

Die Staatliche Grundschule Unterweid
im Schulversuch
,Veränderte Schuleingangsphase'



Eine Studie der Wissenschaftlichen Begleitung

Die Staatliche Grundschule Unterweid hat vom 2. Schulhalbjahr des Schuljahres 1999-2000 bis Schuljahresende 2002-2003 am Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase in Thüringen‘ teilgenommen.

Eine wissenschaftliche Begleitung unter Leitung von Prof. Dr. Ursula Carle, Universität Bremen, erfolgte im Auftrag des Freistaats Thüringen, vertreten durch den Thüringer Kultusminister. Die vorliegende Studie beruht auf den Auswertungen der Wissenschaftlichen Begleitung. Der Text wurde von Sabine Klose vorbereitet und im Team bearbeitet.

Adresse der Grundschule:

Grundschule Unterweid
Unsben 85
98634 Unterweid
Tel. 036946-22200; 036946-29806
Fax. 036946-29807
E-Mail: gs.unterweid.s.steube@t-online.de
Schulleiterin: Susanne Steube
Projektverantwortliche: Uta Hewelt

Adresse der Wissenschaftlichen Begleitung:

Prof. Dr. Ursula Carle
Universität Bremen, FB 12
Arbeitsgebiet Grundschulpädagogik
Bibliothekstraße
28359 Bremen

Ort der Internetveröffentlichung:

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

Titelblatt: Grundschule Unterweid

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 Hohengehren

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

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

Staatliche Grundschule Unterweid

Entwicklung im Schulversuch ,Veränderte Schuleingangsphase'

1	Ausgangslage der Grundschule Unterweid am Beginn des Schulversuchs.....	10
2	Der Entwicklungsweg der Grundschule Unterweid im Schulversuch ,Veränderte Schuleingangsphase'	13
2.1	Kernaufgabe: Lernen in heterogenen Gruppen (Individualisierung und Integration zur Lerngemeinschaft)	13
2.1.1	Einrichtung der Jahrgangsmischung	14
2.1.2	Rhythmisierung	17
2.1.3	Einstieg in die Individualisierung durch Nutzung von offenen Unterrichtsformen.....	18
2.1.4	Aufbau der Lernumgebung.....	20
2.1.5	Spezielle Fördermaßnahmen	24
2.1.6	Differenzierungskonzepte.....	25
2.1.7	Schuleingangsphasendiagnostik	30
2.1.8	Leistungsdokumentation.....	31
2.1.9	Entwicklung der Aufgabenqualität.....	33
2.1.10	Teamentwicklung und Wissenstransfer in der Schule.....	35
2.1.11	Meilensteine der Unterrichtsentwicklung im Schulversuch	37
2.2	Entwicklung geeigneter Umfeldbedingungen.....	37
2.2.1	Eltern werden zu Erziehungspartnern.....	37
2.2.2	Wiederentdeckung der Kooperation mit den Kindergärten.....	39
2.2.3	Rolle des Schulmedizinischen Dienstes	40
2.2.4	Funktion des regionalen Beirats für die Schule	40
2.2.5	Schulpolitische Arbeit – Information der Öffentlichkeit.....	41
2.2.6	Wahrnehmung des Schulversuchs durch andere Schulen	42
2.2.7	Kooperation mit dem Umfeld der Schule als unverzichtbares Element der Veränderung	43
2.3	Projektsteuerung an der Schule.....	44
3	Feststellbare Effekte des Schulversuchs an der Schule	45

Einleitung

Im Jahre 1999 begann ein Vorbereitungsteam, bestehend aus Mitarbeiterinnen des Thüringer Kultusministeriums, des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanelwicklung 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 Beglei-

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.

tung (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 Unterweid eine wichtige Rolle gespielt. Insbesondere die offene Arbeit und die Förderung auf der Basis einer kindgerechten Diagnostik im sprachlichen Anfangsunterricht gaben dem gesamten Schulversuch wertvolle Impulse.

Ein Team des Arbeitsgebiets Grundschulpädagogik der Universität Bremen³ hat den Schulversuch in Unterweid wissenschaftlich begleitet. Jährlich einmal fand ein Besuch in der Schule statt. Wir hospitierten einen Vormittag lang im Unterricht und werteten unsere Beobachtungen aus. Nachmittags diskutierten wir mit den Lehrerinnen und Lehrern über den Verlauf des Schulversuchs und ließen uns zwischenzeitlich erfolgte Arbeiten zeigen. Zusätzlich wurde später im Jahr eine Fragebogenbefragung durchgeführt, die uns wiederum Aufschluss über den Fortschritt im Schulversuch gegeben hat. Zwischen den beiden Erhebungen fanden Treffen statt, an denen sich alle Schulen beteiligten und sich gegenseitig ihre Entwicklungen präsentierten. Darüber hinaus bestand zwischen den Kindern der Schuleingangsphase und Professorin Ursula Carle über zwei Jahre lang eine intensive Korrespondenz, die verdeutlicht, dass die Schülerinnen und Schüler große Fortschritte erzielt haben.

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

Wir glauben, dass es sich lohnt in dieser Studie den Weg der Staatlichen Grundschule Unterweid 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, Corinna Meyer

Die Staatliche Grundschule Unterweid: Entwicklung im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘

Unterweid, eine Gemeinde mit ca. 530 Einwohnern, liegt an der Grenze zu Hessen in der Thüringischen Rhön im Landkreis Schmalkalden-Meiningen, ca. 35 Kilometer von der Kreisstadt Meiningen entfernt.



Abbildung 1: Ausblick vom Schulhof

Die Grundschule am Ort existiert seit nunmehr 68 Jahren und untersteht dem Staatlichen Schulamt Schmalkalden. Das überwiegend ländliche Einzugsgebiet umfasst die Orte Unterweid, Oberweid, Brix und Frankenheim. Bis zum Jahr 1992 gab es in Frankenheim eine zweite Grundschule, die aufgrund rückläufiger Schülerzahlen nach der politischen Wende in der DDR mit der Grundschule Unterweid zusammengelegt wurde.

Im Schuljahr 1995-1996 übernahm Susanne Steube die Leitung der Staatlichen Grundschule Unterweid. Eine enge Verbindung zur Region ist der Schulleiterin wichtig: „Die Profilierung der Grundschule Unterweid zielt auf eine heimatverbundene Arbeit mit den Kindern unter Einbeziehung der territorialen Gegebenheiten der Rhön ab.“, beschrieb die Schulleiterin die Ausrichtung der Schule im Antrag zum Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘. Dazu gehöre auch ein möglichst enger Kontakt zu den Familien.

Im Schuljahr 1998-1999 begann die Grundschule Unterweid mit der Teilnahme an einem ‚Projekt zur Schulentwicklung‘ systematisch die Weiterentwicklung des Anfangsunterrichts zu betreiben und legte damit ein Fundament für den Start des Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase‘.

1 Ausgangslage der Grundschule Unterweid am Beginn des Schulversuchs

Für das Gelingen eines Schulversuchs sind die räumlichen Bedingungen, die Ausstattung der Schule und die Kompetenz der Pädagoginnen entscheidende Voraussetzungen. Die Grundschule Unterweid konnte bei Schulversuchsbeginn bereits auf beachtliche Vorarbeiten zurückblicken.

Die Räume der Grundschule Unterweid sind ausreichend groß und die breiten Flure bieten zusätzlich Raum, der für den Unterricht genutzt werden kann. Die Lerngruppenräume gleichen sich heute in ihrer Ausstattung. In ihnen befinden sich Gruppentische, Regale mit Arbeitsmitteln, Schülerablagen, Flächen für die Ablage des Wochenplans sowie die angebotenen Freiarbeitsmaterialien, Schränke für Verbrauchsmaterial und Vorbereitungsplätze für die Lehrerinnen. Anschauungstafeln, Präsentationsflächen und eine Tafel ergänzen die Ausstattung. Zu jedem Lerngruppenraum gehört ein zusätzlicher, angrenzender Raum, in dem sich ein aus Flachbänken aufgebauter Sitzkreis, eine Computerecke, eine Lesecke und Regale mit Freiarbeitsangeboten befinden.



Abbildung 2: Auf dem Schulgelände

Zum Schulgrundstück gehören neben dem Pausenhof ein Spielplatz, der Schulgarten, der Sportplatz und eine Turnhalle. Von den Kindern wurden Biotop angelegt, die nach Aussagen der Pädagoginnen und Pädagogen immer wieder Anziehungspunkte für die Kinder sind, gibt es doch dort Frösche, Molche oder Libellen zu beobachten.

Zur Staatlichen Grundschule Unterweid gehört ein Hort, der aber nur von wenigen Kindern besucht wird. Das liegt an der geringen Gesamtschülerzahl, aber auch daran, dass viele Kinder ‚Fahrschüler‘ sind. Im Schuljahr 2002-2003 besuchten nur noch 15 Kinder die jahrgangsgemischte Hortgruppe. Trotzdem hat der Hort, der von einer Erzieherin geleitet wird, täglich geöffnet.

Zu Beginn des Schulversuchs begann die Erzieherin am Montagmittag ihre Arbeit mit den Hortkindern:

Montag	von 11.40 Uhr bis 15.30 Uhr	Hortbetreuung
Dienstag	von 7.30 Uhr bis 11.40 Uhr von 12.30 Uhr bis 15.30 Uhr	Rhythmisierung des Schulvormittages Hortbetreuung
Mittwoch	von 7.30 Uhr bis 10.45 Uhr von 12.30 Uhr bis 15.30 Uhr	Rhythmisierung des Schulvormittages Hortbetreuung
Donnerstag	von 10.00 Uhr bis 11.40 Uhr von 12.00 Uhr bis 15.30 Uhr	Rhythmisierung des Schulvormittages Hortbetreuung

Am Freitag blieb der Hort der Grundschule Unterweid geschlossen, die Kinder, die mit dem Schulbus nach Hause fuhren, wurden bis zur Abfahrt des Busses beaufsichtigt. Diese Bedingungen stellten für die Mitarbeit der Horterzieherin in der Schule eine gute Voraussetzung dar.

Die Schulleiterin schreibt zur Hortarbeit im Antrag zum Schulversuch: „Hauptanliegen der Hortarbeit ist es, dass sich die Kinder wohl fühlen. Sie sollen ihre Freizeit gemeinsam gestalten, zusammen spielen, sich entspannen und sich freundschaftlich begegnen.“ Die Erzieherin achtete darauf, dass die Angebote „differenziert [sind] und die unterschiedlichen Interessen sowie den Altersunterschied der Kinder [verschiedener Jahrgänge] berücksichtigen.“ Dabei wurde besonders viel Wert auf die Integration der Erstklässler gelegt, da diese zu Beginn des Schulversuchs den kleinsten Teil der Hortkinder ausmachten.

Bedingt durch die abgeschiedene regionale Lage wurden in die Grundschule Unterweid schon vor Schulversuchsbeginn meist alle Kinder aufgenommen, auch diejenigen, die anderswo in besondere Fördereinrichtungen zur Entwicklung der ‚Schulfähigkeit‘ eingewiesen worden wären, wie z.B. in ‚Diagnose- und Förderklassen‘: „Es gehörte schon immer zu unseren Aufgaben, Kinder mit Entwicklungsverzögerungen oder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in unserer Schule zu unterrichten.“, schreibt die Schulleiterin im Antrag zum Schulversuch. Weiter ist dort zu lesen: „Die Eltern erteilen keine Zustimmung zum Besuch einer Diagnose- und Förderklasse oder der Förderschule in Meiningen.“ Dass die Kinder eine tägliche Fahrstrecke von 70 km zu bewältigen hätten, aus dem heimatlichen Freundeskreis herausgerissen und isoliert werden würden und die enge Bindung an den Heimatort verlieren würden, waren nachvollziehbare Gründe für die Entscheidung der Eltern.

Im ersten Schulversuchsjahr erweiterte sich das Begründungsspektrum: „Die Diagnose und Förderklassen betrachte ich im nachhinein kritisch.“, berichtete eine Lehrerin. „In diesen Klassen häufen sich Kinder mit Problemen. Sie haben keine Vorbilder in ihrer Klasse und können nur wenig Unterstützung von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern erwarten.“

Die Schulleiterin setzte sich besonders für die Teilnahme der Staatlichen Grundschule Unterweid am Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ ein und übernahm eine engagierte Vorreiterrolle. Geschickt bereitete sie den Boden für die Entwicklungsarbeit vor. Die Lehrerinnen, die in der veränderten Schuleingangsphase eingesetzt waren, ließen sich von den Ideen überzeugen und engagierten sich für deren Umsetzung. Ihre Kolleginnen und Kollegen, die überwiegend in den Klassen drei und vier unterrichteten, äußerten Respekt ob dem Engagement und den Leistungen: „Auf einen Schlag möchte ich da nicht reinrutschen, lieber erst mal hospitieren.“, erklärte ein Lehrer schon zu Be-

ginn des Schulversuchs und verwies damit darauf, dass sich die Unterrichtsarbeit in der Schuleingangsphase bereits am Beginn des Schulversuchs deutlich von der Arbeit in den Klassen 3 und 4 unterschied.

Die Kolleginnen der Schuleingangsphase unterstützten sich gegenseitig bei der Bewältigung ihrer Aufgaben. Es waren vier Lehrerinnen, eine Förderschullehrerin und eine Erzieherin, die das Team der Schuleingangsphase stellten. Daraus wurden zwei kleine Teams gebildet, deren Zusammensetzung sich an der Mitarbeit in einer Lerngruppe ausrichtete. Die beiden Teams trafen sich freitags in der fünften Stunde und berieten lerngruppenbezogene Probleme und Anliegen. In der darauffolgenden sechsten Stunde fanden sich beide Teams zur Planung der Unterrichtsarbeit der kommenden Woche zusammen. Wochenpläne für die Kinder wurden aufgestellt. Gemeinsam berieten die Pädagoginnen auch über die Förderung einzelner Kinder. Zu diesem Zeitpunkt wünschten sich die Beteiligten, dass auch die Sonderpädagogin, die in der Schuleingangsphase arbeitete, mit an den Beratungen teilnehmen könnte, was aber auf Grund der Einsatzbedingungen noch nicht möglich war.

Das gemeinsame Arbeiten im ‚kleinen‘ und ‚großen Team‘ der Schuleingangsphase wurde zu Beginn des Schulversuchs als eine wesentliche Stärke für die Entwicklungsarbeit angesehen.

Die Pädagoginnen der Staatlichen Grundschule Unterweid profitierten von ihren Erfahrungen, die sie mit offenen Unterrichtsformen gesammelt hatten. „Alle Lehrerinnen und Lehrer unserer Schule arbeiten mit offenen Unterrichtsformen wie Wochenplan, Tagesplan, Lernen an Stationen oder Projektarbeit. Das war ein Hauptanliegen der gemeinsamen Vorbereitung auf den Schulversuch.“, schrieb die Schulleiterin im Antrag.

Eltern wurden von Anfang an in den Entwicklungsprozess einbezogen. „Die Arbeit mit den Eltern gestaltet sich recht problemlos, weil der überwiegende Teil der Eltern für die Lösung der Probleme ihrer Kinder dankbar ist.“, bilanzierte die Schulleiterin, die im Antrag zum Schulversuch beschriebene vorbereitende Elternarbeit. Sie berichtete weiter, dass die Eltern die Pädagoginnen und Pädagogen unterstützten, indem sie beispielsweise halfen, Unterrichtsmaterial anzufertigen oder bei Arbeitseinsätzen das Schulumfeld verschönerten. Auch traten die Eltern den offenen Unterrichtsformen interessiert gegenüber. Gleichwohl gab es einzelne Bedenken und Sorgen. Dazu gehörten nach Meinung der Schulleiterin die Zweifel der Eltern leistungsstarker Kinder, die sich sorgten, ob ihre Kinder in der neu gestalteten Schuleingangsphase genügend gefördert würden. Die Lehrerinnen boten den Eltern die Gelegenheit, in ihrem Unterricht zu hospitieren, zu erleben, wie Kinder hier lernen und diskutierten mit ihnen darüber. So gelang es ihnen bereits im ersten Schulversuchsjahr die Zweifel auszuräumen.

