



"Eine Schule für alle"

*Staatliche Grundschule
Ausbildungsschule
Schulkomplex am Apelsberg
Apelsbergstr. 58*

98724 Neuhaus

Der Schulversuch ,Veränderte Schuleingangsphase' an der Staatlichen Grundschule Neuhaus



Eine Studie der Wissenschaftlichen Begleitung

Die Staatliche Grundschule Neuhaus hat vom 2. Schulhalbjahr des Schuljahres 1999-2000 bis Schuljahresende 2002-2003 am Schulversuch ,Veränderte Schuleingangsphase in Thüringen' teilgenommen. Eine wissenschaftliche Begleitung unter Leitung von Prof. Dr. Ursula Carle, Universität Bremen, erfolgte im Auftrag des Freistaats Thüringen, vertreten durch den Thüringer Kultusminister. Die vorliegende Studie beruht auf den Auswertungen der Wissenschaftlichen Begleitung. Der Text wurde von Martina Henschel vorbereitet und im Team bearbeitet.

Adresse der Grundschule:

Staatliche Grundschule Neuhaus
Ausbildungsschule
Schulkomplex am Apelsberg
Apelsbergstr. 58
98724 Neuhaus
Tel. 03679-722019
Fax 03679-701078
E-Mail: GS-Neuhaus@t-online.de
Schulleiterin: Monika Müller-Uri
Projektverantwortliche: Doris Geyer

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

Titelblatt: Grundschule Neuhaus

Fotos: Wissenschaftliche Begleitung

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

Weitere Veröffentlichungen aus dem Schulversuch:

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

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

Inhaltsübersicht

Vorwort von Monika Müller-Uri

Einleitung

Staatliche Grundschule Neuhaus

Entwicklung im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | Ausgangslage der Schule am Beginn des Schulversuchs..... | 9 |
| 2 | Der Entwicklungsweg der Grundschule Neuhaus im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ | 10 |
| 2.1 | Unterschiedliche Kinder lernen gemeinsam..... | 11 |
| 2.1.1 | Einrichtung der Jahrgangsmischung..... | 11 |
| 2.1.2 | Rhythmisierung | 12 |
| 2.1.3 | Differenzierungskonzepte und Einstieg in die Individualisierung | 16 |
| 2.1.4 | Aufbau der Lernumgebung..... | 22 |
| 2.1.5 | Spezielle Fördermaßnahmen | 24 |
| 2.1.6 | Schuleingangsdiagnostik | 25 |
| 2.1.7 | Leistungsdokumentation..... | 27 |
| 2.1.8 | Lernprozesse der Pädagoginnen der Grundschule Neuhaus..... | 28 |
| 2.1.9 | Teamentwicklung und Wissenstransfer in der Schule..... | 29 |
| 2.2 | Entwicklung geeigneter Umfeldbedingungen | 30 |
| 2.2.1 | Eltern werden zu Erziehungspartnern..... | 31 |
| 2.2.2 | Wiederentdeckung der Kooperation mit den Kindergärten..... | 32 |
| 2.2.3 | Rolle des Schulmedizinischen Dienstes | 32 |
| 2.2.4 | Funktion des regionalen Beirats für die Schule..... | 33 |
| 2.2.5 | Schulpolitische Arbeit – Information der Öffentlichkeit..... | 33 |
| 2.2.6 | Wahrnehmung des Schulversuchs durch andere Schulen | 34 |
| 2.3 | Projektsteuerung an der Schule | 35 |
| 3 | Effekte des Schulversuchs an der Schule | 37 |

Vorwort

„Veränderte Schuleingangsphase“ für uns mehr als nur ein Versuch

Veränderte Schuleingangsphase, was bedeutet das eigentlich?

Bei näherer Betrachtung des Begriffes stellt man fest, dass im Wort selbst die Bedeutung zu finden ist ‚Verändern‘ – ja, sich verändern wollen. Es stellen sich Fragen wie, warum muss etwas verändert werden, was soll verändert werden und wie soll dieses geschehen. Genau diese Fragen wollten wir beantwortet wissen.

Die Antwort darauf ist ein Bericht, der so etwas ist, wie eine Mischung aus Dokumentation, Kommentar und Forschungsbericht. Wir geben einen Einblick in den Veränderungsprozess unserer Grundschule, die sich aufgemacht hat, sich selbst zu reformieren. Dabei haben wir zunehmend an Offenheit und pädagogischen Profil gewonnen:

- angestoßen wurde der Prozess mit der Genehmigung zur Teilnahme am Schulversuch
- getragen, weitergeführt und mit Ideen angereichert von dem Team der Lehrer der Schuleingangsphase, der Schulleiterin und den zahlreichen Begleitern des Versuches
- von der Mehrheit der Eltern befürwortet und
- mit Leben erfüllt durch die Schülerinnen und Schüler.

Ausgehend davon, dass in jedem Kind etwas Einzigartiges und Kostbares steckt, das geweckt werden möchte, stellten wir die individuelle Förderung eines jeden Kindes entsprechend seines aktuellen Entwicklungsstandes in den Mittelpunkt unserer Arbeit. Der Leser wird dabei spüren, dass eine gute Zusammenarbeit aller Pädagogen (besonders zwischen Grundschullehrer und Förderschullehrer) von entscheidender Bedeutung ist, dass offene Unterrichtsformen zum „Muss“ für jeden einzelnen werden, dass die ausführliche Dokumentation des Leistungsstandes unerlässlich ist und täglich zu erfolgen hat.

Wer aufmerksam liest, wird noch viele Antworten auf seine Fragen finden, wird aber auch feststellen, dass Fragen offen blieben oder manches nicht so umgesetzt wurde, wie man es sich erwünschte.

Den vorliegenden Bericht betrachten wir deshalb nicht als etwas Abgeschlossenes, sondern als eine vorläufige, ausschnitthafte Bilanz, die Zusammenhänge erkennen lässt aber auch vorhandene Reserven aufzeichnet.

Monika Müller-Uri

Schulleiterin

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 Wiederholung¹. Grundsätzlich sollten im Schulversuch alle schulpflichtigen Kinder ohne Überprüfung der Schulfähigkeit in die Grundschule aufgenommen werden. Wenn an der Schule eine Diagnose- und Förderklasse vorhanden war, wurde sie mit Beginn des Schulversuchs aufgelöst.

Bereits in der Organisationsverfügung zum Schulversuch² wird der hohe Anspruch an die Unterrichtsentwicklung deutlich. Dort werden folgende Anforderungen genannt:

- Altersgemischtes Lernen
- Öffnung des Unterrichts, Differenzierung und Individualisierung des Lernens, unterschiedliche Lernformen
- Förderung jedes Kindes entsprechend seinen Möglichkeiten
- Transparenz gegenüber den Eltern
- Gestaltung ganzheitlicher Lernprozesse durch Rhythmisierung des Lernens

Im Laufe des Versuchs zeigte sich, dass die Unterrichtsentwicklung der Garant für die Qualitätssteigerung im Kernbereich der Schuleingangsphase war. Eine bedeutsame Voraussetzung dafür benannte die Organisationsverfügung ebenfalls: Von den in der Schuleingangsphase tätigen Grund- und Förderschullehrerinnen, den Sonderpädagogischen Fachkräften und den Erzieherinnen wurde erwartet, dass sie schul- und sozialpädagogische Aufgaben verbinden und die sonderpädagogische Förderung in ihre Arbeit einbeziehen. Schulleitung und Schulaufsicht sollten – so die Verfügung – die personellen Ressourcen und deren zweckgerichteten Einsatz im Schulversuch sicherstellen und die dafür nötigen Personalentwicklungsaufgaben übernehmen. Das Thüringer Kultus-

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.

ministerium, 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 Neuhaus eine wichtige Rolle gespielt. Insbesondere die Arbeit mit individuellen Lernplänen und die Förderung auf der Basis einer kindgerechten Diagnostik gaben dem gesamten Schulversuch wertvolle Impulse.

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

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

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

Entwicklung im Schulversuch

„Veränderte Schuleingangsphase“ in Thüringen

Die Grundschule Neuhaus liegt im süd-östlichen Teil des Landkreises Sonneberg und entstand 1998 durch Zusammenlegung der Grundschulen eins und zwei der Gemeinde Neuhaus.

Die Grundschule war anfangs in einem alten, unter Denkmalschutz stehenden Schulgebäude am Kirchweg im Zentrum der Stadt untergebracht. Ein ca. 200 Meter entferntes Hortgebäude gehörte zur Grundschule. Da die Kapazität des Hauses nicht für alle Hortkinder ausreichend war, wurden auch Klassenräume am Nachmittag genutzt. Das betraf die Kinder der Schuleingangsphase und hatte den Vorteil, dass sie in der Schule bleiben und ihre gewohnte Lernumgebung auch am Nachmittag nutzen konnten.

Da sich das Schulgebäude in einem äußerst sanierungsbedürftigen Zustand befand, wurde durch den Kreistag ein Schulstandortwechsel beschlossen. Im November 2002 zog die Grundschule in das völlig sanierte Gebäude am Schulkomplex Apelsberg um, in dem sich zu diesem Zeitpunkt schon die Staatliche Förderschule für geistig Behinderte befand.

Die Entwicklung der Schülerzahlen war wie in den meisten anderen Thüringer Grundschulen rückläufig. Im Schuljahr 2000-2001 bestand die Schülerschaft aus 172 Schülerinnen und Schülern, die sich im folgenden Schuljahr auf 130 reduzierte. Im letzten Schulversuchsjahr besuchten nur noch 113 Kinder die Grundschule in Neuhaus.

1 Ausgangslage der Schule am Beginn des Schulversuchs

Schon vor Beginn des Schulversuchs stellte sich das Kollegium der Grundschule Neuhaus der Herausforderung, alle Kinder aufzunehmen. So wurde erstmals im Schuljahr 1991-1992 ein Kind mit Behinderungen in die Grundschule eingeschult. Diagnose- und Förderklassen gab es an der 27 Kilometer entfernten Grundschule Sonneberg und an der Förderschule für Lernbehinderte in Neuhaus. Da die Fahrt nach Sonneberg für die Erstklässler sehr weit gewesen wäre, schickten manche Eltern ihre Kinder in die ortsansässige Diagnose- und Förderklasse. Es entstand ein reger Austausch mit der Förderschullehrerin und immer wieder konnten Kinder an die Grundschule zurückgeführt werden. Zum Zeitpunkt der Antragstellung hatten die Pädagoginnen also bereits Erfolge mit integrativem Unterricht zu verzeichnen. Die Förderschullehrerin war an der Grundschule keine Unbekannte mehr und sehr an integrativem Arbeiten interessiert. Entsprechend heißt es im Antrag der Grundschule Neuhaus zum Schulversuch im Jahre 1999: „Erste Erfahrungen im Umgang mit behinderten Kindern konnten so gesammelt und für die weitere Arbeit ausgewertet werden. Es wurde eng mit dem Mobilen Sonderpädagogischen Dienst der Staatlichen Schule für Lernbehinderte Neuhaus zusammengearbeitet. [...] Lernen voneinander führte letztlich zum miteinander Handeln. [...] Sehr viele positive Erfahrungen, sei es der Umgang der Schüler untereinander, sei es die Teamarbeit

der Kollegen oder die Zusammenarbeit mit den Kollegen aus dem Förderschulbereich, wurden so zusammengetragen“.

Das waren einschlägige Vorerfahrungen für den Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ in Thüringen, mit dem das Ziel verfolgt werden sollte, alle Kinder zeitgerecht in die Grundschule aufzunehmen und sowohl auf Zurückstellungen als auch auf die Überweisung in eine Diagnose- und Förderklasse zu verzichten.

Im Antrag formulierte die Schule dieses Ziel wie folgt: „Unsere Grundschule bewirbt sich um den Schulversuch, weil wir glauben, dass jedes Kind die gleiche Chance und das gleiche Recht auf Bildung an einer Grundschule hat“.

