

Der Schulversuch  
,Veränderte Schuleingangsphase'  
an der Staatlichen Grundschule Rottleben



Eine Studie im Rahmen des Schulversuchs



Die Staatliche Grundschule Rottleben 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 Rottleben  
Schulstr. 3  
06567 Rottleben  
Telefon: 034671-76026  
Fax: 034671-55662  
E-Mail: gsrottleben@t-online.de  
URL: <http://www.gsrottleben.kyf.th.schule.de>  
Schulleiterin: Annemarie Nestler  
Projektleiterin: Christine Schönberg

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

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

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

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

# Inhaltsverzeichnis

Einleitung

Staatliche Grundschule Rottleben

**Entwicklung im Schulversuch ,Veränderte Schuleingangsphase'**

<b>1</b>	<b>AUSGANGSLAGE DER SCHULE AM BEGINN DES SCHULVERSUCHS .....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>DER ENTWICKLUNGSWEG DER GRUNDSCHULE ROTTLEBEN IM SCHULVERSUCH VERÄNDERTE SCHULEINGANGSPHASE .....</b>	<b>15</b>
<b>2.1</b>	<b>Kernaufgabe: Lernen in heterogenen Gruppen .....</b>	<b>15</b>
2.1.1	Einrichtung der Jahrgangsmischung.....	15
2.1.2	Rhythmisierung .....	18
2.1.3	Einstieg in die Individualisierung durch Wochenplanarbeit.....	19
2.1.4	Aufbau der Lernumgebung.....	21
2.1.5	Differenzierungskonzepte .....	23
2.1.6	Unterstützung durch die Sonderpädagogin.....	27
2.1.7	Leistungsdokumentation .....	28
2.1.8	Lernprozesse der Pädagoginnen .....	32
2.1.9	Teamentwicklung und Wissenstransfer.....	33
<b>2.2</b>	<b>Entwicklung geeigneter Umfeldbedingungen .....</b>	<b>36</b>
2.2.1	Eltern werden zu Erziehungspartnern.....	36
2.2.2	Wiederentdeckung der Kooperation mit den Kindergärten.....	39
2.2.3	Rolle des Schulmedizinischen Dienstes in Rottleben.....	41
2.2.4	Funktion des regionalen Beirats .....	41
2.2.5	Schulpolitische Arbeit – Information der Öffentlichkeit.....	42
2.2.6	Wahrnehmung des Schulversuchs durch andere Schulen.....	43
2.2.7	Zusammenfassung .....	44
<b>2.3</b>	<b>Projektsteuerung an der Schule.....</b>	<b>45</b>
<b>3</b>	<b>EFFEKTE: CHANCENGLEICHHEIT DURCH UNTERRICHTSQUALITÄT.....</b>	<b>46</b>



## Einleitung

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

Ziel war die Einrichtung einer jahrgangsgemischten, flexiblen und integrativen Schuleingangsphase, die allen schulpflichtigen Kindern im Einzugsgebiet einen leistungsförderlichen Unterricht bieten kann. Dabei sollten Grundschule und Hort eng zusammenarbeiten. Der erste und der zweite Jahrgang werden in der Schuleingangsphase gemeinsam jahrgangsgemischt unterrichtet. Jedes Kind kann die Schuleingangsphase flexibel in ein, zwei oder drei Schulbesuchsjahren durchlaufen. Ein zusätzliches Schulbesuchsjahr in der Schuleingangsphase wurde nicht auf die Pflichtschulzeit angerechnet und gilt nicht als Wiederholung<sup>1</sup>. 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<sup>2</sup> 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 Rottleben eine wichtige Rolle gespielt. Insbesondere ihr Prinzip, durch Transparenz und Einbeziehung die Eltern als Partner zu gewinnen, welches konsequent und erfolgreich umgesetzt wurde, gaben dem gesamten Schulversuch wichtige Impulse. Diese Arbeit zum Entwicklungs- und Dokumentationsschwerpunkt im Rahmen des Schulversuchs ließ ein Produkt entstehen, das anderen Schulen Anregung und Hilfe sein kann. Zeitpläne, Ziele, Formen und Inhalte der an der Grundschule Rottleben erprobten

---

<sup>1</sup> Verwaltungsvorschrift für die Organisation des Schuljahres 2000/ 2001

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

Elternarbeit sind darin dokumentiert. Damit ist für andere Schulen ein anregender Katalog zur Arbeit mit den Eltern entstanden.

Ein Team des Arbeitsgebiets Grundschulpädagogik der Universität Bremen<sup>3</sup> hat den Schulversuch in Rottleben 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 Rottleben zusammen.

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



Prof. Dr. Ursula Carle

---

<sup>3</sup> Leitung: Prof. Dr. Ursula Carle; Mitarbeit: Barbara Berthold, Martina Henschel, Sabine Klose



## Staatliche Grundschule Rottleben Entwicklung im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘

Rottleben ist mit seinen ca. 750 Einwohnern eine kleine Gemeinde, die am Südwesthang des Kyffhäusergebirges liegt. Sie ist durch die nahe gelegene Barbarossahöhle auch über die Landesgrenzen von Thüringen hinaus bekannt. Die Region gehört zu einer der wirtschaftlich schwächsten in der Bundesrepublik Deutschland und ist durch eine besonders hohe Arbeitslosigkeit geprägt.

Die Staatliche Grundschule Rottleben ist eine kleine Grundschule, die Kinder aus den sechs Dörfern Rottleben, Steinhaleben, Bendeleben, Göllingen, Seega und Günserode beschult. Sie gehört zum Schulamtsbereich Artern. Im September 1998 wurde die in unmittelbarer Nachbarschaft gelegene Staatliche Grundschule Göllingen, die damals noch aus drei Lehrerinnen und 50 Schülerinnen und Schülern bestand, in die Grundschule Rottleben integriert. Die Schulleitung der Grundschule Rottleben blieb unverändert. Seit diesem Zeitpunkt arbeiteten neun Grundschullehrerinnen an der Schule und zwei Erzieherinnen im angegliederten Hort. Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler sank dem allgemeinen Trend der landsweiten Entwicklung in Thüringen folgend um ca. 20%.

Die Staatliche Grundschule Rottleben ist in einem Backsteinhaus untergebracht und verfügt neben den Klassenräumen über verschiedene kleinere Nebenräume, die zur Arbeit mit den Kindern genutzt werden können. Dazu gehören auch ein Musik- und Bewegungsraum sowie zwei Räume zur Materialablage. Die Grundschule verfügt über einen Computerraum.



Abbildung 1: Schulhaus und Schulhof der Staatlichen Grundschule Rottleben

Im Untergeschoss befindet sich ein Speiseraum, der vielfältig nutzbar ist. Der Hort ist im Gebäude mit untergebracht und familiär gestaltet. Er steht den Kindern und Pädagoginnen auch während des Schulvormittages zur Verfügung. Auf dem Pausenhof haben die Kolleginnen der Grundschule selbst eine mit Grün überdachte Ruhezone erbaut, in der auch Unterricht durchgeführt wird. Der Hortspielplatz und eine Kletterzone bieten den Kindern vielfältige Bewegungsmöglichkeiten.

Die Grundschule Rottleben ist eng mit dem Leben in der Gemeinde verbunden. Traditionell wird durch die Kinder und Pädagoginnen der Schule der Kinderkarneval gestaltet.

Zu Höhepunkten im Gemeindeleben wie z. B. dem Lindenblütenfest treten die Kinder der schuleigenen Tanzgruppe und des Schulchores auf. Eine Schülerzeitung dient der Information über das nähere Schulumfeld hinaus. Der Förderverein der Grundschule Rottleben unterstützt das Anliegen des Schulversuches.

Die Pädagoginnen der Staatlichen Grundschule Rottleben pflegten und pflegen eine intensive Zusammenarbeit mit den Eltern ihrer Schülerinnen und Schüler. Gemeinsam soll die Verantwortung für die Bildung und Erziehung der Kinder getragen werden. Aus dieser Haltung heraus entwickelten die Pädagoginnen ein Konzept für die Zusammenarbeit mit den Eltern, das weiter unten näher erläutert wird. Im Schuljahr 1999-2000 starteten die Pädagoginnen zunächst auf Anregung durch das Staatliche Schulamt Artern und durch die Initiative der Schulleiterin ein Projekt zum veränderten Schulanfang, das zum Halbjahr desselben Schuljahres in den Schulversuch zur veränderten Schuleingangsphase überführt wurde. Die Pädagoginnen der Grundschule wollten Kinder der Wohngegend in ihrer Schule optimal fördern und ihnen damit bessere Lernchancen einräumen. Gleichzeitig galt es den Schulstandort zu retten, der durch weiter sinkende Schülerzahlen und die daraus durch den Schulträger in Erwägung zu ziehende Schulschließung gefährdet schien. Neben dieser Absicht der Pädagoginnen waren besonders die Fortbildungsbereitschaft und die Experimentierfreude Quellen, aus denen sie Mut und Kraft für die Gestaltung des Schulversuches ziehen konnten.

Im Schuljahr 1999-2000 begann die Entwicklungsarbeit, die in dem vorliegenden Bericht beschrieben wird. Ausgehend von einer relativ guten Ausgangslage, die im Kapitel 1 umrissen wird, gestalteten die Pädagoginnen der Grundschule einen Unterricht, der sich im Laufe des Schulversuches immer stärker an den Entwicklungswegen der Schülerinnen und Schüler orientierte. Im Kapitel 2 wird dargestellt, wie die Lehrerinnen im geöffneten Unterricht um eine wirksame Differenzierung rangen, damit sie ihrem Anspruch, jedes Kind optimal zu fördern, gerecht werden konnten. Es wird aufgezeigt, wie die Pädagoginnen die Jahrgangsmischung zunehmend mit dem Lernen der Kinder verbinden und damit weitere Förderansätze erschließen. Unterstützt durch die Sonderpädagogin, die an der Grundschule Rottleben tätig ist, und angeregt durch zahlreiche Fortbildungsveranstaltungen der Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) entwickeln die Lehrerinnen ihren Unterricht kontinuierlich weiter. Viel Wert legten die Pädagoginnen auf die Zusammenarbeit mit den Eltern, die sie sich zum Entwicklungs- und Dokumentationsschwerpunkt im Rahmen des Schulversuches ausgewählt hatten. Zu Beginn des 3. Kapitels wird die Elternarbeit der Grundschule beschrieben und vorgestellt, wie es dem Kollegium gelang, die Eltern als wesentliche Stütze für den Schulversuch zu gewinnen

## 1 Ausgangslage der Schule am Beginn des Schulversuchs

Angeregt durch eine informative Veranstaltung des Thüringer Kultusministeriums in Zusammenarbeit mit dem Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) setzten sich die Pädagoginnen der Grundschule Rottleben im Schuljahr 1998-1999 in Veranstaltungen in Erfurt bzw. Bad Berka mit der Gestaltung des Schulanfanges auseinander. Die Staatliche Grundschule Frohdorf berichtete im Rahmen dieser Veranstaltungen über ihre Erfahrungen mit dem jahrgangsgemischten Unterricht, den sie zum damaligen Zeitpunkt bereits über einen Zeitraum von vier Jahren erprobt hatte.

Aus Anlass der Schulzusammenlegung der Grundschulen Rottleben und Göllingen im Schuljahr 1998-1999 entwickelten die Pädagoginnen beider Schulen gemeinsam unter Leitung des Staatlichen Schulamtes Artern eine ‚Vision‘, deren Hauptanliegen als ‚die

optimale Förderung von Kindern und die Schaffung von Chancengleichheit' formuliert werden kann. Der Erhalt des Schulstandortes und eine wohnortnahe Beschulung sollten gewährleisten sein.

Mit Beginn des Schuljahres 1999-2000 begannen die Pädagoginnen der Grundschule Rottleben sich auf den Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ vorzubereiten, der zum Halbjahr des Schuljahres starten sollte. Dazu gehörte, dass bereits eingeschulte Kinder mit Förderbedarf gezielt betreut und gefördert wurden. Sie sollten durch Differenzierungsmaßnahmen auf das Weiterlernen im nächsten Schuljahr vorbereitet werden, das dann im jahrgangsgemischten Unterricht stattfinden würde.

Die Qualifizierung der Pädagoginnen stellte neben der Arbeit mit den Eltern einen Schwerpunkt der Vorbereitung dar. Das Staatliche Schulamt Artern schätzte in seiner Stellungnahme zum Antrag der Grundschule Rottleben auf Teilnahme am Schulversuch ein, dass sich die Pädagoginnen intensiv durch schulinterne und regionale Fortbildungen fachlich und methodisch fortgebildet hatten und gezielten Erfahrungsaustausch mit anderen Schulen pflegten. Eine Lehrerin beteiligte sich zu diesem Zeitpunkt an einer Arbeitsgruppe zur Montessoripädagogik und eine weitere Lehrerin qualifizierte sich durch ein Zusatzstudium zur Beratungslehrerin.

Im Unterricht wurden Formen der Öffnung wie Tagesplan, Wochenplan, Projektarbeit und Werkstattlernen praktiziert. „Die Erfahrungen, die wir mit offenen Unterrichtsformen gesammelt haben, sind gerade für den veränderten Schulanfang wichtig.“, stellte die Schulleiterin anlässlich der Erhebung im April 2000 fest.

Die Aufgeschlossenheit der Kolleginnen gegenüber Neuem, ihr Optimismus und die praktizierte Zusammenarbeit in dem relativ kleinen Lehrerkollegium sahen die Pädagogen zu Beginn des Schulversuches als eine wichtige Stärke an. Die Schulleitung unterstützte und förderte von Anfang an die Entwicklungsarbeit der Pädagoginnen.

Basierend auf der guten Zusammenarbeit innerhalb des Pädagoginnenteams wurde zu Beginn des Schulversuches die personelle Besetzung der Stamm- bzw. Kursgruppenstunden organisiert. „Kurs- und Stammgruppenleiter sind gleichermaßen für offene Unterrichtsformen zuständig. Die Abstimmung erfolgt wöchentlich zu einer festgelegten Stunde.“, beschreibt die Schulleiterin die Aufgabenverteilung im Antrag zum Schulversuch. Die Schulleitung gestaltete den Stundenplan für die Pädagoginnen so, dass „eine tägliche Kommunikation zwischen den Pädagoginnen gewährleistet werden kann.“ Sowohl im Kurs- als auch im Stammgruppenunterricht wurde für insgesamt neun Stunden eine Zweitbesetzung durch eine weitere Grundschullehrerin oder eine Erzieherin organisiert. Diese wurde zur Förderung einzelner Kinder und zur Beobachtung genutzt.

Da an der Grundschule Rottleben die Veränderungen zum Schulanfang durch Aufnahme von drei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in ein erstes Schuljahr begonnen wurden, lastete die Veränderungsarbeit zunächst überwiegend auf der Kollegin, die diese Klasse führte. Sie wurde durch die Doppelbesetzung durch andere Pädagoginnen im Unterricht unterstützt. Die zweite Pädagogin wandte sich den förderbedürftigen Kindern zu und arbeitete mit ihnen zusammen. Durch ihre Unterstützung sollten diese Kinder auch das Pensum der Klasse schaffen.

Die Pädagoginnen der Grundschule Rottleben, die überwiegend in den Klassen 3 und 4 eingesetzt waren, standen dem Schulversuch zunächst eher kritisch gegenüber. Sie sahen in der Selbstständigkeit der Kinder zwar einen Gewinn, Sorge bereiteten ihnen aber vor allem der hohe Aufwand und der zu erwartende Erfolgsdruck. Es zeigte sich, dass diese Kolleginnen noch nicht sehr gut über die Arbeit in der veränderten Schuleingangsphase informiert waren.

Zu Beginn des Schulversuches wurde den Kindern ein durchdachter Tagesablauf organisiert. Der Tag begann ab 7.00 Uhr für die Kinder eines Kurses mit einem offenen Unterrichtsbeginn. Je nach Zeitpunkt ihrer Ankunft in der Schule standen ihnen Angebote

wie Lesen oder Spielen zur Auswahl. Auch konnte diese Zeit für Gespräche mit Mitschülern und Mitschülerinnen oder den Pädagoginnen genutzt werden. Um 7.40 Uhr versammelten sich alle Kinder zum Morgenkreis, dem dann der erste Unterrichtsblock von 90 Minuten folgte. Eine Frühstückspause war integriert, deren Zeitpunkt individuell durch die jeweilige Lehrerin festgelegt werden konnte. Während im ersten Unterrichtsblock im ersten Jahr des Schulversuches fast ausschließlich im Kurs unterrichtet wurde, führten die Pädagoginnen den zweiten Unterrichtsblock in der Stammgruppe durch. Zwischen den beiden Blöcken wurde eine Bewegungspause auf dem Schulhof eingeschoben. Nach dem zweiten Unterrichtsblock wurden nach einer kurzen Pause Ergänzungsstunden, Stunden zur Frei- oder Projektarbeit, im Einzelfall auch für gelenkte Arbeit geplant. In der Grundschule Rottleben wird den Kindern ein Mittagessen angeboten, das sie im Rahmen des Hortbesuches einnehmen können. Am Nachmittag besteht die Möglichkeit zum Mittagsschlaf oder einer Spiel- und Bewegungspause, an die sich die gemeinsame Erledigung der Hausaufgaben anschließt. Für die verbleibende Zeit werden den Kindern Angebote zur Freizeitgestaltung gemacht. Ziel dieses rhythmisierten Tagesablaufes ist es, den Kindern im Wechsel Phasen der An- und Entspannung zu organisieren.

Vor Beginn des Schulversuches, im Schuljahr 1999-2000 wurde eine erste Klasse gebildet, in die auch die Kinder aufgenommen wurden, die sonst einen Sonderweg beschritten hätten. Diese Klasse wurde gezielt an die offenen Unterrichtsformen wie Partner- und Gruppenarbeit oder das Lernen an Stationen herangeführt, um diese Formen künftig unter den Bedingungen der Jahrgangsmischung gezielt zum individuelleren Lernen aller Kinder nutzen zu können.

Im Schuljahr 2000-2001 wurden an der Grundschule Rottleben zwei jahrgangsgemischte Stammgruppen eingerichtet. Im Stammgruppenunterricht wurden alle Fächer angeboten, während die Fächer Deutsch, Mathematik sowie Heimat- und Sachkunde noch teilweise im Kurs unterrichtet wurden.

Bereits im ersten Schulversuchsjahr nutzten die Lehrerinnen die Jahrgangsmischung zur Förderung der Kinder. So wurden Kinder des ersten Schulbesuchsjahres, die bereits lesen konnten, mit denen des zweiten gemeinsam gefördert.

Im Hort arbeitete man bereits seit mehreren Jahren in jahrgangsgemischten Gruppen, da die personelle Ausstattung des Hortes auf Grund der Bemessungszahlen nur zwei Erzieherstellen ergab und somit keine jahrgangshomogene Betreuung möglich war. Mit der Einrichtung der jahrgangsübergreifenden Stammgruppen in der Schuleingangsphase war eine organisatorische Verbindung von Schulvormittag und Nachmittag geschaffen. Von Anfang an verbanden die Pädagoginnen mit der eingerichteten Form der Jahrgangsmischung das Bestreben, die Differenzierung des Lernangebotes wirksamer gestalten zu können. Die bereits erprobte Form der Wochenplanarbeit eröffnete den Pädagoginnen die Chance, Kindern ein differenzierteres Aufgabenangebot zu präsentieren. Sie sahen in der Organisation des Wochenplanunterrichts, der durch die selbständige Arbeit der Schülerinnen und Schüler den Pädagoginnen Freiräume zur individuellen Betreuung von einzelnen Kindern eröffnete, einen Ansatz zur individuellen Förderung. Auch die gegenseitige Hilfe der Kinder untereinander sollte eine Lernstütze für Schwächere sein. Das das nicht einfach so gelingt wurde früh klar. Bereits zur Erhebung der Ausgangslage im April 2000 beschrieb eine Lehrerin ihre Erfahrungen: „Ich habe neben die schwachen Kinder ein Kind gesetzt, das den Lerninhalt schon bewältigt hatte, damit es dem schwachen helfen konnte. Ich musste aber bald feststellen, dass das so nicht funktioniert hat.“ Offensichtlich verfügten die Kinder noch nicht über Formen und Methoden des kooperativen Lernens. Neben dem Helferprinzip als Ansatz zur Förderung stand von Anfang an das Suchen nach Unterrichtskonzepten, die der breiten Palette unterschiedlicher Lernvoraussetzungen besser gerecht werden konnten als bisher. Obwohl

sich die Pädagoginnen vor dem Schulversuch intensiv fortgebildet hatten, resümierten sie zu Beginn des Versuches, dass im Auswählen und Umsetzen ihres Differenzierungsanspruches noch ein Entwicklungsfeld vor ihnen liege. Zu Beginn des Schulversuches wurde für die Schülerinnen und Schüler im ersten Schritt ein Schrifterwerbskonzept entwickelt, das aus der Kombination einer traditionellen Fibelarbeit mit dem offenerem Konzept von Ute Andresen ‚Wort-Welt-wir‘ bestand. Während der Erhebung der Ausgangslage im April 2000 begründete eine Lehrerin diese Entscheidung so: „Mir taten immer die Kinder leid, die bereits lesen konnten und die trotzdem den Lesekurs kleinschrittig mit absolvieren müssen.“ Die Öffnung des Konzeptes stellte durch die Abkehr vom Lernen im Gleichschritt einen weiteren, wesentlichen Schritt zur individuellen Förderung der Kinder dar. Diese Abkehr verlangte von den Lehrerinnen neben der Aufgabe traditioneller Unterrichtsformen auch die Auseinandersetzung mit der Lernzielgleichheit. Ein schwieriger Prozess, wie eine Lehrerin im April 2000 bekennt: „Ich hatte anfangs immer die Idee alle Kinder auf ein Niveau zu bringen. Inzwischen ist mir klar geworden, dass ich mit der Schere der unterschiedlichen Entwicklungsstände leben und umgehen muss. Es ist auch nicht ausgeschlossen, dass die Schere künftig noch weiter auseinander klaffen wird.“, formulierte sie und beschreibt damit einen wesentlichen Kernpunkt und eine grundlegende Einsicht für die Unterrichtsarbeit in der veränderten Schuleingangsphase: Die zieldifferente Förderung aller Kinder. Obwohl diese in den Rahmenbedingungen des Schulversuches verankert wurde, erwies sich die Umsetzung zunächst als schwierig.