Obgleich die Pädagoginnen und Pädagogen der staatlichen Grundschule Unterweid mit ihrer erfolgreichen Elternaufklärung einen guten Start in den Schulversuch unternehmen konnten, waren sie sich bewusst, dass die Elternarbeit nicht vernachlässigt werden durfte. Die intensive Elternarbeit trug nach Meinung der Schule dazu bei, dass der Schulversuch sehr stark in der Öffentlichkeit wahrgenommen wurde. Die Kindergärten, zu denen die Grundschule Unterweid stets einen guten Kontakt gepflegt hatte, stützten den Schulversuch.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Staatliche Grundschule Unterweid in folgenden Punkten über eine gute Ausgangslage für den Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ verfügte:

- Es lagen bereits Erfahrungen vor, Kinder mit Lernschwierigkeiten wohnortnah in der Grundschule am Ort zu unterrichten.
- Die Lehrerinnen und Lehrer hatten erste Erfahrungen mit offenen Unterrichtsformen gesammelt.
- Die Eltern zeigten sich an der Unterrichtsgestaltung interessiert, anfängliche Sorgen, die sich in den meisten Fällen auf die Förderung der leistungsstarken Kinder bezogen, konnten frühzeitig ausgeräumt werden.
- Die Kindergärten stützten das Konzept der ‚Veränderten Schuleingangsphase‘ von Anfang an.

Das kooperativ-freundschaftliche Klima der Grundschule Unterweid wurde durch die enge Zusammenarbeit in der Schuleingangsphase gefördert und sollte eine wichtige Stütze im Schulversuch werden. Individuelle Stärken einzelner Lehrerinnen wurden von Anfang an zielgerichtet genutzt. Die hohe Ausgangsmotivation ließ die Lehrerinnen der Schuleingangsphase zielstrebig am Gelingen des Schulversuchs arbeiten.

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

Die Staatliche Grundschule Unterweid setzte im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ die begonnene Unterrichtsentwicklung fort. Nun sollte der Unterricht noch stärker der individuellen Förderung der Kinder dienen. In den Fokus der Lehrerinnen rückte die Frage, wie es gelingen könnte, Kinder auf unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsniveaus zu fördern. Zunächst musste hierfür ein Konzept gefunden werden, das binnendifferenziertes und selbständiges Lernen ermöglichte. Dafür setzten sich die Lehrerinnen und Lehrer intensiver mit der Entwicklung von Kindern auseinander. Sie begannen im Bereich Schriftspracherwerb und übertrugen dann ihre gewonnenen Kenntnisse auf andere Bereiche. Durch die engagierte Weiterentwicklung des Unterrichts, der jedem Kind erfolgreiches Lernen ermöglichen sollte und in enger Kooperation mit den Kindergärten und dem Schulmedizinischen Dienst wurden Eltern und Öffentlichkeit gewonnen.

Immer wieder hinzunehmende Rückschläge, bedingt durch häufige personelle Veränderungen, wurden überwunden und der Entwicklungsprozess zunehmend professionell und inhaltlich erfolgreich gestaltet. In den folgenden Abschnitten wird der Entwicklungsweg nachgezeichnet.

2.1 Kernaufgabe: Lernen in heterogenen Gruppen (Individualisierung und Integration zur Lerngemeinschaft)

Ausgehend von ihrer langjährigen Unterrichtspraxis, ersten Erfahrungen mit geöffneten Unterrichtsformen und getragen von Ideen eines guten Anfangsunterrichts, nahmen die Lehrerinnen der Grundschule Unterweid die Entwicklung der Schuleingangsphase vor. Wie es das Schulversuchskonzept verlangte, richteten sie jahrgangsgemischte Lerngruppen ein. Der Tagesablauf wurde neu überdacht und rhythmisiert gestaltet. Doch zunächst führte beides nicht zu dem gewünschten Erfolg, der Förderung aller Kinder. Im Laufe des Schulversuchs nahmen die Lehrerinnen und Lehrer immer bewusster

wahr, wie breit die Palette der Lern- und Entwicklungsstände der Kinder tatsächlich war. Auf die organisatorische Umgestaltung, folgte die inhaltliche. Gesammeltes vielfältiges Material und eine gestaltete Lernumgebung sollten der erkannten Unterschiedlichkeit der Kinder nun begegnen und Lernen auf verschiedenen Stufen ermöglichen. Trotz Unterstützung durch die Sonderpädagoginnen und trotz des Einsatzes geeigneter Differenzierungskonzepte taten sich die Lehrerinnen zunächst sehr schwer damit, Kindern durch selbstständiges Arbeiten individuelles Lernen zu ermöglichen. Sie mussten erkennen, dass nicht die Vielfalt des Materials, sondern dessen zielgerichtete Auswahl die Wirksamkeit der Differenzierung bestimmte. Mit der Zuwendung zu ‚offenen Aufgaben‘ und der Präsentation von lehrgangsbezogenen Aufgaben in einem ‚Regalsystem‘ setzten sie schließlich sowohl den Anspruch nach Binnendifferenzierung als auch den nach selbständigem Lernen und Arbeiten der Kinder um. Parallel dazu wurde die Leis- tungsdokumentation passend weiter entwickelt.

2.1.1 Einrichtung der Jahrgangsmischung

Vor Beginn des Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ mit dem Schuljahr 1999-2000 wurden an der Staatlichen Grundschule Unterweid erstmals zwei jahrgangsgemischte Stammgruppen⁴ eingerichtet. Die Pädagoginnen und Pädagogen begannen bereits im Schuljahr davor, sich intensiv mit der Bildung dieser Stammgruppen zu befassen. Deren Zusammensetzung sollte „für eine effiziente Differenzierungsarbeit bereits in der Startphase genutzt werden. Vorbereitend nahmen Vertreter/innen der Schule an den schulärztlichen Untersuchungen teil und führten Beobachtungen in den Kindergärten durch. Zusätzlich wurden die künftigen Schulanfänger/innen zu einem Schnuppertag in die Grundschule geladen. Alle gewonnenen Informationen dienten als Grundlage für die Entscheidungen hinsichtlich der Stammgruppenzusammensetzung auf der Basis folgende Grundsätze:

- Es wird keine Eingruppierung nach Leistungen vorgenommen.
- Freundschaften der Kinder werden berücksichtigt.
- Es wird auf ein ausgewogenes Verhältnis von Jungen und Mädchen geachtet.
- In jeder Stammgruppe sollen Kinder aus den verschiedenen Orten des Einzugsgebietes vertreten sein.
- Die Gruppenstärke der zu bildenden Stammgruppen soll annähernd gleich sein.
- Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sollen in die Stammgruppe kommen, in der die Lehrkraft mit der Ausbildung zur Diagnose-Förderlehrerin unterrichtet.

Um die jahrgangsübergreifende Zusammenarbeit der Kinder anzuregen, wurde ein Sitzplan eingeführt: An den Gruppentischen sitzen jeweils zwei Kinder aus dem ersten und zwei aus dem zweiten Schulbesuchsjahr, wobei die Kinder unterschiedlicher Schulbesuchsjahre direkt neben einander und die des gleichen sich gegenüber sitzen. Den leis-

⁴ Lerngruppen, die aus Kindern des ersten und zweiten Schuljahres zusammengesetzt sind. In Anlehnung an das Kurs-Stammgruppensystem Peter Petersens (Jena-Plan) wird die jahrgangsgemischte Lerngruppe als Stammgruppe bezeichnet. Die zeitweilig gemeinsam arbeitenden Kinder eines Schuljahrganges werden in Kursen zusammengefasst.

tungsschwachen Kindern des ersten Schulbesuchsjahres wurden jeweils ein leistungsstarkes Kind des zweiten Schulbesuchsjahres zugeordnet.

Die Kinder sollten nun in einer jahrgangsübergreifenden Gruppe, der Stammgruppe, zeitweise aber auch noch jahrgangsbezogen, im Kurs, lernen. Der Stundenplan der beiden Gruppen wurde so gestaltet, dass die Kurs- bzw. Stammgruppenstunden jeweils parallel lagen, um den Lehrerinnen jede Möglichkeit einer variablen Gestaltung zu ermöglichen.

Der Unterricht in der Stammgruppe folgte im ersten Schulversuchsjahr folgendem Muster:

Montag	Beginn der Woche mit dem Morgenkreis
Dienstag	Tagesplanarbeit für Klasse 1, Wochenplanarbeit für Klasse 2
Mittwoch	Differenziertes Arbeiten am gemeinsamen Unterrichtsgegenstand
Donnerstag	Lernen an Stationen
Freitag	Auswertung der Woche und Präsentation der Ergebnisse

Dieser festgelegte Rhythmus hielt den Stundenplan für die Kinder, die Lehrerinnen und die Eltern überschaubar und ermöglichte auch Vertretungslehrer/innen ein rasches Orientieren.

Während im Kurs überwiegend traditionell weitergearbeitet wurde, öffneten die Lehrerinnen den Unterricht im Stammgruppenverband. Dort wurden Unterrichtsformen wie Tages- oder Wochenplanarbeit, das Lernen an Stationen und Gruppenarbeiten eingesetzt. Dem Kursunterricht oblag die Einführung und Erarbeitung neuen Stoffes, im Stamm wurde überwiegend geübt. Durch die differenzierten Wochenpläne, die es im Stamm zu bearbeiten galt, lag demzufolge dort der Schwerpunkt individueller Förderung.

Im Verlaufe des ersten Schulversuchsjahres konnten die Pädagoginnen und Pädagogen erkennen, welche positiven Auswirkungen das Unterrichten in den jahrgangsgemischten Gruppen hatte. Diese waren zuerst im sozialen Bereich sichtbar: „Die Kinder vermitteln sich Normen untereinander weiter und helfen sich gegenseitig. Sie bedienen sich gegenseitig selbst“, beschrieb eine Lehrerin zu diesem Zeitpunkt ihre Erfahrungen. Und doch war es für die Lehrerinnen noch schwer, die Stammgruppe als das ‚Nest‘ der Kinder zu betrachten: „Wir denken immer noch in Klasse 1 und Klasse 2.“, bekannte eine von ihnen im Frühjahr des Jahres 2000.

Das Lernen der Kinder wurde durch die durchdachte Zusammensetzung der Kindergruppe und die differenzierten Wochenpläne unterstützt. Unterschiedliche Aufgaben und Materialien wurden angeboten und teilweise zur freien Auswahl gestellt. Der Anteil selbständigen Arbeitens und Lernens wurde erhöht. Die Aufgaben forderten die älteren Kinder heraus ihr Wissen an die jüngeren weiterzugeben. Alle Kinder sollten voneinander lernen können, auch die älteren von den jüngeren.

Die Lehrerinnen und Lehrer der Staatlichen Grundschule Unterweid hatten im ersten Schulversuchsjahr nicht nur die Organisation der Jahrgangsmischung an ihrer Schule

umgesetzt, sie begannen bereits zielstrebig, diese für das individuelle Lernen der Kinder zu nutzen.

Laut Antrag sollten die Fächer Deutsch, Mathematik und Heimat- und Sachkunde zu etwa gleichen Anteilen sowohl in der Stammgruppe als auch im Kurs unterrichtet werden. Zusätzlich wurden im Stammgruppenunterricht die Fächer Werken und Musik angeboten. Sport, Ethik, Religion, Schulgarten und die Ergänzungsstunde sollten im Kurs jahrgangsbezogen unterrichtet werden.

Zunächst wurde diese Verteilung beibehalten, der Anteil des Kurses überwog leicht, weil es darin gelang, intensiver zu arbeiten.

Im Stammgruppenunterricht erprobten die Lehrerinnen eine weitere offene Unterrichtsform: den Werkstattunterricht. Sie begannen auch, den Kursunterricht zu öffnen. Dazu installierten sie „differenziertes Arbeiten in Gruppen nach Leistungsvermögen durch Angebotslernen.“ Im nächsten Schritt nahmen sich die Pädagoginnen und Pädagogen vor, im Kursunterricht weniger frontal arbeiten zu wollen und den Kindern ein höheres Maß an selbständigem Lernen zu ermöglichen.

Während dieser Zeit wurde die Möglichkeit, Stunden mit einer weiteren Pädagogin, doppelt zu besetzen mit neun Stunden wöchentlich überwiegend im Stamm wahrgenommen. Dem standen fünf Stunden Doppelbesetzung im Kurs gegenüber. Damit sollte besonders im Stammgruppenunterricht erreicht werden, dass Lehrerinnen, den Kindern öfter als Ansprechpartner zur Verfügung stehen und kleine Hinweise geben, gleichzeitig in mehreren Räumen Kinder beim selbständigen Lernen beaufsichtigen, als Zweitbesetzung Aufgaben kontrollieren und für Gründlichkeit bei der Ausführung der Arbeiten sorgen.

Zu dieser Zeit vermissten die Lehrerinnen trotz dieser Doppelbesetzung die Unterstützung durch Fachkräfte für die im jahrgangsgemischten Stammgruppenunterricht erforderliche Differenzierung. Hinzu kam, dass sich die erhoffte Selbständigkeit der Kinder nur langsam einstellen wollte.

Der Weggang der Lehrerin mit spezifischer Ausbildung für Diagnose- und Förderklassen traf die Grundschule Unterweid besonders hart und behinderte zunächst ein kontinuierliches Weiterarbeiten. Hinzu kam der Wechsel der Sonderpädagogin.

Die Kolleginnen nahmen den Entwicklungsprozess nach einer Zeit, in der sie ihre Enttäuschung verarbeiteten, wieder auf, um

- die Selbständigkeit der Kinder weiter zu erhöhen,
- sich als Lehrkraft weiter zurückzunehmen,
- Hilfen noch stärker durch die der anderen Kinder zu nutzen,
- häufiger während der Stammgruppenarbeit Auswertungen vorzunehmen,
- die Jahrgangsmischung auf die Klassen 3 und 4 zu übertragen.

Sie hatten erkannt, dass das Arbeiten in jahrgangsgemischten Gruppen nur dann neben den Erfolgen im sozialen Bereich auch erfolgreich mit dem Lernen der Kinder verbunden werden kann, wenn es gelingt „der Individualität der Kinder stärker Rechnung zu tragen und sie an einem Lerngegenstand gemeinsam arbeiten zu lassen.“

Zu Schuljahresbeginn 2002-2003 stellten sich weitere Erfolge ein: In den Stammgruppen beobachteten die Lehrerinnen, wie die Selbständigkeit der Schülerinnen und Schüler zunahm. Die Lehrerinnen mussten weniger helfen. Daraufhin änderten sie zunächst die Doppelbesetzung zu Gunsten des Kursunterrichtes. Zehn Stunden wurden nun in beiden Stammgruppen in Doppelbesetzung unterrichtet, im Kurs 14 Stunden. Ziel war es, im Kurs die individuelle Förderung der Kinder zu verstärken. Dazu wurde nun auch dort Planarbeit und Freiarbeit installiert. Der Kurs war nun nicht mehr ausschließlich zum Erarbeiten und Einführen neuen Stoffes vorgesehen.

Am Ende des Schulversuchs schätzten die Lehrerinnen ein, dass jahrgangsgemischtes Lernen gut gelänge: „Die Kinder lernen voneinander und miteinander, d.h. wir sind jetzt so weit gekommen, dass jedes Kind mit einem anderen Kind zusammen lernt, zusammen arbeitet, zusammen Spiele macht und auch übt.“ erläuterte eine Lehrerin anlässlich der Abschlusserhebung der Wissenschaftlichen Begleitung im Juni 2003. Zu diesem Zeitpunkt war es den Pädagoginnen offensichtlich erfolgreich gelungen, die Kooperation der Kinder untereinander anzuregen und zu fördern. Entscheidend dazu muss die Auswahl von Aufgaben beigetragen haben. Diese ist im Abschnitt, Entwicklung der Aufgabenqualität' näher beschrieben.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Einrichtung jahrgangsgemischter Stammgruppen an der Staatlichen Grundschule Unterweid schon vor Schulversuchsbeginn startete und organisatorisch unproblematisch vollzogen werden konnte. Die Lehrerinnen folgten bei der Zusammensetzung der Stammgruppen Grundsätzen, die heterogene, aber für sie ausgewogene Gruppen entstehen ließen. Unterstützende Informationen gewannen sie hierfür durch die Kooperation mit den Kindergärten. Rituale und wiederkehrende Unterrichtsformen halfen im Jahr der Einführung sowohl den Kindern als auch den Eltern sich zu orientieren.

