

Staatliche Grundschule Saalfeld-Gorndorf



Albert-Schweitzer-Str. 130, 07318 Saalfeld, Tel.: 03671/641001, Fax: 672500

Schulversuch *„Veränderte Schuleingangsphase“*

Der Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ an der Staatlichen Grundschule Gorndorf



Eine Studie im Rahmen des Schulversuchs



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

Adresse der Grundschule:
Staatliche Grundschule Gorndorf
Albert-Schweitzer-Str. 130
07318 Saalfeld
Telefon: 03671-641001
Fax: 03671-672500
E-Mail: gs.gorndorf@t-online.de
Schulleiterin: Ute Seifert
Projektleiterin: Carmen Bruckmann

Adresse der Wissenschaftlichen Begleitung:
Prof. Dr. Ursula Carle
Universität Bremen, FB 12
Arbeitsgebiet Grundschulpädagogik
Bibliothekstraße
28359 Bremen

Ort der Internetveröffentlichung:
<http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/forschung/thuringen/index.html>
Bremen, im Mai 2004

Titelblatt: Grundschule Saalfeld - Gorndorf
Fotos: Wissenschaftliche Begleitung
© Prof. Dr. Ursula Carle, Universität Bremen FB 12, Grundschulpädagogik

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

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

Inhaltsübersicht

Einleitung

Staatliche Grundschule Saalfeld – Gorndorf:

Entwicklung im Schulversuch ,Veränderte Schuleingangsphase'

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Ausgangslage der Grundschule am Beginn des Schulversuchs | 9 |
| 2 | Der Entwicklungsweg der Grundschule im Schulversuch | 10 |
| 2.1 | <i>Unterschiedliche Kinder lernen gemeinsam.....</i> | <i>10</i> |
| 2.1.1 | Jahrgangsgemischtes Lernen in der Schuleingangsphase | 11 |
| 2.1.2 | Jahrgangsmischung als Dokumentationsschwerpunkt im Schulversuch | 14 |
| 2.1.3 | Rhythmisierung | 15 |
| 2.1.4 | Aufbau der Lernumgebung | 16 |
| 2.1.5 | Spezielle Fördermaßnahmen | 17 |
| 2.1.6 | Differenzierungskonzepte..... | 18 |
| 2.1.7 | Schuleingangsphasendiagnostik | 18 |
| 2.1.8 | Leistungsdokumentation..... | 19 |
| 2.1.9 | Entwicklung der Aufgabenqualität | 20 |
| 2.1.10 | Teamentwicklung und Wissenstransfer in der Schule..... | 21 |
| 2.1.11 | Zusammenfassung..... | 23 |
| 2.2 | <i>Entwicklung geeigneter Umfeldbedingungen.....</i> | <i>23</i> |
| 2.2.1 | Eltern werden zu Erziehungspartnern..... | 23 |
| 2.2.2 | Wiederentdeckung der Kooperation mit den Kindergärten | 25 |
| 2.2.3 | Rolle des Schulmedizinischen Dienstes | 26 |
| 2.2.4 | Funktion des regionalen Beirats | 27 |
| 2.2.5 | Schulpolitische Arbeit – Information der Öffentlichkeit | 27 |
| 2.2.6 | Wahrnehmung des Schulversuchs durch andere Schulen..... | 27 |
| 2.2.7 | Zusammenfassung | 28 |
| 2.3 | <i>Projektsteuerung an der Schule.....</i> | <i>29</i> |
| 3 | Feststellbare Effekte: Die Entwicklung des schulinternen Lehrplans zum praktikablen Arbeitsinstrument | 30 |

Einleitung

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

Ziel war die Einrichtung einer jahrgangsgemischten, flexiblen und integrativen Schuleingangsphase, die allen schulpflichtigen Kindern im Einzugsgebiet einen leistungsförderlichen Unterricht bieten kann. Dabei sollten Grundschule und Hort eng zusammenarbeiten. Der erste und der zweite Jahrgang werden in der Schuleingangsphase gemeinsam jahrgangsgemischt unterrichtet. Jedes Kind kann die Schuleingangsphase flexibel in ein, zwei oder drei Schulbesuchsjahren durchlaufen. Ein zusätzliches Schulbesuchsjahr in der Schuleingangsphase wurde nicht auf die Pflichtschulzeit angerechnet und gilt nicht als Wiederholung¹. Grundsätzlich sollten im Schulversuch alle schulpflichtigen Kinder ohne Überprüfung der Schulfähigkeit in die Grundschule aufgenommen werden. Wenn an der Schule eine Diagnose- und Förderklasse vorhanden war, wurde sie mit Beginn des Schulversuchs aufgelöst.

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

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

Im Laufe des Versuchs zeigte sich, dass die Unterrichtsentwicklung der Garant für die Qualitätssteigerung im Kernbereich der Schuleingangsphase war. Eine bedeutsame Voraussetzung dafür benannte die Organisationsverfügung ebenfalls: Von den in der Schuleingangsphase tätigen Grund- und Förderschullehrerinnen, den Sonderpädagogischen Fachkräften und den Erzieherinnen wurde erwartet, dass sie schul- und sozialpädagogische Aufgaben verbinden und die sonderpädagogische Förderung in ihre Arbeit einbeziehen. Schulleitung und Schulaufsicht sollten – so die Verfügung – die personellen Ressourcen und deren zweckgerichteten Einsatz im Schulversuch sicherstellen und die dafür nötigen Personalentwicklungsaufgaben übernehmen. Das Thüringer Kultusministerium, als Auftraggeber, stattete den Schulversuch mit Wissenschaftlicher Begleitung (Universität Bremen) und Unterstützungssystem (ThILLM) aus und änderte prozessbegleitend Verwaltungsvorschriften und Gesetze, so weit das erforderlich und durchsetzbar war.

Im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ im Lande Thüringen hat die Grundschule Saalfeld - Gorndorf eine wichtige Rolle gespielt. Insbesondere die Auseinandersetzung mit Fragen eines schulinternen Lehrplans, abgestimmt auf die altersgemischte Schuleingangsphase, gaben dem gesamten Schulversuch wichtige Impulse. Neben dem Lehrplan existieren mittlerweile ausgearbeitete Projekte, die zeigen, wie sich die Lehr-

¹ Verwaltungsvorschrift für die Organisation des Schuljahres 2000/ 2001

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

planthemen so füllen lassen, dass Schülerinnen und Schüler verschiedener Schulbe-
suchsjahre gemeinsam daran arbeiten können.

Ein Team des Arbeitsgebiets Grundschulpädagogik der Universität Bremen³ hat den
Schulversuch in Saalfeld - Gorndorf 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 er-
folgte Arbeiten zeigen. Zusätzlich wurde später im Jahr eine Fragebogenbefragung
durchgeführt, die uns wiederum Aufschluss über den Fortschritt im Schulversuch gege-
ben hat. Zwischen den beiden Erhebungen fanden Treffen statt, an denen sich alle Schu-
len beteiligten und sich gegenseitig ihre Entwicklungen präsentierten.

Der vorliegende Bericht ist das Ergebnis dieser Untersuchungen und stellt jene Aus-
schnitte 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 Entwick-
lungsbereiche 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 Saalfeld - Gorndorf zusammen.

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



Prof. Dr. Ursula Carle

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

Die Staatliche Grundschule Saalfeld – Gorndorf Entwicklung im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘

Die Stadt Saalfeld mit ca. 32000 Einwohnern liegt am Rande des Thüringer Waldes in einem Talkessel an der Saale. Saalfeld ist besonders durch die Feengrotten über Thüringen hinaus bekannt. Die Grundschule befindet sich im Ortsteil Gorndorf, in einem Wohngebiet im DDR-Plattenbaustil am Ostrand von Saalfeld.

Vom räumlichen Umfeld her hat die Grundschule Saalfeld - Gorndorf günstige Bedingungen, denn im Schulgelände befinden sich abseits der Straße ein relativ neu gepflasterter großer Pausenhof, ein Spielplatz mit Klettermöglichkeiten, Sand, Rasen und auch die Turnhalle und ein Sportplatz gehören zum Terrain.



Abbildung 1: Auf dem Pausenhof der Grundschule Saalfeld - Gorndorf

Im Schuljahr 2000-2001 kam es zur Zusammenlegung beider Grundschulen des Wohngebietes Gorndorf, so dass in diesem Jahr die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit 207 einen Höchststand erreicht hatte. Die darauf folgenden Schuljahre mit 146 Schüler/innen im Jahre 2001-2002 und 136 Schülerinnen und Schüler im Jahre 2002-2003 zeigte auch in dieser Schule die demographische Rückläufigkeit an.

Die soziokulturellen Voraussetzungen der Schülerschaft sind in dem Einzugsgebiet der Schule durch einen hohen Prozentsatz (ca. 70 Prozent) arbeitsloser Eltern bestimmt.

1 Ausgangslage der Grundschule am Beginn des Schulversuchs

Die Grundschule in Saalfeld - Gorndorf hatte sich schon vor Beginn des Schulversuchs auf den Weg gemacht, die Schuleingangsphase zu verändern. Als Ausgangspunkt aller Überlegungen dienten die langjährigen Erfahrungen in den Schuljahren 1994 bis 1999 mit Diagnose- und Förderklassen. Die Pädagoginnen der Schule mussten immer wieder feststellen, dass sich bei den Schülerinnen und Schülern nach dem Übergang in Klasse drei Schwierigkeiten bezüglich ihres Leistungsverhaltens einstellten und dass die meisten dieser Kinder nicht in einer normal großen Klasse zurecht kamen, da sie dort nicht die gewohnte Zuwendung und Unterstützung bekommen konnten, um erfolgreich zu lernen. Der Grundgedanke der Schule war, diese Kinder zu integrieren, um den beschriebenen Bruch zu verhindern und erfolgreiches Lernen von Anfang an sicher zu stellen. Deshalb suchten die Lehrerinnen in vielen Gesprächen nach einer Alternative. Nach anfänglicher Skepsis und mit noch vielen offenen Fragen wurde im Team beschlossen, die veränderte Schuleingangsphase zu praktizieren.

Bereits im Vorfeld beteiligte sich die Grundschule im Schuljahr 1998-1999 an dem Projekt des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) ‚Gestaltung von Schulleben und Öffnung von Grundschule und Hort‘. Dieses Projekt hatte zum Ziel, mit dem gesamten Kollegium der Schule einen Veränderungsprozess hinsichtlich schülerorientierten Unterrichts durch den Einsatz neuer didaktisch-methodischer Konzepte zu eröffnen, der Raum für entdeckendes und handelndes Lernen bietet. Dieses Projekt wurde durch eine Schulbegleiterin des ThILLM unterstützt. Für die Pädagoginnen begann damit ein Lernprozess, der zu veränderten Lehr- und Lernmethoden führte und schülerorientiertes Arbeiten in den Mittelpunkt rückte. Für alle Kinder sollten gute Lernchancen in der Grundschule geschaffen werden. Die ersten Erfahrungen bestätigten den Kolleginnen der Schule, dass sie auf dem richtigen Weg waren und bereits über eine gute didaktisch-methodische Basis verfügten. Deshalb reichte die Schule ein erweitertes Konzept ein und so kam es zum nahtlosen Übergang in den Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase. Im Antrag zum Schulversuch erklärte die Schule: „Um auf die veränderte Kindheitsentwicklung in der Grundschule zu reagieren, haben wir bei der Planung innerhalb unseres Schulprojektes großen Wert auf die Öffnung des Unterrichts gelegt. Unterrichtsvariationen wie Freiarbeit, Tages- und Wochenplanarbeit und projektorientierte Vorhaben nehmen mehr Zeit und Raum ein. An zwei Tagen in der Woche werden die Freiarbeitsstunden geplant und durchgeführt. Gesteuert wird der Unterricht durch einen Arbeitsplan. Er umfasst Pflichtaufgaben, die fächerübergreifend und zugeschnitten auf die jeweilige Klassenstufe erstellt werden. Die Reihenfolge [der Aufgabenbearbeitung] ist von den Schülern wählbar, Partner- und Gruppenarbeit wird gefördert. Differenzierte Aufgabenstellungen nehmen dabei eine besonders wichtige Stellung ein.“ Der eingeschlagene Weg der Schulentwicklung wurde zielstrebig verfolgt.

2 Der Entwicklungsweg der Grundschule im Schulversuch

Besonders die Erfahrungen mit schülerorientierten Lernformen und die räumlichen Bedingungen stimmten die Kolleginnen zu Beginn des Schulversuchs optimistisch. Mit Schuljahresanfang 2000-2001 wurde das Schulgebäude, in dem ursprünglich Grund- und Regelschule untergebracht waren, allein der Grundschule zugewiesen. Die Schule kann somit alle räumlichen Voraussetzungen des Gebäudes uneingeschränkt nutzen. So stehen jeder Stammgruppe beispielsweise zwei gegenüberliegende Räume zur Verfügung.