Abbildung 2: Alle Kinder fördern! Das war das Ziel der Pädagoginnen von Anfang an!

Für Kinder mit Förderbedarf wurden Förderpläne erstellt. Dabei wurde die Differenzierung zu Beginn des Schulversuches „... nach Inhalten, Methoden, Qualität, Schwierigkeitsgrad, Zeit und [unterschiedlicher personeller] Hilfe [vorgenommen]“. Im Antrag zum Schulversuch beschreibt die Schulleiterin, dass das Wissen, die Arbeitsweise und das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler punktuell erfasst wurden und diese in die Vorbereitung des Unterrichts einfließen. Die Pädagoginnen suchten zu diesem Zeitpunkt nach einer Möglichkeit, diese Informationen in einer übersichtlichen Form zu sammeln und wünschten sich dazu Unterstützung. Zur Dokumentation der Entwicklungsstände der Kinder griffen sie auf traditionelle Formen wie Hefte einsammeln und

nachsehen, Klassenarbeiten oder Leistungsanalysen zurück. Die praktizierte Form der Leistungsdokumentation war eine wertvolle Grundlage für Elterngespräche.

Die Zusammenarbeit mit den Eltern stellte einen weiteren Schwerpunkt in der Vorbereitung und zu Beginn des Schulversuches dar. Im Antrag beschreibt die Schulleiterin die geplante Elternarbeit. Dazu gehörten ein Informationselternabend sowie die Veröffentlichungen über die anstehenden Veränderungen in der Schuleingangsphase über die Schülerzeitung und über Elternbriefe. Aber auch der Informationsfluss und Erfahrungsaustausch der Eltern untereinander sollte angeregt werden. Dazu wurden Elternstammtische und der Austausch der Elternsprecher genutzt und die Eltern wurden gezielt zur Beteiligung an Projekten im Rahmen des Unterrichtes angeregt. Einige Eltern wurden zu einer Hospitation an einer Schule eingeladen, die bereits ihren Unterricht durch Öffnung weiter entwickelt hatten, den anderen Eltern wurde die Möglichkeit zur Hospitation im Unterricht der Grundschule Rottleben angeboten. Ziel dieser Anstrengungen war es, die Elternschaft über das Anliegen des veränderten Schulanfanges zu informieren und ihre Unterstützung zu gewinnen. Auch im Hinblick auf die Förderung des einzelnen Kindes nahm die Arbeit mit den Eltern von Anfang an viel Raum ein. Die Schulleiterin schreibt dazu im Antrag zum Schulversuch: „Die Transparenz des Entwicklungsstandes eines Kindes [für die Eltern] ist Grundlage der gemeinsamen Verantwortung für die Bildung und Erziehung als auch für die Akzeptanz des Schulversuches.“ Die Pädagoginnen der Grundschule Rottleben sahen in der Haltung der Eltern schon früh eine Chance für das Gelingen des Schulversuches. Sie erkannten auch, dass dazu die Zusammenarbeit mit ihnen zielgerichtet gestaltet und gefördert werden musste und wählten sich diesen Bereich als Entwicklungs- und Dokumentationsschwerpunkt aus, um sich diesem im Rahmen des Schulversuchs intensiv zu widmen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Grundschule Rottleben über gute Ausgangsbedingungen für den Schulversuch verfügte: Die räumlichen Gegebenheiten und die Ausstattung der Schule zu Beginn des Schulversuches begünstigten die Entwicklungsarbeit. Im ersten Schulversuchsjahr bereiteten die Lehrerinnen den Unterricht in jahrgangsgemischten Gruppen vor, indem sie verstärkt offene Unterrichtsformen wie Wochenplanarbeit praktizierten. Sie erkannten, dass sich in den gebildeten heterogenen Gruppen und in offenen Unterrichtsformen Differenzierungsmaßnahmen umzusetzen ließen. Ausgehend von Unterrichtskonzepten, die zielgerichtet individuelles Lernen zunächst im Bereich Schriftspracherwerb förderten, nutzten die Lehrerinnen diese Unterrichtsgestaltung zur Förderung einzelner Kinder. Außerdem sollten sich die Kinder gegenseitig helfen. Die Lehrerinnen mussten im ersten Schulversuchsjahr jedoch feststellen, dass kooperatives Lernen nicht von selbst passiert, sondern gelernt werden muss. Neben den teilweise differenzierten Aufgabenangeboten bestand ein wesentlicher Teil der Förderung in der Unterstützung besonders der lernschwachen Kinder durch die Pädagoginnen der Zweitbesetzung. Die zu Beginn des Schulversuches eingesetzten Differenzierungskonzepte erwiesen sich als noch nicht tragfähig genug und mussten im Verlaufe des Schulversuches weiter entwickelt werden. Dies zeigt sich auch in der zum damaligen Zeitpunkt stattfindenden Auseinandersetzung mit der Lernzielgleichheit. Die Lehrkräfte der Grundschule Rottleben nutzen zunächst weiterhin traditionelle Formen der Leistungsdokumentation. Sie erweiterten diese durch Beschreibung allgemeiner Persönlichkeitsmerkmale der Kinder. Ihre Aufzeichnungen unterstützten sie besonders beim Führen von Elterngesprächen. Die Aufklärung der Eltern sowohl über den Entwicklungsstand des jeweiligen Kindes als auch über das Anliegen des Schulversuches war für die Pädagoginnen der Grundschule Rottleben ein Schwerpunkt ihrer Arbeit. Im ersten Schulversuchsjahr beteiligten sich zunächst nur wenige Kolleginnen an der Gestaltung des Schulversuches. Dies lag an der gewählten Form des Einstieges in die Ver-



änderungsarbeit, die mit der Aufnahme von drei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in eine erste Klasse begann. Das kleine Kollegium der Grundschule, die Lehrerin, die diese Klasse führte, nur bedingt unterstützen. Erst in der Ausweitung des Schulversuches auf mehrere Personen und Klassen entwickelte sich auch die Zusammenarbeit weiter. Obgleich nicht alle Pädagoginnen gleichermaßen intensiv in die Arbeit im Schulversuch einstiegen, trug der überwiegende Teil seine Ideen mit. Experimentierfreude und Fortbildungsbereitschaft waren bei allen vorhanden. Die gemeinsam entwickelte Vision von der optimalen Förderung aller Kinder in der Schuleingangsphase kennzeichnete den Beginn des Schulversuches in Rottleben.

## 2 Der Entwicklungsweg der Grundschule Rottleben im Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase

Im Kapitel 2 wird beschrieben, wie sich an der Staatlichen Grundschule Rottleben die verschiedenen Bereiche des Schulversuches entwickelt haben. Ausgehend von der Einrichtung jahrgangsgemischter Gruppen und einem veränderten Tagesrhythmus für die Kinder wird dargestellt, wie die Lehrerinnen Unterrichtskonzepte und Differenzierungsansätze entwickelten, um mit der bewusst erhöhten Heterogenität umgehen und diese gezielt für das Lernen der Kinder nutzen zu können. Dabei wird die Bedeutung der Unterstützung durch sonderpädagogische Fachkompetenz und von Fortbildungen betrachtet. Im Zuge des sich weiter verändernden Unterrichts gestalteten die Lehrerinnen auch die Leistungsdokumentation um. Ziel war dabei, ein hohes Maß an Transparenz gegenüber den Eltern zu erreichen. Erfahrungen damit, den gewaltigen Veränderungsprozess nicht traditionell als Einzelkämpfer sondern in einer strukturierten Teamarbeit zu bewältigen, werden aufgenommen. Diese erstreckte sich auch auf die Kooperation mit Pädagoginnen anderer Profession.

### 2.1 Kernaufgabe: Lernen in heterogenen Gruppen

Der Entwicklungs- und Dokumentationsschwerpunkt der Staatlichen Grundschule Rottleben im Rahmen des Schulversuches war die Elternarbeit. In diesem Bereich wollten die Pädagoginnen besonders aktiv sein und vielfältige Formen der Zusammenarbeit erproben. Im Zuge dieses Vorhabens war für sie die Transparenz ihres Tuns eine entscheidende Größe, um die Eltern im Interesse der Kinder für den Schulversuch gewinnen zu können. Dazu war es für die Lehrerinnen besonders wichtig, gestützt auf eine aussagekräftige Leistungsdokumentation, über jedes Kind detaillierte Aussagen zu den jeweiligen Lern- und Entwicklungsständen treffen zu können. Obwohl die Lehrerinnen in diesem Bereich eher nur geringen Fortschritt erzielen konnten, schärfte sich allein durch diesen Anspruch ihr Blick auf die Individualität der Kinder beim Lernen. Gezielt suchten sie nach Formen und Methoden, der Individualität immer besser gerecht werden zu können. Über den Schulversuchszeitraum hinweg stellte diese Suche das Kernproblem, aber auch den Motor der Entwicklung dar. Am Ende des Schulversuches gelang es den Lehrerinnen, die Heterogenität der Kinder in den eingerichteten jahrgangsgemischten Klassen gezielt für das Lernen miteinander zu nutzen. Unterstützung und Anregung hierfür boten die Sonderpädagogin und die Veranstaltungen des Fortbildungsinstitutes. Es wird aufgezeigt, wie durch Schaffung von Strukturen die Zusammenarbeit der Pädagoginnen gesichert wurde und welche Lernprozesse sie selbst durchliefen.

#### 2.1.1 Einrichtung der Jahrgangsmischung

Wie in Kapitel 1 beschrieben, begannen die Pädagoginnen der Grundschule Rottleben im Schuljahr 1999-2000 zunächst damit, drei Kindern am Schulanfang eine wohnortna-

he Beschulung unabhängig von ihrem Entwicklungsstand zu ermöglichen. Dazu wurden diese Kinder mit sonderpädagogischem und pädagogischem Förderbedarf in die Klasse 1 aufgenommen. Sie wurden durch die Lehrerin im Unterricht gefördert. Um den individuellen Lernständen aller Kinder künftig stärker gerecht werden zu können, wurde bereits vor dem Schulversuch begonnen, verstärkt offene Unterrichtsformen zu praktizieren. Die Lehrerinnen erhofften sich, dass die Kinder dieser Klasse 1 im kommenden Schuljahr mit diesen Unterrichtsformen so vertraut wären, dass sie zum einen sehr selbstständig arbeiten können und zum anderen den jüngeren Schülern in den dann einzurichtenden jahrgangsgemischten Klassen helfend zur Seite stehen könnten. Im Schuljahr 2000-2001 wurde die bestehende Klasse 1 mit den neuen Schulanfängern auf zwei jahrgangsgemischte Stammgruppen aufgeteilt. Alle Unterrichtsfächer wurden in dieser Form unterrichtet, wobei Deutsch, Mathematik sowie Heimat- und Sachkunde auch teilweise in Kursform angeboten wurden. Zu Beginn des Schulversuches kamen die Kolleginnen der Grundschule Rottleben besonders gut mit dem Drittfachunterricht in der Stammgruppe zurecht. Es bereitete ihnen jedoch Sorgen, dass nach ihrer Meinung zu Beginn des neuen Schuljahres in der Stammgruppe das Anforderungsniveau der im Kurs zurückgesetzten Kinder abgesenkt werden musste, damit diese gemeinsamen mit den Neuankömmlingen arbeiten konnten. Hierfür gab es zum damaligen Zeitpunkt noch keine Lösung. Nach erfolgreicher organisatorischer Einführung stellte die Jahrgangsmischung die Lehrerinnen vor neue Probleme. Während in den jahrgangshomogenen Kursstunden überwiegend neuer Stoff eingeführt wurde, dienten die jahrgangsgemischten Stammgruppenstunden der Festigung und Übung. Dazu arbeitete jedes Kind an seinem Wochenplan, was die Kolleginnen rasch nach dem Sinn der Mischung fragen ließ. Während der Erhebung im März 2001 stellten die Kolleginnen heraus, dass trotz eingerichteter Jahrgangsmischung das soziale Miteinander der Kinder noch nicht zufriedenstellend sei. „Die Kinder sitzen zwar zusammen an einem Tisch, aber sie haben nichts miteinander zu tun.“, beschrieb eine Lehrerin ihre Beobachtungen im jahrgangsgemischten Unterricht. Eine andere Lehrerin formulierte das Problem so: „Wenn in den Stammgruppen jeder seinen individuellen Kram alleine macht, dann ist das für mich keine Stammgruppenarbeit.“ Weiter sagte sie: „Soll die Altersmischung die Sozialkompetenz der Kinder wirklich erhöhen, dann kann man das nicht dem Selbstlauf überlassen, sondern muss die Zusammenarbeit anregen.“ Den Lehrerinnen wurde rasch klar, dass es für den jahrgangsgemischten Unterricht ein gemeinsames Thema geben musste, an dem die Kinder der unterschiedlichen Jahrgänge arbeiten konnten und dass sie dieses für das unterschiedliche Anforderungsniveau aufbereiten müssen. Die Umsetzung dieses Anspruches ließ die Lehrerinnen erkennen, dass sie diese Themen sammeln und in dem schulinternen Lehrplan verankern müssten, um Wiederholungen im kommenden Schuljahr zu vermeiden. Sie stellten aber auch fest, dass ihnen die Aufbereitung des Lernstoffes für die jahrgangsgemischten Gruppen in den unterschiedlichen Fächern, ja sogar in einzelnen Lernbereichen unterschiedlich gut gelang. Die Musiklehrerin veranschaulichte das Problem im März 2001 an ihrem Fach: „Wenn die Kinder der 2. Jahrgangsstufe im vorigen Jahr ein Lied gelernt haben, dann ist es nicht schwer, dieses den Kindern der 1. Jahrgangsstufe beizubringen. Singen ist Singen. Was mache ich aber mit den Kindern der Jahrgangsstufe 1, wenn die der 2. etwas über Notenwert erfahren sollen?“ Es wird deutlich, dass zum damaligen Zeitpunkt der Unterricht in jahrgangsgemischten Gruppen noch stark an die Zuweisung der Lehrplaninhalte an die dafür vorgesehene Jahrgangsstufe gebunden war, obwohl der Thüringer Lehrplan dies nicht mehr explizit vorsieht. Offensichtlich orientierten sich die Lehrerinnen an den bis dahin gesammelten Erfahrungen, welcher Lernstoff für welche Jahrgangsstufe angemessen sei. Während für die Fächer Deutsch, Mathematik und Heimat- und Sachkunde eine klare Struktur geschaffen war, die dem Kursunterricht das Einführen und dem Stammunter-



richt das Üben des Stoffes zuwies, ließ sich diese aus der damaligen Sicht der Lehrerinnen nicht auf Drittfächer wie Kunst, Musik oder Werken übertragen. „In diesen Fächern muss ich gleichzeitig einführen, üben und festigen.“ Während der Erhebung im März 2001 entwickelten die Kolleginnen verschiedene Lösungsansätze, die helfen sollten, die Jahrgangsmischung weiter zu entwickeln. Dazu wollten sie:

- die Wertigkeit der Stammgruppen erhöhen,
- den schulinternen Lehrplan so gestalten, dass Themen zur gemeinsamen Bearbeitung durch beide Jahrgänge gesammelt und dokumentiert werden,
- die Zusammensetzung der jahrgangsgemischten Gruppen ausgewogener hinsichtlich der Kinder im ersten und zweiten Schulbesuchsjahr mischen,
- das Material so aufbereiten, dass es eine Kooperation der verschiedenen Jahrgänge zwingend erforderlich macht,
- Fortbildungen auswählen und Erfahrungen austauschen, die aufzeigen, wie Kinder in jahrgangsgemischten Gruppen mit- und voneinander lernen können.

Im Fortgang des Schulversuches blieben diese Schwerpunkte bestehen. Die Pädagoginnen sammelten viele Erfahrungen und probierten immer wieder Neues aus. Zur Erhebung im Frühjahr 2002 waren sie einen ganzen Schritt weiter gekommen. Sie schätzten den Stand ihrer Entwicklung wie folgt ein: „Unsere Kinder arbeiten inzwischen gut zusammen. Die Großen helfen ganz selbstverständlich den Kleineren.“, beschrieb eine Lehrerin die veränderte Situation im jahrgangsgemischten Unterricht. Besonders gute Erfahrungen konnten die Lehrerinnen weiterhin im sozialen Umgang der Kinder miteinander sammeln. „Wenn Regeln einzuführen sind, dann übernehmen das die Großen. Die zeigen den Kleinen, wie sie sich verhalten müssen. Früher mussten wir das machen und das war ganz schön anstrengend.“, veranschaulichte eine Lehrerin den Gewinn, der beispielhaft für diesen Bereich steht. Aber auch die Vorbereitung des Unterrichts gestaltete sich aus Sicht der Lehrerinnen inzwischen einfacher. „Auch uns gelingt es schneller und problemloser, noch zielgerichteter den Stoff auszuwählen, den die Kinder gemeinsam bearbeiten sollen.“, unterstreicht eine Lehrerin, obgleich allen Kolleginnen zu diesem Zeitpunkt klar war, dass sie auch weiterhin an diesem Ziel arbeiten müssten. Erfahrungsaustausch mit anderen Versuchsschulen, die Fortbildungsveranstaltungen des ThILLM und die Rückmeldungen der Wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuches ließen diese Einsicht reifen.

Während der Erhebung im Frühjahr 2002 stellten die Lehrerinnen klar heraus, dass sie die Anregungsvielfalt der Jahrgangsmischung als einen Vorteil betrachteten. Sie sorgten sich aber inzwischen, den Lehrplan aus den Augen zu verlieren. Auch deshalb sollte nach ihrer Meinung unbedingt am schulinternen Lehrplan weiter gearbeitet werden. Am Ende des dritten Schulversuchsjahres waren die Lehrerinnen der Staatlichen Grundschule Rottleben in der Nutzung der Jahrgangsmischung für das Lernen der Kinder noch weiter gekommen. Anlässlich der Abschlusserhebung im Juni 2003 schätzten sie ein: „Es gelingt uns inzwischen leichter, Aufgaben, die das kooperative Lernen fördern, zu finden.“ Dazu eignen sich nach ihrer Meinung besonders gut Spiele, die von Kindern beider Jahrgänge gemeinsam gespielt werden können und gleichzeitig einen Lerninhalt fördern. Problematisch bleibt für die Lehrkräfte aber der Anfang des Schuljahres: „Erst wenn die Kinder ein wenig lesen und schreiben können, kommen wir mit der Jahrgangsmischung besser zurecht.“



Abbildung 3: Gemeinsames Lernen wird durch Aufgaben gezielt angeregt.