Mit dem Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ tat sich vor den Kolleginnen der Grundschule Neuhaus ein neuer herausfordernder Weg auf, von dem sie sich versprachen, jedem Kind die gleiche Chance und das gleiche Recht auf Bildung an der Grundschule ermöglichen zu können. Unter der Zielstellung des Schulversuchs beschlossen die Pädagoginnen die Entwicklung neuer Unterrichtskonzepte in jahrgangsgemischten Gruppen, die dem breiten Entwicklungsspektrum der Schülerinnen und Schüler gerecht werden sollten. Die Schaffung der Voraussetzungen, die jedem Kind individuelle Lernmöglichkeiten bieten würden, stand dabei im Mittelpunkt. Eine gute Basis bildeten die bereits gesammelten Erfahrungen mit einer unterrichtsimmanenten Schuleingangsdiagnostik sowie in der Arbeit mit offenen Unterrichtsformen, vor allem unter Einsatz des Tagesplans und des Lernens an Stationen. Der Vormittag war nicht mehr im 45-Minuten-Takt organisiert, sondern es gab bereits einen offenen Anfang am Morgen und Blockunterricht. Im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ sah das Kollegium unter diesen Voraussetzungen eine hervorragende Chance zur Verwirklichung seiner Ziele *einer* Schule für alle Kinder.

Eine weitere, ganz wesentliche Zielsetzung für die Kolleginnen war die qualitative Verbesserung der Teamarbeit. Sie hatten festgestellt, dass Pädagoginnen und Pädagogen heute als ‚Einzelkämpfer‘ nicht mehr bestehen können. Obwohl einige anfangs Unsicherheit und Skepsis signalisierten, ob sie den Anforderungen des Schulversuchs gut genug gewachsen seien, empfanden sie damals schon die Sicherheit und Bereicherung durch Teamarbeit als Entlastung. Das Kooperationskonzept schloss von Anfang an nicht nur die Zusammenarbeit zwischen Grundschullehrerinnen und Förderschullehrerin ein, sondern unbedingt auch die gleichberechtigte Integration der Horterzieherinnen im Team der Schuleingangsphase. Dem Grundsatz, dass alle Pädagoginnen gleiche Ziele verfolgen sollten, maß das Kollegium der Grundschule Neuhaus große Bedeutung zu.

2 Der Entwicklungsweg der Grundschule Neuhaus im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘

Aus der Retrospektive stellt sich der Weg der Grundschule Neuhaus im Schulversuch dennoch nicht glatt dar. Zu Beginn nahm die Entwicklung einen steilen Verlauf. Durch die Tatsache, dass die Förderschullehrerin mit ihrem gesamten Deputat von 17 Stunden in der Grundschule eingesetzt war, kam von Anfang an in der Schule ein reger kollegialer Austausch zustande, der vor allem auf die Planung und Gestaltung des Unterrichts Einfluss hatte. Hinzu kam der Erfahrungsvorsprung mit Schuleingangsdiagnostik im Unterricht. So wurde die Grundschule Neuhaus für den Thüringer Schulversuch und

andere interessierte Grundschulen früh eine wichtige Ressource. Viele Lehrerinnen und Lehrer reisten an, um die sehr differenzierte Arbeit kennen zu lernen, die sich insbesondere im individuellen Lehrplan der Kinder spiegelt.

Es zeigte sich im Laufe des Schulversuchs, dass auch ein so aktives und qualifiziertes Kollegium, wie das der Grundschule Neuhaus, mit seinen Kräften haushalten muss und Entwicklungszeit benötigt, Zeit um Errungenschaften zu festigen. Besonders im letzten Schulversuchsjahr wurde durch den Umzug ins neue Schulhaus viel Kraft gebunden und gleichzeitig eine Lernumgebung gewonnen, die kaum mehr zu wünschen übrig lässt.

2.1 Unterschiedliche Kinder lernen gemeinsam

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

2.1.1 Einrichtung der Jahrgangsmischung

Mit Beginn des Schuljahres 2000-2001 richtete die Grundschule zwei relativ große jahrgangsgemischte Stammgruppen ein, d. h. jede Stammgruppe war aus Erstklässlern und Zweitklässlern zusammengesetzt. Durch die Größe der Stammgruppe konnten die Lehrerstunden so verteilt werden, dass eine umfangreiche Zweitbesetzung im Unterricht möglich war. Die Jahrgangsguppen mussten insofern nicht völlig aufgelöst werden, als neben dem Stammgruppenunterricht im Kursunterricht weiterhin jahrgangshomogen unterrichtet wurde. In den Stammgruppenunterricht wurden am Anfang alle Lernbereiche und Fächer einbezogen. Er war das inhaltliche und soziale Zentrum für die Kinder. Der Kursunterricht diente vor allem der Einführung von neuen Inhalten. So war es möglich, ihn zeitlich flexibel zu gestalten. Immer dann, wenn eine Einführung erforderlich war, wurde eine Gruppe Kinder zusammen genommen und erhielt die Möglichkeit, sich mit etwas Neuem intensiv und unter Anleitung einer Lehrerin auseinander zu setzen.

Die Größe der beiden Stammgruppen erschwerte trotz Doppelbesetzung die tägliche Arbeit. Deshalb entschied sich das Kollegium im Schuljahr 2001-2002 für vier kleine jahrgangsgemischte Stammgruppen in der Schuleingangsphase und verzichtete auf die Doppelbesetzung im Unterricht. Lediglich die Förderschullehrerin war einige Stunden zusätzlich im Unterricht. Kursunterricht wurde auf die Fächer Musik, Kunsterziehung, Werken, Schulgarten, Sport, Ethik und Religion festgelegt. Das heißt, dass die Fächer Deutsch, Mathematik sowie Heimat- und Sachkunde ausschließlich im Stammgruppenunterricht angesiedelt waren.

Die folgenden Aussagen machen noch einmal deutlich, wie im Stammgruppenunterricht Phasen in jahrgangshomogenen Gruppen von den Pädagoginnen realisiert wurden: „Eine Einführung zu einem Stoffgebiet erfolgt entweder durch die Stammgruppenlehrerin oder durch die Förderschullehrerin in einem Unterrichtsabschnitt von ca. 10 – 15 Minuten. Hierbei wird die jeweilige Klassenstufe zusammengefasst (z.B. Gesprächsteppich, Tisch, Stuhlkreis, Flur oder Ausweichraum). Der Einführung schließen sich individuelle Übungen zum Thema in der Stammgruppe an. Zum Abschluss der frontalen Arbeitsphase erhält jeder Schüler seine individuelle Aufgabenstellung, die er in der Stammgruppe selbständig ausführt. Dabei wird die Fähigkeitslage eines jeden Schülers berücksichtigt (mit Anschauung, ohne Anschauung, mit Hilfe, ohne Hilfe, mit zugewiesenen Arbeitsmaterialien)“.



Abbildung 1: Arbeit mit den Schulanfängern an der Tafel, während die anderen Aufgaben aus ihrem Wochenplan selbstständig lösen

Diese Form des Unterrichtens, bei der die Lerngemeinschaft ‚Stammgruppe‘ im Mittelpunkt steht, wurde auch im Schuljahr 2002-2003 beibehalten. Die Phasen der Einführung geschahen jetzt nicht mehr nach Jahrgängen zusammengesetzt, sondern nach dem Leistungsstand.

Im Rahmen der Hospitationen zur Abschlusserhebung der Wissenschaftlichen Begleitung zu Beginn des Schuljahres 2003-2004 konnte diese Vorgehensweise im Stammgruppenunterricht beobachtet werden. Zu diesem Zeitpunkt war es den Lehrerinnen besonders wichtig, den Schulanfänger/innen, die erst die zweite Woche die Schule besuchten, Hinweise zu den Arbeitsaufträgen zu geben, die zum einen das Aufgabenverständnis und zum anderen die Vorgehensweise betrafen. Es wurden gemeinsame Übungen durchgeführt, die eine Grundlage für die folgenden Arbeiten schufen.

2.1.2 Rhythmisierung

Rhythmisierung des Schultages, wie es der Schulversuch vorsah, bedeutet, dass auch der Nachmittag in das Konzept mit einbezogen wird. Den Kindern der Schuleingangsphase an der Grundschule Neuhaus stand von Anfang an der grundschuleigene Hort im

Schulhaus zur Verfügung, den in Neuhaus ca. 60% aller Grundschul Kinder besuchen. Er öffnet um 6.30 Uhr und schließt um 16.30 Uhr: „Der Montag, Dienstag und Donnerstag ist durch offene Hortarbeit innerhalb der Schuleingangsphase geprägt. Den Kindern stehen Ruhe- und Spielmöglichkeiten, verschiedene Angebote sowie ein Hausaufgabenzimmer wahlweise zur Verfügung. Lediglich Mittagessen und Vesper werden von allen Kindern zur gleichen Zeit eingenommen. Am Mittwochnachmittag wird am gesamten Grundschulhort gruppenoffen gearbeitet“. Kein Kind muss nachmittags unversorgt bleiben.



Abbildung 2: Ein Ritual – im Morgenkreis wird die Arbeit des Tages besprochen

Über den ganzen Tag betrachtet bietet heute das neue Schulhaus durch die großen hellen Klassenzimmer und Horträume vielfältige Lern- und Spielmöglichkeiten für alle Kinder der Grundschule. Die zeitliche Struktur ist heute so gestaltet, dass sich Zeiten der Arbeit voller konzentrierter Anspannung mit Zeiten des spielerischen Übens über den ganzen Tag abwechseln, immer weniger nach Uhrzeit, immer mehr nach dem Rhythmus der Kinder.

Der Tagesablauf wird durch folgende Elemente strukturiert: Gleitzeit, Morgenkreis, Blockunterricht mit Ruhephase, individuelle Frühstücks- und Hofpause, Bewegungsspiele bei nachlassender Konzentration und Entspannungsphasen mit Musik nach der Hofpause.

Schon im Schuljahr 1999-2000 wird die Organisation des Schultages so beschrieben: Morgens konnten die Kinder vor Unterrichtsbeginn eine halbstündige Gleitzeit nutzen. Der Unterrichtsvormittag wurde in drei Unterrichtsblöcke untergliedert, die mit entsprechenden Pausen zum Frühstück, zum Spielen und zum Bewegen organisiert waren. Im Laufe des Schuljahres wurde auf das Klingelzeichen zwischen den Blöcken verzichtet.

Seit Beginn des Schuljahres 2000-2001 gestalten die Stammgruppen ihre Pausenzeiten selbst. Das hat den Vorteil, dass sie angefangene Arbeiten nicht durch Frühstück- oder Hofpause unterbrechen müssen. Zudem zeigte sich, dass bei unterschiedlicher Pause ähnlich wie beim gleitenden Unterrichtsbeginn am Vormittag, die Reibungspunkte mit anderen Klassen abnahmen.

Der Unterrichtsvormittag war nun wie folgt aufgebaut:

| | |
|---------------|--|
| 07.15 – 07.45 | Gleitzeit |
| 07.45 – 09.15 | 1. Block mit Bewegungsphasen |
| 09.15 – 09.50 | Frühstück und 1. Hofpause |
| 09.50 – 11.20 | 2. Block mit individuellen Bewegungsphasen |
| 11.20 – 11.45 | Mittagessen bzw. 2. Hofpause |
| 11.45 – 13.15 | 3. Block (z. B. Ergänzungsunterricht, Kunst, Sport, Schulgarten, Werken) |

Abbildung 3: Basis der Rhythmisierung - Gliederung des Vormittags in Blöcke

Ab dem zweiten Schulversuchsjahr wurden Bewegungsspiele noch bewusster und regelmäßiger in den Tagesablauf einbezogen. Es erschien den Kolleginnen nun auch günstiger, die bisher verwendeten vier Unterrichtsstunden für Wochenplanarbeit auf nur noch drei Stunden täglich zu reduzieren und nur die Hauptfächer (Deutsch, Mathematik und Heimat- und Sachkunde) einzubeziehen, um die Kinder nicht zu überfordern.

Mit der Rhythmisierung des Schultages verfolgten die Pädagoginnen folgende Ziele:

- „Bewegungsfreiheit ermöglichen,
- Entscheidungsfreiheit entwickeln,
- Selbstständigkeit beim Lernen fördern“

Diese Ziele wurden auch am Nachmittag weiter verfolgt. So beschrieben die Horterzieherinnen ihr pädagogisches Konzept: „Das Konzept sieht so aus, dass die offene Hortarbeit das Kernstück ist. Alle Kinder der Klassenstufen eins bis vier entscheiden selbst, zu welchem Zeitpunkt die Hausaufgaben erledigt werden und welches Angebot sie annehmen möchten. Die Hortarbeit beginnt täglich mit einem Ritual. Die Kinder der Schuleingangsphase versammeln sich in einem festgelegten Hortraum. Gleiches gilt für die Kinder der Klasse drei und vier. Nach meditativer Musik erfolgt eine kurze Besprechung und dann nutzen die Kinder die jeweiligen Angebote. Mittwochs ist unser Kreativtag. Projekte, Höhepunkte, Wünsche und Ideen der Kinder werden aufgegriffen und umgesetzt. Projekte stimmen inhaltlich mit der Werkstattarbeit [im Unterricht] überein“.

