieren. Außerdem muss Material gesammelt und aufgehoben werden, um die Arbeit im Folgejahr zu erleichtern. Dieses sollte möglichst mit nützlichen Tipps und Hinweisen versehen sein.“ Es wird deutlich, dass die Kooperation mit anderen Lehrerinnen zunächst eine ungewohnte Belastung darstellte, deren Sinn zwar überzeugte, deren Umsetzung aber neuer Formen und Inhalte der Zusammenarbeit bedurfte. Die Lehrerinnen gaben ihren Stand als ‚Einzelkämpfer’ auf und beschritten den Weg der Teamarbeit.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das Schuleingangsphasen-Team mit viel Engagement in den Schulversuch ‚Veränderten Schuleingangsphase' eingestiegen war. Die fördernde Haltung der Schulleitung trug sie. Zu Beginn des Schulversuches profitierte die Schule von Erfahrungen im Hinblick auf das Unterrichten in jahrgangsgemischten Klassen. Die Pädagoginnen hatten erlebt, dass diese Form ein Gewinn für das Miteinander der Kinder darstellen kann und nutzten die bekannten Strukturen dafür. Die Entwicklung des Unterrichtes rückte früh in den Vordergrund. Die genutzten Konzepte für den Schriftspracherwerb bzw. mathematischen Anfangsunterricht boten noch kein Gerüst. Offensichtlicht fehlten Vorstellungen von der Entwicklung der Kinder in verschiedenen Bereichen. Dem Anspruch individueller Förderung folgten die Kolleginnen der Grundschule Marksuhl zunächst, indem für jedes Kind ein individueller Förderplan erstellt wurde, der mittels eines individuellen Wochenplans umzusetzen war. Dieses Vorgehen stellte eine hohe Arbeitsbelastung für die Lehrerinnen da und wurde rasch auf die Förderung von Randgruppen (besonders starke oder/ und besonders schwache Kinder) begrenzt. Unterstützt durch die an die Schule abgeordnete Sonderpädagogin folgten die Lehrerinnen diesem Ansatz.
Mit Beginn des Schulversuches gingen die Lehrerinnen von einem erweiterten Leistungsbegriff aus. Sie sammelten viel, waren aber damit überfordert, die Auswertung effektiv vorzunehmen und überschaubar zu dokumentieren. Das wollten sie aber gern. Sie wählten sich deshalb den Bereich der Leistungsdokumentation als Schwerpunkt für die Entwicklungsarbeit im Schulversuch aus.
Die anfallende Mehrarbeit im Schulversuch leisteten die Lehrerinnen engagiert und unter zusätzlichem Zeitaufwand. Sie wünschten sich bereits am Anfang des Schulversuches eine stärkere Würdigung ihrer Arbeit.

2 Entwicklungsweg der Grundschule Marksuhl im Schulversuch

Das erfolgreiche Lernen der Kinder in der Grundschule ist nicht nur ihre Hauptaufgabe, sondern auch gleichzeitig der Bereich, an dem Außenstehende die Qualität einer Schule messen wollen. Dies gilt ganz besonders für die Eltern.
Im Folgenden wird die Entwicklung der Schuleingangsphase der Staatlichen Grundschule Marksuhl beschrieben. Ausgehend von den ersten überwiegend strukturellen Veränderungen bei der Rhythmisierung des Schultages und der Einrichtung jahrgangsgemischter Lerngruppen, wandten sich die Lehrerinnen der Leistungsdokumentation zu. Die Lehrerinnen wollten ein Produkt entwickeln, das sowohl ihnen als auch anderen Grundschulen eine aussagekräftige und effektive Notation der unterschiedlichen Entwicklungsstände von Kindern ermöglichte. In der Auseinandersetzung damit und durch ihr Anliegen, Möglichkeiten zur individuellen Förderung von Kindern zu finden, die mit einem vertretbaren Arbeitsaufwand einhergingen, wandten sich die Lehrerinnen immer mehr auch der Frage zu, wie man Kinder auf unterschiedlichem Niveau zielgerichtet fördern kann.
Mit ihrer Arbeit überzeugte das Kollegium die Eltern, die sich am Ende des Schulversuches besonders gut informiert sahen und die genaue Kenntnis des Entwicklungsstandes ihres Kindes zu schätzen wussten. Unterstützt durch die Kooperation mit der Schulärztin und den Erzieherinnen der Kindergärten setzten die Lehrerinnen ihre Entwicklungsarbeit ungeachtet der ansonsten ausbleibenden Anerkennung von Außen fort.

2.1 Kernaufgabe: Lernen in heterogenen Gruppen

An der Grundschule Marksuhl war mit Beginn des Schulversuches ein Tagesrhythmus installiert worden, der allen Kindern einen verlässlichen Rahmen mit Phasen der An-

und Entspannung garantierte. Im Laufe des Schulversuches wandten sich die Lehrerinnen, bedingt durch die erhöhte Heterogenität der Kinder in den jahrgangsgemischten Gruppen, verstärkt der Frage nach einer wirksamen Differenzierung und einer aussagekräftigen Leistungsdokumentation zu. Sie erkannten, dass dafür eine Orientierung an Entwicklungsmodellen nötig ist. Der Weg da hin wird in den folgenden Abschnitten beschrieben.

2.1.1 Einrichtung der Jahrgangsmischung

Die Pädagoginnen der Grundschule Marksuhl hatten bereits vor dem Schulversuch jahrgangsgemischte Klassen eingerichtet. Es gab jahrgangsgemischte Stammgruppen sowohl in der Schuleingangsphase als auch in den Jahrgangsstufen 3 und 4. Die Schule verband damit pädagogische Ziele, die überwiegend in den sozialen Bereich einzuordnen sind. Diese konnten zunächst erreicht werden.
Bedingt durch das Arbeitszeitmodell stieg die Zahl der in der Schuleingangsphase eingesetzten Lehrerinnen stetig an. Im Schuljahr 2001-2002 waren es mit sechs Lehrerinnen fast doppelt so viele wie zu Beginn. Es fiel den Pädagoginnen schwerer, die Stammgruppe als Mittelpunkt für die Kinder zu organisieren: Lehrerwechsel, Koordinationsprobleme und steigender Arbeitsaufwand führten weg vom eigentlichen Ziel. Die Pädagoginnen beobachteten, dass einige Kinder Orientierungsprobleme hatten. „Einige Kinder wusste nicht, wo sie hingehören“, erinnerte sich eine Lehrerin anlässlich einer Erhebung der Wissenschaftlichen Begleitung im März 2002. Den Pädagoginnen wurde im Laufe des Schulversuches klar, dass die Stammgruppe das ‚Nest’ der Kinder werden musste. Sie fanden Möglichkeiten unter den gegebenen Bedingungen die Stundenzahl im Stamm zu erhöhen und damit den Stamm aufzuwerten. Im Schuljahr 2001-2002 gelang es, die Stamm- und Kursstunden ausgewogen zu verteilen. Zuvor war der überwiegende Teil der Stunden im Kurs erteilt worden. Betrachtet man den Inhalt der Stamm- bzw. Kursstunden, so lässt sich feststellen, dass an der Grundschule Marksuhl in den ersten beiden Schulversuchsjahren die Fächer Deutsch und Mathematik fast ausschließlich im Kurs unterrichtet wurden. Um die zeitliche Ausgewogenheit der beiden Formen herzustellen, hatten die Pädagoginnen weiter Drittfachstunden in den Stammunterricht verlagert. Die Fächer Mathematik und Deutsch blieben schwerpunktmäßig im Kurs, was darauf schließen lässt, dass es den Pädagoginnen der Grundschule noch schwer fiel, die Form der Jahrgangsmischung mit Zielen des strukturierten, an einer Sach-Fach-Logik orientierten Lernens nutzbringend zu verbinden. Der Mathematik - und Deutschunterricht sollte in der bekannten traditionellen Form der homogenen Kursgruppe, die der gewohnten Jahrgangsklasse entsprach, erteilt werden. Offensichtlich wollten die Lehrerinnen in diesen Fächern keine ‚Experimente’ eingehen was letztendlich auch bedeuten kann, dass sie vom Nutzen der Jahrgangsmischung über die Förderung sozialer Prozesse hinaus noch nicht überzeugt waren.
Im Fortgang des Schulversuchs erkannten die Lehrerinnen, wie sie unter den Bedingungen der Jahrgangsmischung ‚Lernen’ anregen und gezielt zur Förderung nutzen konnten. Eine Lehrerin formulierte im März 2002: „Neben dem sozialen Lernen in den jahrgangsgemischten Stammgruppen müssen wir stärker das ‚voneinander Lernen’ der Kinder in den Blick nehmen. Ein schwaches Kind aus dem zweiten Schulbesuchsjahr sollte mit den Kindern des ersten Schulbesuchsjahres noch einmal wiederholen können und ein starker Schulanfänger ermutigt werden, sich Aufgaben auszuwählen, die vordergründig für die Kinder des zweiten Schulbesuchsjahres angeboten wurden.“ Die Wissenschaftliche Begleitung schlug der Grundschule Marksuhl in Auswertung der Entwicklung am Ende des zweiten Schulversuchsjahres vor, in den Stammgruppen ‚offene Aufgaben’ zu erproben. Dabei sollten Kinder unabhängig von ihrem Schulbesuchsjahr die gleiche Aufgabenstellung erhalten und die Pädagoginnen sollten beobachten und

auswerten, wie die Kinder damit umgingen. Unterstützt in dem Bemühen, Unterricht speziell damit weiter zu entwickeln, wurden die Lehrerinnen besonders durch den auf Anregung der Wissenschaftlichen Begleitung am Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) entwickelten Fortbildungszyklus für den Mathematikunterricht. Rückblickend schätzte eine Lehrerin ein: „Durch diese Fortbildungsveranstaltungen wurde mir erst richtig bewusst, welche Möglichkeiten sich durch die offenen Aufgaben zur Differenzierung uns bieten. Nun sammeln wir diese Aufgaben gezielt und erproben sie."
Sowohl im Kurs als auch im Stamm wurden über die Schulversuchszeit hinweg Formen des offenen Unterrichtes praktiziert. Im Kurs wurden die neuen Unterrichtsinhalte eingeführt und geübt. Dies wurde sowohl über den frontalen Unterricht als auch über Planarbeit umgesetzt. Im Stammunterricht stellte das Üben in verschiedenen offenen Organisationsformen wie Wochenplan oder Stationenlernen den Schwerpunkt dar, dieses wurde im Laufe der Zeit durch freies Arbeiten z.B. in Eigenprojekten nach Interesse der Kinder ergänzt.

Abbildung 3: Ältere und jüngere Kinder arbeiten gemeinsam an einem Thema

Am Ende des Schulversuches war es besonders die Zusammenarbeit der unterschiedlichen Jahrgänge, die die Lehrerinnen der Grundschule Marksuhl als gelungen betrachteten. Eine Lehrerin formulierte zur Erhebung im Juni 2003: „Die Kleinen gehen bewusster auf die Klasse 2 zu. Sie holen sich dort Rat und Hilfe." Damit war ein weiterer Ansatz zur Förderung entstanden. Aber auch die Bereicherung des sozialen Miteinanders wurde in den jahrgangsgemischten Gruppen geschätzt. „Alle Kinder [verschiedener Jahrgänge] lernen nach den gleichen Regeln.", berichtete eine Lehrerin und unterstreicht damit noch einmal das Zusammengehören beider Jahrgänge. Das anfängliche Ziel, soziales Lernen mittels Jahrgangsmischung zu fördern, scheint erreicht.
Zusammenfassend lässt sich feststellen dass die Lehrerinnen der Staatlichen Grundschule Marksuhl in den bereits vor dem Schulversuch eingerichteten jahrgangsgemischten Gruppen zunächst soziale Lernchancen für ihre Schülerinnen und Schüler erkannten. Aus ihrem traditionellen Verständnis eines guten Unterrichts heraus beließen sie zunächst die Hauptfächer im jahrgangshomogenen Kurs. Demzufolge überwogen zu Beginn des Schulversuches die Anteile des Kursunterrichtes. Im weiteren Verlauf des Schulversuchs wollten die Lehrerinnen den jahrgangsgemischten Unterricht stärker zur

Förderung der Kinder nutzen. Zunächst fehlte ihnen hierfür ein Ansatz. Angeregt durch Fortbildungsveranstaltungen des ThILLM begannen sie im zweiten Schulversuchsjahr, das gemeinsame Lernen an einem Gegenstand gezielt zu fördern und ‚offene Aufgaben' einzusetzen. Damit einhergehend erhöhte das Schuleingangsphasen-Team trotz organisatorischer Schwierigkeiten die Anteile des Stammgruppenunterrichtes und wertete ihn damit auf. Am Ende des Schulversuches war es ihnen gelungen, die Stammgruppe zum ‚Nest' der Kinder werden zu lassen und Wege zu finden, die Mischung gezielt zu nutzen.

2.1.2 Rhythmisierung

Mit Beginn der Schul- und Unterrichtsentwicklung erarbeitete das Kollegium der Grundschule Marksuhl ein Rhythmisierungskonzept, das im Antrag zum Schulversuch dargestellt wurde: Auf eine Gleitzeit vor Unterrichtsbeginn wurde wegen des zu organisierenden Schülertransportes verzichtet. Wesentliche Neuerungen waren längere Unterrichtsblöcke anstelle der 45-Minuten-Stunden und eine gezielte Pausengestaltung, die im ersten Kapitel bereits näher ausgeführt wurde. Am Nachmittag wird, auch heute noch, im Hort die Rhythmisierung fortgesetzt. Nach dem Unterricht können die Kinder im Freien spielen. Die Pädagoginnen legen Wert darauf, dass die Hausaufgabenzeit von 30 Minuten nicht überschritten wird. Individuelle Auswahl der Spiele und individuelle Freizeitgestaltung sind den Erzieherinnen wichtig. Die Pädagoginnen verbanden zu Beginn des Schulversuches mit der Rhythmisierung das Ziel, „mehr Kontinuität und Ruhe zu gewährleisten." Im Fortgang des Schulversuches rückte die Leistungsfähigkeit der Kinder stärker in den Blick der Pädagoginnen. Sie gaben an, dass „ein Wechsel von Anspannungs- und Entspannungsphasen im Unterricht [notwendig ist], um Ermüdungserscheinungen zu vermeiden." Deutlicher formulierten sie den Wunsch, den „...unterschiedlichen Arbeitsrhythmen der Kinder stärker gerecht [...] werden zu wollen." Im weiteren Fortgang des Schulversuches konkretisieren die Pädagoginnen das Ziel der Rhythmisierung. In kritischer Auseinandersetzung mit dem vorgefundenen Tagesablauf formulierte die im Schuljahr 2001-2002 neu eingesetzte Schulleiterin: „Das Bastelangebot in der Bewegungspause ist für zu wenige Kinder vorhanden und die Zeit zur Umsetzung ist viel zu knapp." Sie forderte stattdessen, den Unterricht mehr durch Konzentrationsübungen aufzulockern, sportliche Betätigungen in den Mittelpunkt zu rücken, An- und Entspannungsphasen in jeder Unterrichtsstunde organisieren. Weiter formulierte sie: „Es muss auch eine Zeit für die Kinder geben, die eben nicht organisiert ist und in der die Kinder selbst bestimmen können, was sie machen." Damit gab die Schulleiterin, von außen kommend, einen wichtigen Impuls: Rhythmisierung nicht als Beschäftigungs-Organisationsaufgabe der Pädagoginnen zu sehen, sondern vielmehr Freiräume für individuell verschiedene Entspannungsphasen der Kinder zu schaffen. Dieser Anspruch blieb zunächst auf die Pausen begrenzt. Es bleibt offen, warum die Erfahrungen der Erzieherinnen im Hort, die nach ihren Angaben mit individuellen Freiräumen für die Kinder erfolgreich arbeiteten, nicht stärker genutzt werden konnten. Allmählich lösten sich die Pädagoginnen von der Vorstellung, nur der Lehrer bzw. die Lehrerin organisiere die Phasen der An- und Entspannung für die Kinder. Im Herbst 2002 beschreiben die Lehrerinnen wie Kinder sich selbst rhythmisieren:

- das Interesse der Kinder, mit dem sie einer Aufgabe begegnen,
- die Zeit, die sie sich für eine Aufgabe nehmen,
- den Umfang, den die Bearbeitung einer Aufgabe ausmacht,
- die Auswahl der zusätzlichen Arbeitsmittel zum Lösen einer Aufgabe.