Die Schulfusion mit der zweiten Grundschule des Wohngebietes brachte neue Mitstreiterinnen, um die Vision einer ‚Schule für alle Kinder‘ umzusetzen. In der gemeinsamen Arbeit mussten die Dimensionen der Unterrichts- und Teamarbeit vor dem jeweils eigenen Hintergrund der beiden Kollegien auch überdacht und zu einem gemeinsamen Konzept verschmolzen werden. Dass dies nicht immer leicht war, wie aber die Hürden genommen werden konnten, wird im Folgenden aufgezeigt.

2.1 Unterschiedliche Kinder lernen gemeinsam

Kernaufgabe von Schule ist es, allen Kindern interessante Lernangebote zu unterbreiten, die sie bestmöglich fördern und zu Leistung anspornen. Das Unterrichtsangebot soll also von seinem Anspruch her dem Lernen der Kinder immer ein klein wenig voraus-eilen. Nun sind niemals alle Kinder einer Klasse auf dem gleichen Stand. Folglich benötigt man ein differenziertes Lernangebot. Weil aber die Kinder auch sehr viel voneinander lernen, gilt es Wege zu finden, die Lerngruppe zu einer echten Lerngemeinschaft zu integrieren, in der voneinander Lernen möglich ist. Im Schulversuch wurden verschie-

dene Elemente pädagogischen Arbeitens miteinander verbunden, die alle zusammen den gewünschten Effekt erbringen sollten. Es handelte sich u. a. um eine rhythmisierte Gestaltung des Tagesablaufs, um die Einrichtung jahrgangsgemischter Lerngruppen, den Aufbau einer Lernumgebung für selbstständige Arbeit der Kinder und um passende Formen der Leistungsdokumentation. Im Folgenden werden diese und weitere Aspekte zum besseren Verständnis zwar getrennt dargestellt, aber erst ihre Verbindung ergibt ein geeignetes Konzept.

2.1.1 Jahrgangsgemischtes Lernen in der Schuleingangsphase

Jahrgangsmischung erweitert die Heterogenität der Kinder. Die Forderung nach individualisiertem Lernen, die auch der Thüringer Lehrplan für die Grundschule stellt, wird damit zwingender denn je. Der Schulversuch in der Schuleingangsphase setzte sich als Ziel, dass alle Kinder integriert werden. Das bedeutete für die Schulen Unterrichtskonzepte zu entwickeln, die das unterschiedliche Entwicklungsniveau in einer großen Spannweite berücksichtigen. Die Vorteile der Jahrgangsmischung galt es pädagogisch sinnvoll zu nutzen.

2.1.1.1 Einrichtung jahrgangsgemischter Lerngruppen

Mit Schuljahresbeginn 1999-2000 wurden an der Grundschule Saalfeld - Gorndorf stundenweise altersheterogene Gruppen der Klassenstufen eins und zwei gebildet. Diese neue Form der Lerngemeinschaft wurde zu diesem Zeitpunkt in den Fächern Musik, Sport, Werken, Schulgarten, Kunsterziehung, Ethik und in den Ergänzungsstunden praktiziert. Die Kolleginnen wollten damit das altersgemischte Lernen langsam anbahnen und dabei besonders die Sozialkompetenz der Kinder entwickeln. Noch in dem gleichen Schuljahr begannen die Kolleginnen der Schuleingangsphase schrittweise auch in den Fächern Deutsch, Mathematik und Heimat- und Sachkunde altersgemischt zu unterrichten. Der Hauptanteil des Stammgruppenunterrichts lag jedoch zu Beginn des Schuljahres 2000-2001 noch immer auf den oben genannten Fächern, weil man sich im schulinternen Lehrplan vorerst auf diese konzentrierte. Den Schwerpunkt des Kursunterrichtes bildeten die Lernbereiche in Deutsch, Mathematik und Heimat- und Sachkunde. Im Schuljahr 2001-2002 hatte der Stammgruppenunterricht auch in den Fächern Deutsch, Heimat- und Sachkunde und Mathematik an Bedeutung gewonnen. Von neun Wochenstunden wurden jetzt vier Wochenstunden dieser Fächer im Stammgruppenunterricht erteilt. Das Einführen neuer Lerninhalte beschränkte sich jedoch auf den Kurs. Die Lehrerinnen erklärten, dass der schulinterne Lehrplan dahingehend überarbeitet wurde, dass am Heimat- und Sachkundethema orientiert, die Lehrplaninhalte der musischen Fächer zugeordnet wurden.

Im Laufe der Entwicklung bewerteten die Stammgruppenteams ihren Stand der Entwicklung im Bereich Jahrgangsmischung. Sie sahen das wesentliche Ziel für noch nicht zufrieden stellend erfüllt, weil es ihnen noch nicht gelungen war, die jahrgangsgemischte Stammgruppe als Zentrum des Lernens zu nutzen. Begründet wurde das durch die Tatsache, dass die Hauptfächer immer noch vorrangig im Kurs unterrichtet wurden. Dies war u. a. dem Umstand geschuldet, dass sie zu wenig Stunden für Zweitbesetzung zur Verfügung hatten und deshalb neuen Unterrichtsstoff vorrangig im Kurs einführen mussten. Dass Elternabende auch am Ende des Schulversuchs in der Kursgruppe statt fanden, deutet darauf hin, dass die Stammgruppe noch weiter zur Lerngemeinschaft zusammen wachsen muss. Wandertage und andere Klassenveranstaltungen werden bereits auf der Basis der Stammgruppen durchgeführt.

Die Kolleginnen arbeiteten weiterhin verstärkt daran, den Hauptanteil des Unterrichts auf die jahrgangsgemischten Stammgruppen zu verlagern.

2.1.1.2 Kooperatives und individuellen Lernens durch gezielte Aufgabenstellungen

Die Kolleginnen sahen früh in der Jahrgangsmischung die Chance, Kinder zu kooperativen Lernformen zu befähigen. Sie bezogen Aufgabenstellungen in den Unterricht ein, die Partnerarbeit erfordern. Anfangs wurden Beispiele genannt wie: gegenseitiges Vorlesen, gemeinsame Lernspiele und ähnliches.



Abbildung 2: Gemeinsame Lernspiele

Nach dem ersten Schulversuchsjahr erkannten die Lehrerinnen, dass sie ihre Entwicklung verstärkt auf die Vernetzung der Lerninhalte der Jahrgangsstufen eins und zwei fokussieren mussten mit der Absicht, das kooperative Lernen zu befördern; aber auch das individuelle Lernen sollte so ermöglicht werden. Dass sie sich damit keiner leichten Aufgabe stellten, zeigt folgende Aussage: „Ich muss ein so breites Angebot in der Klasse haben, dass der Schüler, der erst eine Woche in die Schule geht, sich die Aufgabe entsprechend seines Entwicklungsstandes raussucht. Das gefällt mir, aber ich kann mir noch nicht vorstellen, wie ich das realisieren kann. Komme ich dann mit dem Lehrplan durcheinander? Weiß ich dann noch, wo jeder Einzelne steht? Jeder geht doch dann seinen Weg.“ Deutlich wurde zu diesem Zeitpunkt, dass die Lehrerinnen die Lerninhalte zwar unter einem Thema planten, aber Ziele und Aufgaben nach den beiden Klassenstufen getrennt festlegten. Dabei stellten sie fest, dass die vorhandenen Lehrbücher und Arbeitshefte für die jahrgangsgemischte Lerngruppe nicht geeignet waren. Das hatte zur Folge, dass die Vorbereitung differenzierter Aufgabenstellungen viel Zeit in Anspruch nahm. Durch das Arbeiten nach dem ‚Reichen – Konzept‘ konnte im Deutschunterricht dieses Problem besser bewältigt werden.

Zu Beginn des Schuljahres 2001-2002 signalisierten die Lehrerinnen Fortbildungsbedarf zur Problematik kooperativen Lernens durch gezielte Aufgabenstellungen. Impulse hierfür bekamen die Lehrerinnen unter anderem durch eine Fortbildungsveranstaltung, die vom ThILLM angeboten wurde, aber auch durch den schulinternen Erfahrungsaustausch mit anderen Schulen im Schulversuch konnten sie praktikable Anregungen aufnehmen. Diesem Entwicklungsbereich wiesen die Pädagoginnen eine besonders hohe Bedeutung zu. Trotz intensiver Arbeit waren die Stammgruppenteams ein halbes Jahr

später mit dem Erreichten immer noch nicht zufrieden. Fortschritte sahen sie dagegen in der integrativen Förderung leistungsschwacher Kinder, aber auch leistungsstarker unter Einbezug aller Pädagoginnen. Besonders ein Stammgruppenteam stellte heraus: „Schwache Schüler haben innerhalb von drei Jahren den Unterrichtsstoff von zwei Jahren gemeistert. Durch individuelle Förderungen (durch Förderschullehrer und Zweitlehrer möglich) erfassten sie auch mit Erfolgserlebnissen den Unterrichtsstoff der ersten beiden Schuljahre.“

Am Ende des Schulversuches schätzten die Stammgruppenteams die von ihnen praktizierte Methodenvielfalt als sehr positiv ein. Sie sei schon zur Normalität im Schulalltag geworden. Beispielhaft wurden Stationslernen, Wochenplanarbeit, Projekte und Werkstattarbeit genannt. Sie resümierten, dass die Individualisierung des Lernprozesses am besten durch Wochenplanarbeit und Werkstattunterricht gelungen war.

Kritisch wurde aber auch bemerkt, dass die Entwicklung der Aufgabenqualität bei offenen Aufgabenstellungen zwar fortgeschritten sei, aber weiterhin im Mittelpunkt ihrer Aufmerksamkeit stehen werde.

Hinsichtlich des kooperativen Lernens setzten die Lehrerinnen entsprechende Lernangebote nun zielgerichtet ein. Zu Beginn des Schuljahres 2003-2004 erschloss sich einem Besucher bzw. einer Besucherin, wie das ‚In der Schule Ankommen‘ der Schulanfängerinnen bzw. Schulanfänger durch gesteuerte Partner- und Kleingruppenarbeit unterstützt wurde. Im Werkstattunterricht war ein transparentes Patenschaftssystem installiert, in dem die Verantwortung klar geregelt war und übernommen wurden.



Abbildung 3: Produktive Lernpartnerschaft am Schuljahresanfang

Die Aufgabenangebote waren so angelegt, dass die Kinder einer Gruppe gemeinsam daran arbeiten konnten bzw. so, dass die Hilfe der Großen erforderlich war, um bestimmte Aufgabenstellungen zu erfüllen. Die Kinder verständigten sich untereinander, suchten Hilfe zuerst bei ihren Mitschülerinnen bzw. Mitschülern und lösten die Aufgaben kooperativ. Ein Beispiel soll zeigen, wie die ‚Großen‘ den ‚Kleinen‘ Aufgabenstellungen erklärten und beim Lernprozess behilflich waren:

Eine Gruppe, die aus zwei Schulanfängern und einem Kind im zweiten Schulbesuchsjahr bestand, bearbeitete ein Lernspiel, bei dem die Gruppe entscheiden musste, ob ein Tier von vorn, von hinten, von links, oder von rechts zu sehen war. Das entsprechende Bild musste in eine vorbereitete Tabelle mit den Spalten für links, rechts usw. eingeordnet werden. Der ‚Gruppenchef‘ demonstriert den beiden ‚Kleinen‘ zwei Beispiele und fordert dann das eine Kind auf, sich ein Bild zu nehmen und die Ansicht zu bestimmen. Der ‚Chef‘ übernahm es nach Kontrolle das Bild in die entsprechende Spalte der Tabelle zu legen, hier musste man Lesen können.

2.1.2 Jahrgangsmischung als Dokumentationsschwerpunkt im Schulversuch

Ein Ziel des Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase` in Thüringen‘ war es, anderen Schulen konkrete Informationen über Entwicklungsprozesse in der flexiblen und altersgemischten Schuleingangsphase zugänglich zu machen. Jede Schule war gefordert, einen Bereich besonders zu erproben und Entwicklungen zu dokumentieren. Die Pädagoginnen der Schuleingangsphase der Grundschule Saalfeld - Gorndorf einigten sich auf den Bereich der Jahrgangsmischung. In diesem Bereich stellten sie sich das Ziel, unter dem Aspekt der Jahrgangsmischung ihren schulinternen Lehrplan zu entwickeln und dabei aufzuzeigen, wie altersgemischtes Lernen auf dieser Grundlage effektiv umgesetzt werden kann. Die Entwicklung des schulinternen Lehrplanes wurde vorerst für die Fächer Musik, Sport, Werken, Schulgarten, Kunsterziehung und Ethik aufbereitet. Das begründete sich darin, dass anfangs der jahrgangsgemischte Unterricht vorwiegend in diesen Lernbereichen praktiziert wurde. Die thematische Vernetzung ausgehend von den Lehrplanthemen wurde vorgenommen. Dazu wurde auch entsprechendes Lernmaterial gesammelt und eingeordnet.