Zur Rhythmisierung des Schultages gehört für ca. 60% der Kinder in der Grundschule Neuhaus auch die Hortzeit. Obwohl die organisatorischen Elemente des Nachmittags feststanden, empfanden die Erzieherinnen den Verlauf jedoch anfangs noch nicht optimal, um der Individualität des Kindes gerecht zu werden. Einerseits nahm im ersten Schulversuchsjahr die Hausaufgabenzeit aus Sicht der Erzieherinnen einen zu großen Raum des Nachmittags ein, so dass die Freizeitgestaltung der Kinder zu kurz kam. Andererseits entsprach es nicht ihrem Anspruch, die Kinder ohne oder mit nur unvollständigen Hausaufgaben nach Hause gehen zu lassen: „Wir haben schon ein Problem, wenn wir Kinder ohne Hausaufgaben heim schicken. [...] Wir wissen ja, viele Eltern kommen erst sehr spät abends heim und wenn die Kinder dann noch mal Hausaufgaben machen müssten, ist das auch für die Kinder sehr anstrengend. Die Kinder gehen oft schon früh um 6.00 Uhr aus dem Haus und es ist dann für die Kinder ein sehr langer Tag“. Die Erzieherinnen meinten aber auch, dass die Ursache nicht darin liege, dass die Kinder zu umfangreiche Hausaufgaben bekommen, sondern relativ viele Kinder individuelle Unterstützung benötigten, was den Zeitfaktor ungünstig beeinflusse.

Im organisatorischen Ablauf des Unterrichtstages gab es zu Beginn des Schuljahres 2001-2002 keine Veränderungen. Die Hortzeit spiegelt die Verbindung zwischen Unterricht und Betreuungsangebot. Sie gestaltete sich so:

| | |
|---------------|---|
| ab 6.30 | Frühhort |
| 11.20 – 12.00 | Mittagessen |
| 12.00 – 13.30 | Unterricht, Aufenthalt im Freien, Bewegungsspiele |
| 13.30 – 14.30 | Hausaufgabenanfertigung |
| 14.30 – 15.30 | Spiele, Feste, Feiern |
| 15.30 – 16.30 | Tagesausklang, Späthort |

Das Problem der Hausaufgabenanfertigung im Hort kam in diesem Jahr nicht mehr zum Tragen. Es gab positive Aussagen zum Umfang der Hausaufgaben, die von den Lehrerinnen nun differenziert für einzelne Kinder erteilt wurden. Die Nutzung der Klassenräume für die Hortzeit wurde als Vorteil gesehen, weil die Kinder die vorhandenen Lern- und Hilfsmittel wie im Unterricht nutzen können. Im Wesentlichen empfanden nun alle Pädagoginnen der Grundschule Neuhaus die Rhythmisierung des Schultages gelungen.

2.1.3 Differenzierungskonzepte und Einstieg in die Individualisierung

Die Grundschule Neuhaus vermittelte bereits im Antrag ihren Standpunkt hinsichtlich der Differenzierung wie folgt: „Wenn Unterricht jeden einzelnen Schüler optimal fördern will, wenn er ihm zu einem möglichst hohen Grad von Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit verhelfen soll und Schüler zu sozialer Kontakt- und Kooperationsfähigkeit befähigen will, dann ist innere Differenzierung notwendig“. Mit innerer Differenzierung wurden anspruchsvolle Ziele verfolgt:

- Die Zielsetzung soll der optimalen Förderung aller Schülerinnen und Schüler bei der Aneignung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten und beim Gewinn von Erkenntnissen dienen.
- Differenzierung soll die Entwicklung verschiedener Persönlichkeitsdimensionen und ihre wechselseitige Beziehung anregen und unterstützen.
- Differenzierung soll selbstgesteuertes Lernen ermöglichen, getreu dem Leitgedanken von M. Montessori: „Hilf mir, es selbst zu tun“.
- Differenzierung soll die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu bewusstem sozialen Lernen und ihre Kooperationsfähigkeit entwickeln helfen

Die Form der Differenzierung des Lernangebots wandelte sich jedoch im Laufe der Zeit. Auf differenzierte Tagespläne für Kindergruppen folgten differenzierte Wochenpläne. Schließlich wurden individuelle Lernpläne entwickelt. Effektives, individuelles Lernen für jedes Kind galt an der Grundschule Neuhaus als Prinzip.

2.1.3.1 Nutzung von Tages- und Wochenplan

Anfangs arbeiteten die Lehrerinnen vorwiegend mit Tagesplänen, durch die sie unterschiedliche Lernangebote für die Kinder bereitstellen konnten. Schon im Schuljahr 2000-2001 war die differenzierte Wochenplanarbeit ein gutes Fundament für die Individualisierung des Lernprozesses.



Abbildung 4: Beschäftigung mit einzelnen Kindern in der selbstständigen Arbeitsphase

Betrachtet man die Entwicklung binnendifferenzierter Arbeit genauer, so wird der Einfluss der Förderschullehrerin deutlich: Der Blick auf die Entwicklung des einzelnen Kindes nahm bei den Lehrerinnen in der Schuleingangsphase einen immer größeren Raum ein. Wir protokollierten nach unserem Unterrichtsbesuch im Frühjahr 2001: „In der selbstständigen Unterrichtsphase arbeiteten die Kinder entsprechend ihres differenzierten Wochenplanes an ganz unterschiedlichen Aufgaben. Dabei konnten wir eine ruhige entspannte Atmosphäre erleben. Die Kinder lernten emsig und störten sich gegenseitig nicht.“ Die Einzigartigkeit der Kinder, ihre individuellen Lernwege waren den Lehrerinnen bewusst und wurden zunehmend als positiv erlebt. Sie beobachteten die Kinder aktiv und setzten sich mit ihrer Denkweise auseinander. Jedes Kind sollte durch ein passendes Lernangebot herausgefordert werden.

Zu Beginn des Schuljahres 2001-2002 resümierte die Förderschullehrerin in der schriftlichen Befragung: „Unser Lernen und Arbeiten wird immer individueller. Waren es zunächst die Schüler mit schwachen Lernergebnissen, die individuelle Förderung erfahren, wird nun fast jeder auf seinem Niveau unterrichtet“. Sie gab zu bedenken, dass der Einsatz einer Sonderpädagogin oder Doppelbesetzung in größerem Zeitumfang notwendig sei, um das Prinzip der individuellen Förderpläne für jedes Kind durchzuhalten und jedem gleichermaßen gerecht zu werden. Die anderen Kolleginnen der Schuleingangsphase bekräftigten diese Aussage: „Wir arbeiten integrativ. Für jeden Schüler wird ein individueller Tages- bzw. Wochenplan erstellt. Dabei berücksichtigen wir die individuelle Fähigkeitslage eines jeden Einzelnen in den entsprechenden Lernbereichen“.



Abbildung 5: Selbstständige Arbeit mit Hilfe von Anschauungsmaterial

Diese Vorgehensweise führte zu Arbeitsengpässen. Die Zeit reichte nicht für die Vorbereitung einer Individualisierung dieser Art. Andererseits wäre eine Reduzierung des Angebots auf wenige Differenzierungsniveaus den Kindern nicht gerecht geworden. Aus diesem Grunde stellten sich die Lehrerinnen der Aufgabe, ein Unterrichtskonzept zu entwickeln, mit dem ein zeitgleiches Arbeiten an zieldifferenten Lerninhalten und Aufgabenstellungen innerhalb der Lerngemeinschaft praktiziert werden können.

Es gab weitere Überlegungen zur Verbesserung der Wochenpläne: „Wir arbeiten offen, aber auch unsere Wochenpläne müssten offener gestaltet werden. Sie sollten nicht nur Vorgaben vom Lehrer beinhalten, sondern sollten auch den Kindern mehr Freiheit geben. Da haben wir uns noch nicht ran gewagt, das wird aber so ein Zukunftsziel sein“.



Abbildung 6: Selbstständiges Lernen nach einem individuellen Plan – kurz nach der Einschulung

2.1.3.2 Die Entwicklung des ‚Individuellen Lehrplanes‘

Zum oben genannten Zeitpunkt, im Schuljahr 2001-2002, gab es also bereits den Wunsch, die Kinder stärker an der Gestaltung des Wochenplans zu beteiligen. Die Pädagoginnen hatten begonnen, einen ‚Individuellen Lehrplan‘ auf der Grundlage des Thüringer Lehrplanes und des ‚Burgenländischen Pensensbuches‘ zu entwickeln, der es jedem Kind ermöglichen sollte, seinen Lernprozess zu verfolgen und auf seinem Niveau zu lernen.

Im Frühjahr 2002 stellten die Kolleginnen dieses Material allen Schulen des Schulversuchs vor. Es umfasste die Lernbereiche Deutsch, Heimat- und Sachkunde sowie Mathematik für zwei Jahrgangsstufen. Der ‚Individuelle Lehrplan‘ bestand aus zwei Teilen, einer Schüler- und Lehrerhandreichung.

Die Schülermappe enthielt eine nach Fächern, Lernzielen und Lerninhalten des Lehrplans unterteilte Gliederung. Zur Veranschaulichung des Lehrgangs wurde eine bildhafte Darstellung in Form einer Raupe gewählt, die in Abschnitte gegliedert war. Jeder Abschnitt enthielt eine bestimmte Lerneinheit, die mit einem ‚Lernzieltest‘ abgeschlossen werden konnte. Wies ein Kind mit einem Text, einer Präsentation etc. nach, dass es den Lerninhalt sicher beherrschte und somit das Lernziel erreicht hatte, durfte es den entsprechenden Teil der Raupe ausmalen. Die Mappe für die Hand der Lehrerin war analog der Schülermappe aufgebaut. Statt der Raupe enthielt sie eine Übersicht über alle Lerninhalte. In Tabellenform wurden die Beobachtungsergebnisse eingetragen.

Der individuelle Lehrplan sollte vor allem zwei Zielen dienen, nämlich einerseits die Individualität des Lernens ermöglichen und andererseits die Transparenz des Leistungsstandes des Kindes für die Eltern, für die Schülerinnen und Schüler selbst, aber auch für Vertretungs- und Fachlehrerinnen erhöhen. Das folgende Beispiel aus dem Lernbereich Mathematik gibt einen kleinen Einblick in die Dokumentation des Leistungsstandes durch den Lehrer:

„Mathematik 2“ – Rechenoperationen: Addition und Subtraktion:

- Beherrscht Grundaufgaben der Addition und Subtraktion im Zahlenraum bis 20 (mit Anschauung – ohne Anschauung – sicher – Bemerkungen)
- Kann Zehner addieren und subtrahieren (mit Anschauung – ohne Anschauung – sicher – Bemerkungen)“