Den Lehrerinnen fiel es zunächst nicht leicht, die Stammgruppe als den Ort zu sehen, an dem individuell und gemeinschaftlich ‚gelernt‘ wurde. Erst allmählich gelang es ihnen, sich von der traditionellen Zuwendung zu einer Jahrgangsstufe zu lösen. Dies zeigte sich z.B. in der Fach- und Stundenzuweisung für den Stammgruppenunterricht, so überwog anfangs der jahrgangsbezogene Kursunterricht. Erst mit der Entwicklung einer geeigneten Binnendifferenzierung stellten sich die Erfolge im jahrgangsgemischten Unterricht ein. Am Ende des Schulversuchs waren die Lehrerinnen und Lehrer mit dem Arbeiten in jahrgangsgemischten Gruppen sehr zufrieden. Es war ihnen gelungen, diese Form gezielt mit dem Lernen der Kinder zu verbinden.

2.1.2 Rhythmisierung

Mit Beginn des Schulversuchs wurde an der Staatlichen Grundschule Unterweid der Stundenplan so gestaltet, dass die Lehrerinnen und Lehrer einen größeren Spielraum zur individuellen Gestaltung von Unterrichts- und Pausenzeiten zur Verfügung hatten. Dazu wurde der Unterricht am Schulvormittag nach der Gleitzeit auf drei Lernzeiten aufgeteilt, wobei die ersten beiden Blöcke je zwei Unterrichtsstunden einschließlich einer zehnminütigen Pause umfassten.

Nach dem Unterricht schließt sich seither eine Übergangszeit zur Freizeit von knapp einer Zeitstunde an, in der die Hortkinder sich bei Entspannungsmusik ausruhen oder Gespräche führen. Gegen 12.30 Uhr wird Mittagessen angeboten.

Ab 13.30 Uhr öffnet der Hort: Die Kinder können ihre Hausaufgaben erledigen, bereitliegende Bastelangebote aufgreifen oder sich Spiele auswählen. Gegen 15.00 Uhr treffen sich alle Hortkinder zu einer gemeinsamen Vesper und lassen den Tag ausklingen. Einmal wöchentlich führt die Erzieherin mit den Hortkindern in der Turnhalle Sportspiele durch.

Dieser Tageslauf wurde über den Schulversuchszeitraum beibehalten. Allerdings nahm die Zahl der Hortkinder stark ab, da auch in den umliegenden Orten des Einzugsgebiets der Schule Hort angeboten wird und die Kinder mit dem Schulbus dort hinfahren können.

Es ist den Pädagoginnen und Pädagogen der Grundschule Unterweid wichtig, durch die Rhythmisierung des Schultags den Kindern einen ruhigen Tagesbeginn zu ermöglichen, einen regelmäßigen Ablauf zu sichern, um Zeitverlust durch Orientierungsprobleme zu vermeiden und Gewohnheiten auszuprägen.

Nachdem sich der äußere Rahmen bewährt hatte, achteten die Lehrerinnen der Schuleingangsphase stärker auf Phasen der Entspannung im Blockunterricht. Um die Motivation der Kinder zu erhöhen, stellen sie seither geeignetes Lernmaterial auch in der Gleitphase vor und nach dem Unterricht bereiten und ermuntern die Kinder, es anzunehmen und zu bearbeiten.

Während dieser Phase ist es den Lehrerinnen gut möglich, sich einzelnen Kindern persönlich zu zuwenden. Zielgerichtet nutzten sie dieses Element auch zur Förderung einzelner Kinder. Sowohl Lehrerinnen als Erzieherinnen des Hortes haben gute Erfahrungen mit dem gewählten Gestaltungsrahmen gesammelt. Es gelang im offenen Unterricht immer besser, die individuellen Lernrhythmen der Kinder einzubeziehen und so Lernen in einer neuen, höheren Qualität zu ermöglichen.

2.1.3 Einstieg in die Individualisierung durch Nutzung von offenen Unterrichtsformen
Die Arbeit mit ‚offenen Unterrichtsformen‘ war an der Grundschule Unterweid das Hauptanliegen der Vorbereitung auf den Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘. Im Antrag zum Schulversuch beschrieb die Schulleiterin das Vorgehen ihres Kollegiums bei der Einführung dieser Lernformen: „Zahlreiche Fortbildungen, eine Gruppenhospitation, Einzelhospitationen und der Erfahrungsaustausch innerhalb des Kollegiums machten die Effektivität der schülerzentrierten Arbeitsform deutlich und überzeugte alle Kolleginnen und Kollegen.“ Unterstützt wurde dieser Prozess der Auseinandersetzung durch die vom Thüringer Lehrerfortbildungsinstitut eingeführte Budgetierung, die es der Schule ermöglichte, zielgerichtet und bedarfsgerecht Fortbildungen einzukaufen.

Die Einführung von Unterrichtsblöcken mit Beginn des Schulversuchs erleichterte den Pädagoginnen und Pädagogen die Durchführung der offenen Unterrichtsformen. Das Ziel der Arbeit in diesen Formen war es, „Selbständigkeit, Selbstverantwortung und die Fähigkeit zur Partner- und Gruppenarbeit bei den Kindern zu entwickeln.“

Zu den offenen Unterrichtsformen, in denen an der Staatlichen Grundschule Unterweid in Vorbereitung auf den Schulversuch gearbeitet wurde, gehörten, Arbeit mit einem Tagesplan (für Klasse1), Arbeit mit einem Wochenplan (für Klasse2), Lernen an Stationen, differenzierte Gruppenarbeit und Spiele.

Im Hinblick auf die Individualisierung des Lernens der Kinder boten Tages- und Wochenplan bessere Möglichkeiten als die herkömmliche Arbeit nach dem Stundenplan. Individualisierung bedeutete für die Lehrerinnen und Lehrer vor allem, dass sich die Kinder sowohl die Reihenfolge der Aufgaben als auch den Zeitumfang zur Bearbeitung der im Plan angebotenen Aufgaben selbst wählen konnten.

Damit sollte folgendes erreicht werden:

- Durch die Notwendigkeit, sich Aufgabenstellungen selbst zu erlesen, wird die Lesekompetenz gefördert.
- Die Kinder lernen, ihre Arbeitsergebnisse selbst zu kontrollieren.
- Die Kinder lernen, miteinander zu kooperieren.
- Die Kinder wählen aus einem Angebot selbständig Aufgaben aus.
- Die Kinder lernen, sich Hilfe zu organisieren.
- Die Kinder kennen und nutzen die Ordnungsprinzipien, die für den offenen Unterricht gelten.
- Die Kinder lernen, in angemessener Lautstärke zu arbeiten.

Im ersten Schulversuchsjahr wurden auch in Projekten und Werkstätten erste Erfahrungen gesammelt. „Durch die offenen Unterrichtsformen [...] werden gezielt leistungsstarke und leistungsschwache Kinder gefördert. Dies geschieht quantitativ und qualitativ“, beschrieb die Schulleiterin den Ansatz zur Individualisierung durch den offenen Unterricht im Antrag zum Schulversuch. Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler erhielten nicht nur mehr Unterrichtsstoff, sondern auch anspruchsvollere Aufgaben. Darunter verstanden die Lehrerinnen und Lehrer zum damaligen Zeitpunkt Knobelaufgaben, das Finden eigener Lösungswege, Mitverantwortung für andere Kinder und das Erklären von Spielregeln usw. Für leistungsschwache Schüler bestand der Differenzierungsansatz darin, ihnen ein „leichteres und überschaubares Aufgabenangebot zur Verfügung zu stellen.“



Abbildung 3: Offenen Unterrichtsformen fördern selbständiges Arbeiten

Die Lehrerinnen und Lehrer der Staatlichen Grundschule Unterweid hatten mit der Installation von offenen Unterrichtsformen zwar einen Weg gefunden, dem individuellen Lernen der Kinder Raum zu geben, ihre Entscheidungen zur Differenzierung folgten jedoch zum damaligen Zeitpunkt noch überwiegend dem Muster: ‚Starke Schülerinnen und Schüler bekommen Zusatzaufgaben, schwache arbeiten weniger.‘ Ob eine Aufgabe ‚leicht‘ oder ‚schwer‘ eingestuft wurde, richtete sich an der Stoffsystematik oder an Gestaltungskriterien für das Arbeitsblatt aus. Teils folgte die Differenzierung dem Modell der Teilleistungsstörung, welches zu dieser Zeit als Grundlage für die Arbeit in den Diagnose- und Förderklassen diente und Bestandteil der Qualifizierungsmaßnahmen des ThILLM war.

Damit hatten die Lehrerinnen und Lehrer zwar Ansatzpunkte zur Individualisierung von Lernprozessen gefunden, es fehlte jedoch noch als eine weitere, aber entscheidende Größe der Entwicklungsbezug. Auch mangelte es noch an Material, mit dem die Kinder selbständig arbeiten konnten.

2.1.4 Aufbau der Lernumgebung

Schon im ersten Jahr des Schulversuchs und bedingt durch die bereits im Vorfeld praktizierten offenen Unterrichtsformen hatte sich die Lernumgebung der Schülerinnen und Schüler der Grundschule Unterweid deutlich sichtbar verändert.



Abbildung 4: Selbstständiges Lesen

Jede Stammgruppe verfügte über zwei benachbarte Räume. In einem dieser Zimmer standen die Gruppenarbeitstische, hier befand sich auch das allgemeine und aktuelle Arbeitsmaterial der Kinder. Im benachbarten Zimmer war ein Sitzkreis aus Kinderbänken fest installiert. Neben der Computerecke, der Leseecke und dem Teppich gab es ein Regal, in dem Freiarbeitsmaterialien und Spiele zur Verfügung standen. Nachschlagewerke, Materialien zur Förderung der Wahrnehmung, Konzentration und Motorik standen bereit. Der Flur wurde ebenfalls genutzt. Neue Materialien wurden angeschafft. Die Materialien für den Schriftspracherwerb und den Mathematikunterricht, die im Kapitel 2.1.6 näher vorgestellt werden, wurden im Hinblick auf die Reichweite ihrer Differenzierungsansätze erprobt. Trotz der vielfältigen Erfahrungen, die die Lehrerinnen und Lehrer dabei sammelten, stellten sie im zweiten Schulversuchsjahr fest: „Wir haben genügend Material, betreiben einen großen Materialaufwand und haben trotzdem den Eindruck, dass wir noch nicht jedes Kind optimal fördern.“ Sie erkannten, dass sie im nächsten Schritt „Material zielgerichteter auswählen und effektiver einsetzen müssen.“ Dazu bedurfte es ihrer Meinung nach auch einer stärkeren theoretischen Fundierung ihrer Differenzierungsentscheidungen.

Die Lernumgebung wurde gezielt weiter entwickelt und stärker mit dem Lernen der Kinder verbunden. Für den Deutschunterricht enthielt die Lernumgebung nun folgende Bereiche und Angebote:

Lernbereich ‚Lesen‘:

Lesecke mit den 100 goldenen Büchern (Ute Andresen)

Kinderbücher

Nachschlagewerke

Ordner mit selbstverfassten Geschichten der Kindes

Lernbereich ‚Sprache untersuchen‘:

Regale zu unterschiedlichen Schwerpunkten, z.B. „Das ABC“, „Wörter ordnen und im Wörterbuch suchen“, „Substantiv“

Lernbereich ‚Rechtschreibung‘:

Regal mit Lernboxen für jedes Kind zum täglichen Rechtschreibtraining

Wortleisten zum Wortleistentraining

Nachschlagewerke

Lernbereich ‚Freies Schreiben‘:

Klassenbriefkasten

Schreib-Tipps im Ordner, die Tipps zum Verfassen von Geschichten, Briefen, Elfchen usw. enthalten
aktuelle Schreibenregung wie Bilder „Vom kleinen Herrn Jakob“

Im Schuljahr 2001-2002 hatten die Lehrerinnen und Lehrer, angeregt durch Fortbildungen des ThILLM, Zugang zur entwicklungsorientierten Differenzierung gefunden. Das ‚Regalsystem‘ der Grundschule Unterweid stellte dabei eine wesentliche Weiterentwicklung der Lernumgebung dar: „Während der Freiarbeit arbeiten die Kinder am Regal. Sie bearbeiten dabei jedes Regal von oben nach unten (vom Anschaulichen zum Abstrakten). Danach geben sie dem Lehrer Bescheid, dass sie nun den Test schreiben wollen, um zu zeigen, was sie bei diesem Aufgabenkomplex gelernt haben. Der Test wird vom Lehrer zur Leistungsdokumentation verwendet. Danach beginnt der Schüler mit dem nächsten Regal.“, beschreiben die Lehrerinnen die Funktionsweise des Regalsystems im Herbst 2001.

Neben dem Regalsystem wurde auch die Ausstattung der Lernumgebung für andere Bereiche verbessert. Sie war zu diesem Zeitpunkt besonders für die Fächer Deutsch, Mathematik und teilweise auch für Heimat- und Sachkunde vorbereitet. In den Wochenplänen wurden weitere Fächer integriert. Bei der Auswahl der Aufgaben und Angebote achteten die Lehrerinnen und Lehrer darauf, dass das Material handlungsorientiert, in spielerischen und abstrakten Formen zu bearbeiten war.

Neben der Möglichkeit, durch die ‚vorbereitete Umgebung‘ gezielt und differenziert Kinder zu fördern, wollten die Pädagoginnen der Grundschule Unterweid damit Kinder zur Selbstständigkeit erziehen, Kindern vielfältige, abwechslungsreiche Übungen anbieten, soziales Lernen anregen, zum Schreiben und Lesen motivieren und logisches Denken fördern.

Im März 2002 setzten sich die Lehrerinnen die nächsten Ziele für die Gestaltung der Lernumgebung. Eine Schlüsselfunktion wiesen sie dabei dem Aufgabenmaterial zu. Der neue Lehrplan spielte eine große Rolle in der Argumentation. „Wir brauchen eine Aufgabensammlung nach Themen und Fächern sortiert, die an den Zielen des Thüringer Lehrplanes orientiert und jedem Kollegen zugänglich ist. Dabei müssen die Aufgaben

für jeden Schüler bearbeitbar sein, das heißt, sie müssen ohne viel Aufwand im Anspruch veränderbar sein.“

Zu diesem Zeitpunkt resümierten die Lehrerinnen, dass sie über eine Materialsammlung verfügten, die jeder Lehrer nutzen konnte. Es fehlte aber noch eine Systematik, die auch neuen Kolleginnen schnellen Zugriff und Nutzung ermöglichte. Das Material war noch nicht gut genug überschaubar.

Das vorhandene Material für die gezielte Gestaltung der Lernumgebung war zu diesem Zeitpunkt mindestens nach seinen Einsatzmöglichkeiten in den beiden Jahrgangstufen differenziert. Die Lehrerinnen und Lehrer spürten, dass dies jedoch mit Blick auf die Unterschiedlichkeit der Kinder noch nicht ausreichte.



Abbildung 5: Der Kaufladen regt zum Sachrechnen an

Zusammenfassend lässt sich die Entwicklung der Lernumgebung wie folgt beschreiben. Mit der Öffnung des Unterrichts, die an der Staatlichen Grundschule Unterweid bereits vor Beginn des Schulversuchs begonnen worden war, begannen die Lehrerinnen und Lehrer die Lernumgebung gezielt zu gestalten und über sie einen Teil der Differenzierung zu realisieren. Im ersten Schritt erstellten sie differenzierte Wochenpläne. Unterrichtsergänzendes Material wurde angeboten. Im Laufe des Schulversuchs schafften die Pädagoginnen viel zusätzliches Material an, das durch selbstgefertigtes Material ergänzt wurde. Die Materialfülle wurde immer unüberschaubarer, so dass die Lehrerinnen und Lehrer nach einer Systematik suchten, dieses zu ordnen.