Im Schuljahr 2002-2003 konkretisierten die Kolleginnen ihr Aufgabenfeld hinsichtlich des Dokumentationsschwerpunktes so: „Aufstellen eines schulinternen Lehrplans, in dem die erste und zweite Klasse an einem Schwerpunkt auf unterschiedlichem Niveau arbeiten. Vorbereiten unterschiedlicher Projekte, die Bestandteil dieses Lehrplanes sind.“ Aus dieser Formulierung wird deutlich, dass die Pädagoginnen die thematischen Bereiche so strukturieren wollten, dass unterschiedliche Anforderungsniveaus angesprochen wurden. Einen speziellen Beitrag dazu wollten sie mit der konkreten Ausarbeitung und Erprobung von Projekten leisten, um damit die Anwendung des schulinternen Lehrplanes in der Unterrichtsarbeit zu demonstrieren. Mit diesem schulinternen Lehrplan sollte anderen Schulen ein theoretisches Fundament angeboten werden, welches das fächerübergreifende und altersheterogene Arbeiten strukturieren könnte. Das Produkt sollte eine Mappe sein, in der besonders in den Drittfächern, angelehnt an das Fach Heimat- und Sachkunde, die Arbeitsvorhaben für die jahrgangsgemischte Gruppe für das gesamte Schuljahr vorgeplant sind. Im Entwicklungsprozess stellte sich die Einordnung der Themen in Deutsch und Mathematik, als theoretische Grundlage für andere Schulen, schwierig dar. Denn durch die unterschiedlichen Lehrwerke (Verlagen), war es auch möglich, die Lehrplaninhalte zu unterschiedlichen Zeitpunkten zu bearbeiten. Für die eigene Schule wurde eine Zuordnung vorgenommen. Angelehnt an einige Lehrplanschwerpunkte haben die Pädagoginnen Projekte erarbeitet, die sie selbst erprobt haben und mit ihren reflektierten und dokumentierten Erfahrungen bezogen auf die Umsetzung weiterreichen können. Vielfältige Anregungen bieten folgende Werkstätten und Projekte: Herbstwerkstatt, Weihnachtswerkstatt, Projekt Gesunde Lebensweise, Projekt Mittelalter.

2.1.3 Rhythmisierung

Rhythmisierung beinhaltet als wesentliche Aspekte den Wechsel zwischen Anspannung und Entspannung im Schulalltag, die Berücksichtigung des Bewegungsdranges der Kinder und die Organisation eines geregelten Tagesablaufes. Im ersten Schulversuchsjahr erklärten die Lehrerinnen, dass sie in ihrer Unterrichtsarbeit Phasen der Entspannung und Anspannung berücksichtigen. Die Organisation des Unterrichtsablaufes war zeitlich genau festgelegt, bestand wie auch an anderen Schulen üblich aus Gleitzeit und Unterrichtsblöcken mit Frühstücks – und Hofpause. Nach dem ersten Schulversuchsjahr wurde von den Lehrerinnen unter der gleichen Zielstellung die Rhythmisierung ihres Schultages konkreter beschrieben. Ein offenerer Rahmen, der flexibles Handeln ermöglicht, ist erkennbar: „Eine offene Arbeitsweise verlangt eine offene Zeiteinteilung. Unterrichtsbeginn und –ende sind zeitlich festgelegt. Morgens beginnen wir mit einer Gleitzeit, in der die Schüler sich langsam auf den Unterrichtsbeginn vorbereiten, erzählen, gemeinsam spielen, sich aber auch bewegen können. Anschließend erfolgt die Arbeit im Kurs, in der Regel bis gegen 9.30 Uhr. Phasen der Entspannung in diesem Block werden von Schülern und Lehrern selbst festgelegt. Nach der Frühstückspause arbeiten die Kinder altersgemischt am Plan und an den Lerninhalten der Fächer Werken, Zeichnen, Schulgarten, Sport, Musik. Dabei wird nicht im Stundentakt gearbeitet, sondern wie es der Arbeitsauftrag der Woche erfordert. Das bedeutet, dass in der einen Woche das Basteln im Vordergrund stehen kann, in der anderen Woche wird dann mehr im Schulgarten gearbeitet usw. Gesungen wird täglich. Die Kinder können die Lerninhalte auch keinem bestimmten Lehrer zuordnen, weil im Team keine Fächerteilung erfolgt. Die Fächer Ethik und Sport mussten im Stundenplan festgelegt werden, da dieser Unterricht nur von Fachlehrern abgedeckt werden darf. Wenn auch das Verhältnis Kurs – Stamm in der Regel festgelegt wurde, sind hier Verschiebungen nach individueller Absprache jederzeit möglich, wenn es die Unterrichtssituation erfordert. Wird an einer Werkstatt gearbeitet, findet kein Kursunterricht statt.“

Für die Hortarbeit galt dagegen ein recht straff organisierter Ablauf:

| | |
|-------------------------|---|
| 6.00 Uhr – 8.00Uhr | Frühhort, Empfang der Kinder, ruhiger Start in den Tag, gemeinsame Tischspiele, malen, lesen, zum Abschluss Spiele auf dem Schulhof |
| nach Schulschluss | Empfang der Kinder, Austausch von Erlebnissen und Problemen des Schulvormittags, kurze Beratung zur Freizeitgestaltung unter Einbeziehung der Wünsche und Interessen der Kinder |
| gemeinsames Mittagessen | |
| 13.00 Uhr – 14.00 Uhr | Mittagsruhe mit Entspannungsmusik |
| 14.00 Uhr – 14.30 Uhr | Kaffeezeit, Zeit zum regen Gedankenaustausch |
| 14.30 Uhr – 15.00 Uhr | Hausaufgaben unter Anleitung mit notwendiger Modifikation und Hilfeleistung |
| 15.00 Uhr – 16.00 Uhr | Freizeitgestaltung, Spiel in verschiedenen Räumen, Angebote, Zeit den Bewegungsdrang auszuleben, intensive persönliche Zuwendung |

Der Tagesablauf wurde im Schulversuchszeitraum so beibehalten. Nach Aussagen der Kolleginnen gab es zwischenzeitlich auch andere Vorstellungen, sie nannten es ‚Träume‘, die in Richtung Ganztagschule tendierten. In einer solchen Organisationsform könnten sie die Phasen der Anspannung und Entspannung optimaler für Kinder und

Pädagoginnen gestalten. Sie meinten aber auch, dass es unter den derzeitigen Bedingungen, besonders hinsichtlich der Arbeitszeit der Pädagoginnen (alle Lehrer im Floating-Modell), nicht zu realisieren sei.

2.1.4 Aufbau der Lernumgebung

Durch eine zielgerichtete Gestaltung der Lernumgebung wird selbstgesteuertes Lernen ermöglicht. Voraussetzungen dazu sind das Vorhandensein sinnvoller und flexibel einsetzbarer Materialien und die Kenntnis zum Umgang damit. In der Erhebung zur Ausgangslage im Frühjahr 2000 wurde von den Lehrerinnen der Grundschule Saalfeld - Gorndorf zum Ausdruck gebracht, dass sie schon über viele gute Arbeitsmaterialien verfügten, sowohl industriell gefertigte als auch selbst hergestellte. Das Problem bestand jedoch darin, die Materialien so unterzubringen, dass sie für die Schülerinnen und Schüler jederzeit zugänglich waren. Mit der Möglichkeit, das ganze Gebäude der ehemaligen 10klassigen Polytechnischen Oberschule zu nutzen, sahen sie im Schuljahr 2000-2001 ihre erste Aufgabe darin, organisatorische und räumliche Veränderungen vorzunehmen, die den ständigen Zugriff auf die Lernmaterialien für die Kinder ermöglichten. Zu Beginn des Schuljahres 2000-2001 hatten die Pädagoginnen die Räume so gestaltet, dass bestimmte Funktionsecken wie: Lesecke, Praxistisch, Sitzkreis, etc. eingerichtet waren. Die Kinder hatten so stets Zugang zu ihnen bekannten Lernspielen und Materialien und könnten diese auch ständig nutzen. Durch die Erprobung im Unterrichtsalltag stellten die Pädagoginnen fest, dass eine noch effektivere Nutzung des Materials möglich sein müsste. Ihre Überlegungen gingen dahin, dass man das Material nach bestimmten zu entwickelnden Kriterien sortieren müsste. Sie stellten sich als nächste Aufgabe, eine Systematisierung der Lernmaterialien nach Lerninhalten vorzunehmen. Dabei sollte ihr schulinterner Lehrplan als wesentliche Grundlage dienen. Außerdem galt es, ihre Ressourcen sukzessive zu erweitern. Für die Auswahl der Materialien ließen sich die Lehrerinnen von folgenden Kriterien leiten: Das Material sollte zum jeweiligen Rahmenthema passen, das Angebot muss also regelmäßig ausgetauscht werden können. Ein selbstständiger Umgang mit dem Material sollte möglich sein. Die Spielanleitungen sollten verständlich sein, die Spiele und Materialien selbst sollten die Kooperation der Schülerinnen und Schüler untereinander anregen. Die Interessen der Schülerinnen sollten angesprochen werden. Insgesamt sollte nicht zu viel dargeboten werden, um die Kinder mit einem zu reichhaltigen Angebot nicht zu überfordern.

Die Lernumgebung entsprach zu diesem Zeitpunkt schon in weiten Teilen den formulierten Ansprüchen, sie war mit vielfältigen Materialien bestückt, die sowohl nach Themen wechselten, aber auch ständig als Lernhilfe bereit standen. Problematisch sahen die Lehrerinnen die Nutzung der Lernumgebung noch aus folgenden Gründen an: „Da die Kinder noch sehr unselbstständig und ungenügend vorbereitet in die Schule kommen, bereitet ihnen die selbständige Nutzung der vorbereiteten Lernumgebung Probleme. Ihnen fehlen häufig Ausdauer und Leistungswille. Nicht immer ist genügend Zeit vorhanden, um die vorbereitete Lernumgebung ausreichend sinnvoll zu nutzen. Weiterhin ergeben sich für die Kinder Probleme bei der Übersichtlichkeit.“

Nach Erfahrungsaustauschen mit anderen Schulen sichteten die Lehrerinnen der Schule ihre vorhandenen Materialien. Sie kamen zu der Überzeugung, dass das meiste Material vorwiegend dafür geeignet war, Kindern mit einem höheren Arbeitstempo zusätzliche Lernangebote zu unterbreiten. Das stellten sie besonders für die Lernmaterialien Deutsch und Mathematik fest. Deshalb wurde in der gemeinsamen Planungsphase zur TOC2-Erhebung im Frühjahr 2002 als Teilziel die Aufarbeitung und Überarbeitung der vorbereiteten Lernumgebung festgelegt. Die oben beschriebenen Funktionsecken bestehen heute fort, Lernmaterialien werden sukzessive aber auch dauerhaft angeboten, je nach Bestimmung.

2.1.5 Spezielle Fördermaßnahmen

Im Antrag zum Schulversuch beschrieb das Kollegium, ausgehend von seinen Erfahrungen mit individueller Förderung, Möglichkeiten für Kurs- und Stammgruppenunterricht unter Einbeziehung der Hortarbeit: „In den Kursgruppen erfolgt sie [die Förderung] durch wiederholte Erläuterungen, Impulse, individuelle Hilfen, differenzierte Aufgabenstellungen und dem gezielten Einsatz zusätzlicher Anschauungsmittel. Durch den Einsatz des zweiten Pädagogen in der Kursarbeit und in der Arbeit in den Stammgruppen kann entweder durch unterstützende Maßnahmen in der Gruppe oder durch spezielle Übungsformen im Einzellernen geholfen werden. [...] Am Nachmittag setzen die Erzieherinnen im Hort die Arbeit fort durch die Betreuung bei den Hausaufgaben, welche differenziert erteilt werden. Sie ermöglichen Hilfe und zusätzliche spielerische Übungen.“ Zu dieser Zeit standen den Kolleginnen 12 Wochenstunden mit Zweitbesetzung durch eine Lehrerin oder Erzieherin zur Verfügung und an einem Wochentag unterstützte sie eine Sonderpädagogin des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes. Im Schuljahr 2000-2001 wurden zwei Sonderpädagoginnen mit insgesamt 12 Wochenstunden an die Grundschule abgeordnet. Seit dem Schuljahr 2001-2002 konnten 20 Wochenstunden für die sonderpädagogische Betreuung der Kinder in der Schuleingangsphase auf eine Person konzentriert werden. Die Förderschullehrerin förderte lernschwache Kinder sowohl im Kurs- als auch im Stammgruppenunterricht. Konkret beschrieb sie, dass sie im Kursunterricht mit einer kleinen Kindergruppe neue Lerninhalte erarbeitet und im Stammgruppenunterricht besonders bei der Bearbeitung der Wochenpläne (auch Förderpläne) individuelle Hilfen gibt. Zu ihrem Aufgabenbereich zählte sie weiterhin das Beobachten, das Diagnostizieren, das Fördern, Beraten und Begleiten. Als notwendige Grundlage für ihre Arbeit betrachtete sie die Zusammenarbeit mit den Pädagoginnen und den Eltern. Im darauf folgenden Schuljahr 2002-2003 hatte die Förderschullehrerin den Anspruch an ihre Arbeit dahingehend erweitert, dass sie für ihre Aufgaben wie Beobachten, Diagnostizieren, Fördern, Beraten und Begleiten nicht nur auf Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf und begabte Kinder richtete, sondern alle Kinder einbezog. Im Rahmen ihrer Wochenstundenzahl fand sie gute Möglichkeiten, ihre Arbeit flexibel je nach Anforderungen zu gestalten. Ihre spezifische Aufgabe als Förderschullehrerin verstand sie so: „Ich gebe veränderte Aufgabenstellungen entsprechend des Förderplanes und biete, wenn möglich, andere Lösungswege und Lernhilfen an. Ich kann Kinder im Bedarfsfall aus der Gemeinschaft lösen, beruhigen, Vertrauen schaffen, Zugang zu schwierigen Kindern bekommen.“ Die Sonderpädagogin gab aber auch zu verstehen, dass die Förderung genauso von den anderen Grundschullehrerinnen übernommen wurde. Hinsichtlich ihres diagnostischen Vorgehens traf die Sonderpädagogin folgende Aussage: „Für Schüler der Klasse 1: Verhaltensbeobachtung, Erstuntersuchung, Differenzierungsprobe von Breuer / Weuffen; für Klasse 2: Aktualisierung und Überarbeitung der Förderpläne aus dem letzten Schuljahr, für LRS zum Beispiel hole ich mir Rat und Material vom MSD.“ Zu speziellem Diagnostikmaterial bemerkte sie, dass sie Unterstützung von dem Mobilen Sonderpädagogischen Dienst erhielt. Geeigneter wäre aber, wenn sie selbst bzw. die Schule über gutes Material verfügen könnte. Spezielle Fördermaßnahmen wurden auch am Nachmittag im Hort fortgesetzt.