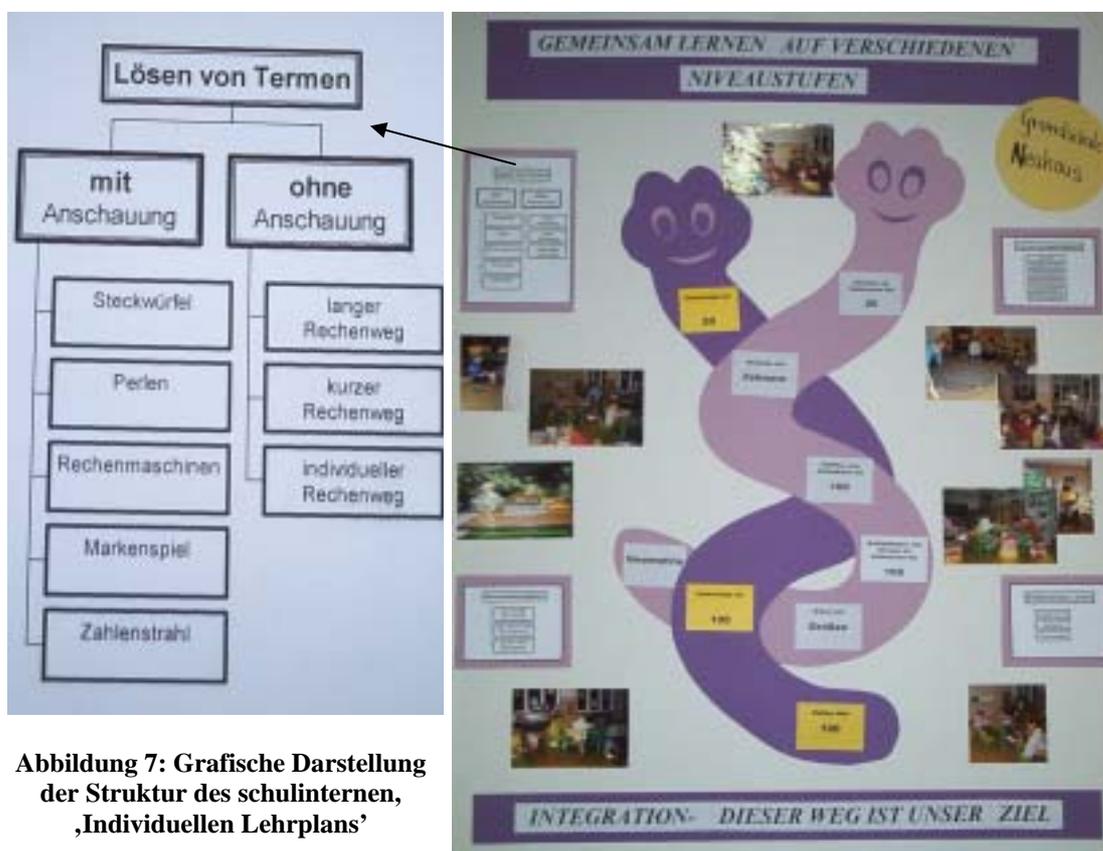


Abbildung 7: Grafische Darstellung der Struktur des schulinternen, ‚Individuellen Lehrplans‘

Mit dem ‚Individuellen Lehrplan‘ wird die Struktur des Stoffs vorgegeben. Das bietet sich vor allem dort an, wo ein klarer Stoffaufbau möglich ist. Alle Materialien sind so gestaltet, dass jedes Kind nach seiner Geschwindigkeit arbeiten kann. Wer Aufgaben schon ohne Anschauungsmaterial lösen kann, hat die Möglichkeit ohne Anschauungsmaterial zu arbeiten, kann also Aufgaben überspringen. Unterschiedliche zusätzliche Arbeitsmittel für notwendige Lernschleifen bietet die Lernumgebung.



Abbildung 8:
Signal: Ich brauche Hilfe

Damit ein so stark individualisierter Unterricht gelingt, müssen klare Arbeitsregeln vereinbart sein, die sich auf die Nutzung des Materials und die Zusammenarbeit beziehen. Wenn eine Gruppe oder einzelne Kinder eine Einführung benötigen, nimmt die Lehrerin sie in der Stammgruppenarbeit zur Seite und erklärt die weitere Arbeit. Die Aufgaben sind allerdings durch den lehrgangsartigen Aufbau noch relativ geschlossen und entsprechen Aufgaben aus gängigen Schulbüchern. Ein weiteres Beispiel zeigt eine Übersichtsseite aus der Schülermappe:

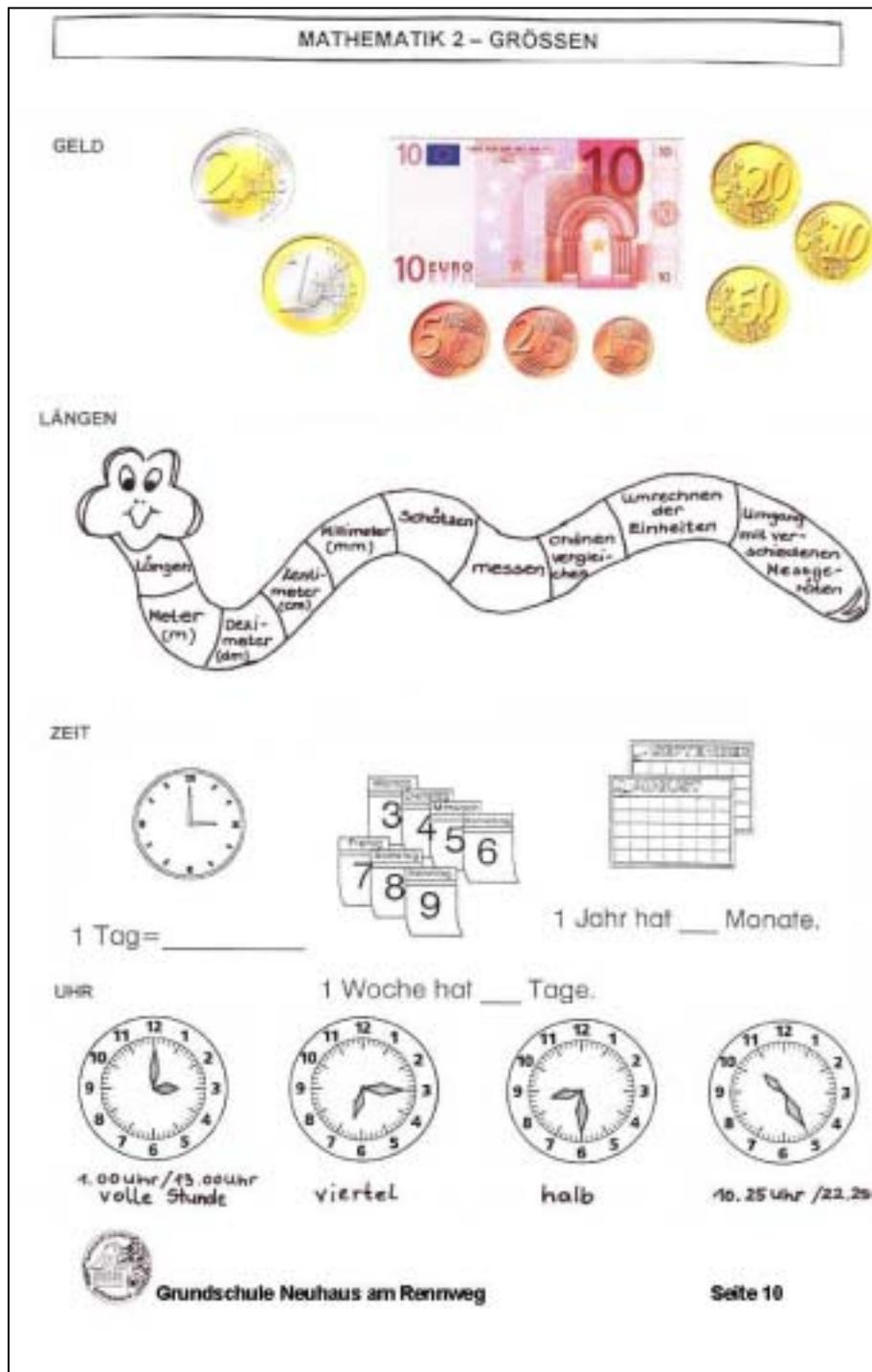


Abbildung 9: Übersicht aus der Schülermappe zum ‚Individuellen Lehrplan‘

Zum Ende des Schulversuchs wurde der ‚Individuelle Lehrplan‘ von den Grundschulen aus Unterweid und Oberdorla erprobt, mit folgendem Ergebnis:

Grundsätzlich betrachteten die Kolleginnen der Grundschule Unterweid dieses Material als ein sehr gutes Instrument, um Kindern und Eltern Ziele aufzuzeigen und den Stand der Entwicklung zu verdeutlichen. Ihre Empfehlung war eine Übersicht für die Lehrerin, so dass sie den Überblick für alle Kinder auf einen Blick haben kann. Darüber hinaus wurde angeregt, einzelne Deutsch-Arbeitsblätter noch übersichtlicher zu gestalten

und nur zur Verschönerung eingefügte Bilder, die keinen unmittelbaren Gewinn für den Lernprozess versprechen, heraus zu nehmen. Es zeigte sich, dass das Material in fremden Schulen nicht eins zu eins verwendet werden kann, sondern dem Lernkonzept der Schule angepasst werden muss. So hat die Grundschule Unterweid die Raupe zwar übernommen, aber die Lehrerwertung „mit Anschauung – ohne Anschauung – sicher“ durch eine bereits eingeführte Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler ergänzt: die Ampelfarben dienen als Rückmeldung vom Kind an die Lehrerin: Die Farbe Rot bedeutet „ich kann es“; die Farbe Gelb heißt „etwas schwierig“, Grün steht für „muss ich noch üben“. Die Kinder malten einen Teil des jeweiligen Feldes der Raupe nach einem Test je nach eigener Einschätzung in gelber oder grüner Farbe aus. Erst wenn es die Arbeit beherrschte, durfte es das Feld rot abschließen.

Die Raupe wurde von den Lehrerinnen aus Unterweid auch im Bereich Deutsch als Kontroll- und Rückmeldesymbol verwendet und dabei in neuen Kontexten eingesetzt. Es entstand beispielsweise ein Blatt "Ich habe gelesen" in Verbindung mit den goldenen Büchern (Ute Andresen). Auf der Raupe wurde nun für jedes Buch ein Feld ausgemalt.

Auch die Lehrerinnen und Lehrer der Grundschule Oberdorla zeigten ihre Begeisterung für den ‚Individuellen Lehrplan‘ aus Neuhaus. Im Mathematikunterricht hatten sie dazu eine neue Übersicht erarbeitet, die zeigt, wie weit jedes Kind gekommen ist. Da sie außerdem ihre Anmerkungen direkt auf das Blatt des Kindes geschrieben hatten, konnten sie sich das Lehrermaterial weitgehend sparen.

Es wurde diskutiert, ob die Raupe für Kinder, die nie ganz zum Ziel kommen, frustrierend wirke. Es zeigte sich aber, dass dort, wo das Material verwendet worden war, die Kinder sich selbst recht gut einschätzen konnten und verstärkt durch die Jahrgangsmischung und die flexible Verweildauer ohnehin sehr unterschiedliche Raupen vorhanden waren.



Abbildung 10: Material zum 'Individuellen Lehrplan'

2.1.4 Aufbau der Lernumgebung

Als die Grundschule Neuhaus mit dem Schulversuch begann, gab es schon einen recht guten Fundus an Arbeitsmaterialien für die offene Lernarbeit. Diese kamen aber noch nicht effektiv zum Einsatz, da organisatorische Fragen wie die Aufbewahrung und inhaltliche Fragen wie die Strukturierung der Materialien zu diesem Zeitpunkt noch ungeklärt waren.

Die Lernumgebung wurde anfangs mit Funktionsecken beschrieben:

- Computerecke
- Regale mit Lernspielen und Angeboten
- Lesecke
- Schreibecke mit Schreibmaschinen
- Bastel-Malecke
- Bewegungsraum
- Frühstückstisch
- Nutzen der Flure und des Treppenhauses für Spiele und Theateraufführungen

Im ersten und zweiten Schulversuchsjahr wurden Mittel für schulbuchersetzende Materialien vom Thüringer Kultusministerium zur Verfügung gestellt. Dadurch konnte der vorhandene Fundus beträchtlich erweitert werden. Die Regale, in denen sich die didaktischen Materialien befanden, erhielten nun durch die Gliederung nach Lernbereichen, gekennzeichnet durch Farben und Schwierigkeitsgrade einen geordneten Aufbau. Insbesondere für die Fächer Deutsch und Mathematik standen den Kindern nun ständig Lernspiele, Lernhilfen und Anschauungsmaterial zur Verfügung.

Die Kinder hatten stets freien Zugang zu den Arbeitsmaterialien, sie kannten die Ordnung bzw. Struktur der Materialien und wussten, wie sie damit umzugehen haben. So konnte man beobachten, dass Kinder während ihrer Arbeit selbstständig Lernhilfen benutzten, die sie danach wieder an den vorgesehenen Platz zurück brachten.