Mit der Weiterentwicklung im didaktischen Bereich entwickelten die Lehrerinnen und Lehrer auch die Lernumgebung der Schülerinnen und Schüler weiter. Die Lernumgebung der Kinder war für die Pädagoginnen dem Vorbild Maria Montessoris folgend ein pädagogisches Instrument zur Lernanregung geworden.

2.1.5 Spezielle Fördermaßnahmen

An der Staatlichen Grundschule Unterweid wurden bereits Jahre vor dem Schulversuch Kinder unterrichtet, die anderenorts eine Diagnose- und Förderklasse besucht hätten. Der Grund hierfür lag in der räumlichen Entfernung dieser Klassen, die Eltern veranlasste, eine Umsetzung ihrer Kinder dorthin zu verweigern. Die Lehrerinnen und Lehrer der Schule integrierten die Kinder, da sie die Haltung der Eltern gut nachvollziehen konnten. Sie organisierten spezielle Fördermaßnahmen, die zunächst von einer Kollegin des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes (MSD) und später durch die Förderschullehrerinnen, die im Schulversuch einige Stunden wöchentlich an der Schule arbeiteten, realisiert wurden.

Ausgehend von den Rückmeldungen der Kindergärten und den Beobachtungen, die die Pädagogen und Pädagoginnen während des ‚Schnuppertages‘ gemacht hatten, wurden mit der Einschulung Fördermaßnahmen konzipiert. Dabei wurden im ersten Schulversuchsjahr folgende Bereiche besonders überprüft:

- das Sozialverhalten
- die Sprach- und Beobachtungsfähigkeit
- Konzentration und Ausdauer
- die Mengenauffassung
- die Motorik

Die Stärken eines Kindes bildeten den Ansatzpunkt. Förderung erfolgte zunächst innerhalb einer Gruppe während des Unterrichtes im Klassenverband oder durch Einzelförderung. Weitere Fördermaßnahmen wurden in den Wochenplan eingebaut.

Für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf erstellten die Sonderpädagoginnen einen Förderplan. Bei der individuellen Förderung von Kindern im Unterricht setzten die Lehrerinnen besonders auf die Erfahrungen einer Kollegin, die für die Arbeit in Diagnose- und Förderklassen speziell ausgebildet war.

Zu Beginn des Schulversuchs war die Erzieherin der Schule am häufigsten zur Doppelbesetzung eingeplant. Ihre Aufgabe war es, besonders den schwächeren Kindern helfend zur Seite zu stehen. Dadurch sollten diese gefördert werden. Der Rückgang der Kinderzahlen im Hort ab dem Schuljahr 2000-2001 und die damit verbundene Zurücksetzung der Betreuungsstunden brachte das bestehende Differenzierungskonzept ins Wanken, denn die Grundschule Unterweid hatte nur noch eine Erzieherin.

Im Schuljahr 2000-2001 waren auch zwei Förderschullehrer mit fünf bzw. sechs Stunden zur Förderung an der Grundschule Unterweid tätig. Ihr Einsatz war so organisiert, dass sie an zwei Unterrichtstagen anwesend sein konnten. Neben der individuellen, separaten Förderung, die ca. die Hälfte der Stunden beider Sonderpädagogen ausmachte, unterstützten sie Kinder auch integrativ im Unterricht der Stammgruppe. Dazu betreuten sie beispielsweise eine Station oder beobachteten die ‚Förderkinder‘ während der Arbeit in der Gruppe. Die Organisation der Förderung wurde zunächst so beibehalten.

Die separate Förderung von Kindern widersprach jedoch den Zielen des Schulversuchs. Da dieser Widerspruch an mehreren Schulen auftrat, kam es im Mai 2002 im Rahmen einer Tagung aller Schulversuchsschulen zu einer kontroversen Diskussion. Die Koll-

ginnen der Grundschule Unterweid griffen Impulse für eine integrative Förderung auf. In Folge wurden Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf bzw. mit Lernschwierigkeiten noch stärker in den Unterricht integriert. Dies gelang den Pädagoginnen in den bereits gut funktionierenden offenen Unterrichtsformen wie Wochenplanarbeit, Lernen an Stationen oder Arbeit in Gruppen schnell.

Die Förderschullehrerinnen unterstützten die Kolleginnen und Kollegen der Grundschule Unterweid durch die Erstellung der Förderpläne, die für einzelne Kinder entwickelt und fortgeschrieben wurden. Sie berieten mit ihnen einzelne Fälle und brachten ihre Erfahrungen und Fachkompetenzen auch in die Zusammenarbeit mit den Eltern ein.

Von Machbarkeit inklusiven Unterrichts waren sie jedoch noch nicht überzeugt: „Die integrative Förderung von lernbehinderten Kindern über einen längeren Zeitraum hinweg wird nicht funktionieren.“, schreibt eine der beiden und die andere ergänzt: „Stark lernbeeinträchtigte Schüler erreichen im Unterrichtsgeschehen schnell die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit, diese zu kompensieren erfordert einen hohen Aufwand pädagogischer Arbeit.“ Vorteile durch die Anregungen innerhalb heterogener Gruppen für alle Kinder sahen sie scheinbar nicht.

Im Schulversuch gelang es den Lehrerinnen immer besser, auf die individuellen Besonderheiten ihrer Schülerinnen und Schüler einzugehen. Anlässlich der Abschlusserhebung der Wissenschaftlichen Begleitung im Juni 2003 konnten sie feststellen, dass sie besonders für Kinder mit Lernschwierigkeiten Formen der speziellen Förderung gefunden und erfolgreich erprobt hatten und dabei zu wenig auf Kinder mit besonderen Stärken geachtet haben: „Begabte Kinder kommen bei uns immer noch zu kurz. Sie erhalten zu wenig spezifische Förderung.“ Diese Situation liegt möglicherweise u.a. in dem Zugang der Grundschule zum Schulversuch begründet, denn bereits vor Beginn des Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ gab es an der Staatlichen Grundschule Unterweid spezielle Fördermaßnahmen für Kinder mit Lernschwierigkeiten, um die Kinder wohnortnah unterrichten zu können. Diese Erfahrungen mit separater Förderung von Kindern durch den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst wurden also später durch die Sonderpädagoginnen im Schulversuch übernommen. Das hatte anfangs eine eher hemmende Wirkung auf die integrative Förderung und verdeckte offenbar auch eine zeitlang den Blick auf Kinder mit besonderen Begabungen. Es ist interessant vor diesem Hintergrund die Entwicklung des Differenzierungskonzepts der Grundschule Unterweid zu betrachten.

2.1.6 Differenzierungskonzepte

An der Staatlichen Grundschule Unterweid wurde zu Beginn des Schulversuchs mit Unterrichtskonzepten gearbeitet, die den Pädagoginnen und Pädagogen geeignet erschienen, ihren Anspruch an die Binnendifferenzierung umzusetzen.

Für den Schriftspracherwerb hatten sich die Lehrerinnen der Schuleingangsphase das Konzept von Ute Andresen ‚Wort-Welt-Wir‘ gewählt. Den Wert dieses Konzepts sahen sie darin, dass bei diesem Konzept von den Spracherfahrungen der Kinder ausgegangen wird. Die Verbindung des Konzepts zum Lernen mit allen Sinnen und der freie Zeitpunkt der Einführung der Schreibschrift, den die Lehrerinnen vom jeweiligen Entwicklungsstand der Klasse abhängig machen wollten, waren wesentliche Vorzüge dieses Schrifterwerbskonzepts. Im Schulversuch bewährte sich dieses Konzept. Die Lehrerinnen

nen und Lehrer hatten erkannt, dass es sich dazu eignete, Kinder entsprechend ihres Entwicklungsstandes individuell zu fördern.

Im mathematischen Bereich hatten sich die Pädagoginnen und Pädagogen der Schule für das Konzept ‚Mathematik 2000‘ entschieden. Es handelt sich dabei um ein Konzept, das die ganzheitliche Erarbeitung des Zahlenraums und eine intensive Denkschulung mit hohen Anforderungen an die Selbständigkeit der Kinder beinhaltet. Die Lehrerinnen und Lehrer waren zu Beginn des Schulversuchs davon überzeugt, dass sich dieses Konzept besonders gut mit ihren offenen Unterrichtsformen verbinden ließe. Im Laufe des Schulversuchs zeigten sich jedoch auch Nachteile. Anlässlich der Erhebung im März 2001 formulierten die Lehrerinnen: „Wir können allein nach diesem Buch nicht arbeiten. Die Kinder werden zu Zählkindern. Wir ergänzen dieses Konzept durch andere Lehrwerke, um beispielsweise das Kopfrechnen trainieren zu können.“ Durch das nach ihrer Meinung notwendige Ergänzen mit anderen Materialien entstand den Lehrerinnen zusätzlicher Zeit- und Kostenaufwand und obwohl sie diesen erbrachten, empfanden sie, dass sie weniger erfolgreich unterrichteten. Lehrerinnen der Klasse 3 und Eltern zeigten sich mit den Leistungen der Kinder noch nicht zufrieden.

Der offene Unterricht selbst stellte im ersten Schulversuchsjahr den Ausgangspunkt für einen weiteren Differenzierungsansatz dar. Während der selbstständigen Arbeit unterstützte die Lehrkraft, denn die angebotenen Aufgaben überforderten einige Kinder noch. Die Reduzierung des Aufgabenpensums und die Hilfe durch eine Lehrkraft waren anfangs vorherrschende Differenzierungsmaßnahmen.

Daneben wurde die spezielle Kompetenz des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes und der Sonderpädagogin genutzt. Die Lehrerin mit der Zusatzausbildung für Diagnose- und Förderklassen trug durch ihre Kenntnisse dazu bei, dass Wahrnehmungsforschung stärker in den Fokus ihrer Kolleginnen rückte. Gemeinsam entwickelte das Team eine Materialsammlung zur Schulung spezieller Wahrnehmungsbereiche. Die Lehrerinnen legten schließlich ihren Differenzierungsentscheidungen ein Teilleistungsstörungskonzept zu Grunde.

In Lauf des Schulversuchs wurde auch dieses Differenzierungskonzept revidiert, weil es der Breite der unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsstände nicht gerecht wurde. „Man muss für jedes Kind einen Plan machen, damit es das entsprechende Angebot erhält“, beschrieb eine Lehrerin im März 2001 den Anspruch an die Differenzierung. Gleichzeitig fiel es den Lehrerinnen noch schwer, sich vom traditionellen Gleichschritt des Lernens und der Lernzielgleichheit zu lösen: „Wir müssen akzeptieren, dass Kinder sich unterschiedlich entwickeln, dass die Spanne der Heterogenität weiter zunimmt. Wir müssen lernen, damit umzugehen und unterschiedliche Ziele für einzelne Kinder zu akzeptieren.“ Besonders schwer fiel, Lernschwächen einzelner Kinder auszuhalten. Das erklärt ein weiteres Mal, warum sich die Lehrerinnen und Lehrer überwiegend schwächeren Kindern zuwandten und leistungsstarke weniger förderten.

Zu diesem Zeitpunkt hatte sich die gezielte Förderung über die teilleistungsschwachen hinaus als ein Kernproblem der Grundschule Unterweid herausgestellt. Die Lehrerinnen formulierten es zur Erhebung im März 2001 selbst so: „Wir müssen Methoden der Differenzierung finden, um jeden Schüler zu fördern und dabei unser Material effektiver verwenden.“ Im Unterricht war zu diesem Zeitpunkt zu sehen, dass es den Lehrerinnen schwer fiel, Vertrauen in das selbständige Lernen der Kinder zu entwickeln. Die Diffe-

renzierung basierte erst in Ansätzen auf bereichsbezogenen Entwicklungsmodellen. In der Folge gab es Probleme bei der Auswahl geeigneter Aufgabenstellungen.

Mit zunehmender theoretischer Fundierung und Aufnahme der Entwicklungsorientierung als eine Grundlage von Differenzierungsentscheidungen konnte das Kollegium der Grundschule Unterweid einen deutlichen Schritt weiter kommen. Unterstützt wurde diese Entwicklung durch speziell auf den Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ zugeschnittene Fortbildungszyklen für den mathematischen Anfangsunterricht und für den Schriftspracherwerb.



Abbildung 6: In die Arbeit vertieft

Die Lehrerinnen setzten ihre Auseinandersetzung mit dem Schriftspracherwerb intensiv fort, nicht zuletzt, weil dies auch ihr besonderer Ausarbeitungs- und Dokumentations-schwerpunkt im Rahmen des Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ geworden war. Hier sollte ein Produkt entstehen, das auch andere Schulen nutzen können. Erste Erkenntnisse beschrieben die Lehrerinnen und Lehrer im Herbst 2001:

- Der Entwicklungs- und Leistungsstand der einzelnen Kinder muss bekannt sein.
- Die Aufgaben müssen so differenziert werden, dass sie von den Kindern selbstständig gelöst werden können.
- Der Anspruch muss für jedes Kind zu bewältigen sein, damit sich Selbstvertrauen entwickeln kann.
- Der Unterricht soll über Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit die Auseinandersetzung mit den Aufgaben so ermöglichen, dass sich die Lehrkraft zurücknehmen kann.
- Lernhilfen müssen zur Verfügung stehen.
- Selbstkontrolle sollte ermöglicht werden.
- Die Lernumgebung der Kinder muss so strukturiert sein, dass sich die Kinder selbstständig zurechtfinden können.

- Die Arbeit in einer Stammgruppe soll die gegenseitige Hilfe der Kinder untereinander fördern. Kinder sollen sich Hilfe bei anderen Kindern selbständig holen.
- Regeln und Rituale geben dem gemeinsamen Lernen einen Rahmen und stützen das selbständige Arbeiten und Lernen der Kinder.

Nach zwei Jahren Schulversuch war letztendlich im Frühjahr 2002 nach Ansicht der Lehrerinnen der Schuleingangsphase eine Material- und Aufgabensammlung entstanden, die dem Differenzierungsanspruch gerecht werden konnte. Ihr Ziel war es, dieses Material möglichst vielfältig zu nutzen. Die Aufgaben waren zum Teil ‚offene Aufgaben‘, aber auch solche, bei denen die Lehrerinnen Kinder an einem gemeinsamen Gegenstand arbeiten ließen und Teilaufgaben davon jeweils einer Jahrgangsstufe gezielt zuwiesen.

In einer Unterrichtsstunde praktizierten die Lehrerinnen u. a. folgende Differenzierungsansätze:

Ein Kind wird von der Sonderpädagogin betreut. Sie liest mit ihm und führt Wahrnehmungstraining durch. Der Text, den der Junge lesen soll ist fibelorientiert: MIMI IM (Bett). Sie dehnt ihm die Wörter beim Vorsprechen. Er soll dadurch leichter synthetisieren lernen. Andere Kinder können selbst ein Bild zum Thema P malen. Es soll etwas darstellen, das mit p geschrieben wird. Dabei steht ihnen frei, ob das p am Anfang, mitten im Wort oder hinten steht.

Während des Unterrichts nimmt die Förderschullehrerin drei Kinder heraus, um mit ihnen im Nachbarraum Übungen zur optischen Differenzierungsfähigkeit durchzuführen. Andere Kinder sollen drei Wörter von der Tafel fehlerfrei abschreiben. Die Lehrerin macht einzelne Kinder auf Fehler aufmerksam und fordert diese auf, das Wort noch einmal zu schreiben. Damit Kinder zu Hause regelmäßig lesen, wird Lesen tägliche Hausaufgabe. Die Kinder, die bereits gut lesen können, erhalten die Aufgabe, Wörter aus dem Klassenraum aufzuschreiben. Sie sollen dazu drei unterschiedliche Wörterbücher nutzen, die sich vom Wortschatz und der Schriftgröße her unterscheiden. Die Kinder können entscheiden, wie viele Wörter sie schreiben wollen.