Die Pädagoginnen der Grundschule Rottleben begannen die Entwicklungsarbeit mit der Aufnahme von einzelnen Kindern in eine ‚normale‘ erste Klasse, im zweiten Schulversuchsjahr wurden jahrgangsgemischte Gruppen eingerichtet. Sehr schnell erkannten die Pädagoginnen der Grundschule Rottleben, dass darin die Kooperation der Kinder untereinander nicht von allein passiert sondern dass diese gezielt angeregt werden muss. Dazu sammelten sie gezielt Erfahrungen und nutzten Fortbildungsangebote. Den Ausgangspunkt der Förderung kooperativen Lernens stellte der zu entwickelnde schulinterne Lehrplan dar, in dem Themen so aufbereitet gesammelt werden sollten, dass die unterschiedlichen Jahrgänge diese ohne Wiederholungen in drei Schulbesuchsjahren bearbeiten konnten. Im Fortgang des Schulversuches erlebten die Kolleginnen, dass die älteren Kinder den jüngeren Hilfen geben konnten und nutzten dies zielgerichteter. Die breite Anregungspalette in jahrgangsgemischten Gruppen kollidierte aber immer stärker mit dem Lehrplan, den die Kolleginnen offensichtlich für die unterschiedlichen Jahrgangsstufen parat hatten. Dies geschah durch die zunächst enge Zuweisung von Jahrgangsstufe zu Lehrplanzielen. Auch aus dieser Perspektive erlangte der schulinterne Lehrplan einen immer höheren Stellenwert für ihre Arbeit. Nach Abschluss des Schulversuches stellten die Lehrerinnen fest, dass die Zusammenarbeit der Kinder in den jahrgangsgemischten Gruppen relativ gut funktionierte. Als einen Grund hierfür benannten sie die inzwischen erworbene Planungskompetenz der Lehrerinnen für das Lernen in heterogenen Gruppen. Allein der Anfang eines Schuljahres gestaltet sich für die Lehrerinnen noch teilweise schwierig, da zu diesem Zeitpunkt die neuen Schüler noch nicht ausreichend lesen und schreiben konnten.

### 2.1.2 Rhythmisierung

Bereits vor Beginn des Schulversuches hatten die Lehrerinnen der Grundschule Rottleben gemeinsam mit den Erzieherinnen des Hortes ein Rhythmisierungskonzept entwickelt, das den Bedürfnissen der Kinder stärker gerecht werden sollte. Dieses wurde im Antrag zum Schulversuch vorgestellt: Der Tag beginnt für die Kinder offen, das heißt, sie kommen zwischen 7.00 Uhr und 7.40 Uhr in der Schule an und können in der verbleibenden Zeit bis zum gemeinsamen Morgenkreis aus verschiedenen Angeboten

auswählen. An den Morgenkreis schließt sich der erste Unterrichtsblock an, den die Gruppen durch die Frühstückspause individuell verschieden unterbrechen können. Wie im Antrag beschrieben wurde, fand zu dieser Zeit im 1. Block überwiegend Kursunterricht statt. An diesen Unterrichtsblock schloss sich eine Bewegungspause an der frischen Luft an. Der folgende Unterrichtsblock blieb vorwiegend dem Stamm vorbehalten. Nach dem Unterricht konnten die Kinder ein Mittagessen in der Schule einnehmen. Den Hortkindern, die an der Grundschule Rottleben zu Beginn des Schulversuches knapp ein Fünftel aller Schülerinnen und Schüler ausmachten, wurde die Möglichkeit geboten, Mittagsschlaf zu halten oder sich im Freien zu bewegen und zu spielen. Nach eigenem Ermessen konnten die Kinder das Hausaufgabenzimmer aufsuchen. Die Erzieherinnen hielten aber auch verschiedene Angebote zur Beschäftigung für die Kinder bereit. Im Laufe des Schulversuches änderten die Pädagoginnen dieses Konzept nicht wesentlich, obgleich sich die Zahl der Hortkinder im zweiten Schulversuchsjahr verdoppelte. Das Kollegium stellte aber klarer heraus, welche Ziele es mit der Rhythmisierung verbanden. Dazu formulierten sie im Herbst 2001: „Der offene Unterrichtsbeginn dient zur Entkräftung von Spannungszuständen der Kinder und bietet uns Beobachtungsmöglichkeiten. Wir nutzen ihn auch, um mit den Eltern durch Gespräche Kontakt zu halten.“ Bei der Planung des Unterrichts achteten die Lehrerinnen besonders auf den Wechsel von Phasen der An- und Entspannung. Auch der Stundenplan wurde bewusst unter diesem Aspekt gestaltet. Dazu gehörte der Wechsel von Kurs- und Stammunterricht, der gezielte Einsatz von Ergänzungsstunden und Drittfächern und das Arbeiten in Projekten. Ziel dabei war es nach Aussage der Lehrerinnen, eine „größtmögliche Leistungsfähigkeit der Kinder in einer freudvollen, entspannten, kindgerechten Atmosphäre“ zu erreichen. Die Rhythmisierung des Tages gestalten die Kolleginnen der Grundschule Rottleben von Anfang an sehr kontinuierlich. Es war und ist ihnen wichtig, durch gezielt organisierte Phasen der An- und Entspannung ein hohes Leistungsvermögen bei den Kindern zu erhalten. Besonders durch offene Formen zu Beginn des Schultages und am Nachmittag im Hort eröffnen sie aber auch den Kindern die Möglichkeit, durch eigene Entscheidungen hinsichtlich der Auswahl von Angeboten sich je nach ihrer Verfassung selbst An- oder Entspannendes auszuwählen.

### 2.1.3 Einstieg in die Individualisierung durch Wochenplanarbeit

Im Antrag zum Schulversuch beschreibt die Schulleiterin, dass offene Unterrichtsformen Voraussetzung für erfolgreiches Lernen im Unterricht seien. An der Grundschule Rottleben wurden laut Antrag bereits vor Beginn des Schulversuches Formen wie Planarbeit, Projektarbeit, Werkstattlernen, Stationsarbeit und verschiedene Sozialformen wie Partner- oder Gruppenarbeit erprobt. Diese sollten sowohl im Stammgruppen- als auch im Kursunterricht neben dem gelenkten Arbeiten weiter fortgeführt werden. „Wir werden diese Formen zunehmend praktizieren.“, schreibt die Schulleiterin dort weiter. Zum damaligen Zeitpunkt wurde nach Angaben der Lehrerinnen an der Grundschule Rottleben täglich eine Stunde Wochenplanarbeit durchgeführt. Die Arbeit der Kinder am Wochenplan wurde im Stamm durchgeführt. Unterstützend wurden hier auch Pädagoginnen eingesetzt, die ihre Aufgabe in der Beobachtung und Unterstützung der Kinder sahen. Eine Erzieherin formulierte im April 2000: „Ich helfe während der Wochenplanarbeit im Allgemeinen. Ich gebe den Kindern Mut und Hilfe, ich rege sie an, weiter zu arbeiten und beobachte, wer wie mit seiner Aufgabe zurechtkommt. Zurzeit kümmerge ich mich um einen lernschwachen Jungen.“ Sie sah zum damaligen Zeitpunkt den Wert der Wochenplanarbeit besonders darin, dass sie der Lehrperson Zeit und Freiräume gab, den schwächeren Kindern zu helfen. Ähnlich sahen es auch die Lehrerinnen. Eine von ihnen formulierte zum gleichen Zeitpunkt: „Durch die Wochenplanarbeit der Kinder entsteht für mich Zeit, die ich zur Förderung nutzen kann.“

In der Klasse, in die zu Beginn des Schulversuches drei lernschwache Kinder integriert wurden, entstand ein anderes Problem, das die Lehrerin im April 2000 beschrieb: „Bei der Wochenplanarbeit entsteht mir immer wieder Stress, weil die Kinder noch nicht genügend selbstständig arbeiten. Manche Kinder sind sogar eifersüchtig, wenn ich mit einzelnen arbeite.“ Das Helfen durch Pädagoginnen stellte einen ersten Förderansatz für Kinder mit Lernproblemen dar. In wie weit es sich dabei um das Prinzip der minimalen Hilfestellung handelt, kann nicht erkannt werden. Es ist aber zu vermuten, dass zunächst eher kleinschrittig geholfen wurde.

Sowohl Kinder als auch die Lehrerin mussten sich erst an die Formen der Wochenplanarbeit gewöhnen. Während die Kinder vom Recht auf selbständiges Arbeiten stärker Gebrauch machen sollten, mussten die Lehrerinnen ihnen dieses sowohl durch das Aufgabenangebot, als auch durch Veränderung ihrer Rolle vom Vermittler zum Berater ermöglichen. Vermutlich waren zu diesem Zeitpunkt auch einzelne Kinder mit dem Lernangebot im Wochenplan zunächst überfordert. Offensichtlich fiel es den Lehrerinnen noch schwer, für die unterschiedlichen Kinder jeweils passende Lernangebote zu schaffen. Die Lehrerin der ersten bewusst heterogen gebildeten Klasse sagte dazu: „Ich suche immer wieder nach effektiven Formen der Differenzierung, ich überlege, wie ich die Differenzierung gestalten kann.“ Den Wochenplan differenzierter zu gestalten wurde als eine weitere Möglichkeit zur Förderung der Kinder erkannt. Die Lehrerinnen sahen zum damaligen Zeitpunkt ein, dass hier ein Entwicklungsschwerpunkt lag. Sie formulierten selbst: „Das Auswählen der Differenzierung und deren Umsetzung im Unterricht ist noch eine Schwäche von uns.“ Zu Beginn des Schulversuches enthielt der Wochenplan die Aufgaben, die ihnen der traditionelle Unterricht ebenfalls geboten hatte. Jede Jahrgangsstufe erhielt ihren Plan. Einige, meistens lernschwache Kinder erhielten in ihrem Wochenplan besondere Aufgaben zur Förderung.

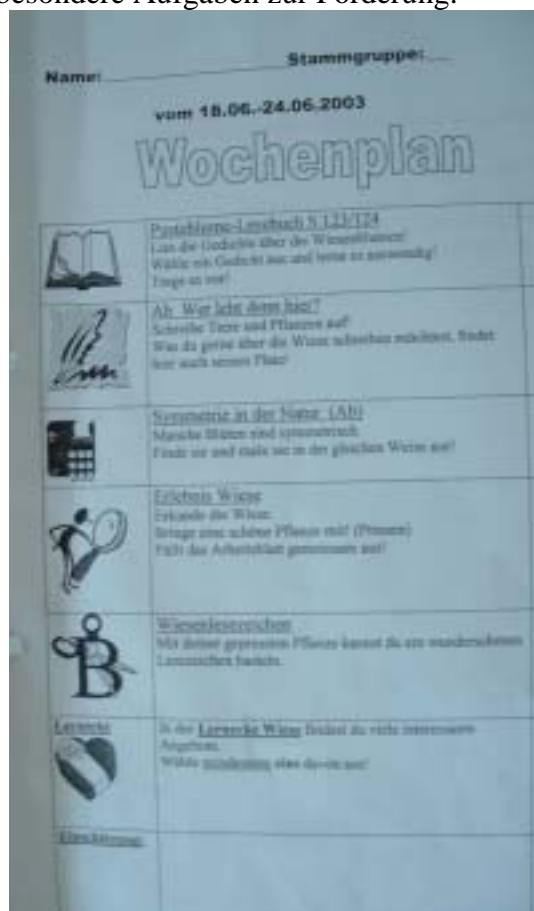


Abbildung 4: In einem Wochenplan können Kindern unterschiedliche Aufgaben zugewiesen werden

Im Fortgang des Schulversuches wurde die Gestaltung des Wochenplanes zu einem Schwerpunkt des differenzierten Arbeitens. Im Schuljahr 2000-2001 hatte die Arbeit mit dem Wochenplan eine entscheidend neue Qualität erreicht, was die Aussagen einer Lehrerin belegen: „Im Prinzip erstellen wir den Wochenplan so, dass wir uns ein gemeinsames Thema als Aufhänger für beide Jahrgänge suchen. Im Moment haben wir das Thema Frühling, während wir davor über Tiere gesprochen haben. Und danach wird dann der Inhalt recht individuell gestaltet. Es gibt eine mengenmäßige Differenzierung. Es gibt eine Differenzierung nach dem Anspruchsniveau. Wir haben jetzt sehr verschiedene Wochenpläne.“

Nachdem die Lehrerinnen der Grundschule Rottleben die Arbeit mit dem Wochenplan fest installiert hatten, begannen sie, die Wochenpläne nicht nur auf dem Niveau der beiden Jahrgänge anzubieten, sie stellten zunächst für einzelne Kinder Pläne mit besonderen Aufgaben zusammen. Im Fortgang des Schulversuches und mit zunehmender Sensibilität für die Unterschiedlichkeit der Kinder im Hinblick auf ihr Lernen entstanden vielfältige Wochenpläne. Durch die Weiterentwicklung der Differenzierungskonzepte, besonders aber durch die Zuwendung zu Aufgaben auf verschiedenen Niveaustufen, gelang es, die Wochenpläne gezielter als zuvor zur Förderung einzelner Kinder einzusetzen. Durch die Arbeit mit dem Wochenplan und durch seine Weiterentwicklung hatten die Lehrerinnen damit einen Einstieg in die Individualisierung gefunden. Am Ende des Schulversuches beschrieben die Lehrerinnen gerade in diesem Bereich eine spürbare Weiterentwicklung.

#### 2.1.4 Aufbau der Lernumgebung

Die im vorangegangenen Abschnitt beschriebene Arbeit mit den Wochenplänen war Ausgangspunkt für die Gestaltung der Lernumgebung der Kinder. Vor dem Beginn des Schulversuches wurde an der Grundschule Rottleben das Lernen der Kinder überwiegend durch die Lehrerinnen insofern organisiert, dass diese ihnen die gewohnten Aufgaben in Form des Wochenplanes präsentierten. Durch die Erfahrungen, die die Pädagoginnen mit der Wochenplanarbeit gesammelt hatten, begannen sie mit Einstieg in den Schulversuch, auch die Lernumgebung der Kinder zielgerichteter zu gestalten. In der Leitfadensbefragung beschreiben sie den Stand der Gestaltung im ersten Schulversuchsjahr wie folgt: „In allen Klassenräumen befinden sich derzeit festinstallierte Lesecken und ein Computerarbeitsplatz. Dieses können von allen Kindern im offenen Beginn genutzt werden. Während der Wochenplanarbeit oder offenen Unterrichtsphasen werden von der Lehrerin verschiedene Angebote bereitgestellt, die individuell nach genauem Auftrag genutzt werden können. z.B. Tische, auf denen Bastelmaterial bereitliegt, vorbereitete Arbeitsblätter, didaktisches Material oder Lernspiele. Dabei werden auch verschiedene Räume genutzt, die sich aber alle auf einer Ebene im Schulhaus befinden.“ Die Lernumgebung bot den Kindern neben den Wochenplänen immer dann Anregungen an, wenn sie ihre Pflichtaufgaben erfüllt hatten. Sie hatte zunächst einen stark unterrichtsergänzenden Charakter. Die Kolleginnen der Grundschule Rottleben waren mit der Gestaltung und praktizierten Nutzung der Lernumgebung unzufrieden. Als einen Grund sahen sie das Fehlen von geeigneten, einsetzbaren Materialien an. Deshalb setzten sich damals das Ziel: „Wir werden weitere Lernbereiche, wie Lesecken, Computerecken usw. einrichten und Lernmaterial z.B. während der unterrichtsfreien Tage oder gemeinsam mit den Eltern zum Elternstammtisch herstellen.“ Im Fortgang des Schulversuches erweiterten die Lehrerinnen die Lernumgebung durch Angebote in den Bereichen Schriftspracherwerb, Mathematik, aus dem künstlerischen Bereich und durch die Möglichkeit der Nutzung in Phasen der Freiarbeit. Sie boten beispielsweise für den sprachlichen Bereich Materialien an, wie Buchstabenleiste, Lesegerät, linierte Tafel, Anlautta-

belle, Bücher unterschiedlichen Leseanspruches, Spiele zum Schriftspracherwerb, Computerecke mit Computerlernspielen zum Schriftspracherwerb, Hockerecke(Gespräche), Didaktische Spiele, kleine Tafeln zum ständigen Beschreiben. Die Lernumgebung wurde dadurch zielgerichteter gestaltet. Nach Auskunft der Kolleginnen der Grundschule Rottleben nutzten die Kinder zu diesem Zeitpunkt die Lernumgebung weiterhin zum offenen Beginn, aber auch individuell im Unterricht und nach Beenden des Wochenplanes. Die überwiegend Unterricht ergänzende Funktion der Lernumgebung wurde allmählich zu einer unterrichtsbezogenen erweitert. In einzelnen Bereichen ordneten die Lehrerinnen der gestalteten Lernumgebung konkrete Lernziele zu, wie das Beispiel der Lesecke zeigt. „ Mit der Lesecke wollen wir zusätzliches Lesematerial anbieten, Leseinteresse wecken, Lesefertigkeiten und Lesefähigkeiten entwickeln, Bücher für unterschiedliches Lesekönnen bereithalten.“ Neben den fachspezifischen Zielen sahen die Lehrerinnen zu dieser Zeit auch noch weiteren Nutzen der gestalteten Lernumgebung. Sie schrieben im Leitfaden 2001: „Alle Bereiche der vorbereiteten Lernumgebung lockern die Lernatmosphäre auf. Sie begünstigen das freudvolle Lernen und ermöglichen, dass jeder entsprechend seinen Fähigkeiten wählen kann. Sie dienen der Übersichtlichkeit, der Vielseitigkeit und sind ständig verfügbar.“ Im zweiten Schulversuchsjahr verstärkten die Lehrerinnen der Grundschule Rottleben ihr Bemühen, die Lernumgebung noch gezielter für das Lernen im Unterricht nutzbar zu gestalten. Im Unterricht, der aus Anlass der Erhebung im März 2002 dokumentiert wurde, war zu sehen, dass die Kinder sich ganz selbstverständlich bewegten und sich aus dem angebotenen Material Passendes auswählten. Ihre Aufgabe war es damals, ein Lernplakat zu einem Haustier zu erstellen. Dazu nutzten sie sowohl die ausgelegten Kinder- und Fachbücher zum Thema, sie recherchierten im Internet, besorgten sich Bildmaterial zu ihrem ausgewählten Tier, fachsimpelten mit anderen Kindern, unabhängig von deren Jahrgangsstufe, beschafften sich selbständig Papier und Kleber und orientierten sich an den Arbeitsbeispielen der anderen Gruppen.



Abbildung 5: Kinder nutzen verschiedene Lernorte und bereit gestellte Materialien

Es wird deutlich, dass in diesen Unterrichtsphasen die Gestaltung der Lernumgebung von den Lehrerinnen der Grundschule Rottleben inzwischen im engen Zusammenhang mit dem Lernen der Kinder gesehen wurde. Sie hatten damit einen wichtigen Entwicklungsschritt begonnen. Durch die Lernumgebung sicherten die Lehrerinnen zunehmend das selbständige Lernen der Kinder. Das gelang zunächst im Stammgruppenunterricht. Diese Erfolge ermutigten die Lehrerinnen, die Lernumgebung auch für die Kursstunden zu gestalten. Sie erprobten zunächst, Kindern im Kursunterricht selbständiges Üben zu ermöglichen. Dabei konnten sie beobachten, dass die Kinder dies sehr gut annahmen. Sie stellten aber auch fest, dass lernschwache Kinder weniger selbständig in der Lernumgebung arbeiteten und seltener freiwillig dazu bereit waren.