Zur Realisierung der pädagogischen Ziele des Schulversuchs machten sich die Pädagoginnen der Schule immer wieder Gedanken, wie die Räume optimal genutzt werden könnten. Zu Beginn des Schuljahres 2001-2002 wurden alle Stammgruppenräume auf eine Etage gelegt, um die Kommunikation zwischen den Gruppen zu verbessern und Zusatzräume gemeinsam zu nutzen: „Es befinden sich hier die vier Stammgruppenräume, ein Raum für die Schreibwerkstatt und ein bewegungsfreundlicher Raum. Ein kleineres Zimmer wird von den Kolleginnen als Vorbereitungsraum genutzt. Hier bewahren sie auch ihre Unterrichtsmittel auf. Der gesamte Flur dient ebenfalls als Unterrichtsraum.“

Von einem eintägigen Besuch an einer Montessori-Schule hatten die Pädagoginnen viele Anregungen mitgebracht: „Die Hospitation an der Montessori-Schule in Schweinfurt hatte zur Folge, dass die Räume komplett umgestaltet, Arbeitsmittel bzw. Unterrichtsmittel genauer geordnet wurden, Rituale überdacht bzw. neu dazukamen. Aufgabenstellungen an die Schüler wurden kritisch geprüft, vielfältiger formuliert und deren Bearbeitung konkreter ausgewertet. [...]“. In der Folge wurde das Lernmaterial kritischer ausgewählt und nach Schwierigkeitsstufen systematisiert. Für den mathemati-

schen Bereich z. B. wurden nun solche Materialien bevorzugt, die einen flexiblen Einsatz ermöglichen:

- Heine-Vetter-Trainer
- Mathetwist, Klammerkarten
- Rechengeld
- Geokommode (Montessori)
- Geokoffer, Geobretter
- Perlenmaterial (Montessori)
- Lück-Kästen
- Material zum Zahlenaufbau (-10, -20, -100)
- Ordner mit Aufgaben Kl. 1 + 2

Für den Umgang mit diesen Materialien wurden Regeln erarbeitet, mit denen die Kinder vertraut sind. Sie wissen zum Beispiel, dass der gesamte mathematische Bereich mit einem blauen Streifen gekennzeichnet ist und unterschiedliche Schwierigkeitsstufen durch ein, zwei oder drei Sternchen angezeigt werden.



Abbildung 11: Strukturierte Lernmaterialien

Der Zugriff auf die Materialien ist in offenen Lernsituationen stets möglich. Um die Ordnung in den Regalen zu erhalten, stellt das Kind beim Herausnehmen eines Arbeitsmaterials sein Namensschild an diesen Platz. So ist gesichert, dass beim Aufräumen die richtige Stelle wieder gefunden wird.

Zum Ende des Schulversuchs, fast zwei Jahre später nach dem Umzug ins neue Schulhaus, bewerten die Lehrerinnen der Schuleingangsphase ihre Arbeitssituation sehr positiv: „Das Umfeld stimmt, die Klassenräume sind so eingerichtet, dass wir wirklich so arbeiten können, wie wir es uns vorstellen. In unseren Regalen haben wir eine reiche Auswahl an Arbeitsmaterialien, sei es für die individuelle Förderung oder auch Arbeitsmaterial, das die Kinder selbstständig nutzen. Wichtig ist für uns auch, dass wir bei unserer Schulleitung immer ein offenes Ohr haben. [...]. Das alles hat einen positiven Ausschlag gegeben“.

2.1.5 Spezielle Fördermaßnahmen

Integrative und zieldifferente Förderung aller Kinder sind die übergeordneten Strukturelemente des Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase‘.

Schon vor Beginn des Schulversuchs hatte die Grundschule Neuhaus wie oben beschrieben eine rege Kooperation mit der Förderschullehrerin, die dann während des Schulversuchs mit ihrem gesamten Deputat an die Grundschule wechselte. Insbesondere für diagnostische Arbeiten und individuelle Förderpläne versprachen sich die Grundschullehrerinnen von der Förderschullehrerin Hilfe. Im Antrag der Schule für den Schulversuch hieß es: „Durch die Doppelbesetzung ist es möglich, dass die Kinder ständig beobachtet und im Rahmen der Auswertung Fördermaßnahmen festgelegt werden können. [...] Um einen Förderplan aufstellen zu können werden beobachtet:

- Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit
- Ausdauer und Merkfähigkeit
- Gedächtnisleistung
- Bewegungseigenschaften und Körperbeherrschung
- Arbeitsverhalten
- Sinneswahrnehmung
- Umgang mit anderen Kindern“.

Das pädagogische Konzept sah vor: Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf bekommen nur in jenen Bereichen, in denen der Förderbedarf besteht, gesonderte Aufgaben, ansonsten arbeiten sie in der Stammgruppe wie die anderen mit differenziertem Material. Durch die vorhandene Erfahrung mit behinderten oder entwicklungsverzögerten Kindern wussten die Lehrerinnen, wie diese Kinder innerhalb der Lerngemeinschaft gefördert werden können und entwickelten dahingehend ihr Unterrichtskonzept. Der oben beschriebene ‚Individuelle Lehrplan‘ gehört dazu.

Zum Zeitpunkt der Antragstellung galt die Förderschullehrerin auf Grund ihrer Sachkompetenz für die integrative Arbeit als die führende Kraft. Auf sie wurden große Hoffnungen gesetzt. Durch die hohe Anzahl förderungsbedürftiger Kinder in den Stammgruppen fühlte sie sich insbesondere zu Zeiten der Schuleingangsdiagnostik überfordert und befürchtete, Diagnose und Förderung nicht angemessen zu bewältigen. Ihr Opti-

mismus zeigte sich in folgender Aussage: „Die Zeit bringt mit sich, dass die Kollegen immer mehr befähigt werden, mit den Förderplänen, die ich täglich erstelle, umzugehen und auch individuell mit den Kindern zu arbeiten. Auch die Kinder kommen immer besser mit den Förderplänen zurecht, mit der Aufgabenstellung, mit der Lösung und mit der Selbstkontrolle“.



Abbildung 12: Individuelles Lernen mit Unterstützung der Grundschullehrerin (bewusst durchgeführte Sprechbewegungen unterstützt durch Lautgesten fördern die Artikulation) im Jahre 2003

Für die Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern war auch die Förderschullehrerin nicht speziell ausgebildet. Hier wurde im zweiten Schulversuchsjahr ein hoher Bedarf an Fortbildung angemeldet: „Bisher haben wir alles ausprobiert, was wir uns angelesen haben. Wir haben ganztägige Weiterbildungen besucht, oder mit Kolleginnen in Sonneberg am Freitag von mittags bis abends diskutiert, die mit verhaltensauffälligen Kindern arbeiten [...] und trotzdem reicht das [unser Wissen] nicht aus, um solchen Kindern zu helfen“.

Eine Hürde für die integrative Förderung stellte die gesetzliche Beschränkung der Integration auf die Schuleingangsphase dar: „Die im Gesetz vorgeschriebene Lernzielgleichheit engt die integrative Förderung ein.[...]. Ein Schüler wird in der Schuleingangsphase drei Jahre integrativ gefördert. Er ist fleißig, interessiert, hat Freude am Lernen, aber das Lernziel der Klasse zwei wird nicht erreicht – seine Schullaufbahn: Förderschule für Lernbehinderte – wieder ‚aussortieren‘“. In diesem Zusammenhang wurde nicht nur die Weiterführung der Zielstellungen der ‚Veränderten Schuleingangsphase‘ in den folgenden Klassenstufen der Grundschule angeregt, sondern ähnliche Bedingungen müssten für die Kinder auch in den weiterführenden Schulen geschaffen werden.

2.1.6 Schuleingangsdiagnostik

Im Schuljahr 1999-2000 richteten die Pädagoginnen in den ersten Wochen ihrer homogenen ersten Klasse ihr Augenmerk bereits auf die Eingangsdiagnostik. Zur damaligen Vorgehensweise wurde im Antrag der Grundschule Neuhaus folgendes ausgesagt: „Die

ersten Wochen dienten der Diagnostik bei paralleler Lernarbeit. Diagnostik und Lernarbeit werden in Abstimmung zwischen den beteiligten Lehrerinnen und Erzieherinnen gruppenweise abwechselnd und getrennt in jeder Unterrichtsstunde bzw. zu jedem Unterrichtsgegenstand durchgeführt. Dadurch erhalten alle Kinder Wissen vermittelt und ihr Entwicklungsstand wird festgestellt“. Schwerpunkte der Diagnostik waren: Umgang mit Mengenverständnis, Sprachentwicklung und wahrnehmungsbezogene Lernvoraussetzungen. Diese Aspekte wurden dann im Laufe der ersten Schulwochen durch Lehrplaninhalte ergänzt. Es handelte sich um eine unterrichtsimmanente Prozessdiagnose, die mehrere Wochen umfasste. Die Förderschullehrerin beschrieb die Schuleingangsdiagnostik im Herbst 2001 so: „Diagnostik und Förderung sind meiner Meinung nach schwer zu trennen. Aufgaben, die zur Diagnostik führen, fördern in ihrer Durchführung bereits und umgekehrt. In diesem Schuljahr habe ich in der Klassenstufe eins Unterrichtseinheiten zu folgenden Bereichen durchgeführt:

Wahrnehmungsförderung

- optisch
- akustisch
- taktil
- Körperwahrnehmung

Sprachentwicklung

- aktiver/passiver Wortschatz
- Lautbildung
- Sprachauffälligkeiten in der Spontansprache
- Gliederungsfähigkeit der Sprache

Mengenverständnis

Einer gemeinsamen Erarbeitungsphase schloss sich eine individuelle Übungsphase an. Im weiteren Verlauf des Schuljahres erarbeitete ich in Unterrichtseinheiten:

- Laute und Buchstaben
- Zahlen und Mengen.

Stets arbeite ich mit der gesamten Klassenstufe eins und es wird je nach Fähigkeitslage anschließend individuell geübt. Das setzt die notwendige `vorbereitete Umgebung` (nach Montessori) voraus. Im Ergebnis dieser Unterrichtsschritte erkannten wir die Stärken und Schwächen des Einzelnen. [...]“.

Um die Arbeit zu entzerren, richtete die Schule ab März des Schuljahres 2001-2002 wöchentliche Schnupperstunden ein. So konnte die Schuleingangsdiagnostik bereits vor Einschulung der Kinder einsetzen und wurde zu Schulbeginn weitergeführt. Die Förderschullehrerin äußerte sich hierzu wie folgt: „Bereits vor Schulbeginn lerne ich die zukünftigen Schulanfänger in wöchentlich durchgeführten ‚Schnupperstunden‘ in der Schule kennen. Mit den Aufgabenstellungen versuche ich, in den Bereichen Sprache, Wahrnehmung, Motorik sowie im kognitiven Bereich Auffälligkeiten frühzeitig zu erkennen. In der Eingangsdiagnostik bestätigen sich die Beobachtungen oder es ergeben sich andere Aspekte. Aus den gesammelten Beobachtungen und aus den Beobachtungen der Kollegen werden entsprechende Förderpläne durch mich erstellt. Betreffende Eltern werden zum Gespräch eingeladen. Förderplan und das weitere Vorgehen wird den El-

tern erläutert. Wenn es die Eltern wünschen, erhalten sie Übungshinweise. Um kontinuierlich mit den Eltern zu arbeiten, wird der nächste Gesprächstermin festgelegt.

Integrative Förderung erfolgt unterschiedlich:

- zeitweilig über Wochen oder Monate
- kontinuierlich in allen 3 Jahren
- im muttersprachlichen oder mathematischen Bereich
- in beiden Bereichen

Die integrative Förderung spreche ich wöchentlich, bei Bedarf täglich mit den Kollegen ab. Ich trage entsprechende Aufgaben in die Wochenpläne ein. Kontrolle erfolgt vom Kollegen, der gerade mit dem betreffenden Schüler lernt.“ Diese Erläuterungen lassen erkennen, dass die Grundschule Neuhaus bereits im Schuljahr 2001-2002 vorweggenommen hat, was heute als unerlässlich gilt: Die Förderung der Kinder vor der Einschulung. Hier geschieht das integriert in vorschulischen Unterricht mit immanenter Diagnostik. Die Schuleingangsphasendiagnostik wurde also in den vorschulischen Zeitraum ausgedehnt und stellt nun die Grundlage für eine entsprechende frühzeitige Förderung dar.