Auch in der Wochenplanarbeit beobachteten die Lehrerinnen Strategien der Kinder, sich nach anstrengenden Phasen zu entspannen. „Die Schüler wählen sehr verschiedene Aufgaben aus, wenn sie mit dem Wochenplan beginnen. Einige Schüler wechselten

nach einer schriftlichen Arbeit an einen Sandkasten, der zum Thema Straßenverkehr bereitgestellt worden war oder wählten eine praktische Arbeit an. Andere Schüler bevorzugen einen Raumwechsel. Und wieder andere arbeiten einen sehr langen Zeitraum hinweg an schriftlichen Aufgaben, ohne eine derartige Abwechslung zu benötigen.“ Es wird deutlich, dass die Lehrerinnen ihre Wahrnehmung für den individuellen Lernrhythmus der Kinder geschärft hatten und dies in der Zusammenstellung der Wochenplanaufgaben berücksichtigten.
Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass an der Grundschule Marksuhl mit Beginn des Schulversuches ein Tagesrhythmus gestaltet worden war, der den vorherrschenden organisatorischen Bedingungen Rechnung trug. Im Laufe des Schulversuches erkannten die Lehrerinnen, dass nicht nur die von ihnen organisierte Form der Entspannung sinnvoll ist, sondern dass Freiräume zur individuellen Nutzung und zur selbstgesteuerten Auswahl von Aufgaben einen wichtigen Beitrag leisten können. Sie schlussfolgerten, dass diese Erkenntnis bei der Zusammenstellung des Aufgabenangebots berücksichtigt werden muss und haben damit einen Ansatzpunkt gefunden, die Rhythmisierung des Schultages stärker mit dem individuellen Lernen des einzelnen Kindes zu verbinden.

2.1.3 Einstieg in die Individualisierung mittels Wochenplan

Die Pädagoginnen der Grundschule Marksuhl hatten bereits vor dem Schulversuch begonnen, ihren Unterricht durch Öffnung weiterzuentwickeln. Bereits im Antrag schrieb die damalige Schulleiterin dazu: „Die Schüler haben bereits in den vergangenen Jahren offene Unterrichtsformen kennen gelernt. Freiarbeit, Stationenlernen und auch der Wochenplan waren Bestandteil der Unterrichtsarbeit [...].“ Nachdem die Arbeit mit dem Wochenplan bereits vor Schulbeginn installiert war, wurde sie mit Einstieg in den Schulversuch gezielt für die differenzierte Förderung einzelner Kinder genutzt. Die Sonderpädagogin, die die Grundschule Marksuhl unterstützte, erstellte für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf individuelle Förderpläne, die wiederum in die individuellen Wochenpläne dieser Kinder eingearbeitet wurden. Stärkere Schüler/innen hingegen wurden zu Beginn des Schulversuches eher nicht über dieses Instrument gefördert. Im März 2000 beschrieb eine Lehrerin die Förderung stärkerer Schüler so: „Leistungsstarke Schüler erhalten von mir im Unterricht andere Aufgaben. Sie helfen oft den schwächeren Kindern, wenn sie ihre Arbeit beendet haben.“ Obwohl die Lehrerinnen der Grundschule Marksuhl Konzepte für den Schriftspracherwerb und den Mathematikunterricht ausgewählt hatten, die Binnendifferenzierung ermöglichten, fiel es ihnen schwer, geeignete Wochenplanaufgaben für die unterschiedlichen Kinder zu finden. Für die jahrgangsgemischten Gruppen und die damit entstandene erweiterte Palette unterschiedlicher Lernvoraussetzungen suchten sie nach geeignetem Lehrmaterial für jedes Kind. Eine Lehrerin beschreibt den Konflikt so: „Früher hatten alle Kinder die gleichen Bücher und die gleichen Aufgaben. Da war die Diskrepanz zwischen ihnen nicht so groß“. Und weiter: „Heute sind wir gezwungen, verschiedene Aufgaben anzubieten und diese finden wir nicht in einem Buch.“ Die Lehrerinnen wollten verschiedene Lehrwerke gleichzeitig nutzen, um dadurch einzelnen Kindern geeignetere Aufgaben bieten zu können. Es war ihnen bewusst, dass „ein leistungsstarker Schüler im ersten Schulbesuchsjahr durch das Material des Lehrganges von Ute Andresen nur bis zu einem bestimmten Punkt gefördert werden kann. [...] Dann benötige er ein [aufbauendes, anspruchsvolleres] Lehrwerk, um selbständig Aufgaben zu lösen. Diese sollten dann auch im Wochenplan angeboten werden“. Den Lehrerinnen der Grundschule Marksuhl war im ersten Schulversuchsjahr klar geworden, dass sich durch individualisiertes Voranschreiten die Spanne der Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler eher vergrößern wird, als dass damit ein Aufschließen schwacher Schülerinnen und Schüler zu erreichen war. Von der Förderung durch passgenaue Aufgaben überzeugt, sollten

nun die Wochenpläne insgesamt stärker differenziert werden und Entwicklungswege einzelner eher berücksichtigen. „Wir wollen die differenzierten Wochenpläne weiter ausbauen." stellte eine Lehrerin während der Erhebung der Wissenschaftlichen Begleitung im März 2002 fest. „Die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben ihre besonderen Aufgaben zwar im Wochenplan, aber das reicht noch nicht aus. [...] Wir müssen noch mehr Kinder einbeziehen." Dieser Anspruch führte zur Strategie, möglichst jedem Kind eine spezielle Aufgabensammlung im Wochenplan anzubieten. Der Arbeitsaufwand stieg sprunghaft an und führte zunehmend zur Frage nach dem Verhältnis von Aufwand und Nutzen. Schließlich wurde das Ansinnen zurück gefahren, Pläne für Leistungsgruppen wurden erstellt.

2.1.4 Aufbau der Lernumgebung

Zu Beginn des Schulversuches war in den Räumen der Stammgruppen bereits zu erkennen, dass die Lernumgebung dem praktizierten geöffneten Unterricht angepasst war. In jedem Stammgruppenraum befanden sich Ordner mit Schülerarbeiten, Aufbewahrungsmöglichkeiten für Schülerarbeitsmittel, Anschauungsmaterialien, Präsentationsflächen für Arbeitsergebnisse und eine Hängekartei zur Leistungsdokumentation. In den Regalen stand handelsübliches Freiarbeitsmaterial (LÜK, LOGICO, Klammerkarten, etc.) bereit. Die Lernumgebung der Schülerinnen und Schüler der Grundschule Marksuhl veränderte sich im Laufe des Schulversuches sehr. Am Beispiel des Faches Mathematik soll dies aufgezeigt werden: Zunächst wurde in der Lernumgebung das Material ungeordnet zur Verfügung gehalten. Die Schülerinnen und Schüler hatten freien Zugriff auf ihre Mathematikbücher, die Arbeitshefte, Anschauungsmaterialien etc. und konnten das jeweilige Material bei Bedarf nutzen. Mit der Präsentation der Materialien wurde kein bestimmtes Ziel verfolgt.
Im ersten Schulversuchsjahr richteten die Lehrerinnen einen ‚Mathematiktisch' ein, der den Schüler/innen in der freien Zeit einen anderen Zugang zur Mathematik Gelegenheit zum ‚Schnuppern', bieten und zum Fördern begabter Schüler genutzt werden sollte. In der Lernumgebung gab es weiter ständig verfügbares Material wie Anschauungsmaterialien zum Zählen oder Schätzen, LÜK, LOGICO, Spiele und flächige Legematerialien. Flexibel wurden themenbezogene Arbeitsblätter, Rechengeld, ein Sandkasten oder Kinderzeitschriften mit interessanten mathematischen Inhalten angeboten. Es gab auch Material, das es den Kindern ermöglichte, sich selbst Aufgaben zu stellen. Dazu gehörte beispielsweise der Kalender, zu dem die Kinder Monatsnamen schreiben, Geburtstage der Mitschüler eintragen und ordnen oder eigene Pläne aufstellen konnten. Der Anspruch der Aufgaben wurde für die Kinder durch Farben kenntlich gemacht. Diese Lernumgebung stand den Kindern besonders in den Phasen der Wochenplanarbeit zur Verfügung. Die Lehrerinnen gaben an, dass es ihnen schwer fiel, einen Überblick über das Lernen der Kinder zu gewinnen, wenn diese mit dem Material der Lernumgebung arbeiteten. Sie sahen die Lernumgebung als Ergänzung zum eigentlichen Unterricht.
Im Fortgang des Schulversuches geriet die Gestaltung der Lernumgebung wieder in den Hintergrund. Anlässlich der Erhebung im März 2002 warf die inzwischen eingesetzte neue Schulleiterin wieder die Frage danach auf und formulierte: „Wir haben Lese- und Mathematik -Ecken eingerichtet und nutzen sie auch. Aber wir müssen uns fragen, wie wir sie nutzen und wie es uns gelingt, sie in die Wochenplanarbeit einzubeziehen." Während die neue Schulleiterin in einer ‚vorbereiteten Umgebung' eine Chance für das Lernen der Verschiedenen sah, konzentrierten sich die Lehrerinnen stärker auf die oben bereits beschriebene Strategie der stärkeren Individualisierung der Wochenpläne.

Abbildung 4: Die Begriffe der Unterrichtseinheit werden in der Lernumgebung gesammelt, präsentiert und als rechtschreibliche Vorlage genutzt.

Daneben boten die Lehrkräfte aber auch Werkstätten und Lernstationen an. Angeregt von der Entwicklungsarbeit der Staatlichen Grundschule Unterweid begannen die Lehrerinnen in Marksuhl ebenfalls in einem Regalsystem die systematische Steigerung des Anforderungsniveaus zu erproben. Für ein Regal stellten die Lehrerinnen zunächst vier oder fünf Aufgaben zusammen und hielten einen Test dazu bereit. „Das Regalsystem wurde an einem Beispiel ausprobiert. „Am Regalsystem kann man erkennen, wie konsequent ein Kind an seinen Aufgaben bleibt.“, beschrieb eine Lehrerin ihre Beobachtungen während der ersten Erprobung im Unterricht. Die Lehrerinnen mussten aber auch feststellen, dass es ihnen schwer fällt, Aufgaben nach Schwierigkeitsgraden sortiert auszuwählen und anzubieten.

Betrachtet man rückblickend die Entwicklung in diesem Bereich so lässt sich erkennen, dass die Lehrerinnen hinsichtlich der Gestaltung der Lernumgebung einen entscheidenden Schritt vorwärts gekommen sind. Während sich die Lernumgebung zu Beginn des Schulversuches zunächst durch die Öffnung des Unterrichtes verändert hatte und nun den Schülerinnen und Schülern in bestimmten Phasen des Unterrichtes freien Zugriff auf Arbeitsmaterialien und ergänzende Unterrichtsmaterialien bot, wurde die Lernumgebung im weiteren Verlauf des Schulversuchs systematischer gestaltet und enger mit dem aktuellen Lernen der Kinder verbunden. „Wir haben eine Ordnung in der Ablage der Freiarbeitsmaterialien geschaffen.“ erläuterte eine Lehrerin die Veränderungen gegenüber dem Anfang und eine weitere ergänzte: „Wir haben festgestellt, das die Unmasse an Material die Kinder überfordert. Deshalb haben wir das Freiarbeitsmaterial geordnet, einiges aussortiert und bieten nun ausgewähltes gezielter an. Dabei bleibt die freie Auswahl für die Kinder erhalten. Es erscheint uns wertvoller, dass die Kinder sich in ein Material oder eine Aufgabe vertiefen und diese zu Ende bringen können, als viel

abzuarbeiten.“ Durch den Einsatz von Lernstationen und Werkstattunterricht erweiterte sich die Möglichkeit der Präsentation von Aufgaben. Die Lernumgebung verlor zunehmend ihre unterrichtsergänzende Funktion und wandelte sich zum Zentrum des Lernens. Im dritten Schulversuchsjahr erprobten die Lehrerinnen, nachdem sie die vorhandenen Materialien kritisch sortiert und neu geordnet hatten, ein Regalsystem, bei dem die Aufgaben und Materialien systematisch mit ansteigendem Anforderungsniveau abgelegt und bearbeitet wurden. Es fiel ihnen zwar schwer, Aufgaben in einer solchen Sortierung anzubieten, sie sahen aber in dieser systematischen Aufgabensammlung in der gestalteten Lernumgebung eine Möglichkeit, Kinder auf verschiedenen Entwicklungsstufen zu fördern. Damit hatten sie die Möglichkeit zur Förderung über die Wochenpläne hinaus erweitert.