Abbildung 7: Individuelle Arbeit

An drei Stationen gibt es leichte oder schwerere Aufgaben, die jeweils mit einer Feder oder mit einem Stein gekennzeichnet sind. Beide angebotenen Aufgaben sind so unterschiedlich, dass sie sich für Kinder mit unterschiedlichen Interessen eignen. An einer anderen Station befindet sich für drei Kinder ein gesonderter Arbeitsauftrag mit speziellem Kontrollblatt. Diese Kinder erhalten leichtere Rechenaufgaben, als alle anderen. Eine Lehrerin erarbeitet mit einem Kind schrittweise eine Aufgabe, wobei sie dem Kind leitende Fragen stellt. Schließlich holt die Lehrerin zum Lesen für ein Kind eine Leseklappe.

Es wird deutlich, dass die Lehrerinnen begonnen hatten, nun einzelne Aufgaben so anzubieten, dass die Kinder sie ohne Hilfe der Lehrkräfte lösen konnten. Trotzdem hielten sie sich selbst als Helfer für die Kinder zur Verfügung und unterstützten Kinder, in dem sie Aufgaben mit ihnen kleinschrittig bearbeiteten. Dem Prinzip der minimalen Hilfestellung misstrauten sie offensichtlich noch. Durch die zwischenzeitlich gut ausgestattete Lernumgebung hatten sie ausreichend Material zur Verfügung, um Kindern spontan Hilfen für Lernschleifen anzubieten.

Zu diesem Zeitpunkt waren neue Kolleginnen zur Schuleingangsphase an der Grundschule Unterweid gekommen, die eine Einarbeitungszeit benötigten. Es ist anzunehmen, dass dadurch die zielgerichtete Weiterentwicklung der Differenzierung zunächst zurückgestellt werden musste, durch die Lernprozesse jedoch eine Phase verstärkter Reflexion einsetzte.

Am Ende des Schulversuchs setzten die Lehrerinnen öfter ‚offene Aufgaben‘ ein, die eine wesentliche Erleichterung brachten und gleichzeitig Binnendifferenzierung ermöglichten.

Zu dieser Entwicklung hat sicherlich auch die Tatsache beigetragen, dass die Lehrerinnen und Lehrer der Grundschule Unterweid im Bereich der Didaktik ihren Dokumentationschwerpunkt wählten. Diese Arbeit wird im Abschnitt 2.1.9 ‚Entwicklung der Aufgabenqualität‘ näher vorgestellt.

Fasst man die Entwicklung der Differenzierungskonzepte an der Staatlichen Grundschule Unterweid zusammen, so lässt sich festhalten, dass sich die Lehrerinnen sehr engagiert Fragen der Differenzierung im Unterricht stellten, dass es aber einige Zeit dauerte, bis sie einen geeigneten Weg gefunden hatten, obwohl zu Beginn des Schulversuchs Unterrichtskonzepte im Bereich Schriftspracherwerb und Mathematik verwendet wurden, die von ihrer Anlage her ein differenziertes Vorgehen ermöglichten. Neben dem Wahrnehmungstraining, das für einzelne Kinder sicherlich in bestimmten Bereichen sinnvoll war, bestand lange Zeit ein wesentlicher Ansatz der Förderung in der kleinschrittigen Unterstützung durch die Lehrkräfte. Nur sehr zögerlich verließen die Lehrerinnen diesen Ansatz und begannen stärker, über gezielte Aufgaben- und Materialauswahl, Kindern ein angemessenes Lernangebot zur Verfügung zu stellen. Obwohl inzwischen viel Material angehäuft worden war, gestaltete sich diese Auswahl aufwändig. Erst mit der zunehmenden theoretischen Fundierung der Differenzierungsentscheidungen, die durch die Fortbildungen des ThILLM befördert worden war, gelang es den Lehrkräften, sich stärker an den Vorstellungen über die Entwicklung von Kindern beim Erwerb der Schriftsprache bzw. im Bereich der Mathematik zu orientieren und damit Ansätze für wirksamere Differenzierung und begründeten Materialeinsatz zu finden. In der Zuwendung zu ‚offenen Aufgaben‘, die an der Grundschule Unterweid im dritten Schulversuchsjahr erprobt wurden, gelang eine methodische Umsetzung, die deshalb große Erleichterung brachte, weil die Lehrerinnen nun auch ohne Schulbuchkonzept Entwicklungsfortschritte der Kinder sicher interpretieren konnten. Am Ende des Schulversuches sahen sich die Lehrerinnen der Schuleingangsphase im Bereich der Differenzierung ein gutes Stück vorangekommen.

2.1.7 Schuleingangsphasendiagnostik

Bereits vor Beginn des Schulversuchs hatten die Lehrerinnen und Lehrer der Grundschule Unterweid den Übertritt vom Kindergarten in die Grundschule wieder stärker in den Blick genommen. Sie wollten die zukünftigen Schulkinder bereits vor ihrer Einschulung kennen lernen. Dazu führten sie im Mai oder Juni einen ‚Schnuppertag‘ durch, an dem die zukünftigen Schulkinder in die Schule kamen und gezielt mit ihnen gearbeitet wurde. Die Sonderpädagogin, eine Erzieherin und eine Grundschullehrerin beobachteten die Kinder während ihrer Beschäftigung, die aus verschiedenen Übungen und Spielen bestand. Dabei ermittelten sie den Förderbedarf der Kinder und Informationen über deren Gruppenverhalten. Die Ergebnisse wurden auf einem Beobachtungsbogen zusammenfassend dokumentiert. Im Schulversuch erhielten die künftigen Erstklässler/innen auch eine Einladung in den Unterricht der Stammgruppe, in die sie aufgenommen werden sollten. Auch hier wurde beobachtet, wie sich die Kinder verhielten. Während der Arbeit im Schulversuch übernahmen die an die Schule abgeordneten Sonderpädagoginnen einen Teil der Diagnostik und Dokumentation. Dazu setzten sie Beobachtungen, Maltests, Rechenspiele und Arbeitsblätter ein. „Ich habe die von mir betreuten Kinder beobachtet, ihre Arbeitsergebnisse ausgewertet und regelmäßig die Fortschritte dokumentiert“, berichtete eine der beiden Sonderpädagoginnen. Es wird deutlich, dass sie sich zu diesem Zeitpunkt für *ihre* Kinder zuständig fühlten.

Im Schuljahr 2002-2003 waren die beiden Förderschullehrerinnen trotz ihres relativ geringen Stundeneinsatzes von je 5 Wochenstunden an der Staatlichen Grundschule Unterweid heimisch geworden und fühlten sich sehr wohl. Durch die Tätigkeit an zwei verschiedenen Einrichtungen waren sie jedoch oft in Eile und so blieb wenig Zeit für

gemeinsame Absprachen. Durch die gemeinsame Arbeit im Unterricht war der Blick der Förderschullehrerinnen aber nicht mehr ausschließlich auf die diagnostizierten Kinder gerichtet. Im geöffneten Unterricht begleiteten und förderten sie diese zwar nach wie vor vorrangig, sie widmeten sich aber auch den anderen Kindern der Stammgruppe. Schwerpunkte ihrer Arbeit waren für die zu diagnostizierenden Kinder

- Diagnostik des IST-Standes
- Beobachtungen in den Lerngruppen während der ersten beiden Wochen des Schuljahres
- Absprache mit dem Klassenlehrer
- Aufstellen eines Förderplanes
- Auswahl der Materialien

Im Laufe des Schulversuchs gingen von der Arbeit der Sonderpädagoginnen Impulse aus, die nicht nur für die Binnendifferenzierung, sondern auch für die Entwicklung der Leistungsdokumentation relevant waren, wie das folgende Kapitel zeigt.

2.1.8 Leistungsdokumentation

Die Pädagoginnen und Pädagogen der Staatlichen Grundschule Unterweid waren bereits vor Beginn des Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ bestrebt, die Kinder möglichst früh kennen zu lernen, um sie bestmöglichst fördern zu können. Dazu arbeiteten sie eng mit den Kindergärten des Einzugsgebietes zusammen und führten vor der Einschulung einen ‚Schnuppertag‘ für die künftigen Erstklässler/innen durch. Die Erkenntnisse, die sie aus den Gesprächen mit den Eltern, Erzieherinnen der Kindergärten und während der schulmedizinischen Untersuchung gewannen, wurden schriftlich festgehalten.

Den Kern der Leistungsdokumentation bildete laut Antrag zum Schulversuch die Lernprozessdiagnostik. Dazu analysierten die Lehrerinnen und Lehrer der Grundschule Unterweid die Lernergebnisse der Kinder und führten ‚Momentananalysen‘ durch, deren Kern die situative Beobachtung im Unterricht war. Aus diesen Analysen und Beobachtungen leiteten sie den jeweiligen Förderbedarf ab und nutzten diese Ergebnisse für die Planung des folgenden Unterrichts. Die Pädagoginnen erhoben „das Verhalten, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder.“ Sie gingen zu Beginn des Schulversuchs davon aus, dass durch gezielte Förderung ‚Fehlleistungen‘ abgebaut werden können.

Für Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf oder mit besonderen Lernschwierigkeiten wurde durch die Förderschullehrerin ein gesonderter Förderplan erstellt.

Alle Informationen wurden durch die Kolleginnen und Kollegen gesammelt, geordnet und aufbewahrt. Sie wurden zur Unterrichtsplanung, für Elterngespräche und beim Schreiben der Verbaleinschätzung auf den Zeugnissen genutzt.

Die Protokollierung der Lernprozesse erschien den Lehrerinnen und Lehrern zu Beginn des Schulversuches noch als sehr aufwändig. Sie suchten nach effektiven Beobachtungs- und Notationsformen.

Während die Lehrerinnen und Lehrer sich für die Differenzierung im Unterricht allmählich von der Lernzielgleichheit lösten, fiel ihnen die Umsetzung dieses Anspruchs bei der Leistungsdokumentation noch schwer. Zu stark waren vermutlich ihre Vorstellungen eines (traditionellen) Leistungsbegriffs und zu unklar war noch, wie man eine breite Palette von Entwicklungs- und Lernständen erfassen und notieren kann. Aber auch das Dilemma des Schulversuchs, das mit dem Übertritt in die Klasse drei ein Wiedereinsetzen der Lernzielgleichheit verbunden war, mag diese zögerliche Haltung der Pädagoginnen beeinflusst haben.

Im differenzierten Wochenplanunterricht begannen die Lehrerinnen, Kommentare für die Schüler zu ihren Leistungen direkt im Wochenplan zu vermerken. Sie legten schülerbezogene Ordner an und sammelten dort nicht nur die kommentierten Wochenpläne, sondern auch prägnante Schülerarbeiten und Testergebnisse, z.B. der ‚Hamburger Schreibprobe‘ und der Lernbeobachtung nach Mechthild Dehn.

Mit dieser Leistungsdokumentation gelang eine aussagekräftige Rückmeldung des Lern- und Entwicklungsstandes an die Eltern. Wie zufrieden die Eltern waren, spiegelt das Ergebnis der Elternbefragung in den Jahren 2001 und 2002. Drei Viertel der Eltern gaben an, gut über die Leistungen ihrer Kinder informiert zu werden.

Im Verlauf des Schulversuchs präzisierten die Pädagoginnen und Pädagogen, was sie unter einer gelungenen Leistungsdokumentation verstanden. Die Leistungsdokumentation sollte

- zur Förderung aller Schülerinnen und Schüler genutzt werden.
- alle Kompetenzbereiche des Thüringer Lehrplanes berücksichtigen.
- den Leistungsstand auch für Schüler und Eltern bewusster machen.
- motivierend auf die Kinder wirken.
- eine, für alle Pädagoginnen und Pädagogen der Grundschule Unterweid grundlegende Form erhalten, die auch Spielräume für individuelle Handhabungen aufweist.

Einen neuen Impuls für die Leistungsdokumentation brachte die Entwicklung des Regalsystems, nach dem die Kinder nicht nur sehr selbständig arbeiteten, sie konnten sich auch, hatten sie ihre Arbeit an einem Aspekt beendet, zu einem Test anmelden. Damit hatten die Lehrerinnen und Lehrer der Grundschule Unterweid ein weiteres Instrument zur Leistungserfassung gefunden, das den individuellen Lernbesonderheiten der Kinder angepasst war. Die freie Wahl des Zeitpunktes, an dem ein Kind annimmt, einen abschließenden Test zu einem bestimmten Lernbereich ablegen zu können, fordert nicht nur seine Selbsteinschätzung heraus und erhöht seine Eigenverantwortung, dies kann bei entsprechender Notation seitens der Lehrerinnen auch zu einer individuelleren Dokumentation führen, obwohl die Materialien samt Test lange im voraus vorbereitet werden können.

Im dritten und letzten Schulversuchsjahr bilanzierten die Pädagoginnen und Pädagogen ihren Entwicklungsstand im Bereich der Leistungsdokumentation. Ein gelungenes Instrument schien demnach in beiden Stammgruppenteams die regelmäßige und systematische Auswertung der Wochenplanarbeit der Schülerinnen und Schüler zu sein. Aber auch andere Formen der Leistungsdokumentation, wie Leseleistungsanalysen, seien effektiv und aussagekräftig einsetzbar. Wichtige Impulse für die Weiterentwicklung in

diesem Bereich hatten die Pädagoginnen und Pädagogen der Grundschule Unterweid von Fortbildungsveranstaltungen des ThILLM erhalten. Ein Stammgruppenteam nahm sich zum Abschluss des Schulversuchs vor, dass sie künftig die Schülerinnen und Schüler selbst stärker in die Dokumentation ihrer Leistungen mit einbeziehen wollten. Zwar gelang ihnen diese Form der Schülerbeteiligung bereits in den Auswertungskreisen, wie beispielsweise nach einem Stationsbetrieb, indem die Kinder über ihre erledigte Arbeit sprachen, ein festes Ritual gab es aber noch nicht. Das andere Team war hier etwas weiter. Regelmäßig wurde den Kindern dieser Stammgruppe mehrmals wöchentlich Gelegenheit eingeräumt, über die geleistete Arbeit vor und mit den Mitschüler/innen zu sprechen. Diese Stammgruppe will nun im nächsten Schritt die Kinder dazu befähigen, nicht nur Arbeitsergebnisse vorzustellen, sondern Arbeitsergebnisse auch werten zu lassen; nicht nur das Produkt zu betrachten, sondern auch den Weg der Entstehung zu reflektieren und schließlich das Präsentierte zu hinterfragen. Damit eröffnen die Pädagoginnen den Kindern neben einer reflexiven Lernform auch mehr Eigenverantwortlichkeit.

Rückblickend auf den Schulversuch lässt sich die Entwicklung der Grundschule Unterweid im Bereich der Leistungsdokumentation so zusammenfassen: Bereits seit dem ersten Schulversuchsjahr legten die Lehrerinnen und Lehrer sehr viel Wert darauf, möglichst vielseitige Aspekte des Lernprozesses des Kindes zu dokumentieren. Lernstandsanalysen und Beobachtung im Unterricht erhielten dadurch eine andere Funktion: Sie waren nicht nur Grundlage der punktuellen Bewertung, sondern ihre zusammengefasste Betrachtung ließ Schlüsse auf den Entwicklungsweg des Kindes zu. Mit der Weiterentwicklung im didaktischen Bereich erhielt auch die Dokumentation der Schülerleistungen wichtige Impulse. Der Einsatz entwicklungsorientierter Erhebungsinstrumente wie die Hamburger Schreibprobe korrespondierte mit dem Ausbau der offenen Arbeit im Schriftspracherwerb. Nach einem individuell bearbeiteten Aufgabenzyklus im ‚Regalsystem‘ konnten sich die Kinder individuell zu einem Test anmelden, was zur Leistungserziehung diente und Kindern Entscheidungsfreiheit ließ.