2.1.7 Leistungsdokumentation

Eine reichhaltige und aussagekräftige Leistungsdokumentation dient im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ nicht nur zur Information der Eltern, der kooperierenden Lehrerinnen und der Schülerinnen und Schüler selbst, sie ist auch Grundlage für die Planung individueller Lernangebote. Um geeignete Informationen über die Lernwege und Interessen der Kinder zu erhalten, ist nicht nur die Auswertung ihrer individuellen Arbeiten erforderlich, sondern auch die kritische Reflexion des Lernangebots und des Unterrichtsverlaufs.

In der Grundschule Neuhaus setzten die Lehrerinnen und Lehrer bereits im ersten Schulversuchsjahr folgende Methoden ein, um die notwendigen Informationen festzuhalten: Sie führten ein pädagogisches Tagebuch, sammelten Arbeitsergebnisse der Kinder, erstellten Leistungsanalysen und werteten täglich die Tagespläne der Kinder aus, versahen sie mit Bemerkungen, um auf dieser Basis individuelle Pläne für den nächsten Tag zu erstellen.

Probleme in diesem System entstanden im Schuljahr 2000-2001 durch die Teilung der Stunden in einer Stammgruppe auf mindestens zwei Kolleginnen. Sie fürchteten, dass keiner von beiden durch die zeitweise Abwesenheit den gesamten Lernprozess eines Kindes verfolgen könne. Über die Teamberatungen und tägliche Absprachen wurde daraufhin sichergestellt, dass die erfassten Informationen allen Pädagoginnen zugänglich waren. Rückmeldungen an die Kinder und Eltern erfolgten in mündlicher und schriftlicher Form auf der Grundlage dieser Informationen, die außerdem die individuelle Unterrichtsplanung ermöglichten.

Der oben erwähnte ‚Individuelle Lehrplan‘, der sich im Schuljahr 2001-2002 noch in der Entwicklungsphase befand, enthielt ähnlich wie ein Pensenbuch bereits Möglichkeiten der Leistungsüberprüfung und -dokumentation, die eine höhere Transparenz der Leistungen für Kolleginnen, Eltern und Kinder sichern sollte. Lernstandsüberprüfungen im Rahmen des ‚Individuellen Lehrplans‘ wurden im Team ausgearbeitet, was später die Erstellung von Förderplänen erheblich erleichterte. Die Informationsbasis für El-

terngespräche verbesserte sich durch dieses System tatsächlich. Es stand nicht nur ausführliche Information über Lernen und Leisten jedes Kindes zur Verfügung. Vielmehr führte die Auseinandersetzung mit der Frage, was die Kinder lernen sollen, wie das vermittelt werden soll und wie der Erfolg des Unterrichts überprüft werden kann auch dazu, dass die fachliche Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer sich weiter entwickelte. Das verhalf zu einer pädagogisch noch fundierteren Elternberatung.

2.1.8 Lernprozesse der Pädagoginnen der Grundschule Neuhaus

Die skizzierten Entwicklungen liefen keineswegs so glatt, wie es in dieser Studie erscheinen mag. Vielmehr zeigten sich nach dem ersten Schulversuchsjahr Anzeichen von Überforderung. Die Grundschullehrerinnen hatten festgestellt, dass ihr psychologisches Wissen nicht ausreichte, um einen professionellen Umgang mit auffälligen Kindern zu gewährleisten. Sie formulierten den Anspruch, sich auf diesem Gebiet weiter zu bilden. Auch die Sonderpädagogin konnte auf diesem Gebiet nicht weiter helfen, wohl aber auf vielen anderen, was sie selbst jedoch zu diesem Zeitpunkt unter Anspannung setzte: „Eine integrative Förderung ist nur möglich, wenn alle am gleichen Ziel arbeiten. Deshalb muss Jeder von Jedem lernen. Als Förderschullehrerin muss ich sowohl zum Fördern, als auch zum Übernehmen von Unterrichtsabschnitten in der Lage sein. Eltern wie Schüler sollen in mir einen ‚normalen‘ Lehrer sehen und nicht einen für ‚besondere Fälle‘. [...] Im Rahmen der schulischen Weiterbildung habe ich den Kollegen Kenntnisse im Umgang mit dem Montessori-Arbeitsmaterial vermittelt“. Die Ziele der Grundschule Neuhaus waren sehr hoch gesteckt, doch mit der Zeit gelang es dem Kollegium eine Balance zwischen Anspruch und Machbarem herzustellen.

Maßgeblich für das Gelingen des Lernprozesses der Lehrerinnen und Lehrer im Schulversuch waren vermutlich zwei Bedingungen: Erstens vertrauten sich die Beteiligten und arbeiteten alle am gleichen Ziel. Zweitens waren die Bedingungen in Neuhaus sehr günstig, weil die von den Grundschullehrerinnen von Anfang an gewünschte Förderschullehrerin ausschließlich an dieser Grundschule eingesetzt war, was Reibungsverluste durch Wechsel auf beiden Seiten ausschloss. „Die Sonderpädagogin ist offen für alle Lernformen. Sie hat ein großes Wissen über Diagnostik und Förderung und sie ist bestrebt, dieses weiter zu geben. Also es war ein gegenseitiges Geben und Nehmen. Wir mussten uns auch umstellen. Wir haben gemerkt, dass wir schon im Studium zu wenig von psychologischen Bereichen erfahren haben. Wir mussten uns da erst hineindenken. Manchmal waren schon bestimmte Begriffe für uns ein Problem. Für uns war auch neu, dass oftmals noch jemand mit in der Klasse war, aber daran haben wir uns schnell gewöhnt. Es war auch gut, dass wir ständig [mit der Förderschullehrerin] zusammen waren. Deshalb konnten wir uns auch regelmäßig absprechen. Ich glaube kaum, dass noch andere Schulen so günstige Bedingungen hatten.“

Durch das ‚Voneinander Lernen‘ verschiedener Professionen in der Schule kamen alle Lehrerinnen und Lehrer entscheidend weiter. Stolz auf den erreichten Entwicklungsstand konstatierten sie zum Ende des Schulversuchs: „Eine Stärke von uns Grundschullehrerinnen ist, dass wir wirklich offen für alle neue Lernformen sind, dass wir unseren Lehrstil überdacht haben, dass wir an unserer Person gearbeitet haben und dass wir die Öffnung des Unterrichts einfach zugelassen haben. Unsere Türen sind offen. Es kann kommen, wer will, egal wann, wir sind bereit, jeden reinschauen zu lassen. Wir lernen

voneinander, geben unser Wissen und unsere Erfahrungen weiter und nehmen Ratschläge von anderen an“.

2.1.9 Teamentwicklung und Wissenstransfer in der Schule

Die Teamarbeit an der Grundschule Neuhaus war von Beginn des Schulversuchs an so organisiert, dass wöchentliche Absprachen der Stammgruppenlehrerinnen und der Erzieherinnen fest im Stundenplan (zwei Stunden) verankert waren. Weitere Festlegungen galten für eine wöchentliche Absprache der Erzieherinnen zu hortspezifischen Angelegenheiten, tägliche Absprachen zu Fördermaßnahmen und zu den Beobachtungsaufgaben. Gegenseitiges Hospitieren im Hort und im Unterricht war vorgesehen.

Durch personelle und organisatorische Veränderungen mussten im Schuljahr 2001-2002 die Modalitäten der Teamarbeit neu abgestimmt werden. Wie schon im Abschnitt 2.1.1 erwähnt, hatte die Schule zugunsten geringerer Schülerzahlen vier Stammgruppen gebildet und damit auf die Doppelbesetzung durch eine zweite Grundschullehrerin verzichtet. Auch die Unterstützung durch eine Erzieherin im Unterricht war wegen der Teilzeitarbeit und der Absicherung der Wegbegleitung zum Sport kaum möglich.

Gemeinsame Arbeitsberatungen konnten auf dem Stundenplan nicht mehr fest verankert werden. Das bedeutete, dass die Teamberatungen und alle Absprachen außerhalb der regulären Arbeitszeit der Kolleginnen lagen. Organisatorisch war das so geregelt, dass wöchentliche Beratungen im großen Team, zu dem die vier Stammgruppenlehrerinnen, die Förderschullehrerin und eine Erzieherin gehörten, statt fanden und weiterhin tägliche Absprachen im kleinen Team. Zu dieser Zeit bestand das kleine Team aus der Stammgruppenlehrerin, die auch die Funktion der Klassenleitung ausübte, und der Förderschullehrerin. Es wurde viel Zeit verwendet, um gemeinsam zu planen, auszuwerten und zu beraten. Die Förderschullehrerin nannte Fragen des täglichen Klärungsbedarfs wie:

- Welche Schwerpunkte konnten wir bearbeiten?
- Wer zeigt welche Auffälligkeiten?
- Wie können wir den betreffenden Schülern das Lernen besser ermöglichen?
- Welches Material benötigen wir?
- Wie arbeiten wir morgen?

Nach diesen Absprachen wertet sie die täglichen Pläne aus und formuliert die Aufgaben für Kinder mit besonderem Förderbedarf für den nächsten Tag. Durch diese enge Zusammenarbeit der Pädagoginnen wurde es im Unterrichtsverlauf möglich, dass beide Partnerinnen (Stammgruppenlehrerin und Förderschullehrerin) gleichberechtigt Unterrichtsabschnitte übernehmen, aber auch individuelle Förderung leisten.

Die Erfahrungen der Pädagoginnen in Bezug auf die Vorbereitung des Unterrichts zeigten, dass es für sie äußerst vorteilhaft war, diese in der Schule zu erledigen, da sie hier die Arbeitsmaterialien griffbereit haben und Rücksprache mit der Förderschullehrerin halten können, falls erforderlich. Entwicklungsbedarf sahen sie im Herbst 2001 jedoch noch in der Verbesserung der Effizienz der Vor- und Nachbereitungsphasen für den Unterricht

Während des Schuljahrs 2001-2002 gestaltete sich für die Lehrerinnen der Schuleingangsphase die Zusammenarbeit mit den Horterzieherinnen zunehmend schwierig. Die Schulleiterin beklagte das damalige Dilemma wie folgt:

„Was unsere Hortarbeit angeht, da sind wir kein Stück voran gekommen, was wir uns eigentlich vorgenommen hatten [stärkere Einbeziehung der Erzieherinnen in den Unterricht und die Teamberatungen]. [...] Aber das sind ganz einfach Personalfragen (Abordnung von Erziehern, Teilzeitarbeit) Eine kontinuierliche Arbeit konnte, obwohl sich die Erzieherinnen bemühten, nicht gewährleistet werden. Abgesichert durch eine Erzieherin wurde lediglich die Teilnahme an den Dienstberatungen. Der Einsatz der Erzieher während des Vormittags beschränkt sich auf die Wegebegleitung von der Schule zur Turnhalle und zurück. Trotzdem gab es einige Veränderungen im Hort, welche hauptsächlich die Ausgestaltung und Nutzung der Räume betrafen. Von nun an wurden auch die Klassenräume für die Hortarbeit am Nachmittag genutzt. Als nachteilig erwies sich, dass nicht alle Räume in einem Gebäude waren. Dies verhinderte eine weitere Öffnung der Hortarbeit. Eine Koordination war nicht möglich. Die Hausaufgabenanfertigung klappte nun besser. Aber ich denke, hier haben wir trotzdem noch große Reserven“. In der Abschlusserhebung wird rückwirkend nochmals nach den Gründen gefragt, warum die Kooperation mit den Horterzieherinnen noch nicht so klappte wie angestrebt: „Wir hatten zwei Stunden [im Unterricht] eine Erzieherin drin, das war wunderschön. Sie wusste gleich, wie die Hausaufgaben gehen und welche Kinder gefördert werden müssen. Aber da sie so wenig Geld verdienen, kann man nicht erwarten, dass sie auch noch zusätzlich Stunden machen“. Offenbar lag eine der Hauptursachen der Problemlage im Personal-mangel beim Hort.

Aus der Perspektive der Erzieherinnen wurde diese Aussage bestätigt: „Die Arbeitszeit (55 %) reicht nicht aus, um die Schuleingangsphase so umzusetzen, wie man es sich wünscht. Der Einsatz im Unterricht ist kaum möglich, da an der Schule ein Erziehermangel besteht [Es fehlte von Anfang an ein Erzieher]. Die Zusammenarbeit mit den Grundschullehrerinnen besteht meistens nur aus kurzen Gesprächen. Eine Teilnahme [der Erzieherinnen] an Teamberatung im Hort ist zusätzlich und fällt nicht in die reguläre Arbeitszeit“. Die genannten Defizite hinsichtlich der Kooperation zwischen Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen wurden aufgegriffen und als Zielstellung für die weitere Arbeit formuliert. Dieses Ziel konnte jedoch bis zum Ende des Schulversuchs nicht erreicht werden.