2.1.5 Spezielle Fördermaßnahmen

An die Grundschule Marksuhl wurde im Rahmen des Schulversuches ‚Veränderte Schuleingangsphase’ eine Sonderpädagogin mit zehn Wochenstunden Einsatz abgeordnet. Ihre Aufgabe beschrieb die damalige Schulleiterin im Antrag zum Schulversuch: „Die Sonderpädagogin nimmt regelmäßig an den Planungsrunden des Schuleingangsphasenteams teil. Dort wird dann mit Hilfe des Förderplanes festgelegt, welche spezielle Förderung für jedes Kind [mit sonderpädagogischem Förderbedarf] in dieser Woche durchgeführt wird. Dabei gibt es die Möglichkeit der Einzelförderung oder der Förderung im Unterricht. Die Förderung übernimmt neben der Sonderpädagogin auch der Kurs- oder Stammgruppenleiter.“ Nach dem ersten Schulversuchsjahr wechselte die Sonderpädagogin. Auch die neue Kollegin, die vom Förderzentrum Frondorf kam, erstellte Förderpläne für Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf. Diese wurde teilweise im Rahmen des Wochenplanunterrichts umgesetzt. Die Sonderpädagogin legte großen Wert darauf, dass die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Klassenverband gefördert werden. „Die integrative Förderung geschieht in der alltäglichen Arbeit durch das Zwei-Lehrer-System, bei dem die Grundschullehrerin und die Sonderpädagogin gemeinsam in der Stammgruppe arbeiten und durch die zieldifferente Förderung im Kurs“, beschrieb die Sonderpädagogin im Herbst des Jahres 2001 die Umsetzung ihres Anspruches. Sie möchte sich auch um die verhaltensauffälligen Kinder kümmern, schaffe das aber aus zeitlichen Gründen nicht ausreichend. Wie an anderen Schulversuchsschulen auch war diese Sonderpädagogin an zwei Schulen eingesetzt, was einer effektiven Organisation bedurfte und gelegentlich zur Überschneidung und zu Interessenskonflikten gegenüber beiden Einrichtungen führte. Die seit dem Schuljahr 2001-2002 an der Grundschule Marksuhl tätige Förderschullehrerin sah sich durch ihr absolviertes berufsbegleitendes Studium für die Arbeit ausreichend qualifiziert. Ihr war jedoch klar, dass sie, aus dem Regelschulbereich kommend, sich nun mit der Didaktik der Primarstufe befassen musste, damit sich ihre Berufsbiografie nicht hemmend auf die Unterstützungsarbeit auswirkte.

In den ersten Schulversuchsjahren wurden Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Stammgruppe, aber auch in einem kleinen Kurs gefördert. Die an der Grundschule Marksuhl eingesetzte Förderschullehrerin nahm dazu zeitweise alle Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer kleinen Gruppe zusammen und unterrichtete sie in einem separaten Raum. Sie bearbeiteten in der Regel den gleichen Stoff wie die Kinder der entsprechenden Jahrgangsstufe, reduzierten jedoch den Umfang beispielsweise an zu übenden Wörtern. Besonders in diesem Rahmen wurden zusätzlich Konzentrationsübungen durchgeführt. Zum Bereich der besonderen Förderung gehört an der Grundschule Marksuhl der Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern. Die Lehrerinnen warfen im März 2001 folgende Frage dazu auf: Wie kann man verhaltensauffällige Kinder zum Lernen motivieren? Wie reagiert man auf verhaltensauffällige Kinder angemes-

sen? Wie kann ich diese Kinder in eine Gruppe integrieren, so dass die Gruppe und das Kind keinen Schaden nehmen?
Im ersten Schritt versuchten die Lehrerinnen über die zeitweise organisierte Zweitbesetzung durch die Sonderpädagogin oder eine Erzieherin sich der Kinder mit Verhaltenauffälligkeiten anzunehmen. „Die Zweitbesetzung versucht, diese Kinder auf das Wesentliche, [die Bearbeitung von Aufgaben] zurückzuführen“, schreiben die Pädagoginnen im Herbst 2001. Um mit verhaltensauffälligen Kindern besser umgehen zu können, verabredeten die Pädagoginnen dann ein einheitliches Vorgehen für schwierige Situationen. Sie mussten jedoch feststellen, dass sie damit nicht den gewünschten Erfolg hatten. „Zurzeit sind die Verhaltensauffälligkeiten der betroffenen Kinder so unterschiedlich, dass wir mit unserer herkömmlichen Ausbildung keine eindeutigen Ursachen herausfinden können.“ Den Lehrerinnen wurde klar, dass sie Fortbildungsbedarf hatten. Eine vom Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) durchgeführte Fortbildung zum Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern gab wichtige Impulse.
Im zweiten Schulversuchsjahr hatten die Lehrerinnen Strategien entwickelt, mit denen sie schwierige Situationen mit verhaltensauffälligen Kindern besser meistern konnten. Dazu gehörten beispielsweise:

- Ruhe bewahren und besonnen reagieren.
- Schemabildung vermeiden.
- Den Ort des Problems verlassen um für das betroffene Kind eine neue Situation zu schaffen.
- Das betroffene Kind mit seinem Problem nicht in den Mittelpunkt stellen.
- Erst nach einem für das Kind ausreichendem Abstand zum Vorfall das Gespräch mit ihm suchen.
- Mit dem Kind gemeinsam nach Lösungsmöglichkeiten für kommende, ähnliche Situationen suchen.

Das Problem im Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern löste sich auch dadurch, dass „inzwischen ein Großteil der betroffenen Kinder die Schuleingangsphase verlassen haben.“ Es darf aber davon ausgegangen werden, dass die Pädagoginnen deutliche Fortschritte im Umgang mit diesen Kindern gemacht hatten.
Im Laufe des Schulversuches wurde der Unterstützungsbedarf durch die Sonderpädagogin immer dringlicher. Die Grundschullehrerinnen wünschten sich mehr, von der Sonderpädagogin zu lernen. Für diese entstand dadurch ein innerer Konflikt: „Ich komme nicht als Außenstehende und Allwissende daher und sage den Lehrerinnen, was sie zu tun haben“, umriss sie das Problem rückblickend.

Abbildung 5: Individuelle Förderung im Rahmen des Stationenlernens

Am Ende des Schulversuches hatte sich aus Sicht der Förderschullehrerin eine kontinuierliche Zusammenarbeit zwischen ihr und den Grundschullehrerinnen herausgebildet. Die Förderschullehrerin nahm an der wöchentlichen Beratung zur Vorbereitung der kommenden Unterrichtswoche teil und traf in den Pausen regelmäßige Absprachen. Auch mit den Erzieherinnen des Hortes, die zeitweise im Unterricht der Schuleingangsphase als Zweitbesetzung zur Verfügung standen, arbeitete die Sonderpädagogin zusammen. Anlässlich der Erhebung im Juni 2003 formulierte sie: „Eine wichtige Stütze aus meiner Sicht ist an unserer Schule die Zusammenarbeit mit der Horterzieherin. Ich gebe ihnen Anleitungen, wie sie Kinder an den Tagen fördern können, an denen ich nicht vor Ort bin.“ Die Grundschullehrerinnen zeigten sich hinsichtlich der Unterstützung durch die Förderschullehrerin weniger zufrieden. Zwar akzeptierten sie deren fachspezifische Qualifikation, die Notwendigkeit, sich erst in den Grundschulbereich einarbeiten zu müssen, empfanden sie jedoch als hinderlich. Es ist anzunehmen, dass sich die Lehrerinnen nicht ausreichend unterstützt sahen und nach eigenen Wegen suchten.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Lehrerinnen der Staatlichen Grundschule Marksuhl sich mit Beginn des Schulversuchs besonders den Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zuwandten. Zunächst erfolgte diese Förderung neben der integrativen Förderung in der Stammgruppe, noch separat in kleinen Gruppen. Später dann wurde die Förderung mittels differenzierter Wochenpläne zunehmend integrativ vollzogen. Diese wurden in gemeinsamen Beratungen von Grundschullehrerinnen und Förderschullehrerin basierend auf dem jeweiligen Förderplan des Kindes erstellt. Während die Zusammenarbeit der Förderschullehrerin mit den im Unterricht eingesetzten Erzieherinnen nach ihren Angaben gelang, war die Kooperation mit den Grundschullehrerinnen durch fehlende Qualifikation der Sonderpädagogin für den Primarbereich erschwert. Neben dem Anspruch, Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf gerecht zu werden, setzten sich die Lehrerinnen der Grundschule Marksuhl besonders mit Verhaltensauffälligkeiten auseinander und können zum Ende des Schulversuchs in diesem Bereich erfolgreiche Strategien aufweisen.

2.1.6 Differenzierungskonzepte

An der Grundschule Marksuhl wurde bereits vor dem Schulversuch mit Unterrichtskonzepten gearbeitet, die grundsätzlich binnendifferenziertes Vorgehen ermöglichten. So wurde im Schriftspracherwerb z. B. zunächst nach dem Konzept ‚Wort-Welt-wir" (Ute Andresen) gearbeitet, das später durch ‚Xa-Lando' erweitert wurde. Neben diesen konzeptionellen Entscheidungen stellte die Förderung durch die Förderschullehrerin und die Unterstützung durch die Kurs- bzw. Stammgruppenleiterinnen einen weiteren Ansatz zur individuellen Förderung dar. Am Nachmittag waren auch die Erzieherinnen des angegliederten Hortes angehalten, Kinder durch individuelle Hilfe bei der Erledigung der Hausaufgaben zu fördern. Den Lehrerinnen der Grundschule Marksuhl war mit Beginn des Schulversuches klar, dass sie auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder mit Differenzierung des Lernangebotes reagieren müssen. Zunächst nahmen sie diese Notwendigkeit für die Kinder wahr, denen sonderpädagogischer Förderbedarf attestiert worden war. Gemeinsam mit der an der Schule tätigen Sonderpädagogin wurden für diese Kinder Förderpläne erstellt und umgesetzt. Aber auch leistungsstarke Kinder rückten sehr schnell in den Blickpunkt der Pädagoginnen. Diese Kinder erhielten zu Beginn meist zusätzliche Aufgaben und wurden als Helfer/innen eingesetzt.
Im Fortgang des Schulversuches nahmen die Lehrerinnen verstärkt auch Entwicklungsunterschiede bei Kindern eines Schulbesuchsjahres wahr. Es wuchs die Bereitschaft, auf sie durch eine möglichst optimale Aufgabenpassung in den Wochenplänen zu reagieren. Gleichzeitig setzten sich die Lehrerinnen mit den Grenzen der ihnen möglichen Förderung und den Ansprüchen des Schulversuchskonzeptes, auf Zurückstellungen zu verzichten, auseinander. Im März 2001 machten sie deutlich: „Wir haben Kinder, von denen wir sagen, sie sind noch nicht schulfähig. Obwohl der schulmedizinische Dienst diese Kinder als schulfähig eingestuft hat, glauben wir, dass sie selbst die ‚Veränderte Schuleingangsphase' zu früh eingeschult werden." „Wir wollen alle Kinder fördern. Aber es gibt Kinder, die brauchen überdurchschnittlich viel Zeit. Sie können drei Jahre verweilen, aber diese Zeit reicht doch nicht aus. Dann müssen sie doch auf eine Förderschule gehen." „Ich überlege manchmal, ob die Entwicklung dieser Kinder besser gelaufen wäre, wenn sie doch noch ein Jahr länger im Kindergarten verblieben wären", ergänzte eine andere Lehrerin. Es wird deutlich, dass das erste Schulversuchjahr eine Auseinandersetzung mit dem Anliegen des Schulversuches brachte. Obwohl die Lehrerinnen motiviert und voller Engagement in den Schulversuch eingestiegen sind, zweifelten sie nun an der Realisierbarkeit. Es kann weiter angenommen werden, dass eine Ursache für dieses entstandene Problem in der zunächst weniger erfolgreichen Förderung besonders von schwachen Kindern zu sehen ist. Für die Lehrerinnen in Marksuhl stand die Frage im Raum: Wann ist unsere Förderung für die Kinder erfolgreich? Diese Frage trugen die Pädagoginnen noch weiter mit sich. Auch nach dem zweiten Schulversuchsjahr fragten die Lehrerinnen, ob es überhaupt möglich sei, alle Kinder jederzeit entwicklungsgemäß zu fördern und baten um einen Besuch einer Schule, die das bereits leiste. Die Kolleginnen erstellten nun zum Teil differenzierte Wochenpläne, die besonders für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder auch für begabte Kinder verfasst wurden. Sie erkannten im Fortgang des Schulversuches, dass es weitere Kinder gab, die von den im Wochenplan angebotenen Aufgaben über- oder unterfordert waren. Obwohl die Lehrerinnen einen hohen zusätzlichen Aufwand betrieben, um die differenzierten Wochenpläne zu erstellen, schien dieser immer noch nicht auszureichen, alle Kinder bestmöglichst zu fördern. Ihr Anspruch, jedem Kind in jedem Wochenplan seine Aufgaben zuzuweisen, stelle nicht nur eine Überforderung dar, der ausbleibende Erfolg stand für sie in krassen Widerspruch dazu. Die Lehrerinnen sahen nur den Ausweg, noch mehr Zeit zu investieren und stießen hierbei an die Grenze dessen, was sie selbst leisten konnten: „Wir leisten diese Arbeit aus eigenem Antrieb heraus. Wir sehen erste

Ergebnisse bei den Schülern und auch bei den Eltern. Aber unsere Mühe zählt sonst nirgendwo. Es gibt Lehrerinnen, die bekommen das gleiche Geld und haben den halben Zeitaufwand für ihre Arbeit. Wir leisten so viele zusätzliche Stunden. Und wenn wir im Sommer auf 55% Arbeitszeit heruntergesetzt werden, können wir uns durch die Arbeit im Schulversuch noch nicht einmal einen Nebenjob leisten.“, beschreibt eine Lehrerin stellvertretend für ihre Kolleginnen das Problem. Neben der Differenzierung der Wochenpläne waren im Fortgang des Schulversuches auch andere Differenzierungsformen zu beobachten. Während einer Unterrichtshospitation im März 2002 konnte die Wissenschaftliche Begleitung folgende Ansätze der Differenzierung von den Lehrerinnen ausgehend bzw. der Individualisierung vom Kind ausgehend beobachten:

Differenzierung ausgehend von der Lehrerin	Individualisierung ausgehend vom Kind
An einigen Stationen liegen dreifach differenzierte Arbeitsblätter aus, die für das Kind erkennbar als leicht oder schwerer gekennzeichnet sind. Die Differenzierung wird im Textumfang, der Schriftart- und Größe und der zu schreibenden Menge angelegt.	Ein Teil der Kinder darf die erste Station frei anwählen, die anderen werden eingeteilt.
Die Pädagoginnen arbeiten mit einigen Kinder zusammen und helfen durch leitende Fragen oder durch Bestätigung.	Ein Junge sitzt allein und kommt offensichtlich nicht zurecht, er sitzt lange ohne Hilfe da, dann gibt ihm eine Lehrerin einen Tipp, er macht nicht weiter und wählt diese Aufgabe schließlich ab.
Es werden verschiedenen Nachschlagewerke als Hilfe angeboten.	Die Kinder entscheiden selbst, welches der differenzierten Angebote sie bearbeiten wollen.
Eine Lehrerin erarbeitet mit einzelnen Kindergruppen von bis zu vier Kindern, wie man im Internet Informationen erhält	Ein Kind glaubt sich unbeobachtet und untersucht unter dem Tisch ein Klangspiel, es erprobt den Klang der Stäbe mit einem Kugelschreiber und probiert eine Melodie.
Die Reihenfolge der Bearbeitung wird den Kindern freigestellt.	Ein Junge betrachtet erst alle Stationen gründlich, ehe er sich entscheidet, wo er arbeitet.
An einer Station können die Kinder zwischen einer Hörspielkassette mit Sachinformationen zum Storch oder einem Tafelbild mit Stichpunkten wählen und dies zur Bearbeitung eines Arbeitsblattes nutzen.	