Nach Abschluss des Schulversuchs mussten die Grundschullehrerinnen mit den Erzieherinnen die gesamten Fördermaßnahmen selbstständig planen und durchführen, da für das Schuljahr 2003-2004 anfangs keine sonderpädagogische Unterstützung zur Verfügung stand. Im Laufe des Schuljahres wurde schließlich eine Förderschullehrerin für sechs Wochenstunden (davon vier Stunden Unterricht in den vier Stammgruppen) abgeordnet.

2.1.6 Differenzierungskonzepte

Die Lehrerinnen und Erzieherinnen der Schule Saalfeld - Gorndorf hatten die Notwendigkeit zur Differenzierung erkannt. Im ersten Schulversuchsjahr bestand das Differenzierungskonzept der Lehrerinnen darin, dass besonders die Aufgaben für die Wochenplanarbeit qualitativ und quantitativ differenziert wurden. Während der Hospitationen im Unterricht im Frühjahr 2001 konnte man erkennen, dass für die verbindlichen ‚Pflichtaufgaben‘ pro Klassenstufe drei unterschiedliche Wochenpläne vorlagen, die jeweils den Kindern zugeordnet waren. Daneben gehörten zu den Lernangeboten sogenannte ‚Wahlaufgaben‘, über deren Bearbeitung die Schüler selbst entscheiden konnten. Diese Aufgaben waren nach ihrem Schwierigkeitsgrad mit Symbolen gekennzeichnet, deren Bedeutung den Kindern bekannt war. Die in der Schuleingangsphase zur Verfügung stehenden Ressourcen für Doppelbesetzung im Unterricht wurden sowohl im Kurs- als auch im Stammgruppenunterricht vorrangig als Differenzierungshilfen genutzt. Durch die Zweitbesetzung im Unterricht war es möglich, Gruppen nach Interessengebieten, Leistungen oder Lerndefiziten zusammenzusetzen. Ein Beispiel aus dem Kursunterricht Mathematik zweites Schulbesuchsjahr: „Bei der Rückgabe einer Lernzielkontrolle wurden die Fehlerschwerpunkte herausgearbeitet und den Kindern bewusst gemacht. Im Anschluss wurde in zwei Gruppen gearbeitet. Frau B. (Grundschullehrerin) arbeitete mit sieben Kindern, die immer noch Probleme beim Zurechtfinden im Hunderterraum hatten. Es wurden Übungen zum Bestimmen von Vorgänger und Nachfolger, zu Zehnerzahlen und zum Finden von Zahlen auf dem Zahlenstrahl durchgeführt. Frau S. (Grundschullehrerin) arbeitete mit den sieben Kindern, die Fehler beim Rechnen im Zahlenraum bis 100 hatten. Kinder, bei denen sich in der Kontrolle keine Probleme zeigten, arbeiteten mit Puzzeln, mit Piccolo-Arbeitsaufgaben, Konzentrationsspielen und weiteren Arbeitsblättern. Diese Kinder wurden von Frau G. (Erzieherin) angeleitet.“

Zu Beginn des Schuljahres 2002-2003 sahen die Pädagoginnen folgende Dimensionen der Jahrgangsmischung in Bezug auf Differenzierung erfüllt: Die Unterrichtsgestaltung war nicht mehr jahrgangs-, sondern entwicklungsorientiert, da den Kindern der Stoff nicht nach Jahrgängen, sondern fortlaufend aufbauend angeboten wurde. Ergänzend fügten sie hinzu, dass es für das Kind keine zeitlichen Einschränkungen gab und auch Zusatzmaterial nach Leistungsstufen geordnet vorlag.

2.1.7 Schuleingangsphasendiagnostik

Das Kennen lernen der künftigen Schülerinnen und Schüler durch gemeinsame Aktivitäten von Kindergarten und Schule war schon vor Schulversuchsbeginn zu einem wichtigen Anliegen der Pädagoginnen geworden war. Gezielte Beobachtungen, Gespräche mit den Erzieherinnen vorschulischer Einrichtungen und frühzeitige Diagnostik gehörten im Vorfeld zu den Informationsquellen der Schule. Spezielle Diagnostik wurde dann zu Schulbeginn von der Förderschullehrerin vorgenommen. Sie nannte als Schwerpunkte Verhaltensbeobachtung und Differenzierungsprobe nach Breuer / Weuffen, die zum Teil in Zusammenarbeit mit dem Mobilen Sonderpädagogischen Dienst durchgeführt wurden. Einbezogen wurden in diesen Prozess Kinder, die auffällig erschienen und solche, die schon im Kindergarten spezieller Förderung bedurft hatten. Diagnostische Instrumente bestanden überwiegend in Übungen, die besonders Aufschluss über den Entwicklungsstand der Basiswahrnehmung gaben. In den ersten Wochen nach Schulanfang werden heute zudem informelle Beobachtungen durchgeführt. Sie dienen der Ermittlung des aktuellen Entwicklungsstandes bei Kindern, die schon überdurchschnittliche Leistungen vermuten lassen und bei Kindern, die erkennbare Defizite aufweisen. Durch das erworbene Wissen der Pädagoginnen im Rahmen des Fortbildungszyklus Mathematik

werden nun auch spezielle Untersuchungen zum Feststellen des Ausgangsniveaus für den mathematischen Anfangsunterricht durchgeführt.

2.1.8 Leistungsdokumentation

Für veränderte Unterrichtskonzepte muss auch traditionelle Leistungsdokumentation überdacht werden, wenn sie als eine solide Grundlage für Unterrichtsplanung genutzt werden und außerdem fundierte Rückmeldungen für Kinder und Eltern ermöglichen soll. Im Schuljahr 1999-2000 führte an der Grundschule Saalfeld - Gorndorf jede Pädagogin ein Analyseheft, in dem Schülerbeobachtungen dokumentiert wurden. Erklärt wurde, dass dieses die Grundlage für die Erstellung von differenzierten Aufgabenstellungen und individuellen Hilfen darstelle und sich auch für die Schülerbeurteilungen und Elterngespräche als hilfreich erwiesen hatte. Auch im Schuljahr 2000-2001 wurde mit dieser Form der Dokumentation gearbeitet. Die Analysen waren die Grundlage zum Erkennen von Entwicklungsbereichen bei dem einzelnen Kind und auch für das Erfassen von Fehlerhäufungen in der Kursgruppe und führten somit zur Festlegung der weiteren Vorgehensweise im Lernprozess. In schwierigen Fällen ergab sich daraus für einzelne Kinder die Erarbeitung von Förderplänen. Im Schuljahr 2001-2002 nannten die Lehrerinnen als Kriterien, die ihnen für die Leistung und Entwicklung des Kindes wichtig waren die Bewältigung des Unterrichtsstoffes (ergebnisorientiert), die Lernwege (prozessorientiert) und die Sozialkompetenz. Um diese Leistungen zu erfassen nutzten sie Beobachtungen während der Wochenplanarbeit in den Stammgruppen, Arbeitsergebnisse und Lernzielkontrollen. Die Schüler bekamen Rückmeldung über ihre Leistungen in Form von mündlichen und schriftlichen Worturteilen, durch Symbole im Heft oder auf dem Plan und auch in Gesprächen. Genutzt wurden dazu unter anderem die Auswertungsgespräche der Wochenplanarbeit im Wochenabschlusskreis. Auf der Grundlage der Dokumentationen wurden die Eltern zu gegebenen Anlässen ausführlich informiert, z.B. in Halbjahresgesprächen (statt Zeugnis), auf dem Elternsprechtag, am Tag der offenen Tür, in offiziellen Elternsprechstunden und in individuellen Gesprächen. Die dafür erstellten Unterlagen, die obwohl individuell geführt, allen Pädagoginnen zugänglich waren, bildeten auch die Grundlage für die Unterrichtsplanung. Im Schuljahr 2001-2002 beschrieben die Lehrerinnen ihre Leistungsdokumentation wie folgt: „Wir führen eigentlich schon von Anfang an das Analyseheft, welches wir aus der Arbeit im Projekt `Gestaltung von Schulleben und Öffnung von Grundschule und Hort` mit übernommen haben. Darin wird alles ausgewertet, Planarbeit und Arbeiten, die wir schreiben, eigentlich wird alles dokumentiert. Dann gibt es die Zeugnisprotokolle im Halbjahr Diese haben wir jetzt noch mal überarbeitet, [...] so dass wir das [den Leistungs- und Entwicklungsstand des Kindes] wirklich auf den Punkt bringen und die Eltern unsere Informationen auch verstehen. Weiterhin haben wir in diesem Schuljahr Hefte eingeführt, um die Kinder in der Stammgruppe beobachten zu können, zum Beispiel bei der Planarbeit oder der Arbeit in Gruppen [...]. Die Förderpläne spielen dabei eine wichtige Rolle und auch die Worturteile, die wir unter die Ergebnisse der Planarbeit und die Arbeiten setzen. Damit wissen auch die Eltern Bescheid.“ Sie meinten zwar, dass sie mit den praktizierten Formen gute Erfahrungen machen konnten, doch könne die Dokumentation noch reichhaltiger und in der Ausführung effektiver sein. Auch inhaltlich sahen sie noch Entwicklungsbedarf: „Als weniger gut empfinden wir, [...] dass wir uns als Pädagogen [...] im Unterricht, speziell während der Planarbeit, noch zu wenig zurück nehmen, um dann die Zeit für gezielte Schülerbeobachtungen zu gewinnen. [...] Das führt dann dazu, dass die Aussagen noch nicht umfassend genug zu jedem Teilbereich sind.“

Warum aber wünschen immer noch so viele Eltern Zensuren?

Diese Frage stellten sich die Lehrerinnen der Gorndorfer Eingangsphase immer wieder und sprachen dies im Frühjahr 2002 während einer Erhebung der Wissenschaftlichen Begleitung an. Sie meinten, dass die Rückmeldungen an die Eltern über den Leistungs- und Entwicklungsstand ihres Kindes stetig und zu bestimmten Anlässen auch umfassend erfolgten. Sie waren sich nicht sicher, ob die Eltern ihre Einschätzungen tatsächlich verstanden. Deshalb wollten sich die Lehrerinnen noch mehr bemühen die Sprache der Eltern zu treffen. „Wir suchen nach wie vor für die Eltern verständliche Aussagen.“

Die Lehrerinnen hatten herausgefunden, dass es nicht nur wichtig ist, den Leistungsstand des Kindes zu ermitteln, sondern auch seinen Entwicklungsprozess zu analysieren und dabei zu ermitteln, wie das Kind lernt. Im Leitfaden 2002 konnten die Lehrerinnen am Beispiel von zwei Kindern den Entwicklungsstand in den Lernbereichen Deutsch und Mathematik beschreiben und sie nannten entsprechende Fördermaßnahmen. Hinsichtlich der Ermittlungen, wie ein Kind lernt, nutzten sie vielfältige Angebote, die spiegelten, wie die Wahrnehmungsbereiche des Kindes entwickelt waren. Über Beobachtungen durch den Zweitlehrer kamen sie zu Erkenntnissen, die im Analyseheft dokumentiert wurden.