Ausgehend von den vielfältigen Dokumenten entstanden aussagekräftige, facettenreiche Beschreibungen, die der weiteren Förderung gut zu Grunde gelegt werden konnten. Die Schülerinnen und Schüler erhalten zunehmend Gelegenheit, mehr Eigenverantwortung zu übernehmen.

2.1.9 Entwicklung der Aufgabenqualität

Das Kollegium der Staatlichen Grundschule Unterweid wollte für die anderen Schulen im Schulversuch solche Aufgaben aus dem Bereich des Schriftspracherwerbs sammeln und erproben, die Kindern in jahrgangsgemischten Gruppen das gemeinsame Lernen an einem Unterrichtsgegenstand ermöglichen.

Wichtige Impulse gab der Sonderpädagoge, der mit einigen Unterrichtsstunden der Grundschule Unterweid zugewiesen war und in zahlreichen Gesprächen sowie in den Teamberatungen den Lehrerinnen half, sich allmählich vom ‚Lerngleichschritt‘ zu lösen und mehr Individualität beim Lernen zuzulassen. Gemeinsam lasen sie das Buch Schriftspracherwerb (Sassenroth).



Abbildung 8: Erste Schreibversuche an der Tafel (logographemische Phase)

Einen Einstieg fanden die Lehrerinnen im Freien Schreiben. Die Schülerinnen und Schüler verfassten viele Texte, die die Lehrerinnen nach zwei prozessbegleitenden Verfahren analysierten: der Hamburger Schreibprobe und einem Test von Mechthild Dehn. Ergänzt wurde das freie Schreiben durch gezielte Übungen: Wortlistentraining und die Arbeit mit der Rechtschreibkartei. Sowohl das Freie Schreiben, das Wortlistentraining als auch das Arbeiten mit der Rechtschreibkartei waren Aufgaben, die ein hohes Maß an individualisiertem Lernen ermöglichten. Für den offenen Unterricht sammelten die Lehrerinnen Schreibansätze, die altersgemischtes Lernen an einem gemeinsamen Gegenstand ermöglichten. Das Ziel bestand darin, Möglichkeiten für die Gestaltung des Schriftspracherwerbs zu finden, die den Anforderungen der veränderten Schuleingangsphase entsprachen, indem Schüler/innen mit unterschiedlichem Entwicklungsstand miteinander arbeiten konnten. Dabei stellte sich heraus: Offene Aufgabenstellungen boten nicht nur Gelegenheit zur entwicklungsbezogenen Förderung, sie boten auch ein gewisses Maß an Arbeitsentlastung, da nunmehr nicht mehr jedem Kind seine Aufgabe vorbereitet werden musste, sondern eine Aufgabe so konstruiert war, dass sie unterschiedliche Kinder herausforderte, sie unter Einsatz ihrer ganzen Kraft in sehr unterschiedlicher Weise zu lösen.

Mit dem ‚Regalsystem‘ für den Kursunterricht wurde ein System geschaffen, welches individuelles Arbeiten der Kinder im Kurs ermöglichte: „Das Regalsystem beginnt mit einem Merksatz, z.B. über eine Wortart oder zum Alphabet. Die Kinder erhalten einen Laufzettel mit der Abfolge der Spiele und Übungen, um ihnen die Orientierung zu erleichtern. Darauf müssen die Kinder die abgearbeiteten Übungen abhaken.

Jedes Regal ist von oben nach unten zu erledigen. Die Übungen beginnen mit leichten manuellen Aufgaben und führen dann weiter zu schwereren abstrakten Aufgaben. Am Ende eines jeden Regals erfolgt ein Test. Ein Beispiel: Im oberen Regal befinden sich Dosen mit ausgestanzten großen Druckbuchstaben. Die Kinder haben die Aufgabe, diese nach dem Alphabet zu ordnen. Eine ähnliche Übung ist das Ordnen von kleineren Buchstaben auf einer Magnettafel. Jedes Kind durchläuft das Regal im eigenen Rhythmus während des Kursunterrichts. Kinder mit sehr hohem Leistungsstand können ein-

zelne einfache Übungen mit Absprache des Lehrers überspringen. Am Ende des Regals melden die Kinder sich für den Test an. Es ist empfehlenswert, diese offene Form im Kursunterricht in Doppelbesetzung durchzuführen.“, so die Beschreibung im Rahmen einer schriftlichen Befragung der Wissenschaftlichen Begleitung im Herbst 2002.

Zum Schulversuchskonzept gehörte es, dass Entwicklungen einzelner Schulen mit den anderen diskutiert und erprobt wurden, um daraus neue Impulse für die weitere Arbeit zu bekommen. Drei Schulen des Schulversuchs erprobten das Regalsystem unter ihren Bedingungen. Sie setzten das Regalsystem, das an der Grundschule Unterweid zur Öffnung des Kursunterrichtes entwickelt worden war, in der Wochenplanarbeit der Stammgruppe ein, nutzten die Aufgaben daraus zur individuellen Förderung leistungsstarker bzw. leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler oder ließen die Aufgaben in unterschiedlichen Sozialformen bearbeiten. Auch eine andere Präsentationsform wurde gefunden. Die Staatliche Grundschule Marksuhl bot das Aufgabensystem den Schülerinnen und Schülern nicht in einem Regal an, sondern nutzte einen ausgedienten Zeitungsständer dafür. Die Entwicklung wurde sehr positiv aufgenommen.

2.1.10 Teamentwicklung und Wissenstransfer in der Schule

Als die Lehrerinnen und Lehrer der Staatlichen Grundschule Unterweid gemeinsam im Schuljahr 1999-2000 den Antrag auf Teilnahme am Schulversuch ‚Veränderte Schulingangphase‘ stellten, dachten sie bereits daran, diese Entwicklungsarbeit im Team voranzubringen.

Gleich im ersten Schulversuchsjahr bildeten sie ‚Stammgruppenteams‘, d.h. alle in einer Stammgruppe tätigen Pädagoginnen schlossen sich im Team zusammen. In jedem Team befand sich eine Kursleiterin der Jahrgangsstufe 1 und 2. Die Teams trafen sich wöchentlich freitags in der fünften Stunde und werteten die Woche aus. Beide Teams tagten parallel und trafen sich im Anschluss daran zu einer gemeinsamen Absprache in der sechsten Stunde, in die auch die Sonderpädagogin einbezogen wurde, die in beiden Stammgruppen eingesetzt war.

Während dieser Arbeitssitzungen wurde die Stoffverteilung für die Tages- bzw. Wochenplanarbeit sowie die Vorbereitung von Projekten oder Festen vorgenommen.

Neben diesen festen Terminen gab es zahlreiche persönliche Absprachen, die ‚zwischen durch‘ oder per Telefon getätigt wurden. Dies nicht zuletzt durch die Teilzeitarbeitsmodelle der Lehrerinnen, die dazu führten, dass sie sich nicht mehr jeden Tag in der Schule begegneten.

Die Zusammenarbeit der Pädagogen erstreckte sich aber auch auf den Unterricht, der stundenweise in Doppelbesetzung abgehalten wurde.

Im ersten Schulversuchsjahr deckte die Erzieherin der Schule den größten Teil der Doppelbesetzung ab. Ihre Aufgabe war es, den Kindern bei der Erfüllung ihrer Pläne zu helfen.

Die Kooperation des Kollegiums der Grundschule Unterweid war eine tragende Säule im Veränderungsprozess. Dies galt besonders für die Lehrerinnen die die Hauptlast im Schulversuch zu tragen hatten. „Unsere Zusammenarbeit ist unsere Stärke“, formulierten die Pädagoginnen und Pädagogen im März 2000 anlässlich der Erhebung zur Ausgangslage durch die Wissenschaftliche Begleitung. Das Engagement der einzelnen und

die Vorreiterrolle der Schulleiterin hielten die Kolleginnen für eine unverzichtbare Voraussetzung für das Gelingen des Schulversuchs.

Mehrere Personalwechsel waren während des Schulversuchs zu verkräften, die auch das Team der Schuleingangsphase betrafen. Schwer getroffen wurde das Kollegium besonders durch die Kündigung einer Lehrerin, die von Anfang an in der Schuleingangsphase mitgearbeitet hatte und auf die es besonders wegen ihres Spezialwissens aufgrund einer Zusatzausbildung für Diagnose- und Förderklassen baute.

Die neuen Kolleginnen mussten sich nicht nur in das Team des Lehrerkollegiums der Grundschule Unterweid einfügen, für sie waren auch die Veränderungen in der Schuleingangsphase neu. Selbst, wenn sie nicht in der Schuleingangsphase eingesetzt wurden, tauchten Schwierigkeiten auf, besonders dann, wenn die Ideen nicht mitgetragen wurden. Für Eltern und Kinder entstanden beim Übergang in Klasse 3 zusätzliche Unsicherheiten. Es galt daran immer wieder zu arbeiten. Um eine Spaltung des Kollegiums zu verhindern, bemühten sich Schul- und Projektleiterin Erfahrungen und Wissen ihres ‚alten Stammpersonals‘ sowie die neu gewonnenen Erkenntnisse von Fortbildungsveranstaltungen für alle Kolleginnen und Kollegen verfügbar zu machen. Dazu wurden thematische Dienstberatungen sowie der ständige Erfahrungsaustausch genutzt. Die Schulleiterin nutzte Hospitationen im Unterricht ihrer Kolleginnen und Kollegen, um deren Stand einzuschätzen, Hinweise zu geben und auch Kontrollen durchzuführen. Schulinterne Fortbildungen, an denen alle Pädagoginnen und Pädagogen der Grundschule teilnahmen, gaben wichtige Entwicklungsimpulse über die Schuleingangsphase hinaus.

Im Schuljahr 2002-2003 schätzten die Lehrerinnen und Lehrer aber ein, dass zwar die Fortbildungen sehr wichtig für ihre Entwicklung waren, dass es ihnen aber noch nicht so gut gelänge, Fortbildungserkenntnisse untereinander auszutauschen. Oftmals fehle hierfür die Zeit und so sei man auf knapp bemessene Gelegenheiten im Rahmen von Dienstberatungen oder auf spontane, persönliche Gespräche, auch während der Pausen, angewiesen. „Dazu fehlt uns noch ein festes System“, brachte es eine Lehrerin auf den Punkt und eine Kollegin bekräftigte: „Wir müssen uns regelmäßiger zu Inhalten austauschen.“

Die Zusammenarbeit im Stammgruppenteam oder auch im Team der Schuleingangsphase möchten die Pädagoginnen und Pädagogen der Grundschule Unterweid nicht mehr missen. Den Vorteil dieser Kooperation beschrieb eine Lehrerin am Ende des Schulversuchs: „Wir gehen arbeitsteilig vor. Jeder bringt seine Stärken in das Team ein. Jeder übernimmt eigenverantwortlich Aufgaben.“

Auch die Kooperation mit der Förderschullehrerin und mit der Erzieherin sehen sie als wichtigen Bereich an. Obwohl es während des Schulversuchszeitraums häufige Personalwechsel gab, ist es offensichtlich gelungen, Teamgeist und kooperatives Arbeiten aufrecht zu erhalten und zu festigen. Dazu trugen nicht zuletzt auch die Schul- und Projektleiterinnen Wichtiges bei. Beide stehen nun vor der Herausforderung, die Kolleginnen und Kollegen in den Entwicklungsprozess mit einzubeziehen, die bisher in den höheren Klassenstufen unterrichtet haben.

2.1.11 Meilensteine der Unterrichtsentwicklung im Schulversuch

Das Zusammenspiel der einzelnen Entwicklungsbereiche bei der Neugestaltung des integrativen und jahrgangsgemischten Unterrichts war maßgeblich für den Erfolg des Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ in Unterweid. Durch die Einrichtung von jahrgangsgemischten Stammgruppen und durch einen rhythmisierten Schultag wurde zu Beginn des Schulversuchs eine Situation geschaffen, die den Blick für die Unterschiedlichkeit der Kinder schärfte. Im jahrgangsgemischten Stammgruppenunterricht erhielten die Kinder differenzierte Lernangebote. Während die meisten Kinder selbständig arbeiteten, nutzten die Lehrerinnen ihre Freiräume, um sich lernschwachen Kindern persönlich zuzuwenden. Ihr Ansatz der kleinschrittigen Hilfe führte jedoch zu unselbständigen Kindern und drohte die Lehrerinnen zu überfordern. Auch die Sonderpädagogin, die zu Beginn des Schulversuchs die Kinder noch separat in kleinen Gruppen förderte, konnte für dieses Problem keine spürbare Unterstützung bieten. Bewusst wählten sich die Lehrerinnen deshalb eine Aufgabe aus dem Bereich der Didaktik als besonderen Ausarbeitungsschwerpunkt im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘. Ausgehend vom Schriftspracherwerb wollten sie Aufgaben sammeln, die bei selbständiger Bearbeitung Binnendifferenzierung über mehrere Leistungsniveaus ermöglichten. Unterstützt durch das Lehrerfortbildungsinstitut und durch eine zunehmend professioneller arbeitende Projektleitung entwickelten sie ihren Unterricht deutlich weiter. Sie erprobten ‚offene Aufgaben‘ und entwickelten ein ‚Regalsystem‘, mit dem die Kinder in ausgewählten Bereichen selbständig und auf verschiedenen Entwicklungsstufen arbeiten konnten. Im Zuge der Unterrichtsentwicklung veränderte sich auch die Leistungsdokumentation der Lehrerinnen und Lehrer. Gestützt auf die aus der theoretischen Fundierung gewonnenen Erkenntnisse und durch eine stärkere Orientierung an Entwicklungsmodellen erreichten sie eine aussagekräftige Einschätzung der Leistungen von Kindern, aus denen gut Fördermaßnahmen abgeleitet werden konnten.

Ihre Erfolge bei der individuellen Förderung von Kindern überzeugten letztendlich auch jene Eltern, die noch gezweifelt hatten, ob ihre Kinder in einer ‚Veränderten Schuleingangsphase‘ wirklich genügend lernen könnten. Erzieherinnen der Kindergärten und die Schulärztin schätzen das neue Unterrichtsmodell als gelungen ein. Zu ihnen hatten die Lehrerinnen und Lehrer gezielt Kontakte gepflegt und damit auch Aufklärungsarbeit in der allgemeineren Öffentlichkeit begonnen.

2.2 Entwicklung geeigneter Umfeldbedingungen

Das Umfeld einer Schule nimmt auf ihre Entwicklung Einfluss. Neben den Eltern, die aufgrund ihrer persönlichen Betroffenheit durch die Begleitung ihres Kindes über die Grundschulzeit hinweg besonders eng mit der Schule verbunden sind, gehören dazu auch die Kindergärten und die weiterführenden Schulen. Ihre Haltung zum Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ und noch mehr ihre Bereitschaft zur Kooperation mit den Pädagoginnen und Pädagogen, die den Schulversuch gestalteten, waren für die Entwicklung eine beachtliche Größe. Im folgenden Kapitel wird vorgestellt, wie sich die Umfeldbedingungen der Grundschule Unterweid entwickelten.

2.2.1 Eltern werden zu Erziehungspartnern

„Die Zusammenarbeit mit den Eltern gestaltet sich überwiegend problemlos, weil die meisten Eltern dankbar sind, wenn wir uns um ihre Kinder kümmern.“, schrieb die

Schulleiterin im Antrag zum Schulversuch. Sie berichtete von der Bereitschaft der Eltern, die Schule durch Arbeitseinsätze bei der Gestaltung des Schulgeländes und bei der Herstellung von Unterrichtsmaterialien zu unterstützen. An der Staatlichen Grundschule Unterweid gab und gibt es also eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern.

Vor Beginn des Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ wurden die Eltern über das Entwicklungsprojekt informiert.

Den neuen geöffneten Unterrichtsformen traten die Eltern nach Angaben der Schulleiterin interessiert gegenüber. Bedenken, wie die Sorge einiger Eltern, dass leistungsstarke Schülerinnen und Schüler nicht genügend in diesen Formen lernen könnten, wurden durch Gespräche und die Einladung in den Unterricht ernst genommen und weitestgehend schon vor Beginn des eigentlichen Schulversuchs ausgeräumt.