Abbildung 6: Individualisierung und Differenzierung im Frühjahr 2002

Den Lehrerinnen war im zweiten Schulversuchsjahr klar geworden, dass sie ihre Differenzierungsmaßnahmen überwiegend für Kinder mit Lernschwierigkeiten gestalteten und so nahmen sie sich vor, künftig auch leistungsstarke Kinder mehr zu berücksichtigen. Dieser Anspruch unterstrich den Ansatz, noch stärker auf die individuellen Besonderheiten der Schülerinnen und Schüler eingehen zu wollen. Im zweiten Schulversuchsjahr erhielt die Grundschule Marksuhl durch eine vom ThILLM durchgeführte schulinterne Fortbildung einen entscheidenden Impuls zur Lösung des Widerspruches zwischen der Strategie der optimalen Passung und dem daraus erwachsenden steigenden Aufwand. Sie setzten sich mit ‚offenen Aufgaben’ auseinander und erfuhren, wie Kinder mit diesen Aufgaben gefördert werden können. Danach schätzen die Lehrerinnen ein, dass „die Differenzierung von außen – also vom Lehrer vorgenommene – zwar immer noch überwiegt.“ Sie setzten sich jedoch zum Ziel, verstärkt mit offenen Aufgaben binnendifferenziert zu arbeiten. Am Ende des Schulversuches hatten die Lehrerinnen der Grundschule Marksuhl weiter Erfahrung mit ‚offenen Aufgaben’ im Unterricht sammeln können, Sie schätzten aber auch ein, dass es ihnen daneben aber weiter schwer fiele, „...[Aufgaben] nach Schwierigkeitsgrad [differenziert] anzubieten.“ Nach ihren Angaben differenzierten die Lehrerinnen überwiegend quantitativ. „Es ist auch eine

Frage der Beobachtung, ob man alle Kinder so gut erkennen kann, um jedem seinen Plan zu geben.“, stellen sie anlässlich der Erhebung im Juni 2003 einen engen Zusammenhang zur Diagnostik her und deuten gleichzeitig damit an, dass neben den diagnostischen Kenntnissen auch ein ausreichender zeitlicher Beobachtungsrahmen vorhanden sein müsse. Gleichzeitig verfolgten die Lehrerinnen mit der Kooperation der Kinder untereinander einen weiteren Ansatz zur Förderung. Diese Kooperation anzuregen, ist ihnen nach ihren Angaben gelungen.

Abbildung 7: Kinder arbeiten gemeinsam und fördern sich kooperativ

Offensichtlich haben die Lehrerinnen aber noch ein anderes Problem hinsichtlich der Auswahl und Umsetzung von Differenzierungsentscheidungen. Anlässlich der Erhebung im Juni 2003 formulierte eine Lehrerin: „Uns hemmen die unterschiedlichen Schulbücher in den einzelnen Schulen, wir hatte immer mal wieder Wechsel bei den Schülern und die hatten mit unseren Büchern Probleme zurecht zu kommen. Auch der schulinterne Lehrplan, der an jeder Schule anders ist, erschwert den Kindern das Einleben in einer neuen Schule. Es kamen einige, die konnten schon die Schreibschrift und bei uns war man noch nicht so weit. Das ist dann wieder eine Frage der Differenzierung.“ Die Lehrerinnen sind demnach durch die unterschiedlichen Vorgehensweisen andere Schulen zu zusätzlichen Differenzierungsmaßnahmen gezwungen. Diese Aussage kann auch so verstanden werden, dass die Lehrerinnen nach Orientierungen zur Differenzierung suchen, die den unterschiedlichen Lehrwerken übergeordnet ist.

Fasst man die Entwicklung im Bereich der Differenzierungskonzeptionen zusammen, so lässt sich feststellen, dass die Lehrerinnen der Grundschule Marksuhl mit Beginn des Schulversuches geeignete Unterrichtskonzepte einsetzten, die binnendifferenziertes Vorgehen ermöglichten. Den Kern des Förderansatzes zu Beginn des Schulversuchs bildete die Hilfestellung durch Pädagoginnen. Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf erhielten zu diesem Zeitpunkt differenzierte Wochenpläne, die in enger Zusammenarbeit mit der Sonderpädagogin entstanden. Im Fortgang des Schulversuches und mit zunehmender Sensibilisierung der Lehrkräfte für die individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler setzten sich die Lehrerinnen damit auseinander, jedem Kind seinen Wochenplan zu erstellen, ein Anliegen, von dem sie sich rasch überfordert sahen. Angeregt durch Fortbildungsveranstaltungen des ThILLM erprobten sie ‚offene Aufgabenstellungen’. Im dritten Schulversuchsjahr er-

kannten die Lehrerinnen, dass sie neben der Hilfestellung durch Pädagoginnen die Aufgaben nach Schwierigkeitsgrad differenziert anbieten müssen, ein Vorhaben, mit dem sie sich schwer taten. Offensichtlich standen den Lehrerinnen keine Orientierungshilfen zu Verfügung, auf deren Grundlage sie diese Stufung hin vornehmen konnten.. So bestand auch am Ende des Schulversuches der Ansatz zur individuellen Förderung neben differenzierten Wochenplänen für einzelne Kinder in der kooperativen Hilfe durch andere. Der Gewinn an der Grundschule Marksuhl ist, dass es den Lehrerinnen gelungen war, diese Kooperation auf die Schülerinnen und Schüler zu übertragen.

2.1.7 Schuleingangsphasendiagnostik

Im Mittelpunkt des Schulversuches an der Staatlichen Grundschule Marksuhl stand es, die Schülerinnen und Schüler möglichst optimal zu fördern. Diese Förderung sollte bereits mit dem ersten Schultag beginnen. Dazu war es den Lehrerinnen wichtig, die Kinder bereits vor der Einschulung kennen zu lernen. Eine Möglichkeit dazu boten die Einschulungsuntersuchungen. Zu Beginn des Schulversuches konnte die Ärztin des Schulmedizinischen Dienstes, die die Einschulungsuntersuchungen durchführte, auf die Veränderungen an der Grundschule Marksuhl kaum reagieren, wusste sie doch zunächst nichts darüber. Im Zuge dessen begannen die Lehrerinnen, mit der Schulärztin zusammenzuarbeiten. Hinzu kamen ‚Schnuppertage': Im Frühjahr vor der Einschulung luden die Lehrerinnen die zukünftigen Schulkinder in die Schule ein. Sie organisierten unterschiedliche Beschäftigungsangebote unter denen sie die Kinder gezielt beobachten konnten. Gleichzeitig nutzten sie diese Nachmittage, um einen ersten Kontakt zu den Eltern herzustellen. Hatte die Schule begonnen, folgten keine weiteren Test durch die Lehrerinnen. Im ersten Schulversuchsjahr oblag sämtliche Diagnostik der Förderschullehrerin, die Grundschullehrerinnen betrieben zunächst traditionelle Formen der Leistungserhebung. Im Laufe des Schulversuches änderte sich das Vorgehen der Lehrerinnen. Zwar wurden noch alle Kinder anlässlich der Einschulungsuntersuchung überprüft, der zu Beginn eingesetzte Test wurde jedoch überarbeitet. Die aktuelle Fassung (Schuljahr 2003-2004) ist hier abgebildet. Es ist zu sehen, dass in diesem Test unterschiedliche Kenntnisse und Fähigkeiten der Kinder abfragt werden, die sonst zur Einschulungsuntersuchung vorgenommen werden, die lernbereichspezifischen Vorkenntnisse betreffen den mathematischen Bereich.

Name des Kindes	ja	nein	teilweise
Name und Anschrift nennen können			
Schleife binden			
Wie legst du ein Besteck?			
Unterschied zwischen gehen und laufen			
Papier falten und reißen können			
Eigenschaften von Formen erkennen, wie Größe, Länge, Dicke, Farbe			
Vierecke, Dreiecke, Kreise zeichnen und benennen			
Grundfarbe kennen			
Lagebeziehungen kennen			
Wie weit kann das Kind zählen			
Würfelpunkte simultan erfassen			
sich 5 – 7 Dinge merken			
Wer kennt einen Kinderreim?			
Mit Hilfe von Bildern reimen können			
Ober- und Unterbegriffe kennen – was gehört zu Möbeln, Gemüse, Obst usw.			
Wichtige Körperteile benennen können			
Wissen, wer zur Familie gehört			
Wer kennt schon Ziffern und welche?			

Abbildung 8: Schwerpunkte der Schuleingangsdiagnostik

Die Lehrerinnen hatten im Laufe des Schulversuches erkannt, dass neben der Eingangsdiagnostik eine, den Entwicklungsprozess der Schülerinnen und Schüler begleitende Diagnostik praktiziert werden musste. Es fiel den Lehrerinnen aber schwer, hierfür geeignete Formen zu finden. Wie bereits im vorangegangenen Kapitel beschrieben, konnte die Förderschullehrerin nur begrenzt helfen, indem sie sich den Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zuwandte und entsprechende diagnostische Verfahren einsetzte. Für die begleitende Diagnostik aller Schülerinnen und Schüler fehlte den Lehrerinnen eine „Art Gerippe". Im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung des ThILLM lernten die Lehrerinnen prozessorientierte Verfahren kennen. Dazu gehörten beispielsweise die Aufgaben zur Diagnostik von Marianne Grassmann sowie die Hamburger Schreibprobe. Während die Lehrerinnen den Test für den mathematischen Bereich aufgriffen, konnten sie in dem für den Schriftspracherwerb vorgestellten Verfahren offensichtlich keinen Nutzen sehen: „Für den Bereich Deutsch müssen wir erst noch etwas entwickeln", gab die Schulleiterin im Rahmen der Abschlussbefragung der Wissenschaftlichen Begleitung im Herbst 2003 an. Es kann vermutet werden, dass die Entwicklung im diagnostischem Bereich Mathematik deshalb schneller voranschritt, weil sie durch den Fortbildungszyklus Mathematik in einen Kontext eingebunden war, der die pädagogische Diagnostik mit entwicklungsorientierten, lernpsychologischen und unterrichtsrelevanten Aspekten verband und eine verpflichtende Fortbildungsveranstaltung war, die ab dem Schuljahr 2002-2003 wahrgenommen wurde. Der Fortbildungszyklus Deutsch startete erst später. Die prozessbegleitenden Lernstandserhebungen sollen heute zur Klärung folgender Fragen beitragen: Welche Förderschwerpunkte müssen festgelegt werden? Auf welchen Stärken kann man aufbauen? Welche Begabungen sind vorhanden? Stellen wir die passenden Arbeitsmittel zum selbständigen Wissenserwerb zur Verfügung? Wie sozialkompetent ist das Kind? Sind die Stammgruppen richtig zusammengesetzt?"
Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Lehrerinnen der Grundschule Marksuhl die Schuleingangsdiagnostik im Laufe des Schulversuches entscheidend verändert haben. Während sie sich zu Beginn des Schulversuches mit einer Ist-Stands-Erhebung zunächst begnügten, war ihnen im weiteren Fortgang bewusst geworden, dass sie stärker den Prozess der Entwicklung ins Auge fassen müssen. Dazu fehlten ihnen jedoch Instrumente und Verfahren. In Fortbildungsveranstaltungen des ThILLM wurden ihnen solche vorgestellt. Sie wurden zuerst im Bereich Mathematik aufgegriffen und erprobt.

2.1.8 Leistungsdokumentation

Bereits vor Beginn des Schulversuches hatten die Lehrerinnen und Lehrer der Grundschule Marksuhl begonnen, ihre Formen der Leistungsdokumentation zu verändern. Durch die Öffnung des Unterrichtes ergab sich zunächst die Möglichkeit, die Schülerinnen und Schüler beim Lernen zu beobachten. Diese Beobachtungen sollten gesammelt und allen Pädagoginnen, die mit dem jeweiligen Kind arbeiteten zur Verfügung stehen. Zunächst wurden dazu in jeden Stammgruppenraum Hängeregistraturen eingerichtet. Diese waren allen Pädagoginnen zugänglich und stellten eine Sammlung verschiedenster Informationen dar. Den Pädagoginnen gelang es so, alle Pädagoginnen zu beteiligen und sie zwangen sich, ihre Beobachtungen, die nun vielschichtiger gemacht wurden konnten, auch gezielter und schriftlich füreinander festzuhalten. Im Gegensatz zum bisherigen Vorgehen, in dem ein Klassenlehrer/ eine Klassenlehrerin die Dokumentation der Schülerleistungen im Wesentlichen übernimmt und verantwortet, war dies ein erster Schritt zu einer veränderten Leistungsdokumentation. Die Notizen der Pädagoginnen wurden durch die Ablage von Schülerarbeitsheften ergänzt. Die bearbeiteten Wochenpläne wurden von den Lehrerinnen kontrolliert und bewertet.