### 2.1.5 Differenzierungskonzepte

Die Entwicklung der gestalteten Lernumgebung ist in engem Zusammenhang mit der Entwicklung der Differenzierungskonzepte zu sehen, da diese die Gestaltung bei freier Nutzung durch die Schülerinnen und Schüler entscheidend beeinflussen. „Unser Ziel ist die optimale Förderung jedes Kindes“, schreibt die Schulleiterin bereits im Antrag zum Schulversuch. Die Lehrerinnen hatten deshalb bereits vor Beginn des Schulversuches Konzepte ausgewählt, die ihrer Meinung nach dieses Ziel am ehesten befördern konnten. Dazu gehörte das Konzept des ganzheitlichen Lernens im Mathematikunterricht ‚mathe2000‘. Im Bereich Schriftspracherwerb arbeiteten sie nach der Fibel ‚Büchervurm‘ (Klett), die sie durch ihrer Meinung nach praktikable Methoden des Konzeptes von Ute Andresen ‚Lesenlernen ohne Fibel‘ ergänzten. Beide Konzeptionen sind grundsätzlich geeignet, Kinder auf verschiedenen Entwicklungsstufen angemessene Anregungen zu geben. Im Blick der Lehrerinnen standen von Anfang an alle Kinder, die Begabten wie die Kinder mit Lernschwierigkeiten Auf die breite Palette unterschiedlicher Lern- und Entwicklungsstände reagierten die Lehrerinnen mit unterschiedlichen Differenzierungsansätzen. „Wir fördern die Kinder durch Differenzierung“, schreibt die Schulleiterin im Antrag zum Schulversuch. Und weiter heißt es dort: „Dabei differenzieren wir nach Inhalten, nach den Methoden, nach der Qualität, nach der Schwierigkeit, nach der Zeit und nach der Art der personellen Hilfe durch die Zweitbesetzung oder die sonderpädagogische Fachkraft.“ Es bereitete den Lehrerinnen der Grundschule Rottleben im ersten Schulversuchsjahr Probleme, diesen Anspruch umzusetzen. Eine Lehrerin beschreibt dies im April 2000: „Ich suche immer wieder nach effektiven Formen der Differenzierung, ich überlege, wie ich die Differenzierung gestalten kann.“ An einem Beispiel macht sie deutlich, was sie meint: „Gestern haben die Kinder das  $\beta$  gelernt. Die schwachen Kinder meiner Klasse sind aber noch beim  $a$  oder beim  $e$  unsicher. Was nützt ihnen dann das  $\beta$ ?“ Es wird deutlich, dass zu Beginn des Schulversuchs den Lehrerinnen nicht nur die effektiven Formen der Differenzierung, sondern auch deren fachspezifische Grundlagen fehlten. Das belegen auch die im Leitfaden 2001 Entwicklungseinschätzungen einzelner Kinder, die zwar auf eine genaue Kenntnis der Lehrerinnen über das einzelne Kind im allgemeinen Lern- und Arbeitsverhalten schließen lassen, aber beispielsweise im Bereich des Schriftspracherwerbs eine klare, fundiert entwicklungsbezogene Orientierung noch vermissen ließen. Im Fortgang des Schulversuches nahmen die Lehrerinnen immer größere Unterschiede zwischen den Lern- und Entwicklungsständen der Kinder wahr, was ihr Problem noch verstärkte. Eine Kollegin formulierte zur Erhebung im März 2001: „Zu Beginn war die Spannweite noch nicht ganz so groß. Jetzt haben wir auf der einen Seite Kinder, die 5 oder 6 Buchstaben beherrschen und andere erlesen sich ganze Texte selbständig. Im Rechnen ist das auch so. Es wird für uns immer schwieriger, darauf zu reagieren.“ Dies durchzog nach ihren Angaben sowohl den Kurs- als auch den Stammgruppenunterricht. „Wir sind jetzt an einer Stelle angelangt, an der wir unsere Differenzierungskonzepte überarbeiten müssen.“, bilanzierte eine Lehrerin zu diesem Zeitpunkt. Eine andere formulierte es noch deutlicher: „Es mangelt uns daran, dass wir die Kinder zwar optimal fördern wollen, aber es eigentlich nicht können. Das ist unser Hauptproblem, hier müssen wir uns weiter entwickeln.“ Parallel dazu stellte sich die Lernzielgleichheit als ein weiteres Problem heraus, die zwar für die Schulversuchsklassen aufgehoben war, jedoch ab Klasse drei weiterhin Bestand hatte.



Abbildung 6: Einige Kinder werden beim Lesen begleitet

Zu Beginn des Schulversuches hatten die Kolleginnen erkannt, dass bei einer differenzierten Förderung der Kinder die Lernzielgleichheit nicht mehr bestehen konnte. Eine Lehrerin beschrieb ihren Gedankenwandel im April 2000: „Ich hatte zunächst die Idee, dass auch in integrativen Klassen alle Kinder auf ein gleiches Niveau gebracht werden müssten. Jetzt aber ist mir klar geworden, dass das gar nicht geht. Das Ziel für mich ist nicht der gleiche Stand der Kinder. Vielmehr muss ich lernen, mit der Schere der Entwicklungsunterschiede zu leben. Es ist sogar davon auszugehen, dass diese Schere sich immer mehr erweitern wird.“ Trotz dieser Einsicht stießen die Kolleginnen im Laufe des Schulversuches immer wieder an die Grenzen der eingeräumten Öffnung der Lernzielgleichheit. Sowohl Pädagoginnen als auch die Eltern fragten sich nach dem Sinn des ‚Schonraumes Klasse 1 und 2‘, wenn das Anliegen nicht fortgeführt werden konnte.

Die Schulleiterin beschreibt das Problem so: „Wir fördern die Kinder möglichst optimal. Dann kommen sie in die dritte Klasse und dort werden sie wieder alle mit dem gleichen Maß gemessen.“ Sie verweist gleichzeitig auf die weiterführenden Schulen, die sich dieser Problematik noch nicht annehmen würden. Obwohl sich die Pädagoginnen an diesem Fakt während des Schulversuches immer wieder rieben, ließen sie sich jedoch nicht von ihrem Anspruch abbringen, in der Schuleingangsphase möglichst jedes Kindes optimal zu fördern. Sie nahmen sich im Schuljahr 2001-2002 vor, verstärkt solche Fortbildungsveranstaltungen anzuwählen, die aufzeigen konnten, wie man die Differenzierung fachspezifisch und wirksam gestalten konnte. Besonders wirkungsvolle Unterstützung erhielten die Pädagoginnen der Grundschule Rottleben ihrer Meinung nach durch die im Rahmen der Kommunikativen Validierung der TOC2-Erhebung gegebenen Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Schule und die schulinterne Fortbildung der ThILLM-Referentin Ursula Zimmer, die thematisierte, wie durch offene Aufgabenstellungen differenziert werden kann.





Abbildung 7: Kinder unterschiedlicher Jahrgänge gestalten gemeinsam ein Plakat zu einem frei gewählten Tier. Die Aufgabe ist relativ offen, die Kinder erweitern die Mindestvorgabe je nach Vermögen.

Im Laufe des Schulversuches hatten die Pädagoginnen der Grundschule Rottleben viel Unterrichtsmaterial gesammelt. Im Schuljahr 2001-2002 stellten sie fest, dass dieses Material nun überschaubarer abgelegt sein musste und nahmen sich vor, alles zu katalogisieren. Dies war ihnen auch deshalb so wichtig, weil sie zu zum einen erkannt hatten, dass der Lehrer nicht mehr die Hauptrolle im Unterricht spielte sondern die Aufgaben, die er den Kindern zur Verfügung stellte, und dass sie sich zum anderen die Vorbereitung des Unterrichtes durch eine übersichtliche Materialablage erleichtern konnten. Letzteres heißt dabei aber nicht, dass die Pädagoginnen der Grundschule Rottleben ihre Materialbestände aufräumen mussten, vielmehr suchten sie nach einem System der Ablage, dass ihnen nach unterschiedlichen Gesichtspunkten die Auswahl ermöglichte. „Wir müssen nach folgenden Merkmalen gehen: Was setze ich für ein Material ein? Wie setze ich das Material ein? Warum setze ich diese Material ein?“ Noch hatten die Pädagoginnen keine endgültige Struktur geschaffen. Sie gingen wie folgt an die Lösung des Problems heran:

- Sammlung von allen Wochenplänen mit Erkenntnissen daraus für nachfolgende Nutzung in Ordnern verschiedener Kennzeichnung,
- Sammlung der schulinternen Stoffverteilungsplänen mit Angaben zu fächer- und klassenstufenübergreifenden Inhalten in Ordnern und Aushangdokumenten,
- Sammlung von Aufgabenblättern für differenzierte Arbeit, offene Aufgabenstellungen (Vorstufe zum Regalsystem),
- Thematisch geordnete Materialien (Arbeitsblätter, Bücher, Ergänzungsmaterial),
- Rechenspiele, Lernspiele, Inhalte der Lernsoftware für verschiedene Einsatzmöglichkeiten,
- Material für Begabtenförderung Mathematik 3 Dokumentenordner,
- Material für Bewegtes Lernen,
- Kartei zur Organisation eines bewegten Unterrichts, methodische Hinweise.

Am Ende des zweiten Schulversuchsjahres waren die Kolleginnen der Grundschule Rottleben hinsichtlich der differenzierten Förderung weiter gekommen. Es gab den Wochenplan nicht mehr für alle Kinder einer Jahrgangsstufe, sondern es wurden differenzierte Wochenpläne angeboten. Auch die Hausaufgaben wurden differenziert. Während

der Kursarbeit versuchten die Lehrerinnen, innerhalb der zu bearbeitenden Aufgaben eine Differenzierung vorzunehmen. Zusätzliches Material sollte auch zur Differenzierung genutzt werden. Kinder mit besonderem Förderbedarf erhielten einen Förderplan, der von der Förderschullehrerin erstellt wurde. Trotz dieser Bemühungen waren die Pädagoginnen mit dem erreichten Stand noch nicht zufrieden. „Die integrative Didaktik ist noch immer unser Sorgenkind.“, fasste eine Kollegin die Erfahrungen zusammen. „Wir warten auf das Fortbildungscurriculum, das für Schulen entwickelt wird, die ihre Schuleingangsphase weiter entwickeln wollen.“, schreiben sie in den Leitfaden 2002. Am Ende des Schulversuches hatte unter anderem das Fortbildungsangebot des ThILLM wesentliche Entwicklungsimpulse hinsichtlich der Weiterentwicklung der Differenzierungskonzepte gegeben. Der im März 2002 und im Juni 2003 dokumentierte Unterricht lässt erkennen, dass die Lehrerinnen Ansatzpunkte zur entwicklungsbezogenen Förderung im Schriftspracherwerb und im mathematischen Bereich aufgegriffen haben und erfolgreich umsetzen. Sie selbst bestätigten diesen Eindruck: „Die Differenzierungsentscheidungen können wir inzwischen schneller treffen. Dabei gelingt uns die Auswahl der Aufgabenstellungen und von geeignetem Material wirkungsvoller als zuvor.“ Dazu gehörte das Geschichtschreiben oder auch das Lesen differenziert gestalteter Texte.



Abbildung 8: Geschichtschreiben als binnendifferenzierte Aufgabe.  
Die Tafel gibt Anregung und Übersicht.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Lehrerinnen bei der Gestaltung ihrer Differenzierungskonzepte zunächst von den offenen Unterrichtsformen profitierten. Durch das selbständige Arbeiten der Kinder konnten sie Schwächeren besser helfen; die Planarbeit ermöglichte es ihnen, einzelnen Kindern besondere Aufgaben zuzuweisen. Auch die Organisation des Unterrichts in jahrgangsgemischten Gruppen bot erste An-

sätze wie beispielsweise beim Lesen, die Jahrgangsmischung gezielt für das Differenzierungskonzept zu nutzen. Der Auseinandersetzung mit der Lernzielgleichheit, die zwar im Rahmen des Schulversuches aufgehoben war, aber mit dem Einsetzen in Klasse drei das alte Problem neu (und vermutlich um so heftiger) belebte, folgte ein konsequentes Bemühen um Weiterentwicklung im didaktischen Bereich. Nachdem zunächst viel Material zur Förderung der Schülerinnen und Schüler gesammelt worden war, sollte dies nun durch eine systematische Ablage leichter einsetzbar werden. Im Laufe des Schulversuches fundierten die Lehrerinnen ihre Differenzierungsentscheidungen stetig weiter und griffen Anregungen der Fortbildungen auf. Am Ende des Schulversuches waren die Lehrerinnen deutlich weiter gekommen. Sie selbst schätzen ein - und die Unterrichtsdokumentationen der Wissenschaftlichen Begleitung belegen dies -, dass die Lehrerinnen zum einen durch Einsatz offenerer Aufgabenstellungen und zum anderen durch bewusstere, zielgerichtete fachdidaktische und entwicklungstheoretische Fundierung ihre Differenzierungskonzepte entscheidend verbessern konnten. Die parallel dazu geförderte Kooperation der Kinder untereinander stützte diesen Prozess zusätzlich.

#### 2.1.6 Unterstützung durch die Sonderpädagogin

Der Schulversuch ‚Veränderten Schuleingangsphase‘ ist in Thüringen so angelegt, dass Sonderpädagoginnen die Pädagoginnen und Pädagogen der beteiligten Grundschulen bei der Förderung der Kinder unterstützen und beraten. Die Förderschullehrerin der Grundschule Rottleben arbeitet neben ihrer Tätigkeit als Fachlehrerin höherer Klassen am Förderzentrum im Mobilen Sonderpädagogischen Dienst. Sie hatte bereits vor Beginn des Schulversuches in dieser Funktion Kinder an der Grundschule Rottleben diagnostiziert und gefördert. Ab dem Schuljahr 2000-2001 arbeitete sie auch in der veränderten Schuleingangsphase mit. Eine neue Aufgabe kam auf sie zu, die sie zunächst mit den bewährten Mitteln aus ihrer Tätigkeit im MSD anging. Sie legte ihr Augenmerk auf zu entwickelnde basale Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich der Wahrnehmung. Ihr Material nutzten fortan auch die Grundschullehrerinnen im Wochenplanunterricht. Durch Hospitationen machte sich die Sonderpädagogin mit dem Kursstammgruppensystem und den verschiedenen Unterrichtsformen in der Schuleingangsphase vertraut. Ihre Arbeit konzentrierte sich aber weiterhin auf diejenigen Kinder mit besonderen Schwierigkeiten: „Ich sehe meine Aufgabe in der sonderpädagogischen Betreuung der betreffenden Schüler innerhalb der Kurse und Stammgruppen, aber auch in der Anleitung der Kolleginnen durch Tipps und Ratschläge, um das Umsetzen von Lehrstoff in verschiedenen Unterrichtsphasen zu erleichtern.“ Ihr Blick ist vor allem auf die Kinder gerichtet, die durch eine Diagnose ihrer besonderen Förderung bedürfen. Wie für die Grundschullehrerinnen im vorherigen Abschnitt beschrieben, setzte sich auch die Sonderpädagogin mit der integrativen Förderung auseinander. „Die integrative Förderung hat ihre Grenzen dann erreicht, wenn trotz vielfältiger Förderangebote das Lern- und Leistungsverhalten als sehr auffällig angesehen werden muss, d.h. wenn keine Lernzielgleichheit über einen längeren Zeitraum gegeben ist“, schreibt sie im Leitfaden 2001 und haderte letztendlich - wie die Grundschullehrerinnen zu diesem Zeitpunkt auch - mit dem Sonderstatus des Schulversuches, der die Lernzielgleichheit nur punktuell aufhebt. Im Schuljahr 2001-2002 bezog die sonderpädagogische Fachkraft klar Stellung zu diesem Problem. Sie schrieb im Leitfaden 2002: „Das Unterrichten sehe ich nicht im Hinblick auf Lernzielgleichheit, sondern ich bereite den Lernstoff individuell so auf, dass ich jedem Kind in seiner Vielfalt und Verschiedenartigkeit, bei seinen Lernvoraussetzungen gerecht werden kann, wobei dabei das Wohlergehen des Kindes im Mittelpunkt aller Überlegungen auch weiterhin steht.“ Die Arbeitsschwerpunkte der sonderpädagogischen Fachkraft haben sich im zweiten Schulversuchsjahr weiter spezialisiert. Sie umfassen nach ihrer Aussage folgende Bereiche:

- Erkennen und Interpretieren von Entwicklungsauffälligkeiten im Kindergarten,
- Erkennen und Interpretieren von Entwicklungsauffälligkeiten bei Vorschuluntersuchungen,
- Erkennen und Interpretieren von Lernauffälligkeiten im Anfangsunterricht durch differenziertes Beobachten,
- Diagnostik im Sinne einer förderungsorientierten Diagnostik (1. Anlass und Fragestellung, 2. Eingesetzte Verfahren unter förderdiagnostischem Aspekt, 3. Ergebnisse und Interpretation aus förderdiagnostischer Sicht, 4. Zusammenfassung und Empfehlung auch hinsichtlich der Verweildauer),
- Gespräche, Beratungen im Team,
- Elterngespräche,
- Erstellen eines Förderplanes.

Es ist zu vermuten, dass obgleich die Lehrerinnen der Grundschule Rottleben dringend Unterstützung hinsichtlich ihre Differenzierungsentscheidungen bedurften, sie diese über den Einsatz der Sonderpädagogin nur in soweit erhalten konnten, dass die Sonderpädagogin im Unterricht einzelne Kinder unterstützte, ihnen Anweisungen erneut erklärte oder situativ dem einzelnen Kind eine andere Abstraktionsebene zur Bewältigung einer Aufgabe eröffnete. Dies bestätigt sie selbst indirekt, in dem sie angibt, mit den Grundschullehrerinnen keine Überschneidungsstellen ihrer unterschiedlichen Aufgabenbereiche zu sehen. Mögliche Gründe könnten sein, dass sich der Einsatz der Sonderpädagogin, die neben ihrem Einsatz von nur vier Wochenstunden in der veränderten Schuleingangsphase auch den Sonderpädagogischen Mobilen Dienst einiger Schulen in der Region Bad Frankenhausen abdeckte sowie Fachunterricht an dem Förderzentrum abhielt, aus organisatorischen Gründen nicht optimal gestalten ließ. Zeit für Absprachen war nicht durchgängig gegeben. Die Übertragung und Umsetzung der speziell sonderpädagogischen Didaktik – deren Kenntnis die Sonderpädagogin als zwingend notwendig für die Arbeit in der veränderten Schuleingangsphase empfindet - gelang nicht immer. Dies mag auch dadurch bedingt sein, dass der Förderschullehrerin die spezifische Arbeit in der Grundstufe über die Aufgaben des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes hinaus erst vertraut werden musste bzw. sich die Grundschullehrerinnen für diesen Zugang erst öffnen mussten. Die Lehrerinnen schätzten jedoch den Blick, den die Sonderpädagogin auf die Kinder hatte von Anfang an, auch wenn oder gerade weil er sich zu Beginn des Schulversuches noch sehr deutlich von ihrem unterschied. Sie griffen auf die Vorschläge zur Förderung von Kindern zurück und profitierten sehr von den diagnostischen Kompetenzen.

Im Laufe der Zeit wurde die Kooperation immer besser. Ein offenes Ohr füreinander und gegenseitige Unterstützung bei Fragen waren und sind kennzeichnend.

#### 2.1.7 Leistungsdokumentation

Der geöffnete Unterricht an der Grundschule Rottleben bot den Pädagoginnen bereits vor Beginn des Schulversuches ‚Veränderten Schuleingangsphase‘ die Möglichkeit, gezielt mehr über die Schülerinnen und Schüler zu erfahren. Im Antrag zum Schulversuch schrieb die Schulleiterin, dass gerade im offenen Unterricht Spielraum für Beobachtungen gegeben ist. Der Einsatz von Erzieherinnen und die Doppelbesetzung durch Lehrerinnen erweiterten die Beobachtungsmöglichkeiten. Das Ziel dieser Beobachtungen formulierte die Schulleiterin zum damaligen Zeitpunkt wie folgt: „Wir erfassen punktuell das Wissen, der Kinder, ihre Arbeitsweise und ihr Lernverhalten. Diese Erkenntnisse fließen in unsere wöchentlichen Beratungen zur Unterrichtsvorbereitung mit ein.“ Bereits damals suchten die Pädagoginnen eine effektive Form der Dokumentation dieser Beobachtungen und signalisierten Fortbildungsbedarf. Im Schuljahr 2000-2001 waren die Pädagoginnen in diesem Punkt aber noch nicht weiter gekommen. „Wir ha-

ben noch keine funktionierende Beobachtungspraxis. Wir machen Analysen, führen ein pädagogisches Tagebuch, wir arbeiten mit Beobachtungsbögen und setzen dort Kreuzchen, aber es hilft uns nicht wirklich.“, formulierte eine Lehrerin im März 2001. „Wir dokumentieren nicht kontinuierlich genug.“, ergänzt eine andere. Die Inhalte der Dokumentation sind zu diesem Zeitpunkt immer noch überwiegend allgemeiner Art: „Die Schülerin ist sehr sozial engagierte Kind, lehnt keine Mitschüler ab, hilft den Mitgliedern ihrer Stammgruppe, ein musisch sehr begabtes Kind, verfügt über eine ausgeprägte Lernbereitschaft und setzt sich eigene Ziele, verfügt über sichere, anwendungsbereite Kenntnisse der bisher behandelten Inhalte.“ Die Frage nach einer im Unterricht effektiv einzusetzenden Form ist zu diesem Zeitpunkt offen geblieben. Aber es scheint auch weitere Gründe zu geben, warum die Dokumentation der Schülerleistungen so schwer fällt. Den Lehrerinnen fehlen vermutlich, klare Vorstellungen, an welchen Ankern sie die Entwicklungen der Kinder in einem bestimmten Fach oder in einem bestimmten Lernbereich festmachen können. Diese Vermutung stützt die Aussage einer Lehrerin: „Wir brauchen etwas, das uns zeigt, dieses Kind steht in seiner Entwicklung zum jetzigen Zeitpunkt hier und so könnte der nächste Entwicklungsschritt aussehen. Ein anderes Kind steht an einer anderen Stelle.“ Die Unsicherheiten bezüglich der Differenzierung spiegelten sich sowohl in den unterrichtlichen Entscheidungen als auch in der Dokumentation der Lern- und Entwicklungsstände wider. In der alltäglichen Arbeit stützten sich die Lehrerinnen deshalb auf eher kleinschrittige Dokumentationsinhalte. „Wir schreiben unter jeden Wochenplan, was das Kind bearbeitet hat. Im Diktatheft notieren wir die Anzahl der richtigen Wörter.“, veranschaulichte eine Lehrerin das Vorgehen der Kolleginnen. Die Rückmeldekraft diese Hinweise zweifelten sie aber selbst an und griffen deshalb heimlich auf die traditionelle, bewährte Orientierungsform, die Notengebung zurück. Darin hatten sie Sicherheit und konnten auch gegenüber den Eltern sehr klar verdeutlichen, wo ihr Kind stand. In diesem Zusammenhang erscheint das beschriebene Ringen mit der Differenzierung in einem Kontext, der deutlich macht, dass die alten, traditionellen Vorgehensweisen nur schwer aufgebbar, und dass ein Rückgriff auf diese gerade in schwierigen Situationen eine Erleichterung zu sein scheint. Die Lehrerinnen der Grundschule Rottleben erlebten diesen Konflikt bewusst und aus unterschiedlichen Perspektiven, wie die unterschiedlichen Argumente zur Notengebung verdeutlichen: „Ich weiß, dass es nicht über Noten gehen kann, aber ich sage trotzdem manchmal, das wäre jetzt eine Zwei.“, sagte eine Lehrerin und eine andere: „Ich habe ein Mädchen in der Gruppe, die große Schwierigkeiten bei der Rechtschreibung hat. Würde ich Noten erteilen, dann würde sie eine sechs erhalten und ich hätte einen Grund, warum sie die zweite Klasse noch einmal besuchen muss.“ Beide Zitate verdeutlichen, dass es noch keine Orientierungsalternative zu den Noten zu geben schien. Auch das folgende Zitat belegt diese Vermutung, obgleich aus einer anderen Perspektive: „Ich überlege, ob ich alle Kinder in die dritte Klasse versetzen kann. Hätte ich Noten, wäre diese Entscheidung bei einigen Kindern deutlich schwieriger. Noten würden mir die Entscheidung abnehmen.“ Ehrlich bekannten die Lehrerinnen: „Punkte und Kreuzchen, das sind doch alles Ersatznoten.“ Es wird deutlich, dass den Lehrerinnen noch kein Instrument zur Verfügung stand, das die traditionelle Notengebung ablösen und Eltern überzeugen konnte. Dazu fehlte eine Orientierung. Auch im Hinblick auf das Weiterlernen der Kinder in Klasse 3 ist die ausgesetzte Notengebung für einige Lehrerinnen der Grundschule Rottleben zum damaligen Zeitpunkt ein Problem. Neben der vermeintlichen Aussagekraft der Noten für die Eltern sahen einige Lehrerinnen der Schule auch in den Noten eine Motivation zum Lernen für die Kinder. Hatten die Kinder bisher für gute Noten auch gut gelernt? Wofür sollten sie dann ohne Noten lernen? Im Fortgang des Schulversuches blieben, orientiert am Kompetenzmodell des Thüringer Lehrplans,

auch weiterhin sehr breit gefächerte Beobachtungsfelder für die zu dokumentierenden Leistungen bestehen. Im Leitfaden 2001 werden folgende benannt:

- Selbstkompetenz (Grundhaltung, Lern- und Arbeitseinstellung, Aufmerksamkeit),
- Methodenkompetenz (Arbeitsweise, Arbeitsplanung, Arbeitstempo),
- Sachkompetenz (elementares Grundwissen, Kulturtechniken, sprachlich-künstlerische Fertigkeiten),
- Sozialkompetenz (Kooperationsbereitschaft, Toleranz, Hilfsbereitschaft).

Nach Angaben der Lehrerinnen wurden zur Erhebung der Schülerleistung verschiedene Möglichkeiten genutzt. Dazu gehörten die Beobachtungsbögen, die von allen Pädagoginnen eingesetzt wurden. Einen weiteren Schwerpunkt stellte die Auswertung dar, die in Form eines kurzen Worturteils über die Leistungsbereitschaft und das Leistungsvermögen der Kinder auf den Wochenplänen vermerkt wird und nach Rückmeldung durch die Eltern in Ordner abgelegt wurden. Im Stammgruppenraum wurde der Stand der Erfüllung des jeweiligen Wochenplans sichtbar dokumentiert, wobei diese Übersichten sehr kindgemäß gestaltet waren und gleichzeitig motivierend wirken sollten. Da gab es zum Beispiel einen Clown, der Bälle jongliert, wobei jeder Ball für eine Aufgabe des Planes steht und bei Erledigung auszumalen ist. Im Schuljahr 2001-2002 wurden an der Grundschule Rottleben die verbindlichen Elterngespräche zum Schülerzeugnis im Halbjahr durchgeführt. Die verbale Einschätzung auf dem Zeugnis wurde von den Eltern gut angenommen und von ihnen als sehr aussagekräftig empfunden. Nach Aussage der Lehrerinnen äußerten die Eltern jedoch den Wunsch, den Umfang zu reduzieren. Die Dokumentation der Schülerleistungen hatte sich entscheidend weiterentwickelt. Die Pädagoginnen der Grundschule Rottleben formulierten im Leitfaden 2001 die Anforderungen, die noch umgesetzt werden müssten. Die Leistungsdokumentation solle demnach künftig noch leisten, dass:

- kontinuierlich Leistungsbeobachtung erfasst werden können.
- effektive Aufzeichnungen im Unterrichtsprozess entstehen können.
- eine einheitliche und damit auch zwischen unterschiedlichen Schulen vergleichbare Leistungseinschätzung ermöglicht wird.
- eine praktikable und übersichtliche Form entsteht.
- Anschauliche Beispiele das Verstehen beispielsweise für Fachlehrer erleichtern.
- Formulierungshilfen, die dann auch für die Zeugnisbeurteilung nützlich sein können, enthalten sind.
- auch Eltern die Aussagen der Dokumentation verstehen können.

Mit der Leistungsdokumentation verbanden die Lehrerinnen im Schuljahr 2001-2002 auch das Ziel, „dem nachfolgenden Lehrer die Möglichkeit zu geben, das Kind richtig einschätzen zu können und zu wissen, auf welcher Stufe steht das Kind.“

Dazu beschrieben sie zu diesem Zeitpunkt folgende Quellen der Leistungserhebung:

- Analysen der Lernleistung,
- Lernzielkontrollen,
- Einschätzung der erbrachten schriftlichen Leistungen während verschiedener Phasen im Unterricht,
- verbale Einschätzungen,
- Protokolle zu den Elterngesprächen,
- Schülerzeugnis, das für die Schüler verfasst wird,
- die wöchentlichen Auswertungen der Wochenpläne,
- die kindgemäße Dokumentation des Erfüllungsstandes des Wochenplans.

Während der Erhebung im März 2002 formulierte eine Lehrerin einen weiteren Veränderungsschwerpunkt der bisherigen Leistungsdokumentation: „Mir ist erst jetzt so richtig bewusst geworden, dass wir bisher überwiegend Persönlichkeitsmerkmale der Kinder dokumentiert haben. Dazu gehören zum Beispiel der Arbeitsstil, das Arbeitstempo,

die Ausdauer usw. Aussagen zu dem, was das Kind in fachlicher Hinsicht tatsächlich kann, also wie weit es sicher rechnen kann oder auch wie es einer Lösung kommt, das erfassen wir nicht mit unserer Dokumentation.“ Im Fortgang des Schulversuches erweiterten die Lehrerinnen ihre bisherigen Aufzeichnungen durch ein Formblatt, das über ein Farbsystem den Entwicklungsstand eines Kindes visualisieren sollte. Demnach bedeutete eine grüne Markierung Fortschritt, gelb wies auf Stagnation hin und rot signalisierte Förderbedarf. Am Ende des Schulversuches verfolgten die Lehrerinnen die Markierungen über Farben nicht mehr so intensiv. Offensichtlich hatte diese sich nicht bewährt. In das Zentrum ihrer Dokumentationen rückten neben den bereits vorhandenen Auswertungen der Wochenpläne fachliche Aspekte. Gerade in der Auswertung der Wochenpläne sahen sich die Lehrerinnen recht weit gekommen. „Wir werten die Wochenpläne schriftlich aus.“ berichten die Lehrerinnen zur Erhebung im Juni 2003 und geben weiter an: „Das hilft uns, die Elterngespräche vorzubereiten und Zeugnistexte zu formulieren.“ Die Leistungsdokumentation dient neben der Vorbereitung auf den Unterricht in besonderem Maße auch der Information der Eltern. Erinnert sei an dieser Stelle daran, dass es den Lehrerinnen der Grundschule Rottleben seit Beginn des Schulversuches besonders wichtig war, Transparenz der Schule ihnen gegenüber zu erzeugen. Unter diesem Gesichtspunkt wird deutlich, dass die Leistungsdokumentation in engem Zusammenhang mit der Elternarbeit zu sehen ist. „Es gibt verbindliche Elterngespräche, die von den Eltern mehr geliebt werden als die langen Zeugnisse, man kann auf Rückfragen besser reagieren und je nach Elternhaus verständlich gestalten.“ Diese Aussage lässt vermuten, dass die Elterngespräche auch eine gute Form der Kontaktpflege zu sein scheinen. Besonders wichtig ist nach Aussagen der Lehrerinnen das zweite Schulbesuchsjahr. „Konkrete Schülerleistungen werden besonders im Kurs 2 analysiert.“, berichteten sie am Ende des Schulversuches. Offensichtlich sind hier Entscheidungen zur Verweildauer zu treffen, die auf solide Dokumentation zu stellen sind. Heute beziehen die Lehrerinnen die Kinder selbst in die Dokumentation ihrer Leistungen mit ein. Diese präsentierten ihre Arbeiten zunehmend auch selbst. Als veränderungswürdig benennen die Lehrerinnen noch den Umgang mit den Beobachtungsbögen. Diese sollen künftig regelmäßiger geführt werden. Zwar wüssten die Lehrerinnen nach ihren Angaben ausreichend viel über jedes einzelne Kind, die schriftliche Notation komme aber zu kurz. Auf die Unterstützung durch die Sonderpädagogin wollen die Lehrerinnen der Grundschule Rottleben auch im Hinblick auf die Leistungsdokumentation nicht verzichten. Die gezielte Beobachtung und die Förderung von Kindern ist für sie genau so wichtig wie deren Gabe, den Leistungszuwachs der Kinder eher und besser als sie selbst zu erkennen. Eine Lehrerin beschreibt dies so: „Sie sieht auch kleine Schritte bei der Entwicklung der Kinder und bringt einen besonderen Blick auf sie mit.“

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Lehrerinnen der Staatlichen Grundschule Rottleben zu Beginn des Schulversuches noch überwiegend auf traditionelle Formen der Leistungserhebung zurückgriffen. Durch die Öffnung des Unterrichts und mit zunehmender Sicherheit im Umgang mit der Planarbeit wurde hier zunächst ein Instrument gefunden, das sowohl die Leistungen der Kinder dokumentierte als auch Eltern Rückmeldungen gab. Während zu Beginn des Schulversuches die traditionellen Verfahren der Leistungserhebung auf die Lernstände der Kinder abzielten, wurde diese zunächst durch die Aufnahme von Persönlichkeitsmerkmalen erweitert. Zu diesem Zeitpunkt haderten die Lehrkräfte mit der Lernzielgleichheit, die im Schulversuch aufgehoben war, ebenso wie mit der Wirksamkeit ihre Differenzierungsentscheidungen. Erst mit zunehmender Erfahrung und durch zielgerichtete Fortbildungen gelang es den Lehrerinnen tragfähigere Konzepte zu entwickeln, die sich im Fortgang des Schulversuches auch in der Leistungsdokumentation widerspiegeln sollten. Am Ende des Schulversuches



hatten die Lehrerinnen ihren Unterricht entscheidend verändern können, die Leistungsdokumentation konnte damit allerdings noch nicht Schritt halten.

#### 2.1.8 Lernprozesse der Pädagoginnen

Wie in den vorangegangenen Kapiteln beschrieben, erlebten und gestalteten die Pädagoginnen der Grundschule Rottleben einen vielschichtigen Veränderungsprozess. Nach der Einrichtung jahrgangsgemischter Klassen und der Gestaltung eines für die Kinder rhythmisierten Tagesablaufes, bildete die Weiterentwicklung des Unterrichts den Schwerpunkt. Ausgehend von den Vorerfahrungen mit der Wochenplanarbeit begannen die Lehrerinnen, dieses Instrument zielgerichtet zur individuellen Förderung der Kinder zu nutzen. Dabei mussten sie aber erkennen, dass ihnen besonders die fachbezogenen Differenzierungsentscheidungen schwer fielen. Sie wählten deshalb immer wieder solche Fortbildungsangebote aus, die vielfältige Methoden und praktische Beispiele für die Differenzierung anboten.

Im Laufe des Schulversuches hofften die Lehrerinnen hier auf eine gezielte Unterstützung durch das ThILLM. Der dort entwickelte Fortbildungszyklus für die Bereiche Mathematik und Schriftspracherwerb wurde von den Lehrerinnen als entscheidende Hilfe angesehen. Gerade die dadurch angestrebte fachliche Fundierung könnte auch der an der Grundschule Rottleben praktizierten Leistungsdokumentation einen entscheidenden Impuls zur Weiterentwicklung geben, hatten die Kolleginnen doch letztendlich erkannt, dass die bisher erfassten allgemeinen Persönlichkeitsmerkmale eines Kindes nun durch die Dokumentation auch seiner, in unterschiedlichen Fachbereichen durchlebten Entwicklung erweitert werden muss. Während sich die Lehrerinnen der Grundschule Rottleben zu Beginn des Schulversuches an die Aufhebung der Lernzielgleichheit im Rahmen des Schulversuches gewöhnen mussten, haderten sie im Fortgang mit den Grenzen des Schulversuches, die es ihnen schwer machten, überzeugend nach außen zu wirken. Im Laufe ihrer Entwicklungsarbeit wurde ihnen das individuelle Voranschreiten der Kinder so selbstverständlich, dass sie den Gedanken der Lernzielgleichheit nicht mehr vordergründig diskutierten. Es scheint, als hätten sie sich damit abgefunden und investierten ihre Kraft lieber in die von ihnen lösbaren Probleme. Als besonders hilfreich schätzten die Lehrerinnen dafür die Veranstaltungen ein, bei denen sie mit den anderen Schulen des Schulversuches in einen intensiven Erfahrungsaustausch treten konnten. Beispielgebend nannten sie hierfür im Leitfaden 2002 die Präsentationen zum Dokumentationsschwerpunkt, die im Jahre 2001 und 2002 durch das ThILLM veranstaltet wurden. Strebten die Lehrerinnen zu Beginn des Schulversuches noch an, jedem Kind seine individuelle Aufgabe zuzuweisen um es entsprechend seines Entwicklungsstandes zu fördern, so suchten sie im Fortgang des Schulversuches zunehmend auch nach effektiveren Formen der Differenzierung. Dazu gehörte neben der Einbeziehung offener Aufgaben auch eine gezieltere Nutzung der Jahrgangsmischung für das Lernen der Kinder. Während zu Beginn des Schulversuches die Lehrerinnen die Kooperation der Kinder stillschweigend voraussetzten, erkannten sie im Laufe ihrer Arbeit, dass das Miteinander-Lernen der Kinder auch angeregt werden muss und durch entsprechend ausgewähltes Aufgeben gefördert werden kann. In diesem Bereich konnten die Pädagoginnen der Grundschule Rottleben einen entscheidenden Schritt vorwärts kommen.





Abbildung 9: Lesen-Zuhören und gemeinsam Verstehen  
eine freundvolle Leseförderung für Kinder unterschiedlicher Jahrgänge

### 2.1.9 Teamentwicklung und Wissenstransfer

Die Pädagoginnen der Grundschule Rottleben zeigten sich bereits vor Beginn des Schulversuches Neuem gegenüber sehr aufgeschlossen. Diese Haltung und ihre Bereitschaft, sich fortzubilden, empfanden sie als eine wesentliche Stärke im Hinblick auf den Schulversuch. Eine gewisse Lust am Experimentieren ergänzte diese Haltungen. Während im Schuljahr 1999-2000 die Hauptlast der Veränderung im Schulanfang im wesentlichen auf einer Kollegin ruhte, die von einer Erzieherin als Zweitbesetzung im Unterricht unterstützt wurde, wurden im Laufe des Schulversuches fast alle Lehrerinnen der Grundschule Rottleben und eine weitere Erzieherin in den Entwicklungsprozess mit einbezogen. Nachdem mit Beginn des Schuljahres 2000-2001 mehr Kolleginnen in die Gestaltung der Veränderten Schuleingangsphase einbezogen wurde, mussten Formen der Zusammenarbeit gefunden werden. Bereits bevor es soweit war, hatte die Schulleiterin hierfür Grundsätze formuliert, die sie im Antrag zum Schulversuch beschrieb: „Kurs- und Stammgruppenleiter sind für die Gestaltung des offenen Unterrichtes gleichermaßen zuständig. Die Abstimmung untereinander erfolgt wöchentlich in einer dafür vorgesehenen Wochenstunde.“ Sie war zu diesem Zeitpunkt fest entschlossen, ihren Kolleginnen hierfür aus dem Stundenbudget jeweils eine Stunde pro Stammgruppenleiterin zur Verfügung zu stellen und wollte notfalls dafür auch ungewöhnliche Quellen nutzen. Im ersten Schulversuchsjahr erfolgte die Zweitbesetzung durch eine Erzieherin des Hortes. In diesem Jahr war zunächst nur eine Lehrerin in der veränderten Schuleingangsphase tätig. Man mag sich vorstellen, was diese Kollegin leistete, die nebenbei noch ein Studium zur Beratungslehrerin absolvierte. In der Verantwortung der Schulleiterin lag es, ihren Lehrerinnen einen solchen Stundenplan zu erstellen, der die Teamberatung künftig zu einem verbindlichen Termin ermöglichte und gleichzeitig Gelegenheit für tägliche Absprachen schuf. Wie kompliziert die Realisierung dieses Anspruches war, wird deutlich, wenn man bedenkt, dass die Lehrerinnen der Grundschule Rottleben einen Teilzeitarbeitsvertrag unterschrieben hatten, der ihnen während der Schulversuchszeitraumes eine (bezahlte) Arbeitszeit von 55% garantierte. Im Leitfaden 2000 beschrieben die Lehrerinnen ihre Vorstellungen von einer guten Zusammenarbeit im Team: „Die Voraussetzung für die Zusammenarbeit im Team ist ein offenes Umgehen miteinander und keine Vorbehalte, auch eigene Probleme bei der Arbeit in der Schuleingangsphase zu besprechen. Man sollte keine Zwänge in der Zusammenarbeit setzen.“ Nach dem im Schuljahr 2000-2001 die veränderte Schuleingangsphase in zwei Stammgruppen mit entsprechender personellen Besetzung durch Stamm- und Kursleiter begonnen wurde, entwickelte sich auch die Kooperation weiter. Nach einem Jahr Teamarbeit gestaltete sich die Zusammenarbeit auf zwei Ebenen: dem kleinen und dem großen Team. Während sich das große Team aus der Schulleiterin, der Projektverantwortlichen, der Sonderpädagogin, der Erzieherin sowie den Stammgruppen- bzw. Kursleiterinnen

zusammensetzte, umfasst das kleine Team die Lehrerinnen, die sich die Leitung der Stammgruppe und des Kurses teilten. Die Aufgaben des großen Teams sind wie folgt umschrieben: „Das große Team übernimmt die Planung der Leitthemen für die Stoffverteilung im Unterricht, die grobe Planung der Wochenpläne und die globale Einschätzung der zurückliegenden Unterrichtsabschnitte. Wichtig ist aber auch, dass hier die Einschätzung und Wertung der Etappen zur Verwirklichung unseres Konzeptes zum Schulversuch vorgenommen werden. Gerade die Kollegen, die nicht so intensiv in die Unterrichtsarbeit involviert sind, geben durch den Blick von außen oft wertvolle Hinweise. Oft wird auch über unser Kernproblem, die Umsetzung der Differenzierung im Unterricht diskutiert und nach Lösungsvorschlägen gesucht und Erfahrungen ausgetauscht.“ Das große Team traf sich wöchentlich. Im kleinen Team hingegen wurde mehr die alltägliche Arbeit der Lehrerinnen mit den Kindern und mit den Eltern geplant und durchgeführt. „Das kleine Team erstellt die Wochenpläne gemeinsam und stimmt über deren gemeinsamen Inhalt ab. Es arbeitet während der Wochenplanarbeit stets zusammen und unterrichtet in gemeinsamen Kursstunden. Elternversammlungen, Elternstammtische, Elterngespräche werden gemeinsam organisiert und durchgeführt. Auftretende Probleme hinsichtlich des Verhaltens und des Leistungsvermögens der Schüler werden gemeinsam besprochen und geklärt. Beobachtungsbögen werden gemeinsam geführt und Zeugnisse oder andere Mitteilungen an die Eltern besprochen.(z.B. Übertrittsregelungen, Fördermaßnahmen)“, heißt es dazu im Leitfaden 2001. Neben den täglich erforderlichen Absprachen trafen sich die Pädagoginnen des kleinen Teams dreimal wöchentlich. In der Realisierung dieser Teamarbeit stellten die Pädagoginnen fest, dass sie von dieser besonders im Bereich der Arbeit mit den Eltern profitierten. Arbeitsteilung, das Nutzen der Erfahrungen mehrerer Personen und das ständige Verfügbarsein eines Ansprechpartners waren für sie der Gewinn dieses Vorgehens. Aber auch im Hinblick auf die Gestaltung des Unterrichtes beschrieben die Pädagoginnen Gewinne der Teamarbeit. Diese sind wie folgt zusammengefasst dargestellt:

- Arbeitsteilung bei der Planung und Vorbereitung von Unterricht,
- Lehreralternative für die Kinder durch Doppelbesetzung,
- Absicherung des Unterrichtes bei Lehrerausfall (für eine kleine Schule besonders wichtig),
- Einbringen vielfältiger Erfahrungen durch mehrere Pädagogen,
- Einbringen unterschiedlicher Kompetenzen mehrerer Pädagogen.