Nach wie vor schätzten die Kolleginnen Zeugnisbeurteilungen im Halbjahr und am Schuljahresende und die dazu geführten Elterngespräche als positiv ein: „Gut war der sehr hohe Informationsgehalt der Halbjahresprotokolle in Bezug auf die Eltern. Die Resonanz ist sehr positiv.. Ca. 20-30 Minuten planen wir für jedes Elterngespräch ein. Das ist natürlich sehr zeitaufwändig, aber das würden wir nie wieder anders machen wollen. Auch die Beurteilungen am Schuljahresende umfassen etwa zwei Seiten mit dem Computer, da kann man schon sehr detailliert schreiben und es ist besser, als wenn da Zensuren stehen. Auch Eltern bestätigen uns dies.“

Den Lehrerinnen ist es aber auch wichtig, mit den Zeugnissen dem Kind persönlich eine Rückmeldung zu geben. Deshalb werden heute zusätzlich ‚Kinderzeugnisse‘ geschrieben, die dem Kind mit Symbolen und verständlichen verbalen Einschätzungen in wesentlichen Bereichen seine Fortschritte aber auch Entwicklungsbedarf verdeutlichen.

2.1.9 Entwicklung der Aufgabenqualität

Besonders im Stammgruppenunterricht begannen die Lehrerinnen, Aufgabenstellungen einzubeziehen, die kooperatives Lernen beförderten. Erste gute Ansätze stellten sie in den musischen Fächern fest. Die Lehrerinnen hatten erkannt, dass der individuelle Lernprozess eines Kindes nicht zu jedem Zeitpunkt genau vorzuplanen war, das Kind aber durch offene Aufgabenstellungen diese auf seinem Entwicklungsniveau lösen konnte. Im Schuljahr 2000-2001 gab es zu offenen Aufgabenstellungen auch schon erste Erfahrungen. Es wurde jedoch folgendes Problem deutlich: „Es sind viele richtige Lösungen möglich. Dann muss ich alle Aufgaben persönlich nachschauen. [...] Wir trauen den Kindern Selbstkontrolle nicht zu. Wir wollen sie selbständig arbeiten und sich gegenseitig helfen lassen, [...].“ Die Lehrerinnen hatten erkannt, dass sie den Kindern noch zu wenig Freiraum für eigengesteuerte Lernprozesse geben. Sie hatten Angst, den Überblick zu verlieren und wussten nicht, wie sie die Leistung der Schüler in offenen Situationen bewerten sollten. In einer Fortbildung zu ‚Lesen durch Schreiben‘ mit Dr. Jürgen Reichen wurden die Lehrerinnen darin bestärkt, eine weitere Öffnung des Unterrichts zuzulassen, indem sie die Kinder nicht so eng an ein bestimmtes Stoffangebot binden. Voraussetzung dazu war, dass sie die Entwicklungsstufen der Kinder erkennen und entsprechende Lernangebote unterbreiten konnten.

Zu Beginn des Schuljahres 2001-2002 formulierten die Kolleginnen ihren Entwicklungsbedarf im Erstellen offener Aufgabenstellungen, um damit dem individuellen

Entwicklungsstand jedes Schülers besser gerecht werden und dennoch am gleichen Lerninhalt arbeiten zu können. Noch in dem gleichen Schuljahr machte die Projektleiterin deutlich, dass die Lehrerinnen im bewussten Aufgreifen von kooperativen Aufgabenstellungen schon ein Stück vorangekommen waren und auch das Erstellen offener Arbeitsaufträge in Ansätzen schon besser gelang. Hilfreich waren für diese Entwicklung Erfahrungsaustausche mit anderen Schulen im Schulversuch und die Fortbildung zu offenen Aufgabenstellungen.



Abbildung 4: Lernangebote mit offenen Aufgabenstellungen

2.1.10 Teamentwicklung und Wissenstransfer in der Schule

Durch die Schulzusammenlegung im Schuljahr 1999-2000 mussten sich die Pädagoginnen in einem Kollegium neu orientieren und gemeinsame Ziele finden. Zu Beginn des Schulversuches wurde beim Einsatz der Kolleginnen das Prinzip der Freiwilligkeit berücksichtigt. So gelang es auch die neu hinzu gekommenen Pädagoginnen, die anfangs dem Schulversuch skeptisch gegenüber standen, für dieses neue Schulkonzept zu begeistern. Jedoch wurde schon am Schulversuchsbeginn im Frühjahr 2000 kritisch bemerkt, dass der Schulversuch nur von den Beteiligten selbst getragen wurde und die Fortführung des schülerorientierten Unterrichts in Klasse drei und vier Sorge bereite. Eine enge Verknüpfung des Teams der Eingangsphase mit den Kollegen bzw. Kolleginnen der Klassen drei und vier gestaltete sich nach wie vor schwierig. Es wurde aber kontinuierlich an einer Verbesserung gearbeitet. Seit dem Schuljahr 2003-2004 sind Lehrerinnen und Lehrer, die vormals nur in Klasse drei und vier unterrichtet haben mit einigen Stunden in der Eingangsphase tätig.

Die Kolleginnen der Schule, die sich der Herausforderung des Schulversuches stellten, zeigten eine starke Identifikation mit den Zielstellungen. Sie machten aber auch deutlich, dass sie ihre eigene Arbeit im Team stets kritisch betrachteten und ihren Veränderungs- und Entwicklungsprozess gemeinsam festlegen wollten. Nach ersten Erfahrungen kamen sie zu der Einsicht, dass Teamarbeit Festlegungen und Verbindlichkeiten erfordert. Zur Steigerung der Effizienz der gemeinsamen Unterrichtsarbeit legten sie für das Schuljahr 2000-2001 genaue Aufgabenbereiche für die Doppelbesetzung im Unterricht fest. Für den Zweitpädagogen in Werken, Kunst, Schulgarten galt die Übernahme bestimmter Tätigkeiten im Unterrichtsverlauf. Der Zweitpädagoge in der Planarbeit gab

individuelle Hilfestellungen bei der Lösung der bestimmten Aufgaben. Die Zweitbesetzung in anderen Stunden fördert einzelne Schüler bzw. Schülerinnen nach bestimmten Förderschwerpunkten, beobachtet und diagnostiziert ggf.

Im ersten Schulversuchsjahr mussten die Pädagoginnen jedoch feststellen, dass sich die Zusammenarbeit mit den beiden Förderschullehrerinnen aus organisatorischen Gründen besonders schwierig gestaltete und nicht wie gewünscht realisieren ließ. Sie erkannten folgende Ursachen: „Wir möchten gerne dass die Kinder besser gefördert werden, Defizite in Wahrnehmung, Motorik, Konzentration sollen vermindert werden. Die Stundenzahl der Förderschullehrerinnen ist zu gering und die Ursache für mangelnde Absprache ist das Zeitproblem. Die Förderschullehrerinnen müssen gleich [nach dem Unterricht] wieder [in eine andere Schule] gehen.“ Zu diesem Zeitpunkt arbeiteten an der Schule zwei Förderschullehrerinnen mit insgesamt zwölf Wochenstunden. Im Schuljahr 2001-2002 konnte diese Situation entspannt werden, indem nur eine Förderschullehrerin und das mit 20 Wochenstunden in der Schuleingangsphase eingesetzt wurde. Sie arbeitete nur noch an der Grundschule Saalfeld - Gorndorf.

In der Erhebung zu Beginn des zweiten Schulversuchsjahres bestätigten die Kolleginnen, dass die Zusammenarbeit im Schulversuch zum einen im ‚großen Team‘ und im ‚kleinen Team‘ statt fand. Wie auch in anderen Schulen wurden die Pädagoginnen zum ‚großen Team‘ gezählt, die in der veränderten Schuleingangsphase tätig waren. Aufgabenbereiche dieser Gruppe waren:

- Festlegen großer Planungsabschnitte
- Besprechen von Projekten, Werkstätten und Vorhaben sowie deren Planung
- Erstellen des schulinternen Lehrplans
- Arbeit am Leitfaden
- organisatorische Absprachen , (Stundenplan, Arbeitsmittel)
- Zusammenarbeit mit dem Kindergarten
- Festlegen von Arbeitsweisen, gemeinsame Absprachen zum einheitlichen Vorgehen
- Elternarbeit: Elternabende, Vorbereitung der Elterngespräche
- Fördermöglichkeiten /Förderpläne
- Bewertung und Beobachtung
- Auswertung von Fortbildungen

Anfangs traf sich das ‚große Team‘ wöchentlich. Durch die Konkretisierung der Aufgabenbereiche konnten diese Treffen im Lauf der Zeit reduziert werden. Heute trifft sich das Schuleingangsphasenteam nur noch einmal im Monat.

Im ‚kleinen Team‘ trafen die Kurslehrerinnen eins und zwei einer Stammgruppe für Mathematik und Deutsch/ Heimat- und Sachkunde zusammen und die beiden Leiterinnen einer Stammgruppe. Als Aufgabenbereiche des kleinen Teams wurden genannt:

- Planung des Unterrichts, konkrete Zeitplanung (Umsetzung schulinterner Lehrplan)
- Aufstellung des Wochenplanes
- Förderung von Schülern
- Vorbereitung und Durchführung von Elternabenden
- Erstellen von Zeugnisprotokollen und Zeugnisbeurteilungen
- Vorbereitung und Durchführung von Wandertagen
- Probleme in Kurs- und Stammgruppen besprechen
- Lernzielkontrollen

Diese Aufgaben erforderten wöchentliche Teamberatungen und die Kolleginnen gaben an, dass auch tägliche Absprachen immer wieder notwendig waren.

Zu diesem Zeitpunkt konstatierten die Teams, dass sich ihre Zusammenarbeit gut entwickelt hatte, dass die gemeinsame Planung immer besser funktionierte und dass so-

wohl den Kindern als auch den Pädagoginnen diese Arbeitsweise Spaß machte. Dabei unterstrichen sie, dass für eine gute Zusammenarbeit im Team ein Miteinander-Wollen und -Können die Grundvoraussetzung sei.

Die Vorstellungen der Pädagoginnen zur weiteren Entwicklung der Teamarbeit wurden in der TOC2-Erhebung im Frühjahr 2002 als Ziel dahingehend formuliert, dass erweiterte Möglichkeiten gefunden werden müssten, die ihre Kooperation auf den Ebenen des ‚großen Teams‘ und des ‚kleinen Teams‘ unter Einbeziehung aller Pädagoginnen, besonders der Erzieherinnen, intensivierten. Hinsichtlich der Kooperation wurden das Engagement jeder einzelnen Pädagogin, die gegenseitige Unterstützung und die Arbeitsatmosphäre als positive Aspekte besonders hervorgehoben.

In der Abschlusserhebung zum Schulversuch wurde von den Pädagoginnen einheitlich resümiert, dass sich für sie die Teamarbeit als eine ganz besondere Stärke entwickelt hatte. Die Zusammenarbeit funktionierte, gab Sicherheit und brachte gegenseitige Bereicherung. Ihr System hinsichtlich der gemeinsamen Planungsarbeit war zur Routine geworden und alle Kolleginnen brachten sich verantwortungsvoll und zuverlässig ein. In Frage wurde jedoch gestellt, ob die Einbeziehung der Erzieherinnen schon optimal gelang. Fazit war, dass schon umfassende Informationen ausgetauscht wurden. Auf Grund der unterschiedlichen Arbeitszeiten ließ sich eine intensivere Kooperation nicht ermöglichen.

2.1.11 Zusammenfassung

Das Kollegium der Grundschule Saalfeld - Gorndorf hat seine Unterrichtskonzepte im Hinblick auf schülerorientiertes Lernen im Laufe des Schulversuchs weiter entwickelt. Das kooperative Lernen der Kinder ist möglich und wird verstärkt gefördert. Zielgerichtete Beobachtungen und Analysen sind die Grundlage für individuelle Lernangebote im Unterricht. Offene Aufgabenstellungen werden zunehmend sicherer eingesetzt, um selbstständiges Lernen auf unterschiedlichem Niveau zu unterstützen. Auf der Basis des schulinternen Lehrplanes schreitet die Strukturierung der Lernumgebung voran.

Teamarbeit hat sich für die Pädagoginnen zu einer Arbeitsform entwickelt, die gegenseitige Bereicherung, Arbeitsteilung und Sicherheit bedeuten. Selbst wenn sich das vorerst auf die Mitarbeiterinnen der Schuleingangsphase beschränkt. Sie möchten diese Zusammenarbeit nicht mehr missen.

2.2 Entwicklung geeigneter Umfeldbedingungen

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

2.2.1 Eltern werden zu Erziehungspartnern

Zu Beginn des Schulversuches wurde von den Kolleginnen der Grundschule festgestellt, dass die Elternarbeit gut angelaufen sei. Sie hatten im Vorfeld über ihr neues Schulkonzept informiert und keine Barrieren seitens der Eltern verspürt. Sie meinten damals, dass die Eltern die Schule ‚machen lassen‘. Die Kolleginnen gaben aber auch zu bedenken, dass sich Schwierigkeiten in der unterstützenden Elternarbeit auf Grund der soziokulturellen Voraussetzungen ergeben könnten. Im Leitfaden 2000, zu Beginn des ersten

Schulversuchsjahres, signalisierten die Kolleginnen, dass die Eltern Interesse am Schulversuch zeigten, indem sie sich informierten und Hospitationsmöglichkeiten nutzten.