Um den Eltern eine gezielte Information über das Lernen ihres Kindes geben zu können, wurden bei der Unterrichtsplanung Bewertungskriterien festgelegt (‚erfüllt', ‚teilweise erfüllt', ‚nicht erfüllt'), die durch ein Worturteil auf dem Wochenplan ergänzt wurden. Diese Kriterien setzten zwar den Arbeitsstand des Kindes in Relation zu den an es gestellten Anforderungen, sie sagten jedoch nichts über den erreichten Entwicklungsstand oder den beschrittenen Lernweg aus. Während der Erhebung der Wissenschaftlichen Begleitung im März 2000 stellten die Lehrerinnen die Hängeregistratur vor und unterstrichen die Bedeutung der Leistungsdokumentation für ihre Arbeit. Sie stellten fest: „[...]dass die Dokumentation über die angelegte Hängeregistratur zwar hilfreich, aber noch nicht aussagekräftig genug ist, um den Entwicklungsstand eines Kindes einschätzen zu können."
Es ergab sich ein weiteres Problem: Die traditionell geführten Notenbücher einer Klasse boten zu wenig Platz zur Notation und waren unhandlich, sollten aber nicht ganz aufgegeben werden. Deshalb formulierten die Pädagoginnen und Pädagogen der Grundschule Marksuhl einen Schwerpunkt für sich, der zum Ziel ihrer Entwicklungs- und Dokumentationsarbeit im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase' wurde. „Wir wollen das Notenbuch weiter entwickeln. In ihm sollen die Kriterien für die Entwicklung der Kinder über mehrere Jahre hinweg sichtbar sein." Durch eine Tagung zur Leistungsproblematik in Bielefeld und eine Fortbildung des ThILLM lernten die Lehrerinnen der Grundschule Marksuhl, Portfolios als Grundlage der Leistungsdokumentation kennen. Es lag darin die Möglichkeit, an ihre Form der Sammlung in der Hängeregistratur anzuknüpfen und diese gezielt auszubauen, nun auch Entwicklungen der Kinder zu dokumentieren. Zunächst sammelten die Pädagoginnen in den Portfolios der Kinder die Ergebnisse der Wochenplanarbeit und der Lernzielkontrollen. Ergänzt wurden diese durch Protokolle von Elterngesprächen oder Notizen über aufgetretene Besonderheiten des einzelnen Kindes. Die Portfolios dienten vor allem dazu, Elterngespräche zu stützen sowie Einschätzungen der Leistungen eines Kindes nach größeren Abschnitten vornehmen zu können und wurden als Quelle für das Erstellen der Zeugnisbeurteilungen genutzt. Im ersten Schulversuchsjahr zeigte sich die Erweiterung des Beobachtungsspektrums deutlich. Die Pädagoginnen beschrieben im Herbst 2001, was sie unter der Schülerleistung verstanden: fachliches Wissen, praktisches Wissen und Können, Begabungen und Neigungen, Hobbys, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz. Die Leistungen der Kinder erfassen die Pädagoginnen durch:

- Gemeinschaftliche oder individuelle Gespräche mit Kindern
- Beobachtungen in den Pausen bzw. in der Gruppenarbeit
- Beobachtungen während der Präsentation von Arbeitsergebnissen
- Auswertungen der Wochenplanarbeit
- Lernzielkontrollen
- Hausaufgabenkontrollen
- Heftkontrollen
- Portfolios
- Gespräche mit weiteren Pädagogen

Hinzu kam die Dokumentation von:

- Sozialverhalten
- Lern- und Arbeitsverhalten
- Lernergebnisse
- Förderschwerpunkte

Damit hatten die Pädagoginnen im Wesentlichen den Kern der in Thüringen neu eingeführten Lehrpläne getroffen, die einem Kompetenzmodell folgend Lernkompetenz als entwickelte Sach-, Methoden-, Sozial und Selbstkompetenz verstehen.

Die Leistungsdokumentation sollte auch zum Zeugnisschreiben nutzbar sein. Dies stellte sich im ersten Schulversuchsjahr, sollten die Portfolios einzige Grundlage sein, als ein Problem heraus, da fünf Pädagoginnen an einem Zeugnis beteiligt werden mussten. Im Fortgang des Schulversuches verschärfte sich die Situation noch mehr: Die Zahl der Kollegen nahm zu und gleichzeitig waren nun auch Kolleginnen einzubeziehen, die nur für wenige Stunden bzw. tageweise an die Grundschule Marksuhl abgeordnet waren. Es war notwendig, auch überblicksartige Darstellungen der Lern- und Leistungsentwicklung des einzelnen Kindes nutzen zu können. Die intensiver Auseinandersetzung mit der Umgestaltung des ‚Notenbuches' wurde vorangetrieben: Der Austausch mit einer weiteren Schule, die im gleichen Bereich ihren Entwicklungsschwerpunkt gewählt hatte, gab den Lehrerinnen der Grundschule Marksuhl neue Impulse. Die Lehrerinnen erarbeiteten Schwerpunkte, die im Notenbuch aufgenommen werden sollten. Diese orientierten sich stark am Thüringer Lehrplan und sind hier für das Fach Deutsch aufgeführt:
Erlesen von Wörtern und Texten
- Sinnerfassung
- Freies und gebundenes Erzählen
- Gesprächsregeln verfassen
- Beschreiben
- Abschreiben von Wörtern, Sätzen und Texten
- Gestalten von Texten
- Schreiben aus dem Gedächtnis

Jedes Kind erhielt eine Doppelseite im Notenbuch, auf der die Eintragungen aller Kolleginnen vorgenommen werden sollte. Die benutzten Zeichen wie +, -, o wurden beibehalten. Als Vorteil schätzten die Lehrerinnen ein, Eltern somit die im Notenbuch stehenden Aussagen über den Entwicklungsstand ihres Kindes zur Einsicht vorlegen zu können und trotzdem die datenschutzrechtlichen Auflagen zu erfüllen. Im ersten Entwurf wurden die Kinder aus den Kursgruppen gemeinsam erfasst. Es ist anzunehmen, dass hierin sich die Tradition der jahrgangshomogenen Klassen wieder findet. Im ersten und zweiten Schulversuchsjahr diskutierten die Pädagoginnen der Grundschule Marksuhl mit Kolleginnen und Kollegen der Schulversuchsschulen ihre Entwürfe. Die zur Präsentation im Frühjahr 2002 vorgestellten Beobachtungsbögen zu den Kompetenzbereichen des Thüringer Lehrplanes wurden intensiv diskutiert. Entscheidende Impulse zur Weiterentwicklung kamen mit den Fragen aus der Gruppe der anderen Schulversuchsschulen: Was mache ich mit den verschiedenen Einschätzungen, die mir als Buchstabensammlung vorliegen? An welchen Kriterien mache ich die vorgenommene Einschätzung fest? Was muss ich zusätzlich in einer anderen Form notieren?
Aussagekraft und die Übersichtlichkeit waren jedoch noch nicht zufriedenstellend. Als Schwerpunkte für die Weiterentwicklung leiteten die Pädagoginnen ab:
- Wie kann die individuelle Förderung, der Förderplan mit aufgenommen werden?
- Wie wird der IST-Stand sichtbarer?
- Wie werden die bisher separat geführten Wochenplanauswertungen integriert?
- Wie muss die Matrix gestaltet werden, die effektives Dokumentieren ermöglicht?
- In welchen Abschnitten sind Eintragungen sinnvoll?

„Die Form des Buches muss sich noch einmal ändern. Es müssen lose Seiten werden, die mit den Kindern mitwandern [wenn sie einen anderen Kurs besuchen] und jederzeit ergänzt werden können. [...] Die Beratung mit eine Druckerei führt nun zu einer Ringbuchform mit Einlageblättern im A4 Format." Aber nicht nur die Form der Dokumentation bereitete den Lehrerinnen Kopfzerbrechen, sie rangen auch um die zu erfassenden Inhalte. „Für unsere Leistungsdokumentation müssen wir die Beobachtungen besser organisieren. Wir brauchen eine Art Gerippe von Beobachtungsschwerpunkten." Es wird deutlich, dass den Lehrerinnen in ihrem Bemühen um eine aussagekräftige Leis-

tungsdokumentation, die mit angemessenem Aufwand betrieben wird, eine gröbere Orientierung fehlte, an der sie die Entwicklung der Kinder festmachen konnten. Aber nicht nur die Leistungsdokumentation an sich warf Fragen auf. Im ersten Schulversuchjahr erkannten die Lehrerinnen bereits, dass aus einem differenzierten Unterricht auch differenzierte Lernkontrollen erwachsen müssten. „Ein Kind, dass wochenlang gefördert wurde, das einfachere Aufgabe erhielt, soll nun die gleiche Arbeit schreiben wie ein Kind, das im Stoff genau da steht, wo es hingehört?“, fragte eine Lehrerin damals. Offensichtlich gingen die Lehrerinnen der Grundschule Marksuhl hierbei noch traditionell vor, erkannten den Widerspruch jetzt. Ihnen fehlte zum Gehen dieses konsequenten Schrittes in mehrer Hinsicht die Sicherheit. Sie fragten sich: „Wie rechtfertigen wir differenzierte Kontrollen gegenüber den Eltern?“ und „Wann muss die Angleichung erfolgen, wenn in den Klasse drei und vier sowie an den weiterführenden Schule wie bisher gearbeitet wird?“ In beiden Fragen wird deutlich, dass die Kolleginnen die Grenzen des Schulversuches erkannten und dadurch in eine, den Eltern gegenüber in eine Position gerieten, in der es überzeugend zu argumentieren galt. Die Aufklärung der Eltern gestaltete sich vor diesem Hintergrund schwierig. „Eltern fordern teilweise den direkten Vergleich der Leistungen von Kindern einer Klasse, weil das die Realität des Lernens, auch später, sei.“, unterstreicht eine Lehrerin das Problem. Der rechtlichen Unsicherheit hingegen konnte durch das ThILLM insofern entgegengewirkt werden, dass die Bedingungen des Schulversuches wie Lernzielfreiheit und Sonderreglungen nach Einzelfallprüfungen für Lernkontrollen in Klasse drei und vier auf einer zentralen Fortbildung noch einmal erläutert wurden.

Am Ende des Schulversuches waren die Lehrerinnen nach eigener Einschätzung in vielen Bereichen der Leistungsdokumentation und -beurteilung weiter gekommen: „Mit diesem Punkt heben wir uns seit Jahren beschäftigt, mal sehr motiviert, mal demotiviert. Am Ende ist es ein gutes Gefühl, das druckfertige Buch unter unserem Arm zu haben.“ Sie bilanzierten im Frühjahr 2003: „In der Doppelbesetzung werden gezielt Beobachtungen durchgeführt und diese in unser Buch eingetragen. Regelmäßige Auswertung für Kinder und Eltern gelingen durch das ‚Mit-Nach-Hause-Geben’ der Wochenpläne. Die Eltern nahmen regen Anteil und ließen uns wissen, dass sie das gut finden.“ Offensichtlich ist eine Dokumentation gefunden worden, die durch ihre Aussagekraft überzeugt. Die Lehrerinnen gaben an, die Entwicklungsstände der Kinder gut zu kennen und deren weitere Entwicklung im Blick zu haben. Die Lehrerinnen stellten zu diesem Zeitpunkt aber auch fest, dass es ihnen noch nicht gelungen war, „dass alle Kolleginnen und Kollegen in das Notenbuch eintragen. Dabei müssen die Kolleginnen und Kollegen, die nicht im Schulversuch mitarbeiten, an die Hand genommen und eingewiesen werden.“ Unterstützt werden die Lehrerinnen heute durch die im Unterricht eingesetzten Erzieherinnen, die sich besonders den Beobachtungsaufgaben zugewandt haben. „Die Erzieherinnen führen Beobachtungen selbständig durch und legen hierfür Kriterien fest. Sie begleiten z.B. eine Station. Ihre Spezialisierungen in den Drittfächern wie beispielsweise das Fach Werken sind uns dabei sehr hilfreich.“, würdigen die Lehrerinnen die Zusammenarbeit und die eingebrachten Kompetenzen der Erzieherinnen. Im nächsten Schritt wollen die Lehrerinnen nun die Schülerinnen und Schüler in die Sammlung ihrer Arbeitsergebnisse zur Leistungsdokumentation einbeziehen. Auch wünschen sie sich für die künftige Arbeit mehr Unterstützung durch die Förderschullehrerin. Es wird darüber nachgedacht, auch die Förderpläne in das Notenbuch aufzunehmen und die Sonderpädagogin Eintragungen in Notenbuch vornehmen zu lassen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Lehrerinnen der Grundschule Marksuhl im Bereich der Leistungsdokumentation besonders intensiv gearbeitet haben. Ausgehend von traditionellen Formen der Leistungserhebung erschlossen sie sich durch die Öffnung des Unterrichtes zusätzliche Beobachtungsmöglichkeiten, die sie in enger Zu-

sammenarbeit mit den Erzieherinnen nutzten. Im ersten Schritt wurden dann, dem Kompetenzmodell des Thüringer Lehrplanes folgend, die Beobachtungsbereiche erweitert und damit wurde auch ein neues Leistungsverständnis gewonnen. Die konsequente Fortführung des Differenzierungsanspruches führte die Lehrerinnen zu differenzierten Lernkontrollen, die sie zunächst in einen rechtlichen Konflikt und in eine Auseinandersetzung mit den Eltern führte. Aufklärung konnte hier entgegensteuern. Für die Gestaltung des ‚Notenbuches', der sich die Lehrerinnen im Rahmen der Entwicklungs- und Dokumentationsarbeit verschrieben hatten, suchten sie zunächst nach übersichtlichen, aussagekräftigen und flexiblen Formen. Es fehlte ihnen aber zur Abbildung der Entwicklungsstände zunächst ein „grobes Gerippe", das sie letztlich fanden. Es entstand eine Form, die besonders gut geeignet war, die Eltern durch Aussagekraft zu überzeugen. Der Prozess ist nicht zu Ende. Möglichkeiten der Weiterentwicklung werden am Ende des Schulversuchs benannt: Die stärkere Beteiligung von Kindern und die Aufnahme von spezifischen Fördermaßnahmen stellen einen Ansatz dar, die Dokumentation der Schülerleistungen noch stärker unter Nutzung von Formen reflexiven Lernens und durch lernprozessbezogenes Dokumentieren in entscheidend neuer Qualität enger an das individuelle Lernen der Kinder zu binden.

2.1.9 Lernprozesse der Pädagoginnen

Im Laufe des Schulversuches ‚Veränderte Schuleingangsphase' sammelten die Lehrerinnen der Grundschule Marksuhl vielfältige Erfahrungen. Dabei profitierten sie neben den Lernchancen in der alltäglichen Arbeit besonders von den Fortbildungsangeboten des Thüringer Lehrerfortbildungsinstituts. Hinzu kam ihre systematische Entwicklungsarbeit im Bereich der Leistungsdokumentation. Die Lehrerinnen erkannten, dass Kinder Freiräume brauchen, in denen sie individuelle Lernrhythmen entfalten können, und sahen ein, dass eine Überorganisation mit Beschäftigungsangeboten dem entgegensteht. Sie nahmen bewusster wahr, dass die Art der Präsentation des Aufgabenangebotes eine Chance für die Gewährung individueller Lernrhythmen darstellte. Während es offensichtlich leichter ist, über Rhythmisierungselemente einen Gemeinschaftsrhythmus zu befördern, bedarf die Ausnutzung individueller Lernrhythmen von Kindern genauer Beobachtung und Kenntnis über die Relation zwischen Anspruch einer Aufgabe und dem Entwicklungsstand des jeweiligen Kindes. Die geschickte Ausnutzung der individuellen Lernrhythmen diente allein dem Zweck, Kinder besser fördern zu können. Neben der Zuweisung individuell differenzierter Aufgaben wurde diese Förderung auch über die Kooperation der Kinder untereinander angeregt. Die Lehrerinnen in Marksuhl lernten, wie sich diese Kooperation anregen ließ.