Demgegenüber gestaltete sich die Kooperation der Grundschullehrerinnen mit der Sonderpädagogin von Anfang an positiv und wurde neben einer optimalen Gestaltung des Deputats damit begründet, dass alle Kolleginnen teamfähig seien und dass sich mit der Erfahrung die Effektivität ihrer Zusammenarbeit deutlich verbessert habe.

2.2 Entwicklung geeigneter Umfeldbedingungen

Neben der unterrichtsbezogenen schulinternen Entwicklung galt es im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ auch die Kooperation mit den Eltern, mit dem Kindergarten, dem schulmedizinischen Dienst und der schulnahen Öffentlichkeit zu stärken. Davon versprach man sich, dass sich die Lebensbedingungen außerhalb der Schule ebenfalls entwickeln und somit für die Kinder bessere Lernvoraussetzungen bereitstellen. Sind die Eltern der Kinder gegenüber dem Schulversuch skeptisch eingestellt, so wirkt sich das besonders gravierend auf das Lernen der Kinder aus. Schule kann nur

dann erfolgreich sein, wenn sie mit den Eltern kooperiert. Aus diesem Grunde wurde die Elternarbeit während des Schulversuchs intensiviert.

2.2.1 Eltern werden zu Erziehungspartnern

„Die Elternarbeit sehen wir als einen sehr wichtigen Punkt an, wenn der Schulversuch glücken soll.“ Das war der Grundgedanke der Pädagoginnen der Grundschule Neuhaus schon vor Beginn des Schulversuchs. Sie formulierten ihn bereits im Antrag. Es gab im Vorfeld vielfältige Aktivitäten zur Elternarbeit, die von der Schule angeboten wurden und von den Eltern der ersten Klasse auch gut besucht waren. In den Mittelpunkt stellten die Kolleginnen das ‚Mitmachen‘ der Eltern und gestalteten entsprechend den Verlauf ihrer Veranstaltungen. Die Vorstellungen zur Fortführung dieser Arbeit waren zu diesem Zeitpunkt schon recht konkret. Es existierte ein Arbeitsplan, in dem Aktivitäten für den jeweiligen Monat mit Inhalten festgeschrieben wurden. So heißt es zum Beispiel im Antrag:

„Januar 2000: Erste Elternversammlung der zukünftigen Klasse eins. Inhaltliche Schwerpunkte:

- Ziele, Inhalte, Aufgaben der „Veränderten Schuleingangsphase“
- Gewinnen der Eltern für eine gute Zusammenarbeit

Zu dieser Veranstaltung werden die Eltern und die Lehrerinnen der jetzigen Klasse eins, die Schulelternsprecherin sowie die Erzieherinnen eingeladen, mit dem Ziel, ihre Erfahrungen mit den neuen Lern- und Arbeitsmethoden zu erörtern.“

Das sollte aber kein starrer Arbeitsplan sein, denn Folgendes war angedacht:

„Die nächsten Elternversammlungen werden nach Wunsch der Eltern durchgeführt. Dabei kann es durchaus zu mehreren kurzfristigen Treffen kommen. Es wird weiterhin die Elternsprechstunde angeboten. Auf Wunsch werden Hausbesuche und ein Elternstammtisch durchgeführt. Bei diesen Stammtischen könnten solche Themen im Mittelpunkt stehen wie: Leselernprozess, Sprachstörungen, Herstellen von didaktischem Material und andere“ (Antrag, Punkt Elternarbeit).

Mit Beginn des Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ konnten die Pädagoginnen schon auf eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern zurückblicken. Sie hatten die Elternversammlungen in der bereits bestehenden Klasse eins so gestaltet, dass die Eltern einen umfassenden Einblick in das Vorhaben und die Zielstellung des Schulversuchs bekamen. Verschiedene Lernformen konnten die Eltern in einigen Veranstaltungen selbst erproben. So wurde nach Meinung der Kolleginnen erreicht, dass die Mehrheit der Eltern der veränderten Schuleingangsphase positiv gegenüber stehe und diese Meinung auch in der Öffentlichkeit kundtut.

Am Anfang des Schuljahres 2001-2002 beabsichtigte die Schule die Elternarbeit dadurch zu intensivieren, dass zukünftige Eltern einerseits die Gelegenheit haben sollten, sich umfassend über die Schule und insbesondere über die Schuleingangsphase zu informieren, andererseits sollten für alle Eltern durch themenbezogene Veranstaltungen auch vielfältige Angebote bestehen, Anregungen, Hilfen und Erfahrungen im Umgang mit dem Thema ‚Schule und Lernen‘ zu gewinnen. Die Angebote wurden aber nicht von allen Eltern angenommen.

Am Ende des Schulversuchs wurde nach Gründen dafür gesucht. Eine Interpretation war, dass arbeitsbedingt viele bildungsinteressierte Familien die Region verlassen und damit ein Wandel der Elternschaft einherging. Für die Zukunft müsste nach Wegen gesucht werden, wie alle Eltern für eine Erziehungspartnerschaft mit der Schule gewonnen werden könnten.

2.2.2 Wiederentdeckung der Kooperation mit den Kindergärten

Die Kindergärten der Stadt Neuhaus waren von Beginn an daran interessiert, das Konzept der ‚Veränderten Schuleingangsphase‘ kennen zu lernen. Das zeigte sich unter anderem darin, dass die Schulleiterin und Lehrerinnen in die Kindergärten eingeladen wurden.

Schon im Schuljahr 1999-2000 gab es gemeinsame Aktivitäten zwischen der Grundschule und dem Kindergarten, die nicht nur auf das Kennen lernen künftiger Schulanfänger/innen ausgerichtet waren, sondern auch beiden Seiten mehr Einblick in ihre Arbeit gewährte. Es wurden gemeinsame Anliegen und Probleme thematisiert.

Im weiteren Verlauf der Zusammenarbeit konstatierte die Grundschule zu Beginn des Schuljahres 2001-2002: „Die Kindergärten sind sehr aufgeschlossen. Ein Kindergarten arbeitet ebenfalls integrativ und befürwortet den Schulversuch, da ein nahtloser Übergang vom Kindergarten zur Schule gewährleistet ist“. Die Arbeit aus dem Vorjahr wurde erweitert. Einige Beispiele seien hier genannt:

- wöchentliche Hospitationen ab Januar - Schulanfänger besuchten mit den Kindergärtnerinnen die Stammgruppen
- Teilnahme der Kindergärten an Höhepunkten der Schule (Z.B.: Festwoche „90 Jahre Grundschule“)
- Gemeinsame Vorbereitung und Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen der Pädagoginnen der Kindergärten und der Grundschule für das Schuljahr 2001-2002.

Im Schuljahr 2002-2003 gab die Schule an, dass sich die Schnupperstunden für die künftigen Schulanfänger, die ab März des vergangenen Schuljahres wöchentlich in der Schule statt fanden, bewährt hätten. Außerdem sei die gemeinsame Teilnahme der Kindergartenkinder und der Schulkinder an Festen und anderen Höhepunkten in der Schule bzw. im Kindergarten von Vorteil, weil die Kinder sich kennen lernen. Die verbindliche Kooperation hat sich bewährt.

2.2.3 Rolle des Schulmedizinischen Dienstes

Der Schulmedizinische Dienst hatte seit je her die Aufgabe, schulpflichtige Kinder hinsichtlich ihrer medizinischen Schulfähigkeit zu untersuchen. Dieser Begriff wurde weit ausgelegt und tangierte pädagogische Bereiche. Nach wie vor konnte der Schulmedizinische Dienst auch während des Schulversuchs die Schulfähigkeit eines Kindes verneinen und dem Staatlichen Schulamt die Zurückstellung empfehlen. Damit hatte der Schulmedizinische Dienst wesentlichen Einfluss auf das Gelingen des Schulversuchs. Sollten doch durch die Veränderte Schuleingangsphase Zurückstellungen und Einweisungen in Diagnose- und Förderklassen überflüssig werden. Die Zusammenarbeit mit dem Schulmedizinischen Dienst stellte folglich eine wichtige Aufgabe für die Grundschule dar. Durch die Möglichkeit zu Hospitationen im Unterricht und durch Gespräche

mit dem Schulmedizinischen Dienst wollten die Kolleginnen ihr Schulkonzept transparenter werden lassen. Das erste auf die Kooperation im Schulversuch bezogene Zusammentreffen der Grundschule mit dem Schulmedizinischen Dienst geschah im Rahmen der Gründung des regionalen Beirats.

Zu Beginn des Schuljahres 2001-2002 beschrieb die Schule die Kooperation so: „Eine Kooperation im eigentlichen Sinne gibt es nicht. Die Vorschuluntersuchungen werden in den Kindergärten durchgeführt. Lehrer sind nicht anwesend. Die Auswertung erfolgt im Schulamt. An diesem Gespräch nimmt der Beratungslehrer teil. Der Amtsarzt nutzt jedoch die Gelegenheit, sich den Unterricht in der Schuleingangsphase anzuschauen. Im Rahmen der Beiratssitzungen wurden verschiedene Probleme angesprochen. Nachdem der Amtsarzt den Unterricht [in der Schuleingangsphase] kennen gelernt hat, steht er dem Schulversuch aufgeschlossen gegenüber“.

Es blieb im Verlauf des Schulversuchs bei wenigen Kontakten, meist über die Beratungslehrerin. Dies lag weniger an einer ablehnenden Haltung des zuständigen Schularztes als an seiner durch Personalmangel resultierenden Zeitknappheit. Den Aussagen des Schulmedizinischen Dienstes in einer Befragung durch die Wissenschaftliche Begleitung im Jahr 2003 ist zu entnehmen, dass er die ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ unterstützen und befürworten würde, wenn weitere Schulen das Konzept übernehmen.

2.2.4 Funktion des regionalen Beirats für die Schule

Im Schuljahr 2000-2001 wurde auf Initiative des Staatlichen Schulamtes für die Grundschule Neuhaus ein regionaler Beirat eingerichtet. Im ersten Jahr der Zusammenarbeit in diesem Gremium standen wichtige Fragen des Schulversuchs auf der Tagesordnung. Die Grundschule bekam nicht nur Gelegenheit, den aktuellen Stand des Schulversuchs darzulegen, sondern es wurden auch folgende Probleme thematisiert:

- Wodurch sind die Lehrerinnen auf die Besonderheiten von Kindern vor der Einschulung aufmerksam geworden?
- Welche Schlussfolgerungen ergaben sich für die Lehrerinnen für den weiteren Umgang mit den zukünftigen Schulanfängern?
- Wie gestaltete sich die Zusammenarbeit mit den am Einschulungsverfahren Beteiligten (Eltern, Lehrer, Schulleitung, Schularzt, Kindergarten...)?
- Wie wirkte sich das auf ihre Meinungsbildung hinsichtlich der Schulaufnahme aus?
- Wie bewerten die Beteiligten die getroffene Entscheidung nach den ersten Schulwochen?

Allerdings schien der Beirat im Laufe des Schulversuchs seine Funktion eines kritischen Freundes nicht mehr in der anfänglichen Intensität aufrecht zu erhalten.

2.2.5 Schulpolitische Arbeit – Information der Öffentlichkeit

Im Schuljahr 1999-2000, unmittelbar zu Beginn des Schulversuchs, meinte das Kollegium der Grundschule Neuhaus, dass es ihnen bisher noch nicht so gut gelungen sei, in der Öffentlichkeit aktiv zu werden und bestimmte Institutionen zu fordern und zu nutzen, wie zum Beispiel die Gemeinde oder den Förderverein. Die Kolleginnen betrachten es aber als eine Chance, diese Ressourcen künftig mehr einzubeziehen.

Sie nahmen sich vor, durch genaue Informationen über Ziele, Inhalte, Methoden und Bedingungen der veränderten Schuleingangsphase die örtlichen Organe zur Unterstützung zu mobilisieren.