Die Kolleginnen gingen schätzungsweise davon aus, dass ca. 70 Prozent der Eltern der veränderten Schuleingangsphase Zustimmung und Begeisterung entgegen brachten. Als Gründe vermuteten sie, dass Eltern die Chancen für Kinder mit Lernproblemen sahen, am Schulstandort bleiben zu können, dass sie einen Unterricht wünschten, der am Kind orientiert ist und ebenso eine veränderte Schule. Obwohl diese positive Resonanz empfunden wurde, konnten rückblickend kaum von den Eltern ausgehende Aktivitäten registriert werden. Die Kolleginnen schätzten ein, dass ca. 20 Prozent der Eltern unterstützend wirkten. Das wurde so begründet: „Unterstützung empfanden wir besonders darin, dass die Eltern aufgeschlossen waren, uns großes Vertrauen entgegenbrachten und uns ganz einfach ‚machen lassen‘.“ Vermutlich haben die Pädagoginnen den Eltern zwar umfassende Einblicke in ihre Arbeit vermittelt, sie aber nicht wirklich zur Mitarbeit aktiviert und partnerschaftliche Zusammenarbeit eröffnet. Das soziale Umfeld, mit dem die Grundschule konfrontiert war und ist, benötigte scheinbar eine besondere Herangehensweise.

Nach dem ersten Schulversuchsjahr bekundeten die Kolleginnen der Schuleingangsphase ihre Unzufriedenheit hinsichtlich der Elternarbeit. Sie meinten nach wie vor, dass die Elternschaft recht aufgeschlossen erscheine, aber einmal vertraten die Eltern den Schulversuch zu wenig in der Öffentlichkeit und zum anderen hatten die Lehrerinnen Sorge den Eltern erneut neue Unterrichtskonzepte zu begründen.

Ein Jahr später wurde dann auch offensichtlich, dass sich das zu Beginn angedeutete Problem der soziokulturellen Bedingungen der Elternschaft als Faktor erwies, der besondere Anstrengungen nötig machte: „Von unserer Seite aus werden viele Möglichkeiten genutzt, [...] um mit den Eltern zusammenzuarbeiten, aber es gibt eben trotzdem noch einige Eltern, die behaupten, sie sind zu wenig informiert. Ich denke, das liegt dann aber auch an ihnen selber. Die Information von unserer Seite ist eigentlich da. Wir sind ja auch zur Verfügung, wenn sie Einblick haben wollen. Es liegt hier auch mit an diesem Wohngebiet. Die große Arbeitslosigkeit. Die Eltern haben ganz andere Probleme als diesen Schulversuch. Sie lassen ihre Sorgen dann auch ein bisschen der Schule spüren.“ Doch alle Anstrengungen schienen trotzdem nichts zu helfen. „Es ist ganz deutlich geworden, dass Eltern, die unsere Angebote gar nicht annehmen, die gar nicht kommen, trotzdem signalisiert haben, dass sie sich nicht genügend informiert fühlen. [...] Ich würde doch sagen, dass man hier einen großen Unterschied machen muss von den Angeboten, die stehen, und wie Eltern bereit sind, das anzunehmen und hier mitzuarbeiten.“ „Es gibt bei uns auch Eltern, die uns bei Klassenvorhaben sehr zur Seite stehen und uns sehr unterstützen. Es gibt diese Eltern, aber es ist eben nicht die Masse, das sind immer wieder Einzelne. Insgesamt sagen wir, dass ein ungenügendes Interesse [seitens der Eltern] vorhanden ist und auch keine durchgängige aktive Unterstützung der Lernarbeit zu Hause. Wir machen sie darauf aufmerksam, wie sie unterstützen können, aber wir ernten die Früchte nicht so, wie wir sie gerne hätten. Oftmals denken wir, vielleicht sind auch die Eltern einfach nicht in der Lage dazu, [...] unsere Hinweise umzusetzen.“

Schlussfolgernd und nach vorn blickend nahmen sich die Lehrkräfte vor, die bewährten Formen der Elternarbeit unbedingt beizubehalten, jedoch wollten sie eine bessere Qualität anstreben. Es blieb ihnen weiterhin wichtig, traditionelle Elternkontakte zu pflegen. Eine eher visionäre Zielstellung sahen sie darin, Eltern zu befähigen, ihren Pflichten gegenüber dem Schulkind regelmäßig gerecht zu werden.

Im Leitfaden 2002 erklärten die Kolleginnen der Schuleingangsphase wiederum den Widerspruch zwischen den vielfältigen Aktivitäten und Angeboten durch die Schule und dem unbefriedigendem Interesse und der geringen Resonanz durch die Eltern so:

„Unser Einzugsgebiet ist gekennzeichnet durch eine schwierige soziale Situation. Persönliche Probleme im häuslichen Bereich (Arbeitslosigkeit, alleinerziehende Elternteile mit vielen Kindern) stehen im Vordergrund, so dass das Interesse an schulischen Belangen sehr gering ist. Hierzu trägt die Anonymität in unserem Wohngebiet im Gegensatz zum dörflichen Leben noch erheblich bei.“ Die Pädagoginnen werden mit den Eltern kontinuierlich weiter arbeiten: „Von unserer Seite werden auch weiterhin vielseitige Veranstaltungen, ob als Elternabende, Sprechtag, individuelle Gespräche oder Schulfeste und der Tag der offenen Tür, angeboten. Dabei werden die Eltern von unserer Seite immer wieder zur Mitarbeit angeregt und aufgefordert.“ Neue Wege, ihre Elternklientel anzusprechen, sahen sie noch nicht, auch nicht in den einzelnen Stammgruppen. Wohl aber nahmen die Aktivitäten mengenmäßig im Laufe des Schulversuchs zu. Erfolge stellten die Teams bei der Unterstützung schulischer Höhepunkte im außerunterrichtlichen Bereich fest. Die Bewertungen der Kolleginnen belegen, dass dies ihren Vorstellungen von einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit mit den Eltern nicht in vollem Umfang entspricht. Weiter gilt es für sie, auf die Eltern zuzugehen, herauszufinden, was die Eltern hinsichtlich ihres Kindes bewegt, welche Methoden die Aufmerksamkeit und das Interesse der Eltern wecken und welche Ressourcen erkennbar sind. Auf Seiten der Eltern gilt es, sich der Schule zu öffnen, offen auszusprechen, welche Erwartungen sie haben und selbst aufzudecken, wo sie Möglichkeiten sehen, sich aktiv einzubringen.

2.2.2 Wiederentdeckung der Kooperation mit den Kindergärten

Den ersten Befragungen nach der Zusammenarbeit der Grundschule mit den Kindergärten war zu entnehmen, dass es gemeinsame Aktivitäten gab wie:

- Elternabend im Kindergarten vor Schulanmeldung
- Besuch der Schule im Kindergarten zu besonderen Anlässen
- Besuch des Kindergartens in der Schule vor dem Schnuppertag
- Mitarbeit der Kindergartenleiterin im Beirat
- Besuch der Kindergartenkinder in der Schule
- Gemeinsamer Elternabend im Kindergarten, zu dem die Schule ihr Konzept vorstellte
- Zuckertütenfest im Kindergarten
- Hort – und Kindergartenfest
- Besuche des Beratungslehrers im Kindergarten

Durch gegenseitige Verständigungen und Absprachen, die besonders über die Beratungslehrerin der Grundschule realisiert wurden, erfuhren die Kolleginnen der Schuleingangsphase zunehmendes Interesse des Kindergartens. Jedoch gab es das Problem, dass die Kindergärtnerinnen häufig für Zurückstellung plädierten und sich damit den Zielen des Schulversuchs entgegenstellten.

Die Kindergartenleiterin eines Kindergartens, der auch integrativ arbeitet, erklärte sich bereit, im regionalen Beirat mitzuarbeiten. Das empfanden die Pädagoginnen als gute Voraussetzung für die weitere Zusammenarbeit und sie erhofften sich Unterstützung besonders hinsichtlich der Überzeugung anderer Kindergärten.

Nach dem ersten Schulversuchsjahr hatten die Pädagoginnen zu allen drei Kindergärten in Gorndorf Zugang gefunden. Gegenseitige Einladungen zu besonderen Höhepunkten wurden ausgesprochen. Die Kolleginnen der Schuleingangsphase konnten im Schuljahr 2000-2001 auf folgende gemeinsame Aktivitäten zurückblicken:

- Teilnahme am Herbstfest
- Arbeitsberatung zum Thema Schulanmeldung
- Informationsabend für Eltern und Erzieher (Ziele und Anliegen des Schulversuches)

- Elternabend im Kindergarten zum Thema Schulfähigkeit
- Arbeitsberatung zum Thema Schulfähigkeit
- Besuch der Kindergärten in den Stammgruppen – Teilnahme an der Frühlingswerkstatt
- Schnuppertag der künftigen Schulanfänger in der Schule
- wöchentlicher Besuch der Beratungslehrerin in den Einrichtungen
- Hospitation der Kindergärtnerinnen in der Schuleingangsphase

Die Zusammenarbeit mit den Kindergärten bewerteten die Pädagoginnen nach einem Jahr positiv. Diese Entwicklung wurde nach ihrer Meinung auch durch die Mitgliedschaft der Kindergartenleiterin des Integrationskindergartens im Beirat intensiviert. In diesem Rahmen wurden viele Themen hinsichtlich der Entwicklungschancen der Kinder in Schule und Kindergarten angesprochen und gegenseitige Unkenntnis und Unsicherheiten beseitigt. In Gesprächen brachten die Pädagoginnen der Grundschule zum Ausdruck, auf welche Grundvoraussetzungen beim Schulanfänger besonders Wert gelegt wird. „Es wäre schön, wenn die Kindergärten wieder dort anknüpfen würden, wo sie mal aufgehört hat.“ Früher hatten die Kindergärten ein Bildungsprogramm mit Richtlinien, durch welche die Kinder gut auf die Schule vorbereitet wurden. Die Lehrerinnen bestärkten die Kindergärtnerinnen darin, alt Bewährtes aus der Vergangenheit im Sinne der Kinder wieder aufzugreifen.

2.2.3 Rolle des Schulmedizinischen Dienstes

Durch die Mitgliedschaft der Schulärztin im regionalen Beirat erhoffte sich die Schule eine veränderte Sichtweise auf Zurückstellungen: „Durch viele Aufklärungsgespräche und durch das Kennen lernen des Schulversuches vor Ort erhoffen wir uns einen anderen Umgang mit Anträgen auf Zurückstellung.“ Obwohl die Pädagoginnen in Gesprächen mit der Schulärztin das Anliegen, die Zielstellung und ihr Unterrichtskonzept der Veränderten Schuleingangsphase offen gelegt hatten, waren sie der Meinung, dass es schwer werden würde, die Schulärztin in Kürze von den Vorteilen des Schulversuches und den Chancen für das Kind zu überzeugen.

Zu Beginn des Schuljahres 2001-2002 verzeichneten die Lehrerinnen dann doch eine positive Tendenz in der Kooperation mit der Schulärztin. Durch gemeinsame Beratungen im Rahmen der Beiratssitzungen, durch Hospitation der Schulärztin und durch häufigen telefonischen Kontakt zum Stand der Schuluntersuchungen bewerteten sie den Stand folgendermaßen: „Wir hatten immer Probleme mit Zurückstellungswünschen der Eltern, die auf Anraten der Schulärztin erfolgten. Durch die Mitarbeit im Beirat und Hospitationen im Unterricht hat sich die Meinung der Schulärztin zum Thema Zurückstellung geändert. Die Verbesserungen führen wir eindeutig darauf zurück, dass durch mehr Wissen über die veränderte Arbeitsweise im Unterricht zu einer anderen Einstellung zum Thema Zurückstellungen gefunden wurde.“

In einer Befragung des Schulmedizinischen Dienstes durch die Wissenschaftliche Begleitung bestätigte die Ärztin ihr Interesse am Schulversuch. Sie begrüßte die veränderte Schuleingangsphase als wichtigen Schritt vor dem Hintergrund der sich dramatisch verändernden Kindheit. Durch die Angebote der Schule zu Gesprächen und Hospitationen und die Zusammenarbeit im regionalen Beirat fühlte sie sich gut informiert. Nach eigenen Angaben agiert sie bei Zurückstellungswünschen der Erziehungsberechtigten für eine Einschulung in die Schulversuchsschule als gute Alternative zur Zurückstellung. Die Schulärztin ist aber auch der Meinung, dass die Mitarbeit von sonderpädagogischem Personal in der veränderten Schuleingangsphase unbedingt erforderlich sei.