Obgleich die Lehrerinnen über den Schulversuchszeitraum hinweg konsequent das Ziel der optimalen Förderung aller Kinder verfolgten, mussten sie einsehen, dass nicht jede, noch so sinnvolle Methode sich umsetzen ließ. So drohte der Ansatz, jedem Kind seine Aufgaben wöchentlich in einen Plan zu schreiben, die Lehrerinnen kräftemäßig zu überfordern. Die Lehrerinnen mussten lernen, schrittweise vorzugehen und begannen mit den lernschwachen Kindern. Die Lehrerinnen erlebten auch, dass die Kinder selbständig arbeiten können. „Am Anfang wollten wir die Kinder immer noch sehr führen", erinnert sich eine Lehrerin zurück. (TOC2, 2002) Die Lehrerinnen erlebten, dass die Kinder eine vorbereitete Lernumgebung nutzen und selbständig damit arbeiten können. Diese Lernumgebung für die Kinder zu gestalten, war ein weiterer Ansatz zur Förderung. Mit der Übernahme der Regalsystemidee der Grundschule Unterweid hatten sie dafür einen Ansatz gefunden. Sie mussten aber erkennen, dass es ihnen noch schwer fiel, Aufgaben nach Schwierigkeitsgraden sortiert anzubieten. Hierbei stützten sie zunehmend die Fortbildungsangebote des ThILLM. Im Kern ihrer Entwicklungsarbeit stand das ‚Notenbuch', das aussagekräftig und gut handhabbar sein sollte. Angeregt durch die im Rah-

men der Präsentation, manchmal auch schmerzlich erfahrenen Kritikpunkte und Tipps, durch die anderen Versuchsschulen, entwickelten die Lehrerinnen dieses ‚Notenbuch' weiter. Das ‚Notenbuch' wurde zu einem festen Bestandteil der Leistungsdokumentation. Es enthielt keine Noten - der Name blieb lediglich aus der Tradition heraus, ein solches ‚Buch' für alle Kinder gemeinsam zu führen so bestehen - vielmehr dokumentierte es die Lern- und Entwicklungswege der Kinder. Anhand dieser Dokumentation, die durch weitere, auch herkömmliche Formen ergänzt wurde, waren die Lehrerinnen in der Lage, überzeugend Eltern Auskunft zu erteilen. Zur Erhebung von Lern- und Entwicklungsständen der Kinder am Schuljahresanfang waren über den Schulversuchszeitraum verschiedene Elemente installiert worden. Während zu Beginn des Schulversuchs nur der Stand am Schuljahresanfang erhoben wurde, setzte sich im Fortgang des Schulversuches immer stärker die prozessbegleitende Diagnostik durch. Die Lehrerinnen erfuhren, dass die Zusammenarbeit mit Experten bzw. Expertinnen nur dann nutzt, wenn diese nicht nur auf der ‚menschlichen Ebene' funktioniert, sondern auch voneinander gelernt wird.

2.1.10 Teamentwicklung und Wissenstransfer

Die Arbeit im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase' begann an der Grundschule Marksuhl im Schuljahr 1999-2000 mit einem kleinen Team von vier Lehrerinnen. Im Laufe des Schulversuches änderte sich das. Neben der, durch die Teilzeit bedingte, steigenden Anzahl beteiligter Lehrerinnen, waren zu Beginn eines neuen Schuljahres Aufklärungs-, Orientierungs- und Einarbeitungszeiten für neue Kolleginnen zu gewähren. Die Lehrerinnen beschreiben dies so:„[...]Dazu erschwerte sich die Organisation des Lehrereinsatzes, da durch Abordnungen neue Kolleginnen und Kollegen in das Team aufgenommen wurden, die erst eingearbeitet werden mussten. Nach zwei Jahren Schulversuch fassten die Lehrerinnen im Herbst 2002 zusammen, welche Erfahrungen sie mit dieser Erweiterung der beteiligten Pädagoginnen gesammelt hatten: Gefragt, wie sie eine möglichst rasche Einarbeitung neuer Kolleginnen organisieren schrieben sie: „Das hängt von der [neuen] Kollegin selbst ab. Wenn ihre Sichtweise auf das Kind noch eine alte herkömmliche ist, dann wird eine Einarbeitung lange dauern oder gar nicht erfolgreich sein." Sie gaben darin folgend Schritte an, wie die Einarbeitung organisiert wird:

- Erfahrungen der Neuen mit offenem Unterricht austauschen,
- Einladungen zu Beratungen, dabei möglich viele Fragen der Neuen beantworten.,
- als Zweitbesetzung im Unterricht tätig werden lassen,
- zu Hospitationen einladen,
- Basierend auf gemeinsamer Planungsarbeit die Kollegin selbständig Erfahrungen sammeln lassen.

Die Kolleginnen der Grundschule Marksuhl verwiesen an dieser Stelle darauf, dass es nur Sinn mache, „Kolleginnen ein[zu]arbeiten, die ein echtes Interesse an der Eingangsphase haben."

Die Lehrerinnen der Grundschule Marksuhl, die in der veränderten Schuleingangsphase mitarbeiteten, trafen sich einmal in der Woche zur Teamberatung und bereiteten gemeinsam den Unterricht der nächsten Woche grob vor. Daran war von Anbeginn des Schulversuches an auch die Sonderpädagogin beteiligt. Zum jeweiligen Unterrichtsthema brachten die Kolleginnen Material mit und sichteten die Bestände der Schule. Da nicht nur die gemeinsame Planungsarbeit als wertvoll angesehen wurde, sondern auch die Gespräche über den Unterricht und darüber hinaus, wurden die Teambesprechungen zeitlich sehr umfangreich. Sie bedurften trotzdem noch der individuellen Nachbereitung des Einzelnen. Die draus resultierende Idee der Arbeitsteilung verwarfen die Lehrerinnen wieder. Eine Lehrerin beschrieb während der Erhebung im März 2001 ihre diesbe-

züglichen Sorgen: „Wenn einer für alle anderen den Mathematikteil vorbereitet, dann muss er sicher im Stoff der Jahrgangsstufe 1 und dem der 2 stehen.“ Sie verwies dabei auf die derzeitige Lösung, dass durch die Doppelbesetzung im Stammgruppenunterricht eine Lehrerin den Mathematikunterricht der Jahrgangsstufe 1 im Auge behalte und eine andere den der Jahrgangsstufe 2. Hieran wird deutlich, dass auch in den jahrgangsgemischten Gruppen der alten Tradition noch gefolgt und das „Klassendenken“ mitgenommen wurde. Die zum damaligen Zeitpunkt noch zu schwach ausgeprägte Entwicklungsorientierung bot einen Lösungsansatz des Problems. Aber erst im dritten Schulversuchsjahr begannen die Lehrerinnen sich beispielsweise offenen Aufgaben zuzuwenden.
Die Kooperation mit der Sonderpädagogin lief ab dem zweiten Schulversuchsjahr zumindest organisatorisch und die Förderung besonders schwacher Kinder betreffend relativ gut. Sie unterstützte die Lehrerinnen besonders bei der Förderung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und erstellte gemeinsam mit den Lehrerinnen die differenzierten Wochenpläne für diese Kinder. Und trotzdem entstand am Ende des Schulversuches der Eindruck, dass die Zusammenarbeit zwischen der Förderschullehrerin und den Grundschullehrerinnen nicht zu dem Ergebnis geführt hatte, das sich die Beteiligten erhofft hatten. Die Lehrerinnen der Grundschule sahen sich bei der Förderung der Kinder zu wenig unterstützt, konzentrierte sich die Förderschullehrerin doch zu sehr auf die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Sie beklagten, nicht wirklich vom Wissen der Expertin zu profitieren. Diese wiederum sah in der Beratung die Problematik der Bevormundung, wollte sie doch nicht ihre Kolleginnen kompromittieren. Eine Situation, die zur Klärung Zeit benötigt hätte und die mit dem Feststehen des Ausscheidens dieser Förderschullehrerin aus dem Schulversuch nicht mehr bearbeitet wurde.
Die pädagogische Arbeit der Erziehrinnen der Grundschule Marksuhl ist im Hortkonzept als Teil des Schulkonzeptes verankert. Gemeinsam mit den Lehrerinnen führten sie Projekte im Unterricht durch, wie z. B. Plätzchen backen. Im ersten Schulversuchsjahr hospitierten die Erzieherinnen im Unterricht der Schuleingangsphase „[...]um sich über die Unterrichtsarbeit zu informieren. Dadurch konnten sie den Schüler besser bei den Hausaufgaben unterstützen und ebenfalls individuelle Hilfe geben. Sie sind auch an der Erstellung der Wochenpläne beteiligt.“ Sowohl im Kurs als auch im Stammunterricht war und ist eine Erzieherin der Grundschule Marksuhl eingesetzt. Sie unterstützte über die drei Jahre des Schulversuches hinweg die Arbeit der Lehrerinnen mit zehn Stunden wöchentlich. Ihre Aufgaben während der Doppelbesetzung im Unterricht beschreiben die Erzieherinnen wie folgt:

- Wir unterstützen besonders die Förderkinder.
- Wir beobachten Schülerinnen und Schüler nach vereinbarten Schwerpunkten.
- Wir beraten alle Schülerinnen und Schüler, wenn sie bei der Lösung von Aufgaben des Wochenplans auf Problem stoßen.

Besondere Förderschwerpunkte im Unterricht sind für die Erzieherinnen die Förderung der Konzentration und der Feinmotorik. Diese erzielen die Erzieherinnen durch den Einsatz geeigneter Lernspiele sowie durch Bastelarbeiten. Aber auch Sportspiele gehören zu ihrem Angebot. Am Ende des Schulversuches haben die Erzieherinnen sich verstärkt auch der Beobachtung von Kindern zugewandt. Sie entwickelten Kriterien zur Beobachtung und werteten diese gemeinsam mit den Lehrerinnen aus.

2.2 Entwicklung geeigneter Umfeldbedingungen

Die Eltern, sind neben den Schülerinnen und Schülern die ersten, die von den Veränderungen in der Schuleingangsphase betroffen sind. Im folgenden Kapitel wird beschrieben, wie es den Lehrerinnen der Grundschule Marksuhl gelang, die Eltern vom Anliegen des Schulversuches zu überzeugen. Unterstützt durch die Kooperation mit den Kindergärten, die zu einem Einschulungskonzept führte, das auf optimale Förderung der Kinder von Anfang an abzielt und in Zusammenarbeit mit dem Schulmedizinischen Dienst wurden Umfeldbedingungen geschaffen, die für die Arbeit der Grundschule förderlich waren.

2.2.1 Eltern werden zu Erziehungspartnern

Mit Beginn der Schul- und Unterrichtsentwicklung ließen die Lehrerinnen der Grundschule Marksuhl die Eltern daran teilhaben. Es war den Pädagoginnen klar, dass die Eltern über Ziele und Inhalte der Veränderungen aufgeklärt werden müssten, damit die erhoffte Unterstützung einsetzen konnte. Die Pädagoginnen bemühten sich deshalb, die Eltern bereits in die Planungsphasen mit einzubeziehen. Auf Elternabenden konnten die Eltern selbst erleben, wie ihre Kinder in Phasen des geöffneten Unterrichtes lernten: „Die Eltern haben genau das praktiziert, was ihre Kinder auch im Unterricht tun und konnten im Anschluss daran Fragen stellen“, schreibt die Schulleiterin im Antrag zum Schulversuch. Unterrichtshospitationen wurden angeboten. Es gelang den Pädagoginnen laut Antrag, die anfängliche Skepsis der Elternschaft abzubauen und ein Vertrauensverhältnis zu schaffen. Als Formen der Elternarbeit bewährten sich Elternabende, Elternstammtische und individuelle Elterngespräche.
Im Fortgang des Schulversuchs stellten die Pädagoginnen fest, dass zwar ein großer Teil der Eltern ihre Arbeit schätzte und unterstützte, aber dass sie noch nicht alle Eltern erreicht hatten. Ein Teil der Eltern forderte einen traditionellen Unterricht ein, gekennzeichnet durch Noten und gleiche Aufgaben für alle Kinder – Schule, so wie sie sie selbst erlebt und scheinbar nie in Frage gestellt hatten. „Einige Eltern wollen ihr Kind an der Klasse messen.“ „Mein Kind braucht Noten, damit es eine Motivation zum Lernen hat, auch wenn das Fünfen sind.“ „Mein Kind soll die gleichen Aufgaben wie alle anderen bekommen, und wenn es davon nur ein Drittel schafft“, das sind die Argumente der Eltern, die den Pädagoginnen Probleme bereiteten. Über Gespräche leisteten die Kolleginnen Aufklärungsarbeit. Die in aufwändiger Arbeit realisierte Förderung einzelner Kinder löste bei einem Teil der Elternschaft nicht die erhoffte Anerkennung aus, sondern Widerstand. Es gelang den Lehrerinnen nicht, ihre Arbeit vor diesem Hintergrund unbeirrt fortzusetzen. Fragen quälten sie: „Wir denken, dass wir vieles machen, was für die Eltern selbstverständlich ist. Aber das ist es nicht.“ äußert eine Lehrerin im März 2001. Eine andere ergänzt: „Wie viel Information muss denn noch von uns kommen? Ich glaube, wir sind hier an der Grenze, was wir Eltern bieten können. Wir machen das Doppelte an Elternabenden wie in der Regel, wir bieten für jedes Kind Einzelelterngespräche nach dem Zeugnis an, wir laden sie in den Unterricht ein. Was sollen wir noch tun?“ Die Sorge der Pädagoginnen bestand darin, dass die Eltern ihre Arbeitsweise nicht nachvollziehen und mittragen konnten. Ihre Mühen, der hohe zeitliche Aufwand, den sie zur Förderung betrieben und noch weiter ausbauen wollten und ihre Engagement, das weit über die bezahlte Arbeitszeit hinaus ging, wurde von einem Teil der Eltern nicht gesehen.
Die Eltern von förderbedürftigen Kindern sahen wohl in den Veränderungen einen Vorteil für ihr Kind. Es gab aber auch Eltern, die die Frage an die Schule herantrugen: Lernt mein Kind genug? Diese Frage im Zusammenhang gesehen mit der zunächst weniger beachteten Förderung leistungsstarker Schülerinnen und Schüler und mit den beschrie-

benen Problemen der Lehrerinnen, wirksame Differenzierungsentscheidungen zu treffen, erscheint im Rückblick auf den Anfang des Schulversuchs nicht ganz unbegründet.
Im zweiten Schulversuchsjahr schien sich die Haltung der Eltern zu verändern, auch wenn immer noch nicht alle überzeugt waren. „Es ist unser Traum, dass alle Eltern die Veränderte Schuleingangsphase als Chance für ihre Kinder erkennen. Sowohl für die Kinder mit Förderbedarf als auch die, die begabt sind und schneller voran kommen.“, formulierte eine Lehrerin. Doch „60 % der Eltern beteiligen sich schätzungsweise regelmäßig und aktiv am Schulleben“, schrieben die Pädagoginnen im Herbst 2001. Hospitationen, Bereitstellen von Material zu bestimmten Wochenplanthemen, Teilnahme an Stammgruppenveranstaltungen und aktive Mitgestaltung der Elternabende sind Schwerpunkte der Mitarbeit geworden. Die Pädagoginnen beschrieben, dass sich durch die Zusammenarbeit mit den Eltern ein besseres Verständnis für ihre Arbeit eingestellt hätte und dass Missverständnisse aus dem Weg geräumt werden konnten. Inzwischen zeigten die Eltern mehr Eigeninitiative und arbeiteten selbständiger. Einladungen zu Veranstaltungen sowie die Organisation des Elternstammtisches wurden nun komplett von Eltern übernommen und entlasteten die Pädagoginnen der Grundschule Marksuhl.
Am Ende des Schulversuches hatte sich die Zusammenarbeit mit den Eltern besonders hinsichtlich der gemeinsamen Verantwortung für die Entwicklung der Kinder positiv verändert. Bedingt durch die genauere, aussagekräftigere und belegbare Dokumentation der Schülerleistungen zeigten sich die Eltern zunehmend überzeugt.
Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich die Elternschaft der Grundschule Marksuhl nach anfänglicher Skepsis und Sorge um die Förderung ihrer Kinder vom Schulversuch überzeugen ließ. Die offensichtlich bereits vor dem Schulversuch gelungene Zusammenarbeit bei der Gestaltung des Schullebens wurde im ersten Schritt durch die Auseinandersetzung mit den offenen Unterrichtsformen durch Lehrerinnen und Eltern erweitert. Der überwiegende Teil der Eltern konnte so gewonnen werden. Dazu trug nicht zu letzt die veränderte Leistungsdokumentation der Lehrerinnen bei, die den Eltern genaue Informationen ermöglichten.