Die Pädagoginnen stellten sich beispielsweise vor, dass die Gestaltung des Schulhofs und des Schulgartens durch die Unterstützung von ABM-Kräften zügig verwirklicht werden könne (konkrete Pläne lagen bereits vor). Sie strebten auch an, dass durch das Nutzen kultureller Einrichtungen der Lernort Schule zu bestimmten Anlässen und Lernbereichen verlagert werden könne und dass gemeinsame Traditionen aufgebaut werden könnten.

Das Interesse der Öffentlichkeit am Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘, war bis zu Beginn des Schuljahres 2000-2001 immer noch gering. Nur davon betroffene Eltern registrierten ihn. Nachfragen von Außenstehenden gab es nicht. So richtete die Schule ihre Aktivitäten vorrangig auf die Elternschaft der Schule und des Kindergartens aus. Die Eltern nutzten rege die Möglichkeit zur Hospitation und stützten durch positive Reaktionen den Schulversuch in der Öffentlichkeit.

Die Pädagoginnen der Schule waren im Frühjahr 2002 der Meinung, dass sie immer noch nicht alle Reserven nutzten, um sich in der Öffentlichkeit zu präsentieren: „Wir haben noch nicht den richtigen Weg nach außen gefunden. Wir sind immer noch auf der Suche“. Bedenkt man jedoch, dass während der Schulversuchszeit auch ein Schulumzug zu bewältigen war, so ist verständlich, dass sich bis zum Ende des Versuchs die Öffentlichkeitsarbeit immer noch nicht entscheidend verbessert hatte.

2.2.6 Wahrnehmung des Schulversuchs durch andere Schulen

Im Schuljahr 2000-2001 konstatierte die Grundschule Neuhaus erste skeptische Reaktionen auf den Schulversuch von weiterführenden Schulen: „Diese Spielereien sollten unterlassen werden. Die Kinder lernen nichts“. Förderschullehrer der Förderschule Neuhaus sahen durch die veränderte Schuleingangsphase ihren Arbeitsplatz gefährdet.

Auch im folgenden Schuljahr gab es seitens der Regelschule keine besseren Einschätzungen. Die Kolleginnen der Grundschule waren sich zu diesem Zeitpunkt im Klaren darüber, dass das Weiterführen offener Arbeitsformen nach dem Verlassen der Grundschule für die Kinder nicht gewährleistet sein würde. Positive Reaktionen kamen aus dem Gymnasium, wo ebenfalls offene Unterrichtsformen praktiziert werden.

Zwischenzeitlich hatten sich die Meinungen der Pädagoginnen und Pädagogen in den Förderschulen geteilt. Nach wie vor gab es Kollegen, die um ihren Arbeitsplatz bangten. Daneben reagierten aber auch einige andere positiv auf den Schulversuch, signalisierten Interesse, indem sie in der Schuleingangsphase hospitierten und mit den Kolleginnen der Grundschule ins Gespräch kamen.

Die oben beschriebene Situation hatte sich auch nach einem weiteren Schulversuchsjahr nicht grundlegend geändert. Obwohl die Grundschule Neuhaus für andere Schulen und Institutionen offen stand und sie auch Angebote eröffnete, nutzte nur eine Grundschule aus der Umgebung die Möglichkeit, im Unterricht zu hospitieren. In der Regelschule wird offener Unterricht immer noch abgelehnt. Eine Zusammenarbeit gab es bis zum Ende des Schulversuchs scheinbar nur mit der Förderschule, die darin bestand, dass es zu Informationen über Kinder kam, die die Schule wechselten und dass Material ausgetauscht wurde.

2.3 Projektsteuerung an der Schule

An der Grundschule Neuhaus gibt es keine Steuergruppe für die Schulentwicklungsarbeit. Auch im Team der Schuleingangsphase waren alle Kolleginnen gleichermaßen für alle Aufgabenbereiche des Schulversuchs zuständig. In den wöchentlichen Teambesprechungen wurden Verbindlichkeiten wie Terminvorgaben festgelegt. Wöchentliche Besprechungen waren fest eingeplant und umfassten einen zeitlichen Umfang von ca. 5 Stunden.

Der Projektplan ist in den Schuljahresarbeitsplan eingebunden, da sich über die Hälfte der Kinder im Schulversuch befindet. Er weist folgende Schwerpunkte aus:

- Unterrichtsprojekte
- Höhepunkte
- Weiterbildung
- Öffentlichkeitsarbeit
- Wettbewerbe
- Kindergarten/Schule/weiterführende Schule
- Hort
- Elternarbeit.

Dieser Plan wird zu Beginn des Schuljahres gemeinsam erarbeitet und hängt im Lehrerzimmer aus. Die Schule verfügt außerdem über einen schulinternen Lehrplan.

Um den Schulversuch zu dokumentieren und als Basis für die Erarbeitung des ‚Individuellen Lehrplans‘ wurde außerdem ein Archivierungssystem eingerichtet. Es diente dazu, die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler nachzuvollziehen, aber es spiegelt auch die Arbeit der Pädagoginnen in wesentlichen Schwerpunkten wider. Archiviert wurden:

- die Wochenpläne der Klasse
- die Entwicklungspläne/Förderpläne
- die Protokolle zu den geführten Elterngesprächen
- Protokoll zum Elterngespräch – Auswertung zum 1. Halbjahr

- Praxismaterialien aus Fortbildungen
- Arbeitsblätter nach Stoffgebiet und Schwierigkeitsgrad gegliedert
- Schülerergebnisse „Überprüfe dich“
- Stoffverteilungspläne Wabe

- alle Veröffentlichungen und Dokumentationen zum Schulversuch
- alles Bildmaterial (Fotos, Videofilme)
- alle Aufzeichnungen zu Fortbildungsveranstaltungen, die von der Schule zu einem bestimmten Thema gehalten wurden
- alle durchgeführten Elternversammlungen (Termin, Inhalt, Meinungserfassung der Eltern)
- alle Infos an Eltern (Informationsmappe zum Beginn der Schule, Infoblätter der Schule).

Die Unterlagen wurden in Ordnern gesammelt und im Vorbereitungsraum dem Schuleingangsphasen-Teams zugänglich gemacht.

Im Jahre 2002 benannte die Schulleiterin punktuell ihre Aufgaben im Rahmen des Schulversuchs. Damit wird deutlich, dass der Schulleitung eine wichtige Funktion im Rahmen der Entwicklung der Schuleingangsphase zukommt:

- Unterrichtsorganisation – Planung des Einsatzes, Schaffung guter Rahmenbedingungen, Stundenplan [...]
- Mitarbeit an der Erstellung der Dokumentation
- Übernahme eines Teils der Elternarbeit – Thematische Elternversammlungen (Transparenz des Schulversuches im Vorfeld und während des Schuljahres)
- Ansprechpartner für die Kindergärten der Stadt
- zeitweise Teilnahme an Teamberatungen
- in regelmäßigen Abständen eine Bestimmung des Ist-Zustands (Lehrerkonferenz)
- Leitung der Beratungen im Hort (gemeinsame Erstellung der Hortpläne, Projekte)
- Besprechen von Problemfällen mit der Förderschullehrerin
- Teilnahme an bzw. führen von Elterngesprächen bei Problemfällen, Umschulung, Verweildauer 3. Jahr, Überspringen einer Klassenstufe)
- Anschaffung von Unterrichts- bzw. Arbeitsmaterialien, die der Zielstellung des Schulversuches entsprechen

Eine wesentliche Aufgabe sieht die Schulleiterin in der gemeinsamen Planungsarbeit für die gesamte Schule, damit es nicht zu einer Anhäufung von Aufgaben in einem kurzen Zeitraum komme, denn weniger sei manchmal mehr.

„Zusammenfassend möchte ich sagen, dass der Schulleiter die zentrale Aufgabe hat, die da heißt: Schaffung und Ausgestaltung der Rahmenbedingungen für selbstorganisiertes Lernen aller Beteiligten sowie die Umsetzung des internen Schulentwicklungsplanes“.

Obwohl nach Aussagen der Schulleiterin der Transfer erworbenen Wissens in Fortbildungsveranstaltungen durch Erfahrungsaustausch auf unterschiedlichen Ebenen statt fand, empfiehlt sie doch, Dienstberatungen stärker inhaltlich zu nutzen und eine Lehrerinnenwerkstatt einzurichten, in der neben erprobten und bewährten Materialien auch solches aus Fortbildungsveranstaltungen aufbereitet werden soll, damit der Zugriff für alle Pädagoginnen möglich wird.

Im Schuljahr 2002-2003 umfasste der Schulversuch 4 Stammgruppen. Für die Projektleitung wurden drei Personen angegeben: zwei Lehrerinnen der Schuleingangsphase und Schulleiterin. Die Projektleitung koordinierte nun alle anliegenden Aufgaben für die ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ und besprach diese im Team. Aufgaben und Verantwortlichkeiten wurden unter Einbeziehung aller Kolleginnen verteilt.

Die Aufgabe dieses Teams war es also, Aktivitäten, Termine, Aufgaben zu sammeln und zu ordnen. Gute Übersicht und Transparenz für das gesamte Kollegium gewährleistete dabei die eingeführte Zeitschiene.

3 Effekte des Schulversuchs an der Schule

Mit Beginn des Schulversuches standen die Kolleginnen der Grundschule Neuhaus vor einem neuen Weg. Sie versprachen sich von der ‚Veränderten Schuleingangsphase‘, jedem Kind die gleiche Chance und das gleiche Recht auf Bildung an ihrer Grundschule bieten zu können. Es gelang in den Jahren des Schulversuchs tatsächlich, die Unsicherheiten des Neuen zu überwinden und auf dem Weg zum Ziel einer Schule für alle Kinder weit voran zu kommen.

Entstanden ist ein Unterrichtskonzept, das sich für die neue Form der jahrgangsgemischten integrativen Stammgruppenarbeit eignet. Mit einer gut ausgestatteten und übersichtlich eingerichteten Lernumgebung wurde eine wichtige Voraussetzung für selbstständige Arbeit der Kinder geschaffen. Ein ‚Individueller Lehrplan‘ zeigt dem Kind, den Eltern und natürlich den Lehrerinnen und Lehrern, wie weit jedes Kind in den Lehrplaninhalten schon vorangekommen ist und erleichtert dadurch eine individualisierte Unterrichtsplanung. Diese spiegelt sich in differenzierten Wochenplänen. Die offene Arbeit funktioniert reibungslos, denn es sind ‚Kleine Institutionen‘ eingeführt, um die Abläufe zu regeln. So gibt es keinen Stau von Kindern, die bei der Lehrerin Hilfe suchen, sondern die Partitur des Unterrichts ist so geplant, dass Raum genug für individuelle Beratung jedes Kindes vorgesehen ist, das die Zuwendung der Lehrerin benötigt. Zur Regelung gibt es ein System, wie die Kinder sich anmelden. Arbeitseinführung im Morgenkreis und Arbeitsrückschau sind feste Bestandteile des Unterrichts.

Alle Neuerungen wurden im Team erarbeitet, so dass unterschiedliche Fachkompetenzen eingebracht werden konnten. Von Anfang an war die Förderschullehrerin in die Teamarbeit eingebunden. Da sie selbst den Integrationsgedanken favorisiert, war eine gute Grundlage für gemeinsames Handeln gegeben. Es wurde viel Zeit verwendet, um den Unterricht kooperativ zu planen, auszuwerten und Verbesserungen zu beraten. Diese enge Zusammenarbeit der Pädagoginnen ermöglichte es im Unterrichtsverlauf, dass beide Partnerinnen (Stammgruppenlehrerin und Förderschullehrerin) gleichberechtigt Unterrichtsabschnitte übernahmen, aber auch individuelle Förderung leisteten. Heute lässt sich feststellen, dass die Grundschullehrerinnen durch diese Kooperation hohe diagnostische und förderungsbezogene Kompetenzen erworben haben.

Dabei hat es sich als vorteilhaft erwiesen, die Vorbereitung des Unterrichts *in der Schule* vorzunehmen, denn das Arbeitsmaterial ist dort griffbereit und außerdem ermöglicht die gemeinsame Anwesenheit wichtige Rücksprachen mit den Kolleginnen. ‚Voneinander Lernen‘ durch die Nutzung der Kompetenzen verschiedener Professionen und miteinander arbeiten ist für die Kolleginnen der Schuleingangsphase heute selbstverständlich.