2.2.4 Funktion des regionalen Beirats

Im Schuljahr 2000-2001 war am Staatlichen Schulamt ein regionaler Beirat eingerichtet, der aus 13 Personen unterschiedlicher Institutionen und Professionen bestand. Vier Mitglieder davon waren Pädagoginnen der Grundschule - Gornsdorf und ein Mitglied aus der Elternschaft. Im Schuljahr 2000-2001 beschäftigte sich das Gremium mit folgenden Themen: aktueller Stand Schulversuch, Schulfähigkeit, Zurückstellung, Frühförderung, Arbeit mit den Förderschullehrern, Öffentlichkeitsarbeit.

Die Kolleginnen der Schuleingangsphase meinten nach diesem Schuljahr, dass die Beiratsarbeit in der Öffentlichkeit zu einem besseren Verständnis ihres Schulanfangskonzepts geführt und dass sich die Zusammenarbeit mit dem Kindergarten intensiviert habe. Zur Arbeit im regionalen Beirat gibt es keine weiteren expliziten Angaben. Auswirkungen werden aber in den Abschnitten zur Rolle des schulmedizinischen Dienstes und zur Zusammenarbeit mit dem Kindergarten deutlich.

2.2.5 Schulpolitische Arbeit – Information der Öffentlichkeit

Die Pädagoginnen konnten im Rückblick auf das Schuljahr 1999-2000 registrieren, dass ihr neues Schulkonzept von außen wahrgenommen wurde und Aufmerksamkeit erregte. „Großes Interesse besteht auch von Seiten des Schulamtes, der Schulverwaltung und von anderen Schulen. Zahlreiche Hospitationen wurden durchgeführt und ausgewertet.“ Zu Beginn des Schulversuches äußerte sich jedoch die Projektleiterin noch sehr verhalten zur Wahrnehmung des Schulversuches in der schulfernen Öffentlichkeit: „In diesem Punkt ist unsere Schule noch etwas zurückhaltend. Wir haben unseren Schulversuch bereits im Bildungsausschuss, im Kreistag und vor den Schulelternsprechern vorgestellt, möchten aber im nächsten Monat einen Zeitungsartikel in der örtlichen Presse veröffentlichen und in der Kindergartenzeitung präsent werden.“ Neben Elternarbeit und dem Aufnehmen von Kontakten zu anderen Schulen setzten sich die Kolleginnen der Schuleingangsphase das Ziel, weitere öffentlichkeitswirksame Mittel wie Presse und Internet einzubeziehen. Sie stellten sich in der Phase zur Planung der nächsten Schritte im Frühjahr 2002 das Ziel bis zu den Sommerferien des Schuljahres 2001-2002 eine eigene Homepage zu erstellen. Als Voraussetzung dafür wollten aber einige Kolleginnen noch einen Computerlehrgang besuchen. Bis heute konnte keine Website ins Netz gestellt werden, weil nach Fertigstellung der einzelnen Seiten der Homepage ein Virus den gesamten Datenspeicher der Schule zerstörte. Dieser Schaden konnte durch eine Computerfirma erst nach längerer Zeit endgültig behoben werden. Zurzeit wird die Homepage wieder aufgebaut.

Im Schuljahr 2002-2003 sprachen v. a. drei Gastschulanträge dafür, dass die Öffentlichkeit den Schulversuch verstärkt wahrnimmt und positiv registriert.

2.2.6 Wahrnehmung des Schulversuchs durch andere Schulen

Der oben genannte positive Aspekt konnte jedoch weniger in der Wahrnehmung anderer besonders weiterführender Schulen registriert werden. Die Kolleginnen standen dieser Tatsache aber nicht hoffnungslos gegenüber und erklärten: „Schüler, die aus der veränderten Schuleingangsphase kommen, sind erst in der 3. Klasse und haben somit die weiterführenden Schulen noch nicht erreicht. Deshalb hielt sich das Interesse dieser Schulen noch in Grenzen. Uns ist es aber gelungen, die Beratungslehrerin der Regelschule für unseren Beirat zu gewinnen. An der nächsten Zusammenkunft wird sie das erste Mal teilnehmen.“ Das bereits im ersten Jahr des Schulversuchs.

Positiv bewerteten die Lehrerinnen und Erzieherinnen der Grundschule Saalfeld - Gornsdorf anfangs die Resonanz der Förderschulen: „Nach einem Besuch der Leiterin der Förderschule und des Referenten für Förderschulen wurde Interesse bekundet und Hilfe zugesichert. Zwei Kollegen der Förderschule betreuen Kinder mit sonderpädagogi-

schem Förderbedarf. Große Hilfe geben sie auch den Grundschullehrern bei ihrer täglichen Arbeit.“ Scheinbar wurde zu diesem Zeitpunkt das Interesse der Förderschulen mit dem Engagement der Sonderpädagoginnen, die im Schulversuch mitarbeiteten, gleichgesetzt.

Die anfangs geäußerte Hoffnung der Kolleginnen, die weiterführenden Schulen über den regionalen Beirat besser erreichen zu können, hatte sich im März 2001 nicht erfüllt. Sie meinten: „Offene Arbeit wird belächelt. Es ist sehr schwer mit ihnen [den weiterführenden Schulen] ins Gespräch zu kommen.“

Im Laufe des Schuljahres 2000-2001 hatten scheinbar die anderen Saalfelder Grundschulen erkannt, dass sich in der Grundschule Gorndorf etwas tat. Die Schule beschrieb die Resonanz so: „Wir sind die einzige Grundschule in unserem Wohngebiet. Die Schulen aus den umliegenden Orten und deren Schulhorte haben sich über den Schulversuch informiert. Es fanden Hospitationen statt, die dann in Gesprächsrunden ausgewertet wurden. Immer wieder gab es Nachfragen, ob man sich den Unterricht ansehen kann. Zweite Frage war jedoch gleich die Arbeitsintensität.“

Dagegen signalisierten die weiterführenden Schulen auch zu diesem Zeitpunkt kein Interesse. Die Förderschulen reagierten verhalten. Dazu meinten die Kolleginnen: „Förderschulen haben etwas verhalten auf den Schulversuch reagiert. Informationen wurden zwar eingeholt, aber man spürte deutlich die Angst, dass ihnen Schüler weggenommen werden könnten. Diese Angst konnte bereits etwas abgebaut werden.“

Im Frühjahr 2002 bekundeten die Pädagoginnen der Schuleingangsphase ihre Befürchtungen, dass durch das Desinteresse der weiterführenden Schulen ihre Arbeit mit den Kindern hinsichtlich selbstgesteuerter Lernprozesse verloren gehen könnte. Sie meinten: „Es müsste eigentlich auch mehr Interesse von Gymnasium oder der Regelschule da sein. Denn wenn man selber Kinder auf dem Gymnasium oder in der Regelschule hat, dann weiß man, dass dort eigentlich sehr wenig passiert im Bezug auf Öffnung des Unterrichts und wir haben es ja auch schon angeboten, mal zu gucken, aber das Interesse fehlt. Klar, es ist mehr Arbeit und da sagen dann viele `Hände weg davon´. Es wäre wichtig, dass sie mal schauen, denn unsere Kinder sind es [diese Arbeitsweise] nun so gewöhnt und haben einen guten Stand erreicht.“

Aufgeben wollen die Kolleginnen auch nach dem offiziellen Ende des Schulversuchs nicht. Sie werden weiterhin Offenheit zeigen, für die veränderte Schuleingangsphase werben und auch selbst immer wieder Kontakt zu anderen Schulen aufnehmen.

So haben wenige Wochen nach Beginn des Schuljahres 2003-2004, und damit nach Änderung des Schulgesetzes, die Kollegen des Gymnasiums ihr Interesse bekundet, die Lernmethoden in der Grundschule kennen zu lernen. Ein Austausch der Fachschaften Deutsch fand statt. Dabei wurden den Kollegen die Inhalte der Schuleingangsphase erläutert. Weitere Treffen sind geplant.

2.2.7 Zusammenfassung

Am Beispiel der Grundschule Saalfeld - Gorndorf wird deutlich, dass nicht alle Umfeldbedingungen den gleichen Nährboden für das Wachsen von Unterstützungssystemen bieten. Die problembehafteten soziokulturellen Voraussetzungen des Einzugsgebietes erschweren einmal die Elternarbeit, die für die gesamte Öffentlichkeitsarbeit ein wesentlicher Einflussfaktor ist. Eltern haben Brückenfunktion. Zum anderen scheinen sich selbst die schulnahen Institutionen mehr mit ihren eigenen Problemen zu beschäftigen. Positive Ansätze gibt es hinsichtlich der Zusammenarbeit mit den Kindergärten und auch für die Kooperation mit dem Schulmedizinischen Dienst kann eine gute Entwicklung konstatiert werden. Die selbstkritische Reflexion der Pädagoginnen zeigt, dass im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit selbst noch Entwicklungsmöglichkeiten gesehen werden.

Die Schule ist ‚offen‘. Das ist ein wesentlicher Aspekt, der hoffen lässt, dass im Laufe der weiteren Entwicklung die bereits geschaffene Basis durch pädagogische Konzepte zielgerichtet erweitert und das Umfeld mehr noch als bisher einbezogen werden kann.

2.3 Projektsteuerung an der Schule

An der Grundschule Saalfeld - Gorndorf gab es schon zu Beginn des Schulversuches eine Steuergruppe, die für die gesamte Schule zuständig war. Ihr gehörten die stellvertretende Schulleiterin, zwei Grundschullehrerinnen und eine Erzieherin an. Die Steuergruppe sah ihre Aufgabe anfangs darin, den Schulversuch in ihr Gesamtkonzept zur Schulentwicklung einzubeziehen. Die gesamte Steuergruppe nahm mit Beginn des Schulversuches an der Zentralen Werkstatt ‚Moderation zur Schulentwicklung‘ regelmäßig teil. In den einschlägigen Veranstaltungen wurden die Steuergruppenmitglieder schwerpunktmäßig im Projektmanagement ausgebildet, dies wurde für die Weiterentwicklung auch im Schulversuch genutzt. Die Grundschule Saalfeld – Gorndorf gehörte zu denjenigen Schulen, die bereits früh einen Projektplan vorzuweisen hatten.

Wie oben erwähnt, wurde der Schulversuch nur von den in der Schuleingangsphase tätigen Kolleginnen getragen. Ein Jahr später, im März 2001, erklärten sie, dass das Interesse der anderen Pädagogen bzw. Pädagoginnen der Schule zwar bestehe, aber keine Bereitschaft vorhanden sei, selbst mitzuarbeiten. Die Lehrerinnen der Schuleingangsphase meinten, dass den Anderen das Arbeitspensum zu hoch wäre. Eine weitere Ursache sahen sie auch darin, dass noch nicht genügend überzeugende Beweise für eine positive Entwicklung der Kinder vorlagen. Angesichts dieser Tatsache hatte scheinbar auch die Steuergruppe keine Instrumente, wie man Wissenstransfer, Erfahrungsaustausch und Meinungsfindung im gesamten Kollegium effektiv praktizieren könnte. Vielleicht wurde dem Problem aber auch auf Grund der vielen Entwicklungsschwerpunkte im Schulversuch zu wenig Beachtung geschenkt.

Zu Beginn des Schuljahres 2001-2002 wurde die Verantwortung der Steuergruppe der Schule für den Schulversuch wiederum erwähnt. Konkrete Aufgaben, die der Steuergruppe zukamen, wurden nicht genannt. Der Aktivitätenplan für den Schulversuch war im gesamten Schulplan verankert. Ob ein Schulentwicklungskonzept aus einem Guss - wie zu Anfang angestrebt - entstanden ist, bleibt unerwähnt.

Zu Beginn des Schuljahres 2002-2003 erklärte die Schulleiterin ihre Aufgaben im Rahmen des Schulversuches auch damit, den Schulversuch, mit dem die Kollegen Neuland betraten, für das ganze Kollegium sichtbar zu unterstützen. Sie arbeitete selbst im Kurs Mathematik der ersten Jahrgangsstufe und war im Stammgruppenunterricht als Zweitlehrer tätig. Leitungsaufgaben, wie Schulentwicklung, Zusammenarbeit mit den Eltern und den Kindergärten, Pflege der Traditionen der Schule, Zusammenarbeit mit dem Schulamt und der Schulverwaltung mussten natürlich auch geleistet werden. Die Schulentwicklung konnte in kleinen Schritten, aber doch stetig vorangetrieben werden. Dadurch wurde bis heute erreicht, dass Kollegen der Klassenstufe drei und vier die Arbeit in der Schuleingangsstufe nicht mehr generell ablehnen, sondern auch mit einigen Stunden in der Klassenstufe eins/ zwei tätig sind bzw. an den Fortbildungen zum veränderten Schulanfang teilnehmen.

Die Projektleiterin fühlte sich für das Organisieren und Leiten der Teamberatungen verantwortlich und koordinierte die Aufgaben im Rahmen des Schulversuches. Weiterhin war sie besonders für die inhaltliche Arbeit Ansprechpartnerin. Hohes Engagement zeigte sie bei der Auswertung der Leitfäden, bei Fortbildungen oder den Präsentationen.