2.2.2 Wiederentdeckung der Kooperation mit den Kindergärten

Im ersten Schulversuchsjahr begannen die Pädagoginnen der Grundschule Marksuhl ihre Zusammenarbeit mit dem Kindergarten neu zu gestalten. Sie luden zunächst einige Erzieherinnen des Kindergartens in den Unterricht der Schuleingangsphase ein und stellten sie ihnen vor. Die Pädagoginnen beschreiben die Wirkung dieser Veranstaltung als positiv für die Beteiligten. Im Schuljahr 2000-2001 begann die inhaltliche Kooperation. Es wurden Gespräche mit den Kindergärtnerinnen über einzelne, auffällige Kinder geführt und ‚Schnuppertage’ an der Schule eingerichtet. An diesen Tagen kamen die künftigen Schulkinder mit ihrer Kindergärtnerin in die Schule. Erste Kontakte zwischen den Kindern und den Pädagoginnen der Schule wurden geknüpft. Die Kinder konnten einen ersten Eindruck ihrer zukünftigen Arbeitsumgebung gewinnen. Nach diesem Beginn entwickelten die Pädagoginnen der Grundschule Marksuhl die Kooperation mit dem Kindergarten zielstrebig, getragen von dem Engagement der neuen Schulleiterin in diesem Feld, weiter. Im Schuljahr 2001-2002 führten sie gemeinsam mit den Erzieherinnen dieser Kindergärten vier gemeinsame Veranstaltungen durch. Ziel der Pädagoginnen dabei war es, einander besser kennen zu lernen und die Arbeit des anderen verstehen zu lernen. Dazu stellten sie sich auf einer gemeinsamen Veranstaltung am 15.11.2001 gegenseitig ihre Konzepte vor und berieten, an welche Gemeinsamkeiten angeknüpft werden könne. Die Kindergärtnerinnen und die Grundschullehrerinnen gestalteten einen Elternabend und stellten den Eltern die Gemeinsamkeiten ihrer Konzepte vor. Eine Grundschullehrerin besuchte ab dem Januar 2002 diesen Schuljahres den Kindergarten regelmäßig, um sich ein Bild von den künftigen Schulkindern machen zu

können und Kontakte zu den Eltern herzustellen. Ab März desselben Jahres wird an der Grundschule Marksuhl außerdem eine ‚Zwergenschule' durchgeführt: Lehrerinnen der Schuleingangsphase arbeiten mit den künftigen Schulkindern in regelmäßigen Abständen und beobachten dabei deren Verhalten und Entwicklungsstand.
Mittlerweile haben die Pädagoginnen zu allen drei Kindergärten ihres Schuleinzugsgebietes Kontakt hergestellt. Die Lehrerinnen nahmen inzwischen auch an Veranstaltungen teil, die die Erzieherinnen des Kindergartens für die Eltern organisierten. Sie tauschten gegenseitig Materialien und Literatur aus Im Leitfaden des Jahres 2002 beschrieben die Pädagoginnen der Grundschule Marksuhl die Kooperation mit den Kindergärten als gewinnbringend: „Kindergarten und Schule achten sich gegenseitig. Die Arbeit des anderen wird sehr geschätzt. [...] Die Atmosphäre des Miteinander ist ganz entscheidend."
Diese positiven Erfahrungen stützten und stützen die Arbeit der Pädagoginnen in der veränderten Schuleingangsphase. Während sie sonst nicht nur positive Reaktionen entgegenzunehmen hatten, standen die Erzieherinnen der Kindergärten dem Konzept der Schuleingangsphase förderlich gegenüber. Es ist festzustellen, dass die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Schule an Intensität gewonnen und Vorteile für beide Seiten gebracht hat. Ein Institutionen übergreifendes Erziehungs- und Bildungskonzept scheint zu entstehen.

2.2.3 Rolle des Schulmedizinischen Dienstes

Die Zusammenarbeit mit dem Schulmedizinischem Dienst stellte sich zunächst an der Grundschule Marksuhl schwierig dar. Noch im zweiten Schulversuchsjahr schrieb die Schulleiterin: „Wir haben noch keine Konzeption für die Zusammenarbeit mit dem Schulmedizinischen Dienst erstellt." Im Schuljahr 2001-2002 luden die Pädagoginnen die Schulärztin schließlich erstmals zu einem Elternabend ein. Die Schulärztin stellte dort aus ihrer Sicht ihre bisherigen Erfahrungen mit dem Schulversuch dar. Die Pädagoginnen empfanden diesen Beitrag nach ihren Angaben als wohltuend. Offensichtlich unterstützte die Schulärztin die Arbeit der Lehrerinnen und würdigte diese vor den Eltern. Im Anschluss an die von der Schulärztin durchgeführte Einschulungsuntersuchung fanden Gespräche zwischen ihr und den Lehrerinnen statt, bei denen der Entwicklungsstand und die Förderung einzelner Kinder beraten wurden. „Diese Gespräche wurden sehr offen und ehrlich geführt. Wir empfanden sie als sehr produktiv", beschreiben die Lehrerinnen diese im Herbst 2002. Sie schätzten weiter ein: „Wir haben durch die Schulärztin eine eindeutig positive Unterstützung in unserer Arbeit mit den Eltern erhalten. Sie empfiehlt unsere Schule, besser noch, sie empfiehlt Eltern die ‚Veränderte Schuleingangsphase'." Diese Haltung spiegelte sich auch in der Entwicklung der Zurückstellungszahlen. Die Schulärztin hatte nur für wenige Kinder und dass allein aus medizinischen Gründen eine Empfehlung zur Zurückstellung ausgesprochen.. Die Ärztin zeigte sich in der Beantwortung der Fragen der Wissenschaftlichen Begleitung dem Schulversuch gegenüber insgesamt sehr aufgeschlossen. Nach ihren Angaben schätzt sie besonders die Möglichkeit, des individuellen Voranschreitens der Kinder. Der Schulversuch habe sie bestärkt, die Kinder, die sie ohne Schulversuch in eine Diagnose- und Förderklasse eingewiesen hätte, nicht zurückzustellen, sondern die Einschulungsempfehlung für die ‚Veränderte Schuleingangsphase' zu geben.

2.2.4 Funktion des regionalen Beirats für die Schule

Im zweiten Schulversuchjahr am Staatlichen Schulamt Eisenach ein regionaler Beirat eingerichtet. In ihm waren eine Grundschulreferentin sowie eine Förderschulreferentin des Staatlichen Schulamtes, die Schulärztin, die Fachberaterin für Kindergärten und zwei Elternvertreter tätig. Ziel der Arbeit des regionalen Beirates war die Unterstützung

des Schulversuches in Marksuhl. Dazu gehörte insbesondere der Informationsaustausch, die Aufklärung über den Schulversuch selbst und die Beratung von Eltern mit Problemen, die im Zusammenhang mit dem Schulversuch standen. Verdienst des regionalen Beirats ist es, die Kooperation mit den Kindergärten angeschoben, zur Sicherung personeller Ressourcen beigetragen und die Öffentlichkeitsarbeit der Schule unterstützt zu haben.

2.2.5 Schulpolitische Arbeit – Information der Öffentlichkeit

„Unser Bürgermeister steht dem Schulversuch sehr aufgeschlossen gegenüber, da seine Tochter in der veränderten Schuleingansphase unterrichtet wurde“, schrieb die Schulleiterin im Leitfaden 2001. Eine Stütze war gewonnen. Die persönliche Betroffenheit und die damit verbundene genauere Kenntnis eröffneten hier offensichtlich einen Zugang, von dem die Schule selbst profitieren konnte. „Der Schulversuch wird insgesamt [jedoch] zu wenig wahrgenommen.“, schätzte die Schulleiterin aber einschränkend weiter ein. Ziel der Öffentlichkeitsarbeit musste es bleiben, über das Anliegen und die Arbeit im Schulversuch aufzuklären. Die Schulleiterin beklagte besonders geringes Interesse anderer Schulen. Eigens dafür durchgeführte Veranstaltungen der Schule waren nach ihren Angaben sehr schlecht besucht. Mit der Zeit wurden der Schulversuch und seine Anliegen aber bekannter.

2.2.6 Wahrnehmung des Schulversuchs durch andere Schulen

Die Arbeit der Pädagoginnen der Grundschule Marksuhl wurde besonders von den Lehrerinnen der Grundschule Förtha mit regem Interesse verfolgt. Lehrkräfte der Grundschule Förtha hospitierten im Unterricht der Schuleingangsphase, tauschten sich rege mit den Lehrerinnen der Grundschule Marksuhl aus und führten viele Gespräche über deren Arbeit.
Die im Hause untergebrachte Regelschule wünschte im Schuljahr 2001-2002 eine Veranstaltung zum Schulversuch, hospitierte vor Ort und wertete gemeinsam mit den Grundschullehrerinnen den gesehenen Unterricht aus. Die Pädagoginnen der Grundschule Marksuhl schätzten ein, dass die Lehrerinnen und Lehrer der Regelschule teilweise positiv, aber auch skeptisch auf diese Veranstaltung reagierten.
Die Förderschule stand dem Schulversuch zum Teil skeptisch gegenüber. Die Grundschullehrerinnen der Grundschule Marksuhl vermuteten, dass Uninformiertheit Ursache für diese Haltung war.

2.2.7 Zusammenfassung

Betrachtet man die Entwicklung der Umfeldbedingungen für den Schulversuch an der Grundschule Marksuhl, so kann eingeschätzt werden, dass die Lehrerinnen mit der Überzeugung der Eltern offensichtlich die wichtigste Unterstützergruppe für ihr Anliegen gewinnen konnten. Aber auch die gelungene Kooperation mit den Kindergärten, die nicht zuletzt auch die Elternarbeit unterstützte, stellte einen Gewinn dar. Die Schulärztin unterstützte die Anliegen der Schule. Während Eltern, Kindergärten und Schulärztin demnach wirksame Stützen für den Schulversuch wurden, interessierten sich weiterführende Schulen wenig. Die Lehrerinnen der Grundschule Marksuhl ließen sich davon jedoch nicht beirren, auch wenn sie sich für ihre Arbeit und ihr Engagement mehr Würdigung gewünscht hätten.

2.3 Projektsteuerung an der Schule

Zu Steuerung der Entwicklungsarbeit vertrauten die Lehrerinnen der Grundschule Marksuhl zu Beginn auf ihre innovative Schulleiterin und auf ihre guten Kooperationserfahrungen. Der Zusammenhalt im Kollegium, das sich im Schuljahr 1999-2000 auf den Weg der Veränderung machte, ihre Motivation und die bisher erfolgreich gestaltete Zusammenarbeit war den Lehrerinnen Basis genug. Sie nutzten zu Beginn weder einen Aktivitäten- oder Projektplan, noch spezielle Leitungsstrukturen. Die Pädagoginnen vermissten diese auch nicht. Der Weggang der Projekt- und Schulleiterin nach einem Jahr Schulversuch schmerzte jedoch sehr, hatte doch gerade sie das Projekt angeschoben. Nun fühlten sich die Lehrerinnen im Stich gelassen. Sie mussten ihren Entwicklungsweg stärker selbst in die Hand nehmen und suchten nach neuen Wegen. Eine Lehrerin übernahm zunächst die Verantwortung für die Dokumentation der Entwicklungsarbeit im Schulversuch. Mit Zunahme der am Schulversuch beteiligten Pädagoginnen und durch das Anwachsen der Aufgaben, die sich aus der Veränderung ergaben, sahen die Lehrerinnen ein, dass professionelle Methoden des Projektmanagements ihre Arbeit unterstützen könnte. Diese Haltung förderte die neu eingesetzte Schulleiterin. Ihr oblag ab dem Schuljahr 2001-2002 die Projektleitung. Angeregt durch die im Rahmen einer Erhebung der Wissenschaftlichen Begleitung gemeinsam mit dem Thüringer Fortbildungsinstitut entwickelten Zeitschiene planten die Lehrkräfte nun mit Hilfe dieses Instrumentes. „Wir nutzen seit diesem Schuljahr die Zeitschiene und sehen sie als wichtiges Instrument unserer gesamten Planung“, schrieben die Lehrerinnen dazu im Herbst 2002 und begründen ihre Entscheidung so: „Auf einen Blick sind unsere Aktivitäten gut zu erkennen. Wir planen innerhalb der Zeitschiene vierteljährlich und werten die Aktivitäten auch vierteljährlich aus. Die Aktivitäten sind auf unserer Zeitschiene geplant. Dadurch wird alles auch besser abrechenbar und man hat das Ziel besser vor Augen.“ Auch hinsichtlich der Arbeitsteilung änderten die Lehrerinnen ihr Vorgehen, hatten sie zunächst versucht alles gemeinsam zu machen, konstatierten sie im Herbst 2002: „Es ist ganz wichtig, Aufgaben gleichmäßig zu verteilen und sie verbindlich für jeden einzelnen im Team zu machen. Nur so entsteht Verantwortung und kann auch übernommen werden. Termine sind strikt einzuhalten. Das bedarf aber auch der nötigen Kontrolle.“