Die praktizierten Formen der Zusammenarbeit mit den Eltern stellte die Schulleiterin im Antrag zum Schulversuch vor:

- gemeinsame Elternversammlungen der Eltern von Schulkindern mit den Eltern der künftigen Erstklässler/innen, auf der Eltern selbst Erfahrungen weitergaben
- thematische Elternabende zur Arbeit an Stationen und mit dem Wochenplan
- Eltern-Kind-Lehrer-Gespräche, bei denen die Eltern Rückmeldung über die Leistungen des Kindes erhielten und über die Arbeit der Schule informiert wurden

Die Lehrerinnen und Lehrer schätzten zu Beginn des Schuljahres 2000-2001 ein, dass die Hälfte der Eltern der Arbeitsweise der Grundschule Unterweid positiv gegenüber stehe. Die Pädagoginnen vermuteten, dass ihr Bemühen um die individuelle Förderung des einzelnen Kindes im Rahmen der Klassengemeinschaft den Ausschlag für diese Bewertung gäbe.

Die Erwartungen einiger Eltern an den Schulversuch waren von Anfang an groß. Gerade die Eltern von schwachen Schülerinnen und Schülern gingen mitunter davon aus, dass die individuelle Förderung im Schulversuch Lernprobleme generell beheben könne. Andere Eltern sorgten sich, dass die Förderung übermäßig stark auf lernschwache Kinder abziele und leistungsstarke nicht genügend berücksichtige. Die Bedenken, die Eltern schon vor Aufnahme des Schulversuchs geäußert hatten, waren auch nach dem ersten Schulversuchsjahr noch nicht ausgeräumt. In der Elternbefragung zu Beginn des Schuljahres 2001-2002 räumte die Hälfte der befragten Eltern ihren Kindern gute bis sehr gute Lernchancen im Unterricht der veränderten Schuleingangsphase ein. Knapp die Hälfte bewertete auch die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule als sehr gut. Deutliche Abweichungen gab es bei dem Aspekt, wie sich Eltern über den Leistungsstand informiert fühlten. 27% der befragten Eltern fühlten sich sehr gut informiert. Die Hälfte fand sich mittelmäßig informiert, während knapp ein Viertel meinte, schlecht informiert zu sein. Das Ergebnis der Befragung forderte die Lehrerinnen dazu heraus, die Elternarbeit in zwei Punkten zu verbessern, der Kooperation der Eltern untereinander und der Information der Eltern über die Leistung ihrer Kinder. Als am Ende des Schulversuchs die erneute Einführung von Noten durch das Schulgesetz anstand, entschieden sich Lehrerinnen und Eltern, einen Antrag auf Sondergenehmigung für eine notenfreie Schuleingangsstufe zu stellen.

Den Lehrerinnen und Lehrern der Grundschule Unterweid gelang es im Laufe des Schulversuchs, ihren Unterricht qualitativ deutlich weiter zu entwickeln. Diese Erfolge

überzeugten auch noch zweifelnde Eltern. Die Schule erhielt die Unterstützung, die sie benötigte auch weiterhin. Eltern trugen mit ihrem Engagement letztendlich zur Förderung der Entwicklung der ‚Veränderten Schuleingangsphase‘ an der Grundschule Unterweid bei.

2.2.2 Wiederentdeckung der Kooperation mit den Kindergärten

An der Staatlichen Grundschule Unterweid wurde bereits vor Beginn des Schulversuchs der Tradition folgend erfolgreich mit den drei Kindergärten des Schuleinzugsgebiets zusammen gearbeitet. Durch Beobachtungen im Kindergarten, durch den ‚Schnuppertag‘ für die künftigen Erstklässler/innen und durch die Ergebnisse der Einschulungsuntersuchung gewannen die Lehrerinnen und Lehrer ein Bild von ihren künftigen Schülerinnen und Schülern. Im Frühjahr wurde eine gemeinsame Feier für die Schul- und Kindergartenkinder organisiert. Die Beratungslehrerin der Grundschule besuchte die Kindergärten und bahnte einen intensiven Austausch an. Neben dem Ziel, durch die Kooperation mit den Erzieherinnen des Kindergartens möglichst viel über die künftigen Schulkinder in Erfahrung zu bringen, nutzten die Lehrerinnen und Lehrer der Grundschule einen Elternabend im Kindergarten dazu, ihr Konzept vom veränderten Schulanfang vorzustellen und die Eltern über die Ziele aufzuklären.

Im Laufe des Schulversuchs erhöhten die Lehrerinnen ihre Aktivitäten im Kindergarten und mit den Kindergartenkindern, sie ergriffen die Initiative und die Erzieherinnen der Kindergärten nahmen sie dankbar an.

In der gemeinsamen Arbeit entstand ein Zeit- und Aktivitätenplan:

- Dezember: Information über die Schulanmeldung an die Kindergärten und Eltern
- Februar: Informationsveranstaltungen zum Schulversuch in den Kindergärten
- März/April: Teilnahme einer Lehrerin der Schule an den schulärztlichen Untersuchungen
- Osterferien: Arbeit der Lehrer/innen mit den Kindern in den Kindergärten (Schuleingangsdiagnostik)
- Mai: Schnuppertag (Beobachtung der Kinder)
- Juni: Elternversammlung für zukünftige Schulanfänger und Eltern der Schuleingangsphase

Die Erzieherinnen zeigten sich interessiert und stellten immer wieder Nachfragen zum Schulversuch. Die Pädagoginnen der Grundschule sahen in der Haltung der Kindergärten eine Stütze für den Schulversuch gegenüber den Eltern und in der Öffentlichkeit.

Zur qualitativen Verbesserung wünschten sich die Lehrerinnen der Grundschule, dass alle einzuschulenden Kindergartenkinder ein Mindestmaß an lernmethodischen Voraussetzungen mitbrächten. Um dieses Anliegen voran zu treiben, nahmen sich die Lehrerinnen vor, zum ‚Tag der offenen Tür‘ künftig auch die Kindergärten einzuladen. „Die Erzieherinnen könnten dann sehen, wie wir mit den Kindern arbeiten und vergleichbares im Kindergarten anbahnen.“ In Zukunft sollen die Bildungskonzepte von Schule und Kindergärten besser abgestimmt werden.

Damit haben die Pädagoginnen und Pädagogen der Grundschule Unterweid in den Kindergärten eine wichtige Stütze für das Gelingen der Schuleingangsphase gewonnen.

2.2.3 Rolle des Schulmedizinischen Dienstes

Die schulmedizinischen Untersuchungen der künftigen Grundschul Kinder wurden in den jeweiligen Kindergärten der Orte des Einzugsgebietes durchgeführt. An dieser Untersuchung nahm eine Vertreterin der Grundschule teil, um die Kinder frühzeitig kennen zu lernen und sie dadurch besser fördern zu können.

Die Lehrerinnen und Lehrer der Grundschule Unterweid beschrieben die Zusammenarbeit mit der Schulärztin von Anfang an als gewinnbringend. Sie hatte im Schuljahr 2000-2001 das Amt neu übernommen und wurde Mitglied im Regionalen und im Zentralen Beirat des Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase‘. Das begünstigte einen regeren Informationsaustausch, weil man sich öfter begegnete als vorher. Die Schwerpunkte der Kooperation mit der Schulärztin beschrieben die Pädagoginnen im Herbst 2001:

- Austausch über den Entwicklungsstand der Schulanfänger/innen
- Informationen über den Schulversuch durch die Pädagoginnen
- Gemeinsame Diskussionen im Regionalen Beirat
- Hospitation der Schulärztin im Unterricht der ‚Veränderten Schuleingangsphase‘
- telefonische Absprachen zur Vorbereitung von Diskussionsbeiträgen über die ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ bei öffentlichen Anlässen.

„Durch die gemeinsame Arbeit im Regionalen Beirat und durch die Hospitationen der Ärztin im Unterricht der veränderten Schuleingangsphase hat sich ihre Einstellung zu unserer Arbeit verbessert. Die Schulärztin zeigt mehr Interesse und informiert die Eltern über die Arbeit des Schulversuchs im Rahmen der Schuluntersuchungen.“ Dass sie dies tat und sich dafür kompetent fühlte, bestätigten die Antworten der Schulärztin in einer Befragung der Wissenschaftlichen Begleitung zum Abschluss des Schulversuchs.

Im Laufe des Schulversuches festigte sich die Zusammenarbeit weiter. Der Erfahrungsaustausch wurde überwiegend in den Sitzungen des Regionalen Beirates durchgeführt. Die Lehrerinnen dokumentierten die Entwicklung einzelner Kinder und diskutierten Möglichkeiten der Förderung mit der Schulärztin.

Der ständige Kontakt zu einander und die Einblicke in die Förderung im Unterricht haben nach Meinung der Pädagoginnen dazu beigetragen, die Schulärztin zu überzeugen. Damit war auch die Schulärztin in ihrer Argumentation gegenüber den Eltern eine wichtige Stütze für den Schulversuch geworden.

2.2.4 Funktion des regionalen Beirats für die Schule

Im Schuljahr 1999-2000, gleich zu Beginn des Schulversuchs, wurde vom Staatlichen Schulamt Schmalkalden ein Regionaler Beirat eingerichtet. Seine Aufgabe bestand während des Schulversuchs darin, Beteiligte und Betroffene an einen Tisch zu bringen, Öffentlichkeitsarbeit für den Schulversuch zu übernehmen und ‚kritischer Freund‘ zu sein. Ihm gehörten die Schulleiterin, die Projektverantwortliche, ein Elternvertreter, die Referentin für Grundschulen und die Referentin für Förderschulen im Staatlichen Schulamt, ein Vertreter der Schulverwaltung und ein Förderschullehrer an.

Mit Schuljahresbeginn 2000-2001 wurde auch die neue Schulärztin aufgenommen. Später kam dann noch die Horterzieherin dazu. Erstaunlich ist, dass die Kindergärten nicht vertreten waren. Der Regionale Beirat beschäftigte sich mit folgenden Inhalten:

- Inhalte und Aufgaben des Schulversuchs
- Außenwirkung des Schulversuchs
- Unterrichtsbesuche
- materielle Gegebenheiten der Grundschule und Verbesserung dieser
- Lehrer- und Erzieherbesetzung an der Grundschule
- Übergang Klasse 2 in Klasse 3
- Probleme und Anfragen der Eltern

Mitglieder des Beirats setzten sich für die Verbesserung der Arbeitsbedingungen an der Schule ein und erreichten eine bessere Personalausstattung und Mittel für zusätzliche Computer zur Vorbereitung des Unterrichts.

Die Pädagoginnen und Pädagogen der Grundschule Unterweid waren mit der Unterstützungsarbeit des Regionalen Beirates im Schulversuchszeitraum zufrieden.

2.2.5 Schulpolitische Arbeit – Information der Öffentlichkeit

Nachdem die Schulkonferenz der Grundschule Unterweid, das Staatliche Schulamt Schmalkalden und der Schulträger der Einrichtung des Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ zugestimmt hatten, begannen die Lehrerinnen und Lehrer der Schule, neben den betroffenen Eltern auch die weitere Öffentlichkeit über den geplanten Entwicklungsprozess zu informieren.

Zu Beginn des Schulversuchs stießen sie dabei besonders auf regionaler Ebene auf großes Interesse. Mehrere Artikel über die Arbeit in der Schuleingangsphase erschienen im Regionalblatt. Auch aus dem angrenzenden Bundesland Bayern interessierten sich sowohl Eltern als auch ein Lehrerkollegium für den Schulversuch in Unterweid. Die Grundschule Eckweisbach in Hessen stellte ebenfalls Kontakt zur Grundschule Unterweid her. Die Pädagoginnen und Pädagogen aus Unterweid organisierten zahlreiche Informationsveranstaltungen und informierten den Gemeinderat des Ortes.

Im Schuljahr 2000-2001 ließ das öffentliche Interesse am Schulversuch nach. Risiken waren nicht zu erwarten. Und das Kollegium konzentrierte sich auf die Elternarbeit: „Die Öffentlichkeitsarbeit der Schule im Schuljahr 2000-2001 bezog sich hauptsächlich auf die Arbeit mit den Eltern, mit den Kindergärten und mit der schulnahen Öffentlichkeit durch Infoveranstaltungen, Gesprächsstunden und gegenseitige Besuche.“

Obwohl die Lehrerinnen und Lehrer dringend Fortbildungen für die Arbeit im Schulversuch wünschten und viele Veranstaltungen besuchten, empfanden sie ihr dadurch bedingtes häufiges Fehlen im Unterricht als wenig förderlich für die Wirkung des Schulversuchs in der Öffentlichkeit. Sie blieben über die Zeit sensibel für die öffentliche Meinung. Denn, auch wenn sie sich geachtet fühlten, mussten sie feststellen, dass die Akzeptanz von Veränderung gering war. Öffentlich verbreitete Meinungen einiger Personen, die sich zu wenig mit dem Schulversuch beschäftigten und oberflächlich urteil-

ten, schadeten dem Versuch. Schließlich waren Vorurteile über die Integration aller Kinder in der Bevölkerung vorhanden.

Die stichhaltigste Überzeugungsarbeit die Kinder selbst, nämlich mit ihren in der Schule erworbenen Arbeits- und Verhaltensweisen

So wurde es als Erfolg verbucht, dass im Schuljahr 2002-2003 erstmals zwei Elternhäuser von außerhalb einen Gastschulantrag für die Grundschule Unterweid stellten, um ihrem Kind das Lernen in der ‚Veränderten Schuleingangsphase‘ zu ermöglichen.

2.2.6 Wahrnehmung des Schulversuchs durch andere Schulen

Die Staatliche Grundschule Unterweid wurde durch ihre Teilnahme am Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ anderen Grundschulen bekannt. Besonders zu Beginn des Schulversuchs interessierten sich zunehmend Grundschulen der näheren Umgebung für den Entwicklungsprozess, der in Unterweid begonnen worden war. Hessische und bayerische Grundschulen nahmen Kontakt auf. Im Herbst 2001 schrieb die Schulleiterin: „Interessiert und neugierig wurde unsere Arbeit verfolgt. Viele Schulen besuchten uns, um unsere Arbeit besser beurteilen zu können. Dabei werden unsere räumlichen Bedingungen als besonders vorteilhaft angesehen.“

Aber bereits ein Jahr später, im Schuljahr 2001-2002 mussten die Pädagoginnen und Pädagogen der Staatlichen Grundschule Unterweid feststellen, dass das Interesse der anderen Grundschulen deutlich nachließ. „Unsere Arbeit wird zwar akzeptiert und geachtet, aber nicht übernommen.“ berichtet die Schulleiterin im Herbst 2002. Sie vermutete, dass die Veränderung für diese Grundschulen ‚abschreckend gewaltig‘ sein müssten und dass der Mehraufwand an Arbeit nicht akzeptiert würde.

Die Förderschule in Meiningen verhielt sich zu Beginn des Schulversuchs zunächst zurückhaltend. Dies erfuhren die Lehrerinnen und Lehrer der Grundschule Unterweid, wenn sie im Rahmen von gemeinsamen Fortbildungen Gespräche mit den Kolleginnen und Kollegen der Förderschule führten. Allein die territoriale Lage des Ortes Unterweid und seine große Entfernung zur nächstgelegenen Förderschule war für die Sonderpädagog/innen ein akzeptabler Grund, dass alle Kinder in der Grundschule unterrichtet wurden. Auch nach einem Jahr Arbeit im Schulversuch änderte sich an der Haltung der Förderschulkolleg/innen kaum etwas. Nach wie vor zeigten sie sich skeptisch. Dabei zweifelten sie besonders an der kompetenten Förderung von Kindern mit Lernbehinderungen, die im Rahmen des Schulversuchs integrativ durchgeführt wurde.