Auch für diese Teamberatung formulierten die Pädagoginnen der Grundschule Rottleben Ziele. Nach ihrer Meinung sollte sie: „immer zur gleichen Zeit und am gleichen Ort stattfinden und zum Ritual werden. Um unnötige Zeit zu vergeuden, sollte vorher feststehen, welche Probleme besprochen werden müssen. Über Leitlinien sollte man sich im Voraus ebenfalls Gedanken machen, um Material schon bereit zu legen bzw. zur Verfügung zu stellen.“ Die Form der Zusammenarbeit im kleinen bzw. großen Team blieb über den Schulversuchszeitraum hinweg bestehen. „Durch unsere kleine Schule sind die Kooperationsstrukturen für alle Kollegen übersichtlich.“, schrieb die Schulleiterin im Herbst 2002. Während in den ersten beiden Versuchsjahren überwiegend die Planung und Vorbereitung des Unterrichtes Gegenstand der Teamberatungen war, begannen die Pädagoginnen im dritten Schulversuchsjahr, angeregt durch eine von ThILLM und Wissenschaftlicher Begleitung durchgeführten Fortbildung zum Projektmanagement, ihren eigenen Entwicklungsprozess stärker zu steuern. Im ersten Schritt lernten die Pädagoginnen das Instrument der Zeitschiene kennen und nutzten es seitdem.

Obwohl es für eine relativ kleine Grundschule aus organisatorischer Sicht nicht immer leicht ist, Lehrerinnen vom Unterricht freizustellen, nahmen aus dieser Schule immer Vertreterinnen an den für die Schulversuchsschulen organisierten Fortbildungsveranstaltungen des ThILLM teil. Schulinterne Fortbildungen ergänzten dessen Angebot. In

Teamberatungen und Fachkonferenzen berichteten die Lehrerinnen von diesen Fortbildungsveranstaltungen und stellten mitgebrachte Dokumente und Material zur Verfügung, das dann archiviert wurde. Mit dieser Vorgehensweise kamen die Pädagoginnen innerhalb der Schulversuchszeit und darüber hinaus gut zurecht. Am Ende des Schulversuches schätzen die Pädagogen jedoch kritisch ein, dass die Zeit für den Austausch von Fortbildungsinhalten nicht mehr den Vorstellungen aller entspreche. „Fortbildungen werden noch nicht ausreichend systematisch, sondern nur zwischen Tür und Angel und nicht mit jedem ausgetauscht.“ Ein Grund hierfür könnte in der Zuwendung zu anderen (dringenderen?) Aufgaben liegen, aber auch die wachsende Bedeutung der Fortbildungen und des Austausches darüber könnte als Ursache vermutet werden.

Am Ende des Schulversuches ist die Zusammenarbeit den Pädagoginnen der Staatlichen Grundschule Rottleben in Fleisch und Blut übergegangen. Ihre Teamarbeit funktioniert. „Gemeinsame Absprachen laufen reibungslos. Sie sind gut durchdacht und geplant.“, beschrieb eine Stammgruppe die Stärken ihrer Zusammenarbeit anlässlich der Erhebung im Juni 2003. Auch die zweite Stammgruppe bewertet ihren Entwicklungsstand ähnlich. Sie betonen dabei das gegenseitige Profitieren von den Stärken des anderen mehr und verweisen darauf, dass der gemeinsam angelegte Materialfundus Produkt und zugleich Bestandteil der funktionierenden Zusammenarbeit sei. „Die Teamfähigkeit der Kollegen, ihre Kritikfähigkeit, das sind unsere Stärken. Jeder kann sagen, was er denkt, und keiner ist beleidigt. Auch die geschaffene Organisation, die Innovation und Offenheit für neue Ideen prägen das Gelingen der Zusammenarbeit.“, formulierten die Pädagoginnen am Ende der dritten Schulversuchsjahres. Besondere Kompetenzen der Erzieherinnen und der Förderschullehrerin werden gesehen und genutzt. Während die Lehrerinnen an den Erzieherinnen deren langjährige Erfahrungen im Umgang mit Kinder sowie deren manuellen Fertigkeiten beim Basteln und Gestalten schätzten, profitierten sie bei ihrer Kollegin der Förderschule von deren Bereitschaft, die Grundschullehrerinnen mit ihrem Wissen und Können zu unterstützen. Wie gut die Zusammenarbeit funktionierte, zeigte sich, als eine neue Kollegin aufgenommen und integriert wurde. Der frische Wind sorgte nach Meinung der Kolleginnen dafür, dass sich trotz notwendiger Routine keine Trägheit breit machen konnte.

Die Lehrerinnen wissen die Planungsarbeit der Schulleiterin zu schätzen, die es in jedem Schulversuchsjahr geschafft hatte, neben zeitlich festen Absprachen auch jeder Teilzeitkollegin einen freien Tag zu ermöglichen. Allein die Zusammenarbeit mit den anderen Pädagoginnen erschien den Kolleginnen der Grundschule Rottleben bereits als ein wichtiger Gewinn, den der Schulversuch, abgesehen von seiner beabsichtigten Zielstellung, hervorbrachte.

Betrachtet man rückblickend die Entwicklung der Teamarbeit an der Staatlichen Grundschule in Rottleben, so lässt sich feststellen, dass an dieser Schule ausgehend vom Einsatz einer einzelnen Lehrerin zu Beginn des Schulversuches eine funktionierende Zusammenarbeit entstanden ist, die heute keine der Pädagoginnen mehr missen möchte. Wurde zu Beginn aus der Not heraus, die durch Unsicherheit und Arbeitsbelastung entstanden war, zusammen gearbeitet, so kennzeichnete Arbeitsteilung und gezielte Nutzung spezifischer Kompetenzen der einzelnen Pädagoginnen die Kooperation im dritten Schulversuchsjahr. In diesem hatten die Pädagoginnen begonnen, nicht nur die gemeinsamen Planungen zum Inhalt ihrer Absprachen zu machen, sondern auch ihre Entwicklungsprozesse zunehmend zum Gegenstand zu wählen und diese selbst zu steuern.

Während für die Zusammenarbeit der Pädagoginnen gut funktionierende Strukturen wie das große und die kleinen Teams geschaffen wurden, gab es bis heute noch kein so wirksames System zur Weitergabe von Fortbildungsinhalten. Diese erfolgt eher spontan oder im Rahmen von Team- bzw. Dienstberatungen.

## 2.2 Entwicklung geeigneter Umfeldbedingungen

Die Staatliche Grundschule Rottleben liegt in einem dörflichen Umfeld. Ihre Größe und die personelle Besetzung fördern ein familiäres Klima, das gezielt von den Pädagoginnen als solches gepflegt wird. Allein diese Vertrautheit reicht nicht aus, um an einer Schule einen Veränderungsprozess zu beginnen, ohne dabei die Wirkung im Umfeld zu berücksichtigen. Als wichtigste Partner ihre Arbeit sehen die Pädagoginnen der Grundschule Rottleben die Eltern an. Diese sind nicht nur persönlich betroffen, sie fungieren gleichzeitig als Brücke zur weiteren Öffentlichkeit. In diesem Bewusstsein gestalteten die Lehrerinnen eine Kooperation mit den Eltern, die auf Transparenz im Interesse der Kinder setzte. Im folgenden Kapitel wird beschrieben, wie die Lehrerinnen zielgerichtet die Kooperation mit den Eltern gestalteten und wie die Eltern sich durch die gelungenen Überzeugungsarbeit in der schulferneren Öffentlichkeit für das Anliegen des Schulversuches einsetzten. Über die Eltern und durch gezieltes Engagement der Lehrerinnen wurden die Erzieherinnen der Kindergärten einbezogen und zur Kooperation gewonnen. Im Schulversuchszeitraum besuchten zahlreiche Grundschulen auch aus anderen Bundesländern die Grundschule in Rottleben, um von den Erfahrungen der Kolleginnen zu lernen. Weiterführende Schulen in der unmittelbaren Umgebung, zeigten kaum Interesse. Während diese Schulen die Arbeit der Lehrerinnen in Rottleben zwar nicht würdigten, sie aber auch nicht störten, entwickelte die Förderschule eine für den Schulversuch bedrohliche Haltung.

### 2.2.1 Eltern werden zu Erziehungspartnern

Die Zusammenarbeit mit den Eltern war und ist für die Pädagoginnen der Grundschule Rottleben ein besonders wichtiger Teil der Entwicklungsarbeit im Schulversuch. Vor Beginn des Schulversuches beschäftigten sich zunächst die Elternvertreter und die Schulkonferenz mit der ‚Veränderten Schuleingangsphase‘. Nach deren Zustimmung zum Schulversuch wurden alle Eltern über einen speziellen Informationsabend und über einen Elternbrief in der schuleigenen Schülerzeitung darüber informiert, welche Veränderungen die Pädagoginnen der Grundschule Rottleben anstrebten. Die Pädagoginnen luden von Anbeginn an die Eltern in den sich bereits verändernden Unterricht ein und installierten einen Elternstammtisch, an dem auftretende Probleme möglichst rasch unbürokratisch geklärt werden sollten. Diese Gelegenheit des Austausches nutzten die Pädagoginnen gezielt, um die Eltern auch in die Planung und Mitgestaltung von Unterricht, wie zum Beispiel Projekten, einzubeziehen. Noch bevor der Schulversuch begann, besuchte eine Delegation bestehend aus Lehrerinnen, einer Erzieherin und der Elternsprecherin die Grundschule Frohdorf im Kreis Sömmerda, um sich jahrgangsgemischten Unterricht anzusehen. Dieser Besuch stellte ein wichtiges Ereignis im Hinblick auf die Überzeugungsarbeit der Eltern dar. Rückblickend erinnert sich die Schulleiterin: „Der Besuch in Frohdorf öffnete uns die Türen zu vielen Elternhäusern. Die Elternsprecherin konnte andere Eltern wirksamer überzeugen, als wir es in unserer Funktion je erreicht hätten.“

Die Pädagoginnen der Grundschule Rottleben legten von Anfang an viel Wert auf die gemeinsam getragene Verantwortung für die Bildung und Erziehung der Kinder und warben aus diesem Blickwinkel heraus für den Schulversuch. In dieser Transparenz gegenüber den Eltern sahen sie eine wesentliche Chance für das Gelingen des Schulversuches. Sie wollten diese Transparenz herstellen und gleichzeitig die Eltern intensiv in den Prozess der Umgestaltung mit einbeziehen. Deshalb wählten die Pädagoginnen der Grundschule Rottleben den Bereich der Elternarbeit als ihren Entwicklungs- und Dokumentationsschwerpunkt im Rahmen des Schulversuches. Ziel war es, vielfältige Möglichkeiten der Elternarbeit zu erproben und zu analysieren, um Empfehlungen für ein wirkungsvolles Miteinander im Interesse der Kinder weitergeben zu können. In diesem

Sinne wollten sie das Anliegen und die Inhalte der Elternarbeit erörtern, praktische Möglichkeiten von Elternmitwirkung aufzeigen und entsprechende Erfahrungswerte vermitteln. Im Ergebnis sollten andere Schulen ihre Erfahrungswerte nutzen können, Anregungen finden, für Probleme sensibilisiert werden und durch die Elternarbeit ein Stück weit Schulentwicklung betreiben können. Eine Handreichung für andere Schulen sollte als Produkt am Ende stehen.. Diese Arbeit wurde durch die Referentinnen des ThILLM moderiert und begleitet.

Die Leitfadensbefragung der Wissenschaftlichen Begleitung im Schuljahr 2000-2001 ergab, dass über 80 % der Eltern den Schulversuch stützten und nur 5 % ihm eher skeptisch gegenüberstanden. Das lässt darauf schließen, dass es den Pädagoginnen der Grundschule Rottleben gelungen war, die Eltern vom Anliegen des Schulversuches zu überzeugen. Ausgehend von dieser Erfahrung setzten sie die bewährten Formen der Elternarbeit um: Informationsabende, Elternrat, Schüler-Lehrer- Begegnung, Elternbriefe, Elternversammlungen, Information der Eltern über die Schülerzeitung, Wahl der Elternvertretung, Schulkonferenz, Eltern-Stammtisch, Hospitationen der Eltern im Unterricht, regelmäßige Elterngespräche, Mitarbeit der Eltern im Förderverein der Grundschule. Eine Besonderheit der Grundschule Rottleben stellen die Elternteams dar. Diese bestehen aus Elternsprechern der dritten und vierten Klassen und einem erweiterten Team von mindestens drei Personen pro Stammgruppe für die Schuleingangsphase. Der herkömmliche Elternbeirat wird dadurch ergänzt. Die Elternteams haben die Aufgabe, Elternstammtische zu organisieren, als Elternsprecher Sprachrohr der Elternschaft zu sein, Eltern für Förderverein werben, Unterstützung bei außerunterrichtlichen Unternehmungen zu organisieren, Probleme zu übermitteln und deren Klärung anzustreben. Um die Zusammenarbeit im Fortgang des Schulversuches weiter gestalten zu können, entwickelten die Pädagoginnen der Grundschule Rottleben einen Elternfragebogen. Ziel dieser Befragung war es, Elternmeinungen zu den Bereichen Organisation des offenen Unterrichtes, Transparenz der Schülerleistungen, Grad der Zufriedenheit über erhaltene Informationen zu erheben. In der Auswertung dieses Bogens stellten die Pädagoginnen fest, dass ein Elternbefragungsbogen einfach und leicht auszufüllen sein muss. „Frei formulierbare Antworten verschrecken unsere Eltern.“, schrieben sie dazu im Herbst 2001.

Die Kolleginnen der Grundschule Rottleben veröffentlichten ihre Arbeit in Dateiform sowohl in Microsoft Word für Windows als auch in Microsoft Power Point. Ihre bisherigen Vorlagen waren im Schuljahr 2001-2002 schon weit gediehen, bedurften aber der systematischen Erprobung durch andere Schulen.

Zur Präsentation der bisherigen Arbeitsergebnisse im Dokumentationsschwerpunkt im Mai 2002 in Bad Berka stellten die Pädagoginnen eine inzwischen umfangreiche Materialsammlung vor und verteilte sie zur Erprobung an die anderen Schulen im Schulversuch in Form einer CD-ROM. Die Zusammenstellung machte deutlich, wie vielfältig ihre Aktivitäten hinsichtlich der Elternarbeit waren. Zu den vorgestellten Handreichungen gehört auch die abgebildete Übersicht über die Schwerpunkte der Elternarbeit:

- I. Elternarbeit vor der Einschulung: Erster Informationsabend**, Vorstellung der Eltern, Pädagogen, *Vorstellung des Schulversuchs* **Anmeldung laut Schulgesetz** in Verbindung mit dem Kennenlernen der Kinder durch Stammgruppenleiter und Beratungslehrer
- **Ärztliche Untersuchung**, medizinische Indikation, Hinweise an Eltern
  - **Schnuppertag der Kinder und gleichzeitig Elternversammlung**, letzte Informationen vor der Einschulung, Fächer Religion/Ethik, Materialien, Organisatorisches
  - **Einschulungsfeiern**, Programmgestaltung, Organisation
- II. Elternarbeit ab Schulbeginn: Elternversammlung** zu Beginn des Schuljahres, Wahl der Mitwirkungsghremien, päd. Themen
- **Elternversammlung** zum Ende des Schuljahres, Bilanz
  - **Elternstammtische**, Organisation, Inhalte, Erfahrungen
  - **Verbindliche Elterngespräche**, Organisation, Inhalte
  - **Elterngespräche** zur Verweildauer bzw. zum Übertritt
  - **Transparenz der Bewertung von Schülerleistungen und Schülerverhalten durch Hospitationen**, Sprechstage, Beobachtungsunterlagen, Möglichkeiten der Einsichtnahme in Schülerarbeiten
  - **Elternvertreter** Funktion, Organisation, Arbeitsinhalte
  - **Elternaktivitäten im Schulalltag**: Einbeziehen in Unterricht und Schulleben, Mitgestaltung bei Festen und Feiern, Höhepunkten, Wandertagen
  - **Elternarbeit im Hort**
  - **Elternbefragungen Öffentlichkeitsarbeit** für und mit Eltern: Wandzeitungsgestaltung, Schülerzeitung, Presse, Schulchronik, Videoaufnahmen, Elternsprecher im Beirat
  - **Förderverein** (Anlage)

Abbildung 10: Schwerpunkte der Elternarbeit, zeitlich abgestimmt

Zu ausgewählten Veranstaltungen legten die Pädagoginnen konkrete Planungsunterlagen vor, die über organisatorische Fragen und inhaltliche Schwerpunkte Aufschluss geben. Hier ein Beispiel:

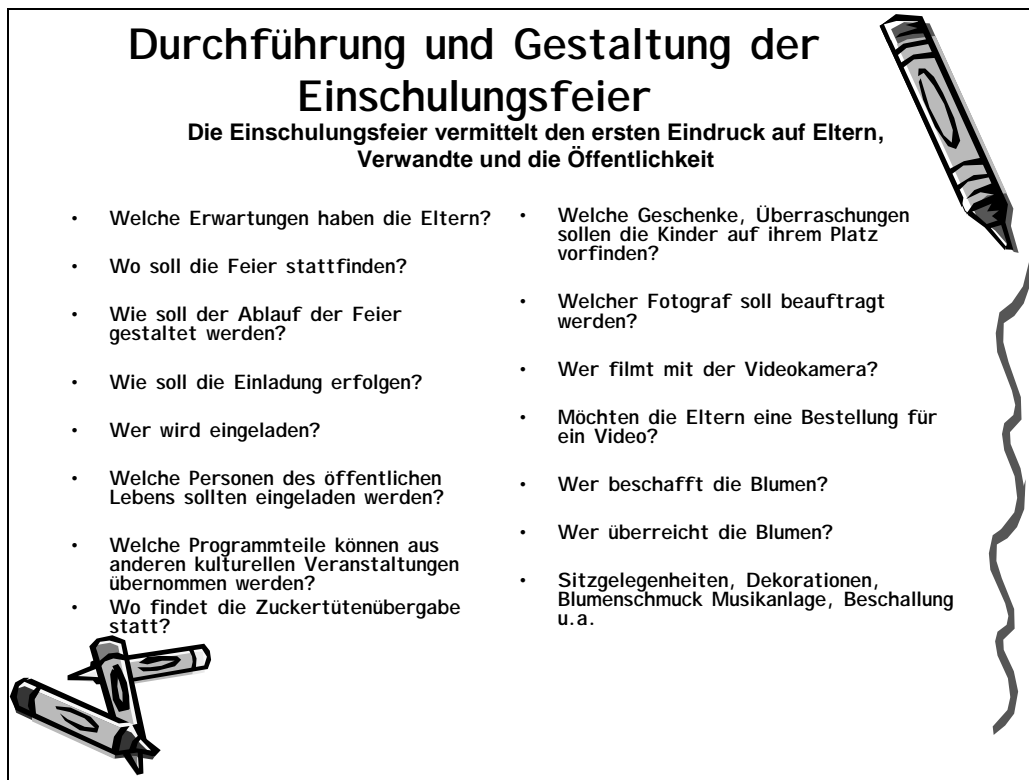


Abbildung 11: Planungsraaster ‚Einschulungsfeier‘

Als nächstes Ziel formulierte das Kollegium der Grundschule Rottleben, die Eltern künftig stärker am schulischen Lernprozess der Kinder beteiligen zu wollen. Ein halbes Jahr später bilanzierten die Lehrerinnen den Stand des Erreichten: „Eltern müssen ihre Verantwortung für die Lernergebnisse (Basiswissen, Kulturtechniken) stärker wahrnehmen.“, schreiben die Pädagoginnen im Herbst 2002. „Das gewünschte Bewertungssystem und Beobachtungssystem, das signalisiert, ob ein Kind Fortschritte macht, stagniert oder Förderbedarf hat, konnte seinen Beitrag schon erbringen.“, schätzen die Pädagoginnen zu diesem Zeitpunkt ihr Instrument ein. Schon im Schuljahr 2001-2002 zeigten sich die Pädagoginnen mit der Elternarbeit an ihrer Schule zufrieden. „Wir sind weit gekommen.“, formulierten sie während der Erhebung im März 2002 „Nun wollen wir noch erreichen, dass die Eltern befähigt werden, selbständiger zu arbeiten.“

Die Zufriedenheit hält an: Am Ende des Schulversuches sind die Pädagoginnen mit dem Stand der Elternarbeit an der Schule sehr zufrieden. Ihr Ziel, über Aufklärung und Einbeziehen der Eltern Transparenz ihrer Arbeit herzustellen um daraus Unterstützung für ihre Arbeit gewinnen zu können, konnte erreicht werden.

### 2.2.2 Wiederentdeckung der Kooperation mit den Kindergärten

Zu Beginn des Schulversuches an der Grundschule Rottleben konzentrierten sich die Lehrerinnen verstärkt auf die Weiterentwicklung des Unterrichtes und nahmen sich hier, wie oben beschreiben, besonders der Differenzierung an. Ziel war es dabei, die Entwicklungsstände möglichst aller Kinder zu erkennen und ihre Entwicklung zu fördern. Die Zusammenarbeit mit dem Kindergarten wurde im Vorfeld des Schulversuches ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ kaum erwähnt. Wie war es um die Verzahnung des Elementar- und Primarbereich bestellt? Durch die Leitfadensbefragung im Jahre 2000 wurde für die Wissenschaftliche Begleitung deutlich, wie die Lehrerinnen mit den Erzieherinnen der fünf Kindergärten zusammenarbeiteten, aus denen die künftigen Schulanfänger kamen. Im Dezember 1999 führten demnach die Lehrerinnen eine Informationsveranstaltung für diese Kindergärten durch, auf der sie das Anliegen und die angedachte Gestaltung des veränderten Schulanfanges vorstellten. Ziel dabei war es, Aufklä-

rungsarbeit zu leisten, sich kennen zu lernen und gegenseitiges Verständnis zu fördern. In den sich anschließenden Monaten besuchten einige Lehrerinnen der Grundschule Rottleben jeden der fünf Kindergärten, um einen direkten Kontakt herzustellen. Aber auch die künftigen Schulkinder kamen in den Blick. So luden die Lehrerinnen diese Kindergartenkinder zu einem Schnuppertag in die Schule ein und machten sie mit den künftigen Lehrerinnen bekannt. Das Abschlussfest im Kindergarten und die Einschulungsfeier der Schulanfänger wurden von beiden Institutionen gemeinsam durchgeführt. Die Pädagoginnen der Grundschule Rottleben schätzten den Aufwand zwar als recht hoch ein, versprachen sich davon aber zugleich öffentlichkeitswirksame Auftritte. Später meinten die Pädagogen, dass einige Erzieherinnen der Kindergärten vom Mehrwert des veränderten Schuleinganges nicht überzeugt werden konnten. Probleme werden genannt: „Wir haben 5 Kindergärten mit unterschiedlichem Profilen und Trägern. Einige möchten die Kinder möglichst lange in ihrer Einrichtung halten, sie suchen dazu die Unterstützung der Eltern, um über traditionelle Schulfähigkeitsmerkmale den Besuch der Kinder im Kindergarten zu verlängern. Konservative Kindergärten können mit offenen Unterrichtsmethoden nichts anfangen, werten die neuen Formen auch in der Elternöffentlichkeit ab. Leider informieren sie sich auch nicht vor Ort.“ Trotz dieser Vorbehalte trug die Aufklärungsarbeit trug langsam Früchte: „Erste spürbare Effekte traten nach dem positiven Feedback einiger Elternhäuser auf, so dass sich langsam die Einstellung änderte.“ Während an anderen Schulen die Kindergärten auf die Eltern einwirkten um sie vom Anliegen des Schulversuches zu überzeugen, war es in Rottleben zumindest teilweise umgekehrt: Die Eltern überzeugten die Kindergärten. Die Schule suchte nun verstärkt nach rationellen Kontaktmöglichkeiten und Begegnungen im Schulbetrieb mit den Kindergärten, auch im Hinblick der Vorschuluntersuchungen und Frühförderung bei Kindern mit erkennbarer Entwicklungsverzögerung. Allmählich nahm das Interesse der Kindergärten zu. Aus der Erfahrung des Vorjahres heraus setzten die Pädagoginnen ihr Konzept zur Kooperation mit den Kindergärten im kommenden Jahr fort. Dabei wirkte es sich positiv aus, dass in dem im Jahre 2000 entstandenen Beirat zum Schulversuch auch eine Erzieherin eines Kindergartens aufgenommen wurde.

Auch in den folgenden Versuchsjahren hielten die Pädagoginnen Kontakt zu allen fünf Kindergärten der Region und bauten die Kooperation mit ihnen weiter aus. Neben den bewährten Formen der Kooperation erhielten die Kindergärten nun auch ein Exemplar der Schülerzeitung, eine Einladung zu ausgewählten Schulhöhepunkten wie dem Schülerkonzert oder die Gelegenheit, die Sporteinrichtungen der Schule nutzen. „Die Hospitationen im Kindergarten, die wir aus der DDR-Zeit noch kennen (damals war es üblich, dass eine Lehrerin der künftigen Klasse 1 sich alle Kinder bereits im Kindergarten ansah), haben wir für uns wiederentdeckt.“, schreiben die Pädagoginnen im Leitfaden 2002. Ihren Wert sehen sie dabei vor allem darin, dass sie die Kinder bereits vor Schuleintritt genauer kennen lernen und so viel über ihr Wissen, Können und Verhalten erfahren. An diesen Hospitationen in den Kindergärten beteiligen sich neben den Lehrerinnen der Grundschule Rottleben auch deren Horterzieherinnen. Die Pädagoginnen schätzten anlässlich der Erhebung im Schuljahr 2002 ein, dass sich die Kooperation mit den Kindergärten weiterhin verbessert hatte. Als Grund hierfür gaben sie ihre verstärkten Bemühungen an und machten auch deutlich, dass die Elternvertreter hierbei einen unterstützenden Einfluss ausüben konnten. Die Kooperation mit den Kindergärten war den Pädagoginnen nicht nur wichtig im Hinblick auf die Kenntnis der künftigen Schülerinnen und Schüler, sie sahen darin auch eine Möglichkeit der Öffentlichkeitsarbeit.



### 2.2.3 Rolle des Schulmedizinischen Dienstes in Rottleben

Der Wegfall der Feststellung von Schulfähigkeit vor der Einschulung berührt die Entscheidungskompetenz des schulmedizinischen Dienstes. Die Zusammenarbeit mit der Schulärztin gestaltete sich für die Pädagoginnen der Grundschule Rottleben sehr schwierig. Immer wieder kam es zu Annäherungen mit folgender Abkehr, der die Kolleginnen erneute Anstrengungen entgegensetzten mussten, um das Anliegen des Schulversuchs vor der Schulärztin zu vertreten. Im Schuljahr 1999-2000 nahmen Grundschullehrerinnen dieser Schule zum ersten Mal an der schulärztlichen Untersuchung teil und erlebten eine Schulärztin, die der veränderten Schuleingangsphase skeptisch gegenüberstand. Auch deren Teilnahme an der Beiratssitzung, die das Anliegen des Schulversuches deutlich machen sollte, konnte keine Haltungsänderung bei der Schulärztin bewirken. Nach einem Jahr Schulversuch schätzten die Pädagoginnen der Grundschule Rottleben ein, dass sich die Situation nach und nach entschärft hätte. Obwohl die Schulärztin von ihrem bisherigen Verfahren nicht abwich, schienen sich die beiden Institutionen doch weniger feindlich gegenüber zu stehen, obgleich über den Schulversuch hinweg Kinder vom Schulbesuch zurückgestellt wurden, die die Schule aufnehmen und fördern wollte. Und trotzdem verschlechterte sich die Kooperation mit der Schulärztin wieder, als diese durch schädliche Propaganda von einer missglückten Hospitation einer Kollegin an einer benachbarten Grundschule erfuhr, die ebenfalls am Schulversuch beteiligt war. Die Pädagoginnen der Grundschule Rottleben gehen davon aus, dass dieses Vorkommnis einen negativen Einfluss in der Ärzteschaft der Region hinterlassen haben musste. Das Interesse an der veränderten Schuleingangsphase nahm in der Wahrnehmung seitens der Grundschule spürbar ab. Die Pädagoginnen aber unternahmen verstärkte Anstrengungen, diesem Prozess entgegenzutreten. Durch Überzeugungsarbeit auf Beiratssitzungen und durch weitere eröffnete Einblicksmöglichkeit in das alltägliche Unterrichtsgeschehen, sowohl im Kurs als auch im Stamm, gelang es ihnen, eine erneute Entschärfung der Situation zu erreichen. Die Schulärztin selbst äußert im Rahmen einer schriftlichen Befragung der Wissenschaftlichen Begleitung im Herbst 2003, dass sie das Engagement der Pädagoginnen der Grundschule Rottleben sehr schätzt. Sie sieht Stärken des Konzeptes v. a. in der Berücksichtigung der Individualität des Einzelnen bei der Förderung und in der wohnortnahen Beschulung sowie in der Förderung von Kindern, deren Entwicklungsverzögerung auf eine anregungsarme häusliche Umgebung zurückzuführen sei. Schwächen liegen aus ihrer Sicht besonders in der Förderung von Kindern die heilpädagogisch betreut werden müssten, bei Kindern mit Aufmerksamkeitsstörungen und Teilleistungsschwächen. Sie wünscht sich mehr als Partnerin anerkannt zu werden und sieht zu wenig Akzeptanz für ihre medizinisch-biologisch-psychologische Sichtweise. Hierin liegt ihre Kompetenz und Verantwortung, die sie nicht abgeben kann: „Es wäre sehr viel leichter, wenn ich denken würde, überlas es den Pädagogen, die werden es schon heraus finden.“ Auch am Ende des Schulversuchs gibt es noch gegenseitige Ressentiments und Kommunikationsschwierigkeiten denen nur durch gegenseitiges Aufeinander zu gehen begegnet werden kann.

### 2.2.4 Funktion des regionalen Beirats

Mit Beginn des Schulversuches wurde für die Grundschulen Rottleben und die benachbarte Grundschule Heldrunen, die beide zum Schulamtsbereich Artern gehören, ein gemeinsamer regionaler Beirat eingerichtet. Im regionalen Beirat der Grundschulen Heldrunen und Rottleben waren dauernd vertreten: Grundschul- und Förderschulreferentin, Schulverwaltung, Schulärztin, Amtsärztin, Schulleiterinnen, Sonderpädagoginnen, Elternsprecherin der Grundschule Rottleben und Kindergartenleiterin eines Heldruner Kindergartens. Es wird sichtbar, dass sich hier überwiegend Mitglieder der Leitungsebenen trafen und die Lehrerinnen, die den Entwicklungsprozess gestalteten

unterrepräsentiert waren, nur im ersten Jahr nahm eine Lehrerin der Grundschule Rottleben an den Sitzungen teil. Die Leitungspräsenz liegt in der dem regionalen Beirat zugewiesenen Rolle als Gremium der Öffentlichkeitsarbeit begründet.

Schwerpunkte der Arbeit des regionalen Beirates waren:

- die Vorstellung des Schulversuches, Ziel und Inhalt, Organisationsformen,
- Gewinnen von Akzeptanz bei den Mitgliedern des Beirates für den Versuch,
- Verbesserung der finanziellen Voraussetzungen.

Die Pädagoginnen beschrieben die Wirkung des regionalen Beirates in folgenden Bereichen als gewinnbringend hinsichtlich:

- der Übergangproblematik vom Kindergarten zur Schule,
- der Möglichkeiten der Frühförderung und der Information an die einschulende Schule und
- der Möglichkeiten der Zusammenarbeit von Kindergarten und Schule vor der Einschulung.

Die erwartete Überzeugungskraft des regionalen Beirates im Hinblick auf den schulmedizinischen Dienst konnte, wie bereits im vorherigen Abschnitt beschrieben, nicht erreicht werden. Nach Angaben der Pädagoginnen bezweifelten die Ärztinnen die Machbarkeit des Schulversuches und favorisierten weiterhin die Förderung von Kindern in Diagnose- und Förderklassen. Die Lehrerinnen der Grundschule Rottleben empfanden insgesamt die Arbeit des regionalen Beirates als wenig unterstützend. „Der Beirat war bisher lediglich eine Plattform, in der wir uns genötigt sahen, den Schulversuch zu rechtfertigen. Die Widerstände konnten bei festgefahrenen Meinungen nur langsam abgebaut werden. Als Versuchsschule benötigen wir aber gerade aus den sensiblen Bereichen Personen, die unterstützen und uns erst einmal grundsätzlich vertrauen.“ Die Grundschule Rottleben hat für den Schulversuch zwar formal einen regionalen Beirat als Unterstützung eingerichtet, dieser konnte aber seine erwartete Wirksamkeit für die Pädagoginnen nicht entfalten, ja es muss sogar festgestellt werden, dass die Haltung des Beirates sich in sofern hinderlich auf die Weiterentwicklung der Schule ausgewirkt haben könnte, dass eine negative Öffentlichkeitsarbeit letztendlich auf die Elternarbeit zurückwirkte und dass den Pädagoginnen eine Anerkennung für ihre Entwicklungsarbeit von außen verwehrt blieb.

### 2.2.5 Schulpolitische Arbeit – Information der Öffentlichkeit

Kernpunkt der Öffentlichkeitsarbeit der Grundschule Rottleben war die Arbeit mit den Eltern. Über die Eltern wurden Informationen nach außen getragen, die den Schulversuch bekannt machen sollten. Aber auch die schuleigene Schülerzeitung und der Förderverein der Schule stützten diesen Prozess. Im ersten Schulversuchsjahr mussten die Pädagoginnen der Grundschule Rottleben jedoch feststellen, dass der Schulversuch in der Öffentlichkeit kaum wahrgenommen wurde. Sowohl die Presse als auch die Mitglieder des Gemeinderat reagierten zeigten sich nicht interessiert. Der regionale Beirat erfüllte die in ihn gesetzten Hoffnungen nicht. Die Kolleginnen suchten sich den Zugang zur Öffentlichkeit hauptsächlich über die Eltern, was ihnen zunehmend gelang. Daneben versuchten die Kolleginnen über verschiedene Aktivitäten und Entscheidungen das Interesse für den Schulversuch zu nutzen. Dazu zählten sie:

- Hospitationsmöglichkeiten, Diskussionsrunden mit Schulleitern, und Grundschullehrerinnen
- Vorträge der Schulleiterin zu ausgewählten Themen aus dem Versuch bei Schulleiterkonferenzen
- Mitarbeit in einer Arbeitsgruppe zur Regionalkonferenz 2002 ‚Für eine Gute Schule in Thüringen‘
- Elterninformation in vielfältigen Formen über die Schülerzeitung der Schule

- Gezieltes Einbeziehen des Kindergartens
- Präsentation der Schule durch eine Homepage

Tatsächlich wirkungsvolle Unterstützung in der Öffentlichkeit sahen die Pädagoginnen an der Grundschule Rottleben:

- im Interesse des Schulamtes,
- im Interesse der Eltern,
- in der zunehmenden Akzeptanz anderer Grundschulen.

Die Änderung des Thüringer Schulgesetzes, das die flexible und altersgemischte Eingangsphase allen Schulen des Landes Thüringen auch ohne besondere Qualifikation ermöglicht, empfanden die Pädagoginnen der Grundschule Rottleben als negativ. Hatten die Lehrerinnen doch erkannt, wie wichtig eine Schulbegleitung und die entsprechende, begleitende Fortbildung für die Gestaltung eines differenzierten Unterrichtes waren, so konnten andere Schulen wohl kaum ohne derartige Zusatzqualifikationen eine solch anspruchsvolle Aufgabe, wie die Veränderung des Schulanfanges leisten. Ähnlich störend wurde die Ankündigung der Wiedereinführung der Notengebung ab Klasse 1 im Schuljahr 2002-2003 bewertet. Da seitens der übergeordneten Stellen nach Meinung der Pädagoginnen der Grundschule Rottleben keine Anerkennung ihrer Arbeit in Form von Stundenaufstockung, Verbeamtung oder ähnlichem stattfand, sahen sie sich im 3. Schulversuchsjahr wenig in der Öffentlichkeit gewürdigt und fürchteten einen Motivationsverlust der Kolleginnen.

#### 2.2.6 Wahrnehmung des Schulversuchs durch andere Schulen

Während in den vorangegangenen Abschnitten die Wahrnehmung des Schulversuches in der Öffentlichkeit allgemein beschrieben wurde, soll hier nun auf die Reaktionen anderer Schulen und Schularten eingegangen werden. In der unmittelbaren Umgebung der Grundschule Rottleben befindet sich keine weitere Grundschule. Die Schulleiterin nutzte aber während des Schulversuches mehrfach Gelegenheiten beispielsweise bei Schulleiterberatungen, auf den Schulversuch aufmerksam zu machen. Die Reaktionen nach einem Jahr Schulversuch beschreibt sie als recht unterschiedlich: „Es gibt sowohl sehr interessierte Grundschulen als auch solche, die sich eher abwartend oder skeptisch zeigen.“ Im Jahre 2001 hospitierten einige Schulleiter/innen aus dem Schulamtsbereich Artern und im Jahr darauf alle Schulleiter/innen des Schulamtsbereiches Gera an der Grundschule Rottleben. Dabei wurden immer wieder die Fragen der Motivation, der Argumentation nach außen sowie Fragen nach der Organisation der Jahrgangsmischung, dem Stundenplanbau u.ä. gestellt. Zusätzlich waren auch Steuergruppen anderer Grundschulen wie beispielsweise aus Jecha, Kinderbrück, Stiege, Bad Frankenhausen oder einer Grundschule aus Sachsen Anhalt Gast an der Grundschule Rottleben.

Die Lehrerinnen stellten im dritten Schulversuchsjahr fest, dass das Interesse an der veränderten Schuleingangsphase gestiegen war und dass die Anfragen anderer Grundschulen nach Hospitationsmöglichkeiten zugenommen hatten. Es galt nun, diesen Wünschen nachzukommen, sich dabei aber nicht zu übernehmen, denn die Lehrerinnen hielten es für wichtig, nach den Hospitationen miteinander ins Gespräch zu kommen, wenn damit Entscheidungen nachvollziehbar wurden.

Die weiterführenden Schulen erfuhren nach Angaben der Grundschule Rottleben meist über Gespräche auf Schulleitungs- oder Lehrer/innenebene vom Schulversuch und zeigten sich zu Beginn in abwartender Haltung. Nach dem ersten Schulversuchsjahr beschrieben die Rottlebener Kolleginnen, dass die Skepsis der weiterführenden Schulen eher zunahm. Lediglich einige Grundschullehrerinnen, die vorübergehend an einer weiterführenden Schule beschäftigt waren, schienen sich für den veränderten Schulanfang zu interessieren.

Die Förderschulen der Region reagierten nach Angaben der Grundschule Rottleben nach einem Jahr Schulversuch ablehnend und zeigten kein Verständnis. Dies bekamen die Pädagoginnen nicht zuletzt durch die Sonderpädagoginnen vermittelt, die an ihrer Schule tätig waren und durch die Mitglieder dieser Institution im regionalen Beirat. „Die Kolleginnen und Kollegen der Förderschulen befürchten das Ausbluten der eigenen Einrichtung, man prophezeit, dass trotz allem betroffene Kinder letztlich in die Förderschule wechseln und nach unnötig langem Grundschulaufenthalt erst dort kompetent betreut werden können.“, beschreiben die Lehrerinnen die erlebten Vorbehalte gegen die veränderte Schuleingangsphase. Der Referent für Förderschulen am Staatlichen Schulamt pflegte ebenfalls diese Ressentiments und zeigte dies der Schule durch mangelnde Zuweisung an Sonderpädagogikstunden. Bis zum Ende des Schulversuchs veränderte sich nichts.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die verschiedenen Schularten im Umfeld der Grundschule Rottleben im Hinblick auf den Schulversuch sehr zurückhielten. Die Förderschule entwickelte im Laufe der Zeit sogar eine deutlich ablehnende Haltung, ohne sich die Mühe gemacht zu haben, die Umsetzung des Schulversuchsanliegens vor Ort kennen zu lernen. Es ist deshalb davon auszugehen, dass die Förderschule ihrer Profilierung folgend den Schulversuch ablehnt, um die eigene Position zu stärken.

#### 2.2.7 Zusammenfassung

Es lässt sich feststellen, dass der Dokumentationsschwerpunkt der Pädagoginnen und Pädagogen der Grundschule Rottleben im Rahmen des Schulversuches ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ besonders intensiv und wirksam gestaltet werden konnte. Konsequenterweise um Transparenz der eigenen Arbeit gegenüber der Elternschaft bemüht, gelang es den Lehrerinnen, diese für das Anliegen des Schulversuches zu gewinnen und in die Gestaltungsarbeit mit einzubeziehen. Die Eltern wurden so über den Schulversuchszeitraum hinweg zur wichtigsten Stütze für die Pädagoginnen und Pädagogen. Ihr Interesse am Schulversuch und ihr Auftreten gegenüber den Kindergärtnerinnen und in der allgemeinen Öffentlichkeit bewirkte letztendlich eine breitere Akzeptanz des Schulversuches. Dabei stellt die inzwischen wieder belebte Kooperation mit den Erzieherinnen der Kindergärten des Schuleinzugsgebietes eine weitere wichtige Stütze dar.

An der Aufnahme der Kinder in die Grundschule ist mit nicht unerheblicher Wirkung auch der Schulmedizinische Dienst beteiligt. Obwohl die Lehrerinnen auch in diesem Bereich engagierte Aufklärungsarbeit leisteten, muss am Ende des Schulversuches festgestellt werden, dass die Schulärztin nicht überzeugt werden konnte und weiterhin Kinder vom Schulbesuch zurückstellte. Diese Tatsache erschwerte den Lehrerinnen die Arbeit mit Eltern und anderen, da davon auszugehen ist, dass mittel- oder langfristig der Ärztin aufgrund ihrer Profession mehr vertraut werden kann als den Pädagoginnen. Der regionale Beirat, der durch seine Arbeit den Schulversuch der Grundschule Rottleben unterstützen sollte, konnte hier nichts ausrichten. Seine Wirksamkeit wird am Ende des Schulversuches durch die Pädagoginnen sehr angezweifelt.

Die weiterführenden Schulen des Umfeldes zeigten sich wenig beeindruckt vom Schulversuch in Rottleben, sie nehmen bis heute kaum Notiz davon. Allein die Förderschule betrachtete diesen in den ersten zwei Jahren sehr kritisch und sah in ihm einen Nachteil für die Kinder, die traditionell zu ihrer Klientel gehören. Die allgemeine Akzeptanz ist mittlerweile gestiegen. Dazu verhalfen vielfältige Veranstaltungen auf Schulamtsebene mit den Förderschulen des Einzugsgebietes.

### 2.3 Projektsteuerung an der Schule

Um die gewaltigen, vielschichtigen Veränderungen an der Schule organisieren zu können, wurde an der Grundschule Rottleben eine Steuergruppe ausschließlich für den Schulversuch eingerichtet. Diese Steuergruppe bestand aus zwei Grundschullehrerinnen und der Schulleiterin. Während sich die Schulleiterin in ihrer ursprünglichen Rolle der Stundenverteilung, dem Stundenplan, den räumlichen Voraussetzungen, dem Elternrat, dem Beirat, den materiellen Voraussetzungen und der zu leistenden Dokumentation widmete, setzten die Lehrerinnen das Konzept im Unterricht um und bildeten sich dafür fort.

Der Schwerpunkt der Entwicklungs- und Dokumentationsarbeit lag in der Gestaltung der Zusammenarbeit mit den Eltern. Alle entstandenen und erprobten Produkte wurden zunächst unsystematisch in einem gesonderten Raum gesammelt. Erst nach einer Fortbildung, die das ThILLM in Zusammenarbeit mit der Wissenschaftlichen Begleitung zum Projektmanagement im Juni 2001 durchführte, änderte sich das Vorgehen. Es wurde systematischer: Im ersten Schritt erstellten die Pädagoginnen einen Aktivitätenplan und begannen, ein Sammelsystem zur Dokumentation zu entwickeln. Dazu führten sie ein Protokollbuch und strukturierten ihre Notizen nach Dokumentations- und Unterrichtsergebnissen.

Während der Erhebung der Wissenschaftlichen Begleitung im März 2002 wurde in Kooperation mit den Referentinnen des ThILLM, Ursula Zimmer und Ursula Schneider, das Instrument der Zeitschiene eingeführt. Die Grundschule Rottleben wurde angeregt, dieses Instrument weiter zur Projektplanung zu nutzen.

Im Rückblick auf die ersten Planungsschritte schätzten die Lehrerinnen der Grundschule Rottleben ein, dass „der erste Aktivitätenplan der Schule ein anderes Format hatte und inzwischen mit seinen Schwerpunkten in das gesamte Schulkonzept integriert worden war“ Und hinsichtlich der Arbeit mit der Zeitschiene ergänzen die Kolleginnen: „Die seit vorigem Schuljahr empfohlene Zeitschiene ist ein übersichtliches Arbeitsinstrument, bei denen die visuelle Darstellung den Mehrwert darstellt. Aber auch die konkreten Ziele, die abrechenbar in einen Zeitrahmen passen, helfen uns. Die Durchsetzung der damit vereinbarten Schritte bedürfen jedoch einer verstärkten Kontrolle und genaueren terminlichen Fixierung.“

Die Lehrerinnen stellen aber auch folgendes bezogen auf ihren Unterrichtsalltag fest: „In der täglichen Unterrichtsarbeit werden die gefundenen und in Zusammenarbeit entstandenen didaktischen sowie methodischen Aufbereitungen noch immer nicht planvoll gesichtet, gesammelt und entsprechend katalogisiert. Zielstellungen, die den organisatorischen Rahmen festlegen, lassen sich leichter definieren und auch abrechnen, als inhaltliche Verallgemeinerungen und Empfehlungen.“

Am Ende des Schulversuches sind die Lehrerinnen der Grundschule Rottleben so weit gekommen, dass sie ihren eigenen Entwicklungsprozess stärker als bisher selbst steuern. Hatten sie zu Beginn des Schulversuches das gemeinsame Planen in den Vordergrund ihrer Kooperation gerückt, so managen sie inzwischen auch ihre inhaltliche Entwicklungsarbeit systematisch. Dazu nutzen sie professionelle Instrumente des Projektmanagements wie die Zeitschiene, an der sie besonders schätzen, dass sie Übersichtlichkeit schafft, Koordinierungen vereinfacht, Überschneidungen verdeutlicht und sowohl kurz- als auch langfristige Termine veranschaulicht.

### 3 Effekte: Chancengleichheit durch Unterrichtsqualität

Die Staatliche Grundschule Rottleben verfügte im Schuljahr 1999-2000 über eine relativ gute Ausgangsbasis für den Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘: An der Schule wurde ein familiäres Klima gepflegt und die räumlichen Bedingungen sowie die Ausstattung der Schule waren gut geeignet, die bereits vor Beginn des Schulversuchs begonnene Öffnung des Unterrichts erfolgreich fortzuführen.

Die Lehrerinnen der Grundschule Rottleben wollten nach der Schulfusion im Schuljahr 1998-1999 mit der Grundschule eines Nachbarortes den Schulkindern wohnortnahen Unterricht ermöglichen und ihren Schulstandort erhalten.

Von Anfang an sollte für alle Kinder in der Grundschule Chancengleichheit gesichert werden. Angespornt durch dieses große Ziel stiegen die Pädagoginnen in den Schulversuch ein. Eine hohe Fortbildungsbereitschaft und Mut zum Experimentieren unterstützten diesen Einstieg. Die Fallbeschreibung zeigt, wie sich die Kolleginnen Schritt für Schritt im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ voran gearbeitet haben.

Im ersten Schulversuchsjahr nahmen die Lehrerinnen der Grundschule Rottleben erstmals drei Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in eine erste Grundschulklasse auf. Altersmischung wurde also nicht vom ersten Tag des Schulversuchs an eingeführt. Vielmehr konzentrierte sich die Schule zunächst auf die Entwicklung der unterrichtsbezogenen Basis. Die bereits vor dem Schulversuch erprobten offenen Unterrichtsformen wie Wochenplanarbeit, Stationen- und Werkstattarbeit wurden nun häufiger eingesetzt, wobei die Arbeit am Wochenplan zum festen Bestandteil des Stundenplanes jeder Lerngruppe wurde. Die Lehrerinnen beobachteten, dass die Kinder überwiegend allein an ihren Wochenplänen arbeiteten. Sie nahmen auch wahr, dass sie sich immer dann untereinander halfen, wenn es um alltägliche Probleme wie das Finden von Arbeitsmaterialien ging.

Ab dem zweiten Schulversuchsjahr richteten die Lehrerinnen Kurs- und Stammgruppen<sup>4</sup> ein. Der altersgemischte Stammgruppenunterricht konnte durch die eingeübte Arbeit an den Wochenplänen offen gestaltet werden. Mit der Altersmischung verbanden die Kolleginnen das Ziel, dass die Kinder miteinander und voneinander lernen sollten, denn sie hatten dieses Modell ja eingerichtet, damit die Chancengleichheit verbessert wird. Dafür erschien es sinnvoll, auch die Ressource ‚Kinder lernen von Kindern‘ zu nutzen. Die Lehrerinnen wollten also erreichen, dass die Kinder sich auch beim Lernen gegenseitig halfen. Sie erkannten, dass diese Unterstützung beim Lernen nicht automatisch passiert, sondern dass sie durch gezielte Aufgaben angeregt werden muss. Im dritten Schulversuchsjahr gelang es den Lehrerinnen, Aufgaben in den Wochenplänen der Kinder zu formulieren, die eine Zusammenarbeit ermöglichten und immer öfter auch erforderten. Dazu gehörte beispielsweise die Erstellung eines Lernplakates oder das Erlernen eines Gedichtes, das von Kindern verschiedener Jahrgänge gemeinsam in ein Rollenspiel umgesetzt wurde.

Die zu Beginn des Schulversuchs entwickelten Rhythmisierungselemente Gleitzeit, Morgenkreis, Unterrichtsblöcke, Spiel- und Bewegungspause sowie das gemeinsame Frühstück bzw. Mittagessen bewährten sich über den gesamten Zeitraum hinweg und blieben nahezu unverändert. Ziel dieser Tagesgestaltung war es, für die Kinder Phasen der An- und Entspannung zu organisieren, um einen optimalen Lernerfolg zu gewähren.

Mit der Bildung der jahrgangsgemischten Stammgruppen und durch die Aufnahme von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf erhöhte sich die Heterogenität der

---

<sup>4</sup> Es wurden zwei altersgemischte Stammgruppen gebildet.

Kinder in der Lerngruppe sehr. Die Lehrerinnen der Grundschule Rottleben reagierten darauf, in dem sie nach Ansätzen für ein differenziertes Vorgehen im Unterricht suchten. Mit Beginn des Schulversuchs hatten sie Konzeptionen des Mathematik- und Deutschunterrichts eingesetzt, die ein individuelles Voranschreiten der Schülerinnen und Schüler ermöglichten, zum Schriftspracherwerb beispielsweise ‚Wort-Welt-wir‘ (Ute Andresen). Weiterhin nutzten sie zur Differenzierung die Wochenpläne, die zunächst für die Kinder jahrgangsbezogen angeboten wurden. Für einige Kinder enthielt der Wochenplan bereits besondere Aufgaben zur Förderung. Dieses Vorgehen eignete sich nach Meinung der Lehrerinnen besonders gut, lernschwache Kinder gezielt zu fördern. Da die Schülerinnen und Schüler während dieser Arbeitsform überwiegend selbstständig lernten, entstanden für die Lehrkräfte Freiräume, in denen sie den schwachen Kindern helfend zur Verfügung stehen konnten. Gleichzeitig lagen für schnell arbeitende Kinder mit ihren besonderen Begabungen und Neigungen Zusatzmaterialien wie Lern- und Knobelspiele bereit.

Mit diesem Differenzierungskonzept stießen die Lehrerinnen rasch an Grenzen. So bemerkten sie durch intensive Beobachtung, dass es ihnen noch nicht gelang, alle Kinder optimal zu fördern. Sie erkannten, dass sie den Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe an das Entwicklungsniveau der Kinder anpassen mussten. Viel Material wurde angeschafft, teilweise auch selbst hergestellt und doch kamen sie durch den Materialeinsatz zunächst nicht entscheidend weiter. Das Finden einer effektiven und wirksamen Differenzierung kristallisierte sich zunehmend als aktuelles Kernproblem heraus.

Obwohl sich die Lehrerinnen die Zusammenarbeit mit den Eltern als Entwicklungs- und Dokumentationsschwerpunkt im Rahmen des Schulversuchs ausgewählt hatten, ist anzunehmen, dass sie im Bereich der Didaktik gleichermaßen intensiv gearbeitet hatten. Die Bearbeitung des Kernproblems der Differenzierung hatte zur Folge, dass die Kolleginnen im dritten Schulversuchsjahr die Lern- und Entwicklungsstände der Kinder wesentlich genauer aufnahmen und deutlich fundierte Differenzierungsentscheidungen trafen. Dies versetzte sie in die Lage, jedes Kind, wirkungsvoller zu fördern. Dadurch waren sie auch gegenüber den Eltern aussagekräftiger über die einzelnen Schülerinnen und Schüler geworden.

Unterstützt durch eine Sonderpädagogin, die an der Schule eingesetzt war, und angeregt durch zahlreiche Fortbildungen des ThILLM entwickelten die Lehrerinnen ihren jahrgangsgemischten Unterricht schrittweise weiter. Dazu wurde im zweiten Schulversuchsjahr zum einen eine systematische Materialablage geschaffen und zum anderen nach Modellen gesucht, wie die Entwicklung der Kinder beschrieben werden kann. Die Kolleginnen hatten erkannt, dass der Lehrplan allein ihnen hier nicht weiter hilft. Mit der Abkehr von der generellen Lernzielgleichheit in der heterogenen Lerngruppe bedurfte es nun neben sachbezogener auch individueller Maßstäbe der Leistungseinschätzung. Während der Fortbildungen erfuhren die Lehrerinnen, dass Kinder eigene Vorstellungen von Phänomenen und Sachverhalten entwickeln und diese nach Prüfung an der Realität zugunsten passender Modelle immer wieder verwerfen und erneuern. Diesen Prozess gelte es zu unterstützen, aber nicht eng geführt, sondern mit Möglichkeiten für das Kind, sich mit der Welt experimentierend auseinander zu setzen. Gleichzeitig erfuhren sie von praktischen Schlussfolgerungen für den Unterricht. Damit konnten sie zwar ihren Unterricht verändern, für die Weiterentwicklung der Leistungsdokumentation benötigten sie jedoch mehr Zeit. So erfolgte im zweiten Schulversuchsjahr zunächst eine Erweiterung der Dokumentation um Dimensionen von Persönlichkeitsmerkmalen, wie z. B. Arbeitsstil, Tempo und Ausdauer. Sachstrukturelle und entwicklungsorientierte Dimensionen wurden nach und nach erarbeitet.

Im Zuge dieser Auseinandersetzung mit Differenzierungsansätzen gelang es den Lehrerinnen, systematische und strukturierte Aufgaben auf verschiedenen Schwierigkeitsni-

veaus anzubieten. Zusätzlich sammelten sie Erfahrungen mit dem Einsatz offener Aufgaben und erkannten deren Gewinn für das immer selbstständigere Lernverhalten, die vertiefte Auseinandersetzung mit einem Sachverhalt und die Interessensentwicklung der Kinder. Solche Aufgaben boten die Lehrerinnen seit dem dritten Schulversuchsjahr auch über die vorbereitete Lernumgebung im Klassenraum an. Die unterrichtsergänzende Funktion der bereitgestellten Lernmaterialien trat in den Hintergrund, die Lernumgebung wurde zunehmend zielgerichtet gestaltet. Die Kinder nutzten den Fundus seither für ihre regulären Arbeiten. Das bereitgestellte Material war ihr Arbeitsmaterial geworden, das sie für die Bewältigung ihrer Aufgaben auswählten. Gleichzeitig war auch zu beobachten, dass die Kooperation der Kinder um diesen Zeitpunkt herum spürbar zugenommen hatte. Der Einsatz von Aufgaben, die ohne Kooperation von den Kindern nicht zu lösen waren, zeigte Wirkung.

Mit den im Unterricht vollzogenen Veränderungen erzielten die Lehrerinnen eine prägende Wirkung bei den Eltern: Es gelang ihnen, die Familien der Kinder vom Anliegen des Schulversuchs zu überzeugen, Unterstützung zu erhalten und gleichzeitig über sie eine Brücke in die schulfernere Öffentlichkeit zu schlagen. Ihr Prinzip, durch Transparenz und Einbeziehung die Eltern als Partner zu gewinnen, wurde konsequent und erfolgreich umgesetzt. Die Arbeit zum Entwicklungs- und Dokumentationsschwerpunkt im Rahmen des Schulversuchs ließ ein Produkt entstehen, das anderen Schulen Anregung und Hilfe sein kann. Zeitpläne, Ziele, Formen und Inhalte der an der Grundschule Rottleben erprobten Elternarbeit sind hier dokumentiert. Damit ist für andere Schulen ein anregender Katalog zur Arbeit mit den Eltern entstanden.

Entscheidend aber ist, dass die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus nur dann als erfolgreich einzuschätzen ist, wenn das Lernen der Kinder im Unterricht überzeugende Fortschritte macht. Nur wenn die Eltern sehen können, dass die Schule guten Unterricht zu bieten hat, wenn sie sich über das Lernen und Leisten ihrer Kinder umfassend informiert fühlen, dann ist Elternarbeit glaubwürdig. Vielleicht war es gerade die Verbindung zwischen der Ausarbeitung eines Dokumentationsschwerpunktes Elternarbeit und den Anstrengungen zur Entwicklung einer überzeugenden Binnendifferenzierung, die den Schulversuch in Rottleben so entscheidend voran gebracht hat.

Neben der guten Zusammenarbeit mit den Eltern entwickelte sich eine tragfähige Kooperation zu den Kindergärten des Einzugsgebietes.

Die Arbeit der Pädagoginnen an der Grundschule Rottleben wurde interessiert von Grundschulen anderer Regionen und Bundesländer aufgenommen. Durch die zahlreichen Besucher sind die Rottlebener Lehrerinnen immer wieder gezwungen, sich mit ihrem Tun auseinander zu setzen - eine besonders herausfordernde Form reflexiven Lernens. Demgegenüber ist das Interesse der umliegenden Schulen verhaltener. Die Förderschule kann sich noch nicht mit dem integrativen Unterricht an der Rottlebener Grundschule anfreunden. Und auch der zuständige Schulmedizinische Dienst konnte bis zum Ende des Schulversuchs noch nicht davon überzeugt werden, dass es in einer integrativen und flexiblen Schuleingangsphase möglich ist, alle Kinder ohne Zurückstellungen altersgerecht einzuschulen und in einem anregenden Milieu altersheterogener Gruppen erfolgreich zu fördern.

Die Entwicklungsarbeit im Rahmen des Schulversuchs begann in Rottleben im Wesentlichen mit der Arbeit einer Lehrerin. Diese konnte zwar auf die Unterstützung ihrer Kolleginnen durch Rat und Hilfe zurückgreifen, den Unterricht in einer ersten Klasse, in der drei Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf integriert waren, gestaltete sie aber überwiegend allein. Mit dem zweiten Schulversuchsjahr und der Bildung von zwei Stammgruppenteams wurde die Arbeit auf mehrere Schultern verteilt. Im Laufe des Schulversuchs entstand eine wirksame Arbeitsstruktur, bestehend aus einem großen und zwei kleinen Teams. Feste Regeln (im Stundenplan verankerte Teamberatungen, Tages-



ordnungen, etc.) und das familiäre Klima der Schule waren eine solide Basis der Zusammenarbeit. Die Schulleiterin, die in der Steuergruppe zum Schulversuch an der Grundschule Rottleben mitarbeitete, erstellte Stundenpläne für die Kolleginnen, die zu festgelegten Zeiten Absprachen und Beratungen ermöglichten. Anfangs wurde vor allem der Unterricht gemeinsam geplant und vorbereitet. Heute sind die Teamsitzungen Teil einer Struktur, die der Steuerung der Unterrichts- und Schulentwicklung dient.

Am Ende des Schulversuches mochte in Rottleben keine Kollegin in ihre Rolle als Einzelkämpferin zurück. Zwar hatten die Lehrerinnen ihren Entwicklungs- und Dokumentationsschwerpunkt im Bereich der Elternarbeit gewählt, es war ihnen aber auch gelungen, ihren Unterricht – insbesondere den, der in den jahrgangsgemischten Gruppen erteilt wurde, zielgerichtet weiter zu entwickeln, so dass sie auch in diesem Bereich einen beispielgebenden Fortschritt erzielen konnten. Die Erfolge, die sie mit der Förderung von Schülerinnen und Schülern erreichten, wirkten unterstützend auf die Arbeit mit den Eltern zurück. Damit stellt die Entwicklung an der Grundschule Rottleben ein Beispiel dafür dar, dass die Entwicklung in einem Bereich des Schulversuchs einen anderen deutlich befördern kann.