Zur Arbeit mit dem Aktivitätenplan, der nach wie vor in das Gesamtkonzept der Schule integriert ist und der in den Verantwortungsbereich der Steuergruppe fällt, wurden folgende Erfahrungen formuliert: „Je konkreter und exakter die Ziele gestellt, die Termine

und Verantwortlichkeiten festgelegt wurden, desto besser konnten wir sie erfüllen und ihre Ergebnisse abrechnen. Deshalb enthalten unsere Aktivitätenpläne überschaubare Zeiträume.“

Zu Beginn des Schuljahres 2002-2003 wurde immer noch deutlich, dass die Pädagoginnen der Schuleingangsphase allein kämpften. Sie gaben zu verstehen, dass ein regelmäßiger Austausch zwischen ihnen und den Kolleginnen in Klasse drei und vier nicht organisiert sei und diese Kolleginnen den Schulversuch nicht stützten. Die Begründung war, das wahrgenommene hohe Arbeitspensum der Lehrerinnen und Erzieherinnen in der Schuleingangsphase.

Im Abschnitt zu Teamentwicklung und Wissenstransfer in der Schule konnte eine gewachsene Teamarbeit für die Kolleginnen der Schuleingangsphase resümiert werden. Um für die weitere Entwicklungsarbeit noch bestehende Barrieren in der eigenen Schule zu beseitigen, sollte besonders die Steuergruppe über Möglichkeiten nachdenken, das Konzept der veränderten Schuleingangsphase zum Anliegen aller Kolleginnen werden zu lassen, damit das gesamte Schulkollegium die veränderte Schuleingangsphase mit trägt. Ein erster Schritt ist durch die Mitarbeit von Kolleginnen, die früher nur in den Klassen drei und vier gearbeitet haben, getan.

3 Feststellbare Effekte: Die Entwicklung des schulinternen Lehrplans zum praktikablen Arbeitsinstrument

Das Kollegium der Grundschule Saalfeld-Gorndorf kam nach fünfjähriger Erfahrung mit Diagnose- und Förderklassen zu der Erkenntnis, dass die selektive Beschulung förderbedürftiger Kinder nicht den erhofften Erfolg brachte, da diese Kinder nach der Umschulung in die dritte Grundschulklasse in den meisten Fällen erhebliche Schwierigkeiten hatten, die gestellten Anforderungen selbstständig zu bewältigen und sich in der zahlenmäßig größeren Kindergruppe zurecht zu finden. Die Lehrerinnen suchten deshalb nach einer Alternative, die für alle Kinder von Anfang an die gleichen Lernchancen in der Grundschule bieten könnte.

Auf der Basis des Projektes ‚Gestaltung von Schulleben und Öffnung von Grundschule und Hort‘, welches 1995 vom Thüringer Lehrerfortbildungsinstitut (ThILLM) initiiert worden war, konnte das Kollegium den begonnenen Entwicklungsprozess hin zu schülerorientiertem und selbst gesteuertem Lernen als einen richtigen Weg erkennen. Durch die Auseinandersetzung mit neueren didaktisch-methodischen Ansätzen (Wochenplan, Freiarbeit, Stationenlernen, etc.) hatten die Pädagoginnen für den Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ eine gute Ausgangsbasis geschaffen.

Warum die Entwicklung der veränderten Schuleingangsphase trotzdem viel Ausdauer erforderte, hängt mit Sicherheit auch von Faktoren ab, die das Kollegium aus eigener Kraft nicht besser in den Griff bekommen konnte: Für die Unterrichtsentwicklung hätte die Schule früher intensivere Begleitung benötigt. Bei der Integration des im ersten Schulversuchsjahr hinzugekommenen Kollegiums einer anderen Grundschule mit anderen pädagogischen Konzepten, wäre mehr äußere Hilfe sicherlich sinnvoll gewesen. Darüber hinaus hatten die Sonderpädagoginnen, die an die Schule abgeordnet wurden, lange Zeit ungünstige Arbeitszeiten mit wenig Zeit für Absprachen. Schließlich liegt die Schule in einem Einzugsgebiet mit sehr hoher Arbeitslosigkeit und all ihren Folgen. Die Bedingungen, unter denen die Grundschule Saalfeld-Gorndorf im Schulversuch ‚Verän-

derte Schuleingangsphase' arbeitete, waren also durch mehrere Faktoren geprägt, die eine besondere Herausforderung bedeuteten.

Bereits im Schuljahr 1999-2000 wurde in den Fächern Musik, Sport, Werken, Schulgarten, Kunsterziehung, Ethik und in den Ergänzungsstunden jahrgangsgemischt gearbeitet. Im Mittelpunkt stand in diesen Stunden die Entwicklung von Sozialkompetenz der Kinder. Sukzessive wurden in den Stammgruppenunterricht dann während des zum Halbjahr 2000 begonnenen Schulversuchs auch die Fächer Deutsch, Heimat- und Sachkunde und Mathematik einbezogen, so dass diese Form der Lerngemeinschaft zunehmend zum Zentrum des gemeinsamen Lernens wurde. Mit der organisatorischen Einrichtung der Jahrgangsmischung in der Schuleingangsphase erkannte das Kollegium zunehmend die Möglichkeiten kooperativen Lernens. Die Kolleginnen wussten, dass der Fähigkeitserwerb zum partnerschaftlichen Arbeiten nicht dem Selbstlauf überlassen werden darf, hatten aber zu Anfang Schwierigkeiten, mit den neuen Herausforderungen zurechtzukommen. Zunächst ließen sie die Kinder in der Stammgruppe ausschließlich nach dem Wochenplan an ihren Aufgaben arbeiten. Es gab verbindliche ‚Pflichtaufgaben‘, drei unterschiedliche Wochenpläne lagen pro Klassenstufe vor, die jeweils den Kindern zugeordnet waren. Daneben gehörten zu den Lernangeboten ‚Wahlaufgaben‘, über deren Bearbeitung die Schülerinnen und Schüler selbst entscheiden konnten. Diese Aufgaben waren nach ihrem Schwierigkeitsgrad mit Symbolen gekennzeichnet, deren Bedeutung den Kindern bekannt war. Es handelte sich überwiegend um eher geschlossene Aufgaben, teils mit Selbstkontrolle. Die Kinder arbeiteten jedoch meist allein und in der vorstrukturierten Jahrgangsumgebung. Die Anforderung des Schulversuchs, von den jahrgangsbezogenen Themen der Schulbücher Abstand zu nehmen und stärker den Lernprozess der Kinder in den Blick zu bekommen, war eine sehr schwierige Aufgabe. Einen Weg sahen die Pädagoginnen darin, in Teamarbeit ihren schulinternen Lehrplan dahingehend zu überarbeiten, dass durch die Vernetzung der jahrgangsbezogenen Lerninhalte das gemeinsame Arbeiten an einem Thema in der jahrgangsgemischten Stammgruppe möglich wird und dennoch jedes Kind differenziert solche Aufgaben bekommt, die seinem Lernniveau entsprechen.

Der Anfang zur Veränderung des schulinternen Lehrplans bezog sich auf die musischen Fächer, da in diesen Lernbereichen die längsten Erfahrungen im jahrgangsgemischten Unterricht vorhanden waren. Ausgehend vom Fach Heimat- und Sachkunde wurden dann die thematischen Bereiche fächerübergreifend strukturiert und entsprechendes Lernmaterial schwerpunktmäßig zugeordnet. Das hatte zur Folge, dass auch die vorbereitete Lernumgebung in den Stammgruppenräumen überdacht und eine Strukturveränderung in Anlehnung an den schulinternen Lehrplan vorgenommen wurde. Die Auswahl neu zu beschaffender Arbeitsmaterialien erfolgte unter Berücksichtigung selbstständigen und sozialen Lernens. Das Material wurde zunehmend kritischer ausgewählt. Es war nicht einfach, differenzierte Aufgaben zur Förderung des Schriftspracherwerbs und der Grammatik zusätzlich unter ein jahrgangsgemischtes Sachthema zu stellen, solange jahrgangsbezogene Schulbücher eingesetzt wurden.

Somit hatten sich die Pädagoginnen nach dem ersten Schulversuchsjahr zwar schon eine Grundlage geschaffen, die es ihnen erleichterte, fächerübergreifenden Unterricht und jahrgangsgemischtes Lernen effektiver zu planen. Jedes Kind arbeitete nach seinem Plan, ohne dass die jahrgangsgemischte Kooperation der Kinder im Unterricht didaktisch zum Tragen kam. Jahrgangsmischung wurde jedoch mit Hilfe eines Patenschaftsystems zunehmend für das soziale Lernen genutzt. Die Älteren holten die Jüngeren am Schulanfang in die Regeln und Bräuche der Stammgruppe hinein. Schon in der zweiten Schulwoche klappte das.

Im Jahre 2001 fand im Anschluss an unsere Kernproblemanalyse im Schulversuch eine vom ThILLM organisierte Fortbildung zu offenen Aufgabenstellungen statt, Erfahrungsaustausch mit den Grundschulen Rottenbach und ‚Karl Zink‘ in Ilmenau schlossen sich an. Nun wurde die Strategie verfolgt, offene Lernangebote zu machen, die inhaltlich kooperatives Lernen erfordern und dadurch befördern.

Auf der Grundlage einer umfangreichen Leistungsdokumentation (Portfolio, Analyseheft, Gespräche mit dem Kind über seine Arbeit) lernten die Lehrerinnen die individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder immer besser einschätzen. Zu Anfang richtete sich ihre Lernbeobachtung hauptsächlich darauf, ob das Kind vorgegebene Aufgaben richtig bearbeitete, denn der persönliche Lernprozess des einzelnen Kindes war noch nicht explizit im Blick. Unsere Analyse im Jahre 2001 ergab u. a., dass zwar die Unterrichtsorganisation in den Stammgruppen geöffnet worden war (Wochenplanarbeit, Werkstattarbeit), dass die Kolleginnen aber fast ausschließlich solche Aufgaben einsetzten, die sie aus dem traditionellen Unterricht kannten. Ausschlaggebend für einen veränderten Beobachtungsfokus war die Auseinandersetzung mit offenen Aufgabenstellungen und dem konstruktivistischen Lernbegriff im Jahre 2001. Im Laufe der Entwicklung richteten die Lehrerinnen ihren Blick verstärkt darauf, herauszufinden, wie das Kind lernt und es gelang ihnen zunehmend besser, den Lernprozess des Kindes kontinuierlicher und gezielter im Unterricht zu beobachten und zu protokollieren.

Am Ende des Schulversuchs ist der Unterricht auf der Grundlage des schulinternen Lehrplans von Methodenvielfalt geprägt. Die Individualisierung des Lernprozesses gelingt nach Einschätzung der Lehrerinnen am besten durch Wochenplanarbeit und im Werkstattunterricht. Anspruchsvolle Aufgaben ermöglichen kooperatives aber auch individuelles Lernen. Dafür gibt es einen Fundus an Material, das den Kindern zugänglich ist. Besondere Fortschritte sind in der integrativen Förderung leistungsschwacher, aber auch besonders leistungsstarker Kinder unter Einbeziehung von Erzieherin, Fördereschullehrerin und Grundeschullehrerin zu sehen.

Der im Team der Schuleingangsphase entwickelte schulinterne Lehrplan wurde anderen Schulen zur Erprobung zur Verfügung gestellt. Nach ausgiebigen Beratungen im Team kamen die Pädagoginnen zu der Überzeugung, dass ein schulinterner Lehrplan tatsächlich etwas Schulspezifisches ist und deshalb von anderen Schulen nicht einfach übernommen werden kann, doch kann er als Modell dienen. Für die Kolleginnen der Grundschule Saalfeld-Gorndorf hatte sich der schulinterne Lehrplan in der täglichen Planungsarbeit bewährt. Um nicht nur den Lehrplan selbst, sondern auch seine Anwendung zu dokumentieren, haben sie ausgehend von einigen Lehrplanschwerpunkten Projekte und Werkstätten erarbeitet, die vielfältige Anregungen für andere Schulen bieten können. Diese haben sie selbst erprobt und ausgewertet, so dass ergänzend ihre eigenen Erfahrungen weitergereicht werden können. Dafür interessierten sich viele Kolleginnen anderer Schulen.

Abschließend wurde von allen Pädagoginnen der Schuleingangsphase konstatiert, dass ihre Arbeit im Schulversuch nur durch die wachsende Stärke der Teamarbeit möglich war. Das Engagement und die Kooperationsfähigkeit jeder einzelnen Kollegin führten dazu, dass Teamarbeit zur Routine geworden ist, Sicherheit gibt und gegenseitige Bereicherung bringt. Diese Zusammenarbeit möchten die Pädagoginnen nicht missen. Ihre Hoffnung besteht darin, diese Arbeitsweise auf das gesamte Kollegium der Grundschule übertragen zu können.