3 Feststellbare Effekte des Schulversuchs in Marksuhl

Die Lehrerinnen der Staatlichen Grundschule Marksuhl waren im Schuljahr 1999-2000 begeistert von den Ideen des Schulversuchs in die Veränderungsarbeit an ihrer Schule eingestiegen. Basierend auf ihren Erfahrungen mit dem Unterricht in jahrgangsgemischten Klassen und mit der Öffnung von Unterricht wollten sie alle Kinder ihres Schuleinzugsgebiets aufnehmen und ihnen eine wohnortnahe Beschulung ermöglichen. Durch einen rhythmisierten Schultag sollten den Kindern ausreichend Phasen der An- und Entspannung zur Verfügung stehen, war den Lehrerinnen doch aus ihrer bisherigen Unterrichtspraxis bekannt, dass die Schulanfängerinnen und Schulanfänger über andere Bedürfnisse nach Entspannung und über eine meist geringere Belastbarkeit verfügten. Es wurden Unterrichtsblöcke mit Spiel- und Bewegungspausen installiert. Im Laufe des Schulversuchs zeigte sich, dass die Organisation der Rhythmisierung nicht immer von den Lehrerinnen ausgehen muss. Vielmehr benötigen die Kinder Möglichkeiten ihre individuellen Lernrhythmen zu leben. Während die Lehrerinnen zunächst versucht hatten, durch Angebote, beispielsweise zum Basteln, auch die Pausen der Schülerinnen und Schüler aus ihrer Sicht effektiv zu gestalten, sahen sie im Laufe des Schulversuchs ein, dass damit der Alltag der Kinder überorganisiert wurde. Im Schuljahr 2002-2003 schu-

fen die Pädagoginnen durch die Aufgabe der Bastelangebote in den Pausen bewusst wieder Freiräume und boten im Unterricht ein entsprechend durchdachtes Aufgabenangebot an, das über die Berücksichtigung besonderer Vorlieben und Zugänge zum Lernen den Kindern individuellere Lern- und Arbeitsrhythmen ermöglichte. Die Lehrerinnen erkannten, dass diese Verbindung letztendlich auch ihrem Anliegen, der optimalen Förderung aller Kinder, dienlich war.

Bereits vor Beginn des Schulversuchs waren an der Grundschule Marksuhl jahrgangsgemischte Stammgruppen für die Klassenstufe eins/zwei und drei/vier eingerichtet worden. Nun wurden in die Lerngruppen eins/zwei noch diejenigen Kinder aufgenommen, die vormals in einer Diagnose- und Förderklasse unterrichtet worden wären. Die Lehrerinnen waren schrittweise an den Unterricht in dieser Form herangegangen. Sie erteilten zu Beginn des Schulversuchs ausschließlich Werken, Musik, Kunst und Sport im Rahmen des jahrgangsgemischten Stammgruppenunterrichts, während Deutsch, Mathematik sowie Heimat- und Sachkunde in der traditionellen Kursform jahrgangsbezogen unterrichtet wurde. Erst allmählich veränderten die Lehrerinnen die Verteilung der Stunden und Fächer leicht zu Gunsten des Stammgruppenunterrichts. Die Jahrgangsmischung in der Schuleingangsphase bewährte sich aus Sicht der Pädagoginnen zunächst im sozialen Bereich. Im Laufe des Schulversuchs hatten die Lehrerinnen erkannt, dass die Kooperation der Kinder untereinander gegenseitige Förderung bedeutete. Gleichzeitig nutzten die Lehrkräfte den Wochenplan, der im Stamm bearbeitet wurde, um Kindern individuelle Aufgaben zuzuweisen. Mit zunehmender Sensibilität für die unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsstände der Kinder versuchten die Lehrerinnen diesen durch immer individuellere Wochenpläne zu begegnen. Hatte sich dieser Ansatz zur Förderung einzelner schwacher Kinder zu Beginn des Schulversuchs bewährt, so drohte den Lehrerinnen nun bei der Übertragung auf alle Kinder eine Arbeitsüberlastung, die im Zusammenhang mit der von ihnen (notgedrungen) angenommenen Teilzeitarbeit gesehen, nicht zu rechtfertigen war. Auf der Suche nach Lösungen für diesen Konflikt prüften die Lehrerinnen auch die bisher eingesetzten Unterrichtsmaterialien. Nach einem Jahr Schulversuch setzten sie neben dem Konzept ‚Wort-Welt-wir' auch das Lehrbuch ‚Xa-Lando' ein, um den leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern zusätzlich Anregung bieten zu können. Heute sind sie davon wieder abgekommen und nutzen den ‚Bücherwurm'.

Neben der Förderung von Kindern auf unterschiedlichem Niveau bereiteten im ersten Schulversuchsjahr verhaltensauffällige Kinder den Lehrerinnen große Sorgen. Im Umgang mit ihnen sahen sich die Lehrerinnen und Lehrer nicht ausreichend qualifiziert. Eine zweitägige Fortbildung des ThILLM konnte aber Ansätze aufzeigen, die ihnen halfen, Strategien im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten von Kindern zu entwickeln. Dazu vereinbarten die Lehrerinnen im zweiten Schulversuchsjahr zunächst einheitlich vorzugehen und stärker nach den Ursachen des Verhaltensproblems zu suchen. Im dritten Schulversuchsjahr wurden die Strategien der Lehrerinnen noch konkreter. In schwierigen Situationen gingen sie so vor:

- Ruhe bewahren und die Situation nicht weiter verschärfen
- Keine Pauschalbewertung nach einem Schema der Situation vornehmen
- Das Kind mit seinem Verhaltensproblem nicht ins Zentrum der Aufmerksamkeit der Gruppe rücken
- Ursachen ergründen, auch im Gespräch mit dem Kind
- Klärende Gespräche nicht während der Störung führen, sondern erst wenn sich das Kind beruhigt hat

Dieses Vorgehen bewährte sich.

Die Schwierigkeiten hinsichtlich der optimalen Förderung jeden Kindes waren damit noch nicht aus dem Weg geräumt. Unterstützung erhofften sich die Lehrerinnen von der

an der Grundschule tätigen Förderschullehrerin. Diese widmete sich professionsspezifisch besonders den Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Hinsichtlich der Förderung von Kindern ging jedoch von ihr kein wirksamer Impuls für die Arbeit der Grundschullehrerinnen aus. Gründe könnten darin liegen, dass die Sonderpädagogin mit der Arbeit in einer Grundschule noch wenig vertraut war, sie selbst war als Regelschullehrerin in der Förderschule eingesetzt und schloss erst im Schulversuchszeitraum eine berufsbegleitend absolvierte sonderpädagogische Zusatzausbildung ab.
Anregungen und Hilfen zur Förderung von Kindern erhielten die Lehrerinnen vorwiegend aus den Fortbildungsveranstaltungen des ThILLM und durch den Erfahrungsaustausch mit anderen Schulen. So griffen sie beispielsweise das an der Grundschule Unterweid entwickelte Aufgabensystem auf, das systematische von den Kindern in eigenem Lerntempo zu durchlaufende Aufgabenreihen anbot. Sie veränderten damit die Lernumgebung der Kinder von deren zunächst unterrichtsergänzenden Funktion zu Beginn des Schulversuchs hin zu einer gestalteten Umgebung, die Kinder selbstständig nutzen können. Bei diesem Vorgehen wurde den Lehrerinnen bewusst, dass es ihnen schwer fiel, Aufgaben systematisch, nach Schwierigkeitsgraden differenziert anzubieten. Immer deutlicher wurde, dass ihnen, wie sie selbst formulieren, ein ‚grobes Gerippe' zur Orientierung fehlt. Auch durch ihre Arbeit am Entwicklungs- und Dokumentationsschwerpunkt ‚Leistungsdokumentation' kamen sie zu diesem Schluss.
Zunächst hatten die Lehrerinnen begonnen, gestützt durch die bereits erprobte Öffnung des Unterrichts, ihre Leistungsdokumentation zu erweitern. Nachdem die Lehrerinnen im ersten Schulversuchsjahr die Kompetenzbereiche des Thüringer Lehrplans als Beobachtungs- und Bewertungsbereiche aufgenommen hatten, erweiterten sie damit auch die Inhalte der Dokumentation und kamen so zu einem neuen, weiter gefassten Leistungsbegriff. Die Beobachtung im Unterricht wurde installiert und, unterstützt durch die im Unterricht als Doppelbesetzung zur Verfügung stehende, Horterzieherin praktiziert.
Im Zuge dieser Veränderungsarbeit war bereits im ersten Jahr des Schulversuchs absehbar, dass die herkömmliche Notation im Klassenbuch nicht mehr ausreichte, um sowohl die verschiedenen Bereiche des erweiterten Leistungsbegriffes als auch die unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsstände der Schülerinnen und Schüler abzubilden. Die Lehrerinnen der Grundschule Marksuhl nahmen sich daher vor, ein Sammelsystem in Buchform (in Anlehnung an das gewohnte ‚Notenbuch') zu entwickeln, in dem der Entwicklungsstand eines Kindes übersichtlich und aussagekräftig zugleich dokumentierbar und ablesbar war. Dieses sollte den Schwerpunkt der Entwicklungs- und Dokumentationsarbeit im Rahmen des Schulversuchs darstellen. Während der ersten Präsentation ihrer Entwicklungsarbeit auf der Veranstaltung des ThILLM im zweiten Schulversuchsjahr erkannten die Pädagoginnen der Grundschule Marksuhl, dass ihr erstes Produkt offensichtlich nur für sie selbst handhabbar war. Sie überarbeiteten das ‚Notenbuch' weiter. Dazu erstellten die Pädagoginnen zunächst eine Übersicht der verschiedenen Kategorien von Leistungsaspekten eines Unterrichtsfachs und formulierten im nächsten Schritt dazu Kriterien und Graduierungen. Am Ende des Schulversuchs liegt nun ein druckreifes ‚Notenbuch' vor, das von den Pädagoginnen in Form eines Ringbuches gestaltet worden ist, um für die variablen Entwicklungswege der Kinder auch variable Notationen bzw. wechselnde Gruppenzugehörigkeiten von Kindern berücksichtigen zu können. Ergänzend zu den Auswertungsblättern können Schülerarbeiten als Belege abgeheftet werden.
Beim Einsatz des entwickelten ‚Notenbuches' erlebten die Lehrerinnen, dass sich besonders die Eltern von der Dokumentation beeindruckt zeigten und durch deren Aussagekraft überzeugen ließen. Damit war es den Lehrerinnen gelungen, die Eltern noch wirksamer vom Anliegen des Schulversuchs zu überzeugen und sie für weitere Unterstützung zu gewinnen.

Förderung im Verständnis der Grundschule Marksuhl beginnt heute so früh wie möglich und wird durch gezielte Maßnahmen begleitet. Während sich die Lehrerinnen zu Beginn des Schulversuchs noch mit der Erhebung eines einmaligen Ist-Standes der einzuschulenden Kinder begnügten, entstand im Verlauf des Versuchs eine prozessbegleitende Diagnostik. Unterstützt von den Fortbildungen des ThILLM entwickelte sich diese besonders im Bereich Mathematik, was sich auch darauf zurückführen lässt, dass für dieses Fach wesentlich früher mit dem Fortbildungszyklus begonnen worden war, als beispielsweise für das Fach Deutsch. An der Grundschule Marksuhl gibt es seit dem zweiten Schulversuchsjahr eine ‚Zwergenschule', in die Kindergartenkinder mehrmals im Jahr vor ihrer Einschulung in die Grundschule eingeladen werden. In der systematischen Arbeit mit den Kindern lernen sich Lehrerinnen, Kinder und Eltern frühzeitig kennen und es werden auf der Grundlage von Beobachtungen während dieser Veranstaltungen, ergänzt durch weitere Informationen durch die Schulärztin sowie durch die Erzieherinnen der Kindergärten, Ansatzpunkte zur Förderung der künftigen Schulkinder gefunden. In einer Einschulungskonzeption ist diese Zusammenarbeit mit den Erzieherinnen der Kindergärten und der Ärztin des Schulmedizinischen Dienstes beschrieben. Durch gezielte Aufklärung gelang es den Lehrerinnen, beide Professionen als Unterstützer für das Anliegen des Schulversuchs zu gewinnen.
Demgegenüber steht ein geringeres Interesse anderer Schulen und der allgemeinen Öffentlichkeit. Doch, auch wenn sich die Kolleginnen der Grundschule Marksuhl eine stärkere Würdigung ihrer Arbeit von außen wünschten, konnte das Fehlen dem Anliegen der Lehrerinnen, ihre Schule zu entwickeln, keinen Abbruch tun.
Alle beteiligten Pädagoginnen gestalteten den Schulversuch auf der Basis des Schulversuchskonzepts erfolgreich, obwohl es einige Hürden zu überwinden galt. Zunächst waren drei Lehrerinnen mit dieser Aufgabe betraut. Durch die teilzeitbedingte sinkende Wochenstundenzahl arbeiteten am Ende des Schulversuchs neben der Förderschullehrerin und der Schulleitern, die auch die Projektleitung inne hatte, noch weitere sechs Kolleginnen im Team der Schuleingangsphase mit. Aber das war nicht die einzige Personalveränderung an der Schule. Vielmehr wechselte die Schulleiterin mitten im Schulversuch an eine hessische Schule und das, obwohl sie maßgeblich am Konzept des Schulversuchs gearbeitet hatte. Die neue Schulleiterin musste sich zunächst einarbeiten. Es gelang ihr aber, die Arbeit von der konzeptionellen Ebene stärker auf die Arbeit in den Stammgruppen zu zentrieren, was der Schuleingangsphase zu einem sichtbaren Entwicklungsschritt verhalf.
Die Kooperation der Lehrerinnen in der Schuleingangsphase basierte zunehmend auf tragfähigen Arbeitstrukturen, die aus festen Vorbereitungstagen und Abspracheritualen bestanden. Angeregt durch eine von ThILLM und Wissenschaftlicher Begleitung gemeinsam ausgerichteter Fortbildung griffen die Lehrerinnen der Grundschule Marksuhl die Arbeit mit einer Zeitschiene zur transparenten Planung auf. Nach deren Erprobung im zweiten Schulversuchsjahr gingen sie von der zunächst halbjährlichen Planung auf eine vierteljährliche über. Sie erkannten, dass mittels Zeitschiene ihre Arbeit zielgerichteter und überprüfbarer gestaltet werden konnte.
Zum Wohl aller Kinder werden die Kolleginnen der Grundschule Marsuhl den beschrittenen Weg weiter verfolgen.