Möglicherweise ist diese Haltung ein Grund dafür gewesen, dass es immer wieder Probleme gab, einen Förderschullehrer zu finden, der sich an die Grundschule Unterweid abordnen ließ. Der integrative Gedanke setzte sich zwar langsam aber stetig durch und im zweiten Schulversuchsjahr akzeptierten auch die Förderschulkolleginnen die Arbeit der Grundschule Unterweid.

Die weiterführenden Schulen der Region reagierten sehr unterschiedlich auf die Veränderungen zu Beginn des Schulversuchs. Im Rahmen einer zweitägigen gemeinsamen Fortbildung der Regelschule Frankenheim und der Grundschule Unterweid wurde ein Erfahrungsaustausch durchgeführt, in dem sich die Lehrerinnen und Lehrer interessiert zeigten. Während das Kollegium der Regelschule Frankenheim von Anfang an den Versuch mit Wohlwollen verfolgte, konnte eine entsprechende Resonanz beim Rhöngymnasium Kaltensundheim nicht festgestellt werden.

Die Regelschule Frankenheim nutzte die Erfahrungen der Grundschule Unterweid im Pilotprojekt „kleine Regelschule“. Im Rahmen der Binnendifferenzierung werden die verschiedenen offenen Unterrichtsformen weitergeführt.

Zahlreiche gemeinsame, teilweise mehrtägige Weiterbildungsveranstaltungen beider Kollegien fanden inzwischen statt. „Die Regelschule Frankenheim baut auf die Arbeit auf“, resümierten die Lehrerinnen und Lehrer der Grundschule Unterweid nach zwei Jahren im Schulversuch.

Das Gymnasium zeigte weder zu Beginn noch zum Ende des Schulversuchs Interesse. Die Lehrerinnen und Lehrer vermuteten, dass diese Haltung auf die Ablehnung geöffneter Unterrichtsformen zurück zu führen sei.

2.2.7 Kooperation mit dem Umfeld der Schule als unverzichtbares Element der Veränderung

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die erfolgreiche Kooperation mit Eltern, Kindergärten, anderen Schulen und die Information der Öffentlichkeit wichtige Zugkräfte der Entwicklung waren.

Die Eltern der Staatlichen Grundschule Unterweid wurden bereits vor dem Beginn des Schulversuchs über die anstehenden Veränderungsabsichten informiert. Mit relativ großem Interesse folgten die Eltern den Berichten der Pädagoginnen und begleiteten die Umsetzung der Ideen im Unterricht. Zunächst entstand bei einigen Eltern die Sorge, dass die Kinder nicht ausreichend gefördert werden würden. Das Lehrerinnenteam setzte dem Aufklärungsarbeit entgegen. Unterstützt wurden die Grundschullehrerinnen dabei von den Erzieherinnen der Kindergärten. Diese waren früh zu Kooperationspartnerinnen geworden, die auch gegenüber den Eltern bereits im Vorfeld einer Einschulung aussagekräftig über den Schulversuch informierten und so Eltern von dessen Anliegen überzeugen konnten. Zielgerichtet wurde diese Kooperation im Laufe des Schulversuchs weiterentwickelt.

An den Entscheidungen zur Einschulung ist der Schulmedizinische Dienst maßgeblich beteiligt. Den Lehrerinnen und Lehrern gelang es, die Schulärztin vom Anliegen des Schulversuchs zu überzeugen und gewann in ihr eine Partnerin für Eltern- und Öffentlichkeitsarbeit.

Die Schulen der Umgebung reagierten zunächst mit Neugier auf den Schulversuch. Besonders die Förderschule sah skeptisch nach Unterweid. Lediglich Grundschulen der näheren und fernen Umgebung besuchten die Grundschule Unterweid und machten sich vor Ort ein Bild. Im Laufe des Schulversuches mussten die Pädagoginnen und Pädagogen aus Unterweid jedoch feststellen, dass das Interesse anderer Schulen nachließ und auch die allgemeinere Öffentlichkeit sich kaum noch für den Schulversuch interessierte. Erst nach der Änderung der Schulgesetzgebung, die nun allen Schulen die flexible Verweildauer in der Grundschule vorschreibt, zeigten zahlreiche Schulen wieder Interesse an der Arbeit im Schulversuch. Etwas mehr Beachtung durch vorgesetzte Stellen hätten sich die Lehrerinnen der Grundschule Unterweid wohl gewünscht. Im Schulmedizinischen Dienst, bei den Eltern und in den Kindergärten hatten sie Unterstützer gewonnen, die ihre Veränderungsarbeit mittrugen.

2.3 Projektsteuerung an der Schule

Die Entwicklungs- und Dokumentationsarbeit, die die Lehrerinnen und Lehrer der Staatlichen Grundschule Unterweid mit dem Einstieg in den Schulversuch auf sich genommen hatten, musste gut organisiert werden.

Zu Beginn des Schulversuchs hatte die Schulleiterin gemeinsam mit einer Lehrerin die Steuerung des Entwicklungsprojektes übernommen.

Zunächst richtete sich die Steuerung des Projektes v.a. auf die Planung und Vorbereitung der Unterrichtstätigkeit der Lehrerinnen. Gemeinsam mit den in der Schuleingangsphase arbeitenden Pädagoginnen wurden Themen für den Unterricht besprochen und konkrete Aufgaben dafür vorbereitet. Einen Projektplan gab es lange Zeit nicht. „Die Planung der Aktivitäten des Schulversuchs ist in die Gesamtplanung der Schule integriert und ist aus der Monatsplanung der Schulleiterin ersichtlich.“, bekundeten die Lehrerinnen im Herbst 2001.

„Wir sind eine kleine Grundschule. Jeder Lehrer der Schule hat seinen Aufgabenbereich - ein eingespieltes Team. Unsere Arbeit ist gut organisiert und muss nicht verändert werden“, ergänzte die Schulleiterin ein Jahr später. Die Projektleitung hatte zu diesem Zeitpunkt folgende Aufgaben zu wahren:

- Organisation der gesamten Arbeit im Schulversuch
- Erfahrungsaustausch, Anleitung und Beratung
- ständiger Ansprechpartner zu sein, Hilfen zu geben
- Weiterbildungsbedarf klären und organisieren
- Elternarbeit
- Auftreten in der Öffentlichkeit

Als Planungsinstrument wurde inzwischen eine selbst entwickelte Zeitschiene genutzt, in der Termine, Aufgaben und Verantwortlichkeiten verbindlich festgeschrieben standen. Dem voraus gegangen waren zwei Veranstaltung zur Projektplanung, die ThILLM und Wissenschaftliche Begleitung in Kooperation durchgeführt hatten. Einen Vorteil dieses Vorgehens sahen die Pädagoginnen nun darin, dass ein langfristiges Gestalten und die Verteilung der Arbeit besser möglich wurden, so dass Überschneidungen und zeitliche Ballungen vermieden werden konnten. Sie lernten zwischen Leistungsprozess und Veränderungsprozess zu unterscheiden und den Veränderungsprozess methodisch zu gestalten.

An der Staatlichen Grundschule Unterweid teilte sich die Schulleiterin in Zusammenarbeit mit einer Lehrerin die Leitung des Entwicklungsprojekts. Offensichtlich funktionierte die Arbeitsteilung gut. Es ist anzunehmen, dass die Schulleiterin mehr ihre spezifische Leitungskompetenz und die Grundschullehrerin mehr die didaktisch-methodischen Aspekten der Arbeit im Schulversuch in die Zusammenarbeit einbrachte. So gelang es den Schulversuch erfolgreich voran zu bringen.

3 Feststellbare Effekte des Schulversuchs an der Schule

Die Grundschule Unterweid startete mit guten Bedingungen und besonderen Vorerfahrungen in den Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘. Die regionale Verbundenheit und ein freundschaftlich-kooperatives Klima prägten die Schule schon vor dem Schulversuch, was eine gute Vorleistung für den Aufbau der Teamarbeit darstellte. Die räumliche und sächliche Ausstattung der Schule hatte sich mit der bereits im Vorfeld erfolgten Öffnung des Unterrichts schon deutlich verbessert.

Die Lehrerinnen und Lehrer ermöglichten schon vor dem Schulversuch möglichst allen Kindern den Schulbesuch in der Gemeinde. Der lange Schulweg von bis zu 35 km an das nächstgelegene Förderzentrum in Meiningen hatte die Eltern veranlasst, eine wohnortnahe Beschulung für ihre Kinder einzufordern. Da die Lehrerinnen und Lehrer die Argumente der Eltern nachvollziehen konnten, stellten sie sich der Herausforderung und integrierten Kinder mit Lern- oder Verhaltensproblemen. Doch erst im Laufe des Schulversuchs wurde dieses Vorgehen auch von der zuständigen Förderschule fachlich akzeptiert.

Mit Beginn des Schulversuchs wurden an der Grundschule Unterweid dem Schulversuchskonzept entsprechend, jahrgangsgemischte Lerngruppen eingerichtet. Die Zusammensetzung dieser ‚Stammgruppen‘ folgte einem klaren Konzept, das die Entstehung einer möglichst ausgewogenen Lerngruppe regelte. Die Lehrerinnen und Lehrer wollten damit günstige Voraussetzungen für differenziertes Arbeiten schaffen. Diesem Ziel diente auch die mit Beginn des Schulversuchs vorgenommene Rhythmisierung des Tagesablaufs, deren Elemente über den Schulversuchszeitraum bestehen blieben. Beginnend mit einer Gleitphase am Morgen wurde der Unterricht in Blöcken durchgeführt, der in der Organisationsform des jahrgangshomogenen Kurses oder der jahrgangsübergreifenden Stammgruppe abgehalten wurde. Während zunächst der Kursunterricht, der noch überwiegend traditionell gestaltet war, überwog, werteten die Kolleginnen der Schuleingangsphase den Stammgruppenunterricht im Laufe des Schulversuchs auf und entwickelten ihn weiter. Am Ende des Schulversuchs war die Stammgruppe das ‚Nest‘ der Kinder geworden.

Mit großem Engagement begannen die Lehrerinnen und Lehrer die Gestaltung der Differenzierung, die der entstandenen Heterogenität gerecht werden sollte. Zunächst fiel es ihnen schwer, sich selbst und auch die Eltern von der Aufgabe der Lernzielgleichheit zu überzeugen, war sie doch nur für die Schuleingangsphase aufgehoben und galt wieder mit Eintritt in die dritte Klasse. Ihre Differenzierung im Unterricht erfolgte zunächst durch das Prinzip der kleinschrittigen Hilfestellung. Die eingesetzten Aufgaben und der Unterricht in jahrgangsgemischten Gruppen bot noch keine alternativen Möglichkeiten. Daneben griffen die Lehrerinnen auf die Erfahrungen ihrer Kollegin zurück, die eine spezielle Ausbildung für den Unterricht in Diagnose- und Förderklassen absolviert hatte. Sie sensibilisierte ihre Kolleginnen für Wahrnehmungsdefizite. Es entstand ein Regal, das in verschiedenen Fächern jeweils zu einem Wahrnehmungsbereich Übungen und Spiele für die Kinder bereit hielt. Die Lehrerinnen und Lehrer berichtete davon, dass sie sich besonders gern von dieser Kollegin beraten ließen und ihre Kompetenz schätzten. Um so schmerzlicher war für das Kollegium die Kündigung dieser Lehrerin im ersten Schulversuchsjahr. Im Nachhinein betrachtet ergab sich aus der Krise, so tragisch der Verlust für die Betroffenen auch gewesen war, die Chance, das etablierte Muster der Differenzierung zu durchbrechen. Die Abkehr davon, das Konzept der

Wahrnehmungsstörungen auf alle Kinder anzuwenden und die Erweiterung des Differenzierungskonzepts durch lernbereichsbezogene Dimensionen brachte einen neuen Entwicklungsimpuls. Besonders im Fach Deutsch hatten die Lehrerinnen und Lehrer über das Freie Schreiben bald einen Zugang zur Binnendifferenzierung gefunden. Sie wählten sich die Entwicklungsarbeit im Schriftspracherwerb zum Dokumentations-schwerpunkt für die Arbeit im Schulversuch. Hier sollte am Ende ein Produkt entstanden sein, das auch andere Schulen nutzen konnten. Im Laufe des Schulversuchs und mit Unterstützung durch das Thüringer Lehrerfortbildungsinstitut (ThILLM) orientierten sie sich stärker an den Entwicklungsmodellen zum Schriftspracherwerb und konnten dadurch zum einen die Arbeitsergebnisse der Kinder fachgerechter einschätzen und zum anderen adäquate Ansätze zur weiteren Förderung finden und umsetzen.

Die Lehrerinnen sammelten nun Aufgaben, die binnendifferenziertes Vorgehen ermöglichten. Sie setzten ‚offene Aufgaben‘ ein und entwickelten ein ‚Regalsystem‘, das die Kinder selbständig und auf unterschiedlichen Niveaustufen bearbeiten konnten. Dadurch konnten die Lehrerinnen die Selbständigkeit der Kinder erhöhen, auch wenn es ihnen noch manches Mal schwer fiel, auszuhalten, dass Kinder weniger Hilfe zum Lernen brauchten, als sie ihnen aufgrund ihrer Zugewandtheit hätten geben wollen.

Inzwischen gelang den Lehrerinnen eine theoretisch fundierte Differenzierung, besonders gut im Bereich Schriftspracherwerb. Aber auch im mathematischen Anfangsunterricht konnten erste Erfolge verzeichnet werden.

Die Erfolge der Lehrerinnen und Lehrer blieben auch bei den Eltern nicht ohne Wirkung. Waren einige Eltern zu Beginn des Schulversuchs noch voller Sorge, ob Kinder unter den Bedingungen des Schulversuchs ausreichend viel lernen könnten, so stehen sie heute hinter dem Schulkonzept. Dazu hatten auch die Kooperation der Lehrerinnen und Lehrer mit den Erzieherinnen der Kindergärten und mit der Schulärztin beigetragen. Auf Initiative der Grundschule hin hatten sich die Kindergärtnerinnen und die Schulärztin mit dem Anliegen des Schulversuchs auseinander gesetzt und unterstützten ihn bereits zu Anfang des Schulversuchszeitraums. So gelang es Brücken nach außen zu bauen. Auch wenn das Interesse nach einem ‚Hoch‘ zu Beginn, rasch nach ließ. Die Öffentlichkeit, auch weiterführende Schulen und die Förderschule, nahm die Veränderungen zur Kenntnis, beschäftigte sich aber erst nach den Änderungen im Schulgesetz ernsthaft mit dem Anliegen des Schulversuchs. Es gingen aber keine Störungen von anderen Institutionen aus. Grundschulen zeigten sich ausdauernder. Aber auch hier mussten die Pädagoginnen und Pädagogen in Unterweid letztendlich einsehen, dass die meisten von ihnen vor dem Arbeitsaufwand, den die Einrichtung einer jahrgangsübergreifenden flexiblen Schuleingangsphase an ihrer Schule bringen würde, zurück schreckten.

Die Grundschule Unterweid ging ihren Weg trotzdem unbeirrt weiter, mit beachtlichem Erfolg.

Literatur:

Sassenroth, Martin (2000): Schriftspracherwerb: Entwicklungsverlauf, Diagnostik und Förderung. 4. Auflage. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt

Hüttis-Graf, Petra/Baark, Claudia (1996): Die Schulanfangsbeobachtung. Unterrichtsaufgaben für den Schrifterwerb. In: Dehn, Mechthild/Hüttis-Graf, Petra/Kruse, Norbert (Hrsg.): Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept, S. 132-155. Weinheim und Basel: Beltz

May, Peter (1996): Die Hamburger Schreibprobe. Grundlegende Rechtschreibstrategien erfassen. In: Grundschule, 28 Jg., Heft 4, S. 17 - 20

May, Peter (1999): Strategiebezogene Rechtschreibdiagnose - mit und ohne Test: Analyse von freien Schreibungen mit Hilfe der HSP-Kategorien. In: Balhorn, Heiko; Bartnitzky, Horst; Büchner, Inge & Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Schatzkiste Sprache I: Lesen und Schreiben von Anfang an. AKG-Band 103. Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule