

STAATLICHE GRUNDSCHULE  
*„Johannes Falk“*



*Im Schulversuch  
„Veränderte Schuleingangsphase“*



Der Schulversuch  
,Veränderte Schuleingangsphase'  
an der  
Staatlichen Grundschule ,Johannes Falk'



Eine Studie im Rahmen des Schulversuchs

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

Adresse der Grundschule:  
Staatliche Grundschule ‚Johannes Falk‘  
Rathenauplatz 3  
99423 Weimar  
Telefon: 03643-905335  
Fax: 03643-905336  
E-Mail: gs-jfalk@t-online.de  
Schulleiterin: Monika Kaiser  
Projektleiterin: Gudrun Fischer

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

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

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

# Inhaltsübersicht

## Einleitung

Staatliche Grundschule ‚Johannes Falk‘ Weimar

### **Entwicklung im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘**

1	Ausgangslage der Schule am Beginn des Schulversuchs.....	9
2	Der Entwicklungsweg der Grundschule ‚Johannes Falk‘ im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ .....	10
2.1	Unterschiedliche Kinder lernen gemeinsam.....	10
2.1.1	Einrichtung der Jahrgangsmischung.....	10
2.1.2	Rhythmisierung .....	13
2.1.3	Differenzierungskonzepte und Einstieg in die Individualisierung .....	14
2.1.4	Aufbau der Lernumgebung.....	15
2.1.5	Spezielle Fördermaßnahmen .....	16
2.1.6	Schuleingangsphasendiagnostik .....	18
2.1.7	Leistungsdokumentation: besonderer Entwicklungsschwerpunkt .....	18
2.1.8	Lernprozesse der Lehrerinnen und Erzieherinnen.....	20
2.1.9	Teamentwicklung und Wissenstransfer in der Schule.....	20
2.2	Entwicklung geeigneter Umfeldbedingungen .....	22
2.2.1	Eltern werden zu Erziehungspartnern.....	22
2.2.2	Wiederentdeckung der Kooperation mit den Kindergärten.....	22
2.2.3	Rolle des Schulmedizinischen Dienstes .....	23
2.2.4	Funktion des regionalen Beirats für die Schule.....	24
2.2.5	Schulpolitische Arbeit – Information der Öffentlichkeit.....	24
2.2.6	Wahrnehmung des Schulversuchs durch andere Schulen .....	25
2.3	Projektsteuerung an der Schule .....	25
3	Auf dem Weg zu einer effektiven Leistungsdokumentation.....	26



## Einleitung

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

Ziel war die Einrichtung einer jahrgangsgemischten, flexiblen und integrativen Schuleingangsphase, die allen schulpflichtigen Kindern im Einzugsgebiet einen leistungsförderlichen Unterricht bieten kann. Dabei sollten Grundschule und Hort eng zusammenarbeiten. Der erste und der zweite Jahrgang werden in der Schuleingangsphase gemeinsam jahrgangsgemischt unterrichtet. Jedes Kind kann die Schuleingangsphase flexibel in ein, zwei oder drei Schulbesuchsjahren durchlaufen. Ein zusätzliches Schulbesuchsjahr in der Schuleingangsphase wurde nicht auf die Pflichtschulzeit angerechnet und gilt nicht als Wiederholung<sup>1</sup>. Grundsätzlich sollten im Schulversuch alle schulpflichtigen Kinder ohne Überprüfung der Schulfähigkeit in die Grundschule aufgenommen werden. Wenn an der Schule eine Diagnose- und Förderklasse vorhanden war, wurde sie mit Beginn des Schulversuchs aufgelöst.

Bereits in der Organisationsverfügung zum Schulversuch<sup>2</sup> wird der hohe Anspruch an die Unterrichtsentwicklung deutlich. Dort werden folgende Anforderungen genannt:

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

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

Im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ im Lande Thüringen hat die Grundschule ‚Johannes Falk‘ eine wichtige Rolle gespielt. Insbesondere die intensive Auseinandersetzung mit Fragen der Leistungsdokumentation gaben dem gesamten Schulversuch wertvolle Impulse.

---

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

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

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

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

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



Prof. Dr. Ursula Carle

---

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



## Die Staatliche Grundschule ‚Johannes Falk‘ Weimar Entwicklung im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘

Die Grundschule ‚Johannes Falk‘ liegt im Zentrum der Stadt Weimar. Das Schulhaus ist ein ca. 130 Jahre altes Gebäude und wurde schon als Schule erbaut. In den vergangenen fünf Jahren wurden notwendige Sanierungen vorgenommen (Heizung, Fenster; Toiletten). Die Anzahl und Größe der Klassenräume und Nebenräume bieten für den Schulbetrieb gute Voraussetzungen. Allerdings werden einige Räume noch von dem gegenüberliegenden Gymnasium genutzt. Der Schulhort ist in einem separaten Gebäude untergebracht, das in wenigen Gehminuten zu erreichen ist. Zu Beginn des Schuljahres 2001-2002 konnte dieses Hortgebäude nach mehrjähriger Rekonstruktion fertig übergeben werden. Für die Hortkinder wurde damit ein ansprechendes kindgemäßes Umfeld geschaffen, in dem sich Kinder entfalten und wohl fühlen können. Die Entwicklung der Schülerzahlen ist dem allgemeinen Trend folgend, leicht rückläufig. Im Schuljahr 2000-2001 bestand die Gesamtschülerschaft noch aus 216 Kindern, im nächsten Jahr 190 Kinder, im letzten Schulversuchsjahr 2002-2003 waren es dann noch 177 Kinder.



Abbildung 1: Außengelände des Hortes

### 1 Ausgangslage der Schule am Beginn des Schulversuchs

Im Schuljahr 1998-1999 wurde die Grundschule ‚Johannes Falk‘ gegründet. Sie ging aus der Zusammenlegung dreier Weimarer Grundschulen hervor. Es bot sich an, gemeinsam eine neue Schulkonzeption zu entwickeln und neue Wege zu gehen. Ein Teil des Kollegiums konnte damals auf siebenjährige Erfahrungen mit Diagnose- und Förderklassen zurück blicken. Die Ballung von Verhaltensauffälligkeiten in diesen Klassen wurde zunehmend als Belastung empfunden. Die Erfahrungen der Horterzieherinnen zeigten jedoch, dass diese Kinder, die im Hort integrativ betreut wurden, dort weniger auffällig in Erscheinung traten. Das Kollegium setzte sich deshalb mit dem Integrationsgedanken auseinander und kam zu der Entscheidung, dass die Bedingungen der ‚Veränderten Schuleingangsphase‘ eine vielversprechende Alternative zu Diagnose- und Förderklassen sein könnte. Durch Integration könnten sich diese Kinder an einem höheren Anspruchsniveau orientieren, hätten aber dennoch die Chance entsprechend ihres Entwicklungsniveaus und Tempos zu lernen.

## 2 Der Entwicklungsweg der Grundschule ‚Johannes Falk‘ im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘

Der Entwicklungsweg der Grundschule ‚Johannes Falk‘ war in der Zeit des Schulversuchs kein geradliniger. Besonders häufige personelle Veränderungen im Kollegium wurden zu einem hemmenden Faktor für eine kontinuierlich voranschreitende Entwicklungsarbeit.

### 2.1 Unterschiedliche Kinder lernen gemeinsam

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

#### 2.1.1 Einrichtung der Jahrgangsmischung

Das Kollegium der ‚Falk-Schule‘, wie die Schule in Weimar genannt wird, hatte sich für den Schulversuch vor allem deswegen entschieden, weil er die Möglichkeit bot, Kinder mit Entwicklungsverzögerungen nicht mehr zurückstellen zu müssen, sondern integrativ beschulen zu können. Im Schuljahr 1999-2000 wurde deshalb der Grundstein für die ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ geschaffen, indem die sonst für eine Diagnose- und Förderklasse vorgesehenen Kinder in den Regelklassen der Klassenstufe eins integriert wurden. Die Schule bezeichnete diese drei Klassen bereits als Stammgruppen. Mit Beginn des Schuljahres 2000-2001 wurden daraus jahrgangsgemischte Stammgruppen im Sinne Peter Petersens Jena-Plan. Die bestehenden Gruppen wurden aufgeteilt, die neuen Schulanfänger/innen wurden eingegliedert. Es entstanden sechs altersheterogene Gruppen. Die Kolleginnen begründeten zu Beginn des Schulversuchs ihre Entscheidung dafür damit, dass ihnen die Lernchancen jedes Kindes in der Schuleingangsphase am Herzen lägen und dass sie auch der Entwicklung sozialer Beziehungen eine wichtige Bedeutung zumessen würden. Lernchancen für jedes Kind zu ermöglichen, heißt, dass der Schüler/ die Schülerin entsprechende Lernangebote für sein Entwicklungsniveau vorfindet und es bedeutet für die Lehrer/innen zu akzeptieren, dass nicht alle Kinder einer Jahrgangsstufe gleiche Lernvoraussetzungen haben und sich aufgrund ihres Alters auf einer Entwicklungsebene befinden. Die Spannweite in einer jahrgangsgemischten Lerngemeinschaft ist unverkennbar noch größer. Das noch im alten verheftete Denken in Jahrgangsstufen verringert jedoch die Chancen des selbstgesteuerten Lernens. Ein häufig zu beobachtendes Phänomen im Umstellungsprozess. Die Kolleginnen der Schuleingangsphase an der ‚Falk-Schule‘ stellten eben dieses im Frühjahr 2001 fest: „Jetzt sind wir wieder an einem Punkt, wo wir vielleicht noch viel zu straffe Strukturen haben. Wir denken in Klasse eins und Klasse zwei. Wir integrieren diese Kinder, aber jetzt funktionieren sie da drin nicht. Sie machen nicht das, was sie sollen, weil sie nämlich nicht können. Im Wochenplan ist das alles gut und schön, da bekommen sie indivi-

duelle Aufgaben. [...]. Aber im Kursunterricht gehen dann die Problem los.“ Im Frühjahr 2001 war den Pädagoginnen das Problem bewusst geworden. Unterrichtsbeobachtungen zum damaligen Zeitpunkt bestätigten dies: „Der Unterricht orientiert sich noch sehr an den einzelnen Jahrgangsstufen. Dies spiegelt sich unter anderem an der Tischordnung wider, in den meisten Stammgruppen sitzen die Kinder nach Jahrgängen getrennt. Es wird aber versucht z.B. durch gemeinsame Gesprächskreise oder angeleitete Partnerübungen Raum für ein gemeinsames Arbeiten aller Kinder zu schaffen. [...]. Auch die Lehrerinnen scheinen sich den einzelnen Jahrgangsstufen zugeordnet zu haben und die Verantwortlichkeiten derart geteilt zu haben. Es wird (z.B. bei der einführenden Besprechung der Wochenpläne, die zwar zur selben Zeit und im selben Raum, aber nach Jahrgang getrennt stattfindet) sowohl für die Kinder als auch für die Beobachterin deutlich.“ Der entstandene Eindruck wurde später von Schul- und Projektleiterin revidiert: „...dass das nicht die Regel ist. Schon auf Grund unterschiedlicher Körpergrößen sitzen sie [die Kinder] jahrgangsgemischt. Sie haben aber keine feste Sitzordnung, da sich die Kinder ihre Partner oft selbst auswählen können. Außerdem bestehen die Lernangebote öfter aus Aufgaben, die zur Partnerarbeit auffordern, auch Partner von Jahrgang eins und Jahrgang zwei. Die Kinder wählen dann nicht immer den gleichen Partner.“ Positive Ansätze kooperativen Lernens konnten beobachtet werden: Die Eingewöhnungszeit der Schulanfänger/innen wurde durch die Aufnahme in eine bestehende Lerngruppe entscheidend erleichtert. Ältere Schüler/innen halfen gern und erklärten geduldig. Die Lehrerinnen bemerkten aber auch, dass sich leistungsschwächere Kinder nicht immer trauten, ältere Kinder anzusprechen und deshalb oftmals die Hilfe der Lehrerinnen in Anspruch nehmen. Die Kolleginnen sahen zu Beginn des Schuljahres 2001-2002 ihren Entwicklungsbedarf darin, geeignete Arbeitsformen und Aufgaben einzusetzen, die kooperatives Lernen der Kinder fördern.

Im Laufe der Entwicklung werden Ziele konkreter. Im März 2002 wurde die Zielstellung des Pädagoginnenteams der Schuleingangsphase so formuliert: „Ziel einer Gestaltung einer Veränderten Schuleingangsphase ist es, die Heterogenität der Schüler anzunehmen und als Chance für die individuelle Entfaltung eines jeden Kindes zu begreifen. Die Unterschiedlichkeit der Entwicklungsprozesse und Lernmotivation der Schulanfänger wird für das Zusammenleben und das Lernklima als Bereicherung verstanden und für vielfältige Lernanregungen genutzt.“ Ihren damaligen Entwicklungsstand beschrieben und begründete die Lehrerinnen einer Stammgruppe so: „In unserer Stammgruppe ist schon eine ganz gute Zusammenarbeit auch in der Wochenplanarbeit gegeben. Die Kinder verstehen sich untereinander sehr gut. [...] Wir haben in der zweiten Klasse sehr eifrige Kinder, die uns bei der Arbeit wirklich eine Hilfe sind, die andere Kinder ganz toll unterstützen. Aber wir haben in der Gruppe auch einige schwache Kinder bei den Zweitklässlern, die eigentlich die Hilfe des Lehrers selber noch brauchen und nicht in der Lage sind, Erstklässlern zu helfen.“



Abbildung 2: Unterschiedliche Entwicklungsniveaus

Auch aus der Sicht anderer Stammgruppenteams wurde das soziale Miteinander in den jahrgangsgemischten Stammgruppen als angenehm empfunden. Sie konnten beobachten, dass sich die Kinder untereinander halfen, obwohl es in diesem Schuljahr in allen Gruppen besonders schwache Kinder im zweiten Schulbesuchsjahr gab. Es wurde aber auch bemerkt, dass die Kinder teilweise sehr stark mit ihrem eigenen Wochenplan beschäftigt seien und deshalb Zusammenarbeit auch gezielt angeregt werden müsse. „Die Klasse zwei ist nicht immer in der Lage der Klasse eins zu helfen, entweder durch eigene Leistungsschwächen oder durch den anspruchsvolleren Wochenplan, den sie haben.“ Die Argumente der Kolleginnen zeigten allerdings nicht, wie sie mit den Kindern gezielt daran arbeiteten (siehe Zielstellung oben), deren Sozialkompetenz zu entwickeln. Zum Abschluss des Schulversuches schätzten die Pädagoginnen ein, dass zu ihren Entwicklungsaufgaben nach wie vor die Förderung kooperativen Lernens der Kinder gehöre. Gründe dafür sahen sie einerseits bei sich selbst, andererseits in der Zusammensetzung der Schülerschaft: „Was uns immer noch schwer fällt, ist das gemischte Partnerlernen, dass Kinder des Jahrgangs eins und zwei gemeinsam zusammen arbeiten, dass es für beide effektiv ist, weil die Kinder des Jahrgangs zwei immer noch mit sich zu tun haben, dass sie ihre Aufgaben schaffen. Dafür müssen wir auch Anlässe schaffen. Manche Kinder, die können gut miteinander lernen, da ist auch der Ältere in der Lage zu helfen und manchmal harmoniert das nicht. Bei einigen Paaren klappt das halt nicht.“ Die Lehrerinnen können sich zum Ende des Schulversuchs vorstellen, dass Werkstattarbeit eine gute Unterrichtsform wäre, um den Kinder noch mehr Raum für individuelles, aber auch kooperatives Lernen einzuräumen. Sie werden sich nun auf den Weg machen, diese Variante in den jahrgangsgemischten Gruppen zu erproben.

### 2.1.2 Rhythmisierung

Im Schuljahr 1999-2000 bestand die Rhythmisierung des Schulvormittages aus den Elementen: Gleitzeit, Erster Unterrichtsblock, Frühstückspause, Dritte Unterrichtsstunde, Große Pause, vierte bis sechste Unterrichtsstunde. Möglichkeiten und Anliegen einiger Phasen wurden im Antrag kurz beschrieben: Ein harmonischer und ruhiger Einstieg in den Unterrichtstag sollte gewährleistet werden, indem die Kinder in der Gleitzeit interessenbezogenes Material auswählen durften oder begonnene Aufgaben weiterführen konnten. Die Lehrerinnen konnten diese Zeit nutzen, um mit den Kindern individuelle Gespräche zu führen, ihnen helfend oder beratend zur Seite zu stehen oder um Beobachtungen durchzuführen. Der erste Unterrichtsblock wurde als ‚die Lernzeit für die Kinder‘ beschrieben, die es ihnen ermöglichte, ihre Zeit für die Erfüllung von Aufgaben zu planen, eigene Arbeitsrhythmen zu finden und soziale Erfahrungen mit Lernpartnern zu sammeln. Der organisatorische Ablauf eines Schultages im Schuljahr 2000-2001 zeigte eine Erweiterung der Lernzeit im Unterrichtsblock. Er gab weiterhin einen groben Einblick in die Fortführung der Arbeit am Nachmittag:

<b>Vormittag</b>	
6.00 - 7.30 Uhr	Frühhort
7.30 - 8.00 Uhr	gleitender Unterrichtsbeginn
8.00 - 9.30 Uhr	1. Block: gelenkte Arbeit
9.30 - 10.00 Uhr	Frühstücks- und Bewegungspause
10.00 - 11.30 Uhr	2. Block: Tagesplanarbeit, Stationslernen, Sport
<b>Nachmittag</b>	
12.30 Uhr	Mittagessen, freies Spiel
14.00 Uhr	Mittagsschlaf
16.00 Uhr	Hausaufgabenzimmer, Beschäftigungsangebot
17.00 Uhr	Späthort“
Mittwoch	hausaufgabenfreier Tag: Möglichkeit für besondere Vorhaben

Abbildung 3: Rhythmisierter Schultag

Das Beschäftigungsangebot am Nachmittag wurde im Leitfaden 2001 von den Erzieherinnen konkretisiert: „Öffnung von Montag bis Mittwoch ab 14.15-15.30: Hier wählen die Kinder an einer Sichttafel dargebotene Veranstaltungen wie Basteln, Malen, Sport, Bauen u.a. aus und nehmen sie wahr. Der Besuch des Hausaufgabenzimmers eines jeden Schülers ist gewährleistet. Zusätzliche Angebote montags Englisch 14.00-15.00 und Tanz 14.00-15.30.“

Mit der Organisationsstruktur des Schultages verfolgte die Schule Ziele, die sich in der Praxis bereits bewährt haben und damit realisieren lassen:

- „in den Schulalltag hineingleiten (offener Anfang)
- günstiger Wechsel von Anspannungs- und Entspannungsphasen
- abwechslungsreicher Tagesablauf
- Freude am Unterricht (Abwechslung, keine Über- bzw. Unterforderung)
- Entwicklung von Ausdauer, Konzentration und Arbeitsbereitschaft
- bessere Chancen für Kinder mit Problemen“

Diese Ziele und der organisatorische Ablauf des Schultages wurden bis heute beibehalten.

### 2.1.3 Differenzierungskonzepte und Einstieg in die Individualisierung

Als Grundlage für die Entwicklung geeigneter Unterrichtskonzepte waren laut Antrag vor Schulversuchsbeginn geschaffen: „Die Kolleginnen der ‚Veränderten Schuleingangsphase‘ haben mehrjährige Erfahrungen mit offenen Lernformen. Im Unterricht wird seit sechs Jahren ohne Fibel mit ‚Wort-Welt-wir‘ lesen gelernt. Mit dieser Leselehrmethode ist der Unterricht projektbezogen und fächerübergreifend. Die Kolleginnen sind mit Stationslernen und der Arbeit nach Tages- und Wochenplan vertraut. [...]“

Zu Beginn des Schuljahres 2000-2001 machte die Schule deutlich, dass die vorhandene Basis im Umgang mit offenen Unterrichtsformen sukzessive entwickelt werden musste, um der Zielstellung hinsichtlich des zieldifferenten Lernens gerecht zu werden. Noch fast 70% der Unterrichtszeit wurde damals von ‚gelenkter Arbeit‘ dominiert. Es ist verständlich, dass zu Beginn eines Veränderungsprozesses der prozentuale Anteil an ‚gelenkter Arbeit‘ überwog, da die gewohnte Unterrichtsform den Lehrerinnen Sicherheit gab. Zunehmend wurde die Tages- und Wochenplanarbeit ausgedehnt. Im Leitfaden 2001 resümierten die Pädagoginnen, dass ihnen die Arbeit mit den Wochenplänen und damit die Realisierung differenzierter Aufgabenstellungen schon gut gelingt. Diese Aussage wurde verstärkt durch ‚sehr gute Arbeit und Entwicklungsmöglichkeit leistungsstarker Schüler‘ und den guten Erfahrungen mit ‚der individuellen Förderung einzelner Schüler durch die Zweitbesetzung und die Förderschullehrerin‘.

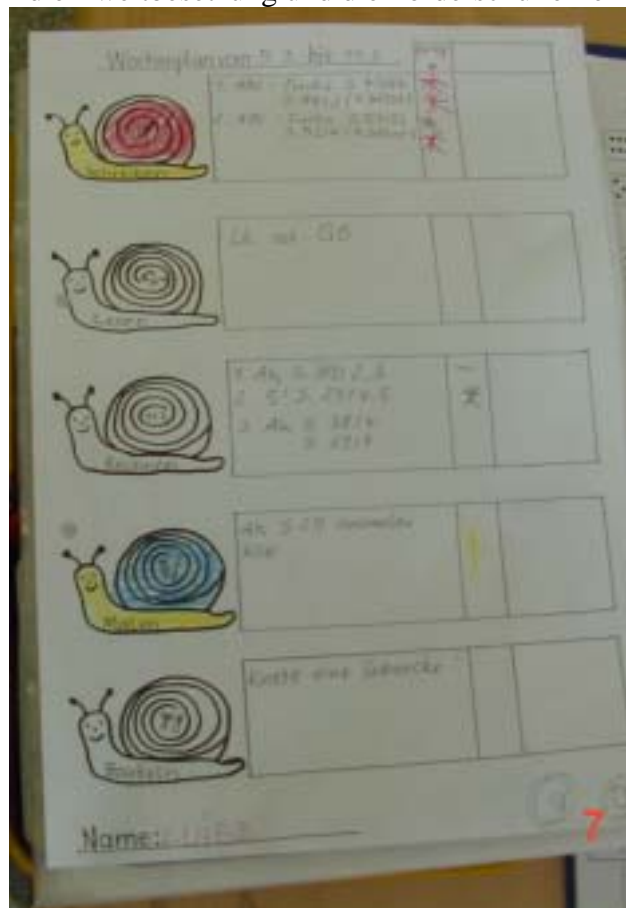


Abbildung 4: Der Wochenplan für die Hand des Kindes

Ein gutes halbes Jahr später wurde die positive Arbeit mit dem Wochenplan von den Stammgruppenteams wiederum bestätigt. Eine Herausforderung war die Differenzierung. Nach ihrer damaligen Auffassung hatten sie scheinbar noch den Anspruch, jedem Schüler seinen eigenen Wochenplan ‚zu bauen‘. Ein Team sprach von: „...die Leistungspläne für Kinder, das ist mein Ziel, [...], da muss ich mich unbedingt noch einar-

beiten.“ und ein anderes Team erklärte: „Die Kinder haben einen Wochenplan und [...] wir haben es noch nicht geschafft, dass wir den Wochenplan speziell auf bestimmte Gruppen der Kinder, also auf die leistungsstarken, mittelstarken und schwachen Kinder, [...] differenziert zu betrachten.“ Differenzierung im Unterricht setzt auch voraus, dass die Lehrerinnen Vertrauen in das selbstständige Lernen der Kinder haben und Kindern die Chance zum eigenverantwortlichen Lernen gegeben wird. Selbstkontrollmöglichkeiten zu schaffen, ist dabei ein wichtiger Realisierungsaspekt. Selbstkontrolle war den Lehrerinnen der Grundschule ‚Johannes Falk‘ wichtig und eines der Kriterien, Materialien für die Lernumgebung auszusuchen. Selbstkontrolle will gelernt sein. Deshalb setzten sich die Pädagoginnen im März 2002 das Ziel, ihre Kinder verstärkt zur Selbstkontrolle zu befähigen.

In der Abschlusserhebung zum Schulversuch bewerteten die Kolleginnen den Entwicklungsstand im Bereich der Wochenplanarbeit positiv und sahen in den Plänen ein praktikables Differenzierungsinstrument im Stammgruppenunterricht. Die nähere Beschreibung ließ erkennen, dass die Wochenpläne nach einem Thema erarbeitet wurden und bestimmte Aufgabenstellungen für einzelne Kinder im Anforderungsniveau unterschiedliche Formulierungen aufwiesen. Differenzierung wurde demzufolge quantitativ und qualitativ vorgenommen. Zum Ende des Schulversuchs ist die Entwicklungslinie klar, neben den differenzierten Wochenplänen sollen zunehmend ‚offene Aufgabenstellungen‘, den Kindern Selbstdifferenzierung ermöglichen und Werkstätten im Unterricht Raum finden.

#### 2.1.4 Aufbau der Lernumgebung

Mit Beginn des Schulversuches konnte die Grundschule ‚Johannes Falk‘ bereits einen guten Fundus an Förderungs- und Differenzierungsmaterial vorweisen. Vermutlich war das einer der positiven Effekte aus der langjährigen Arbeit in Diagnose- und Förderklassen, die auch im Umgang mit diesen Materialien eine didaktisch methodische Basis für die Entwicklungsarbeit in der veränderten Schuleingangsphase darstellte.

Im Schuljahr 2000-2001 beschrieben die Kolleginnen der Schuleingangsphase eine vorbereitete Lernumgebung in dem Sinne, dass das entsprechende Material zur Erfüllung der aktuellen Lernangebote bereit gestellt wurde, welches über Symbole, mit denen die Kinder vertraut waren, die Arbeit steuerte und die Möglichkeit zur Selbstkontrolle bot. Bei Bedarf konnten sich die Kinder entsprechende Lernhilfen holen. Diese wurden ständig in der Lernumgebung bereitgehalten.

Im Schuljahr 2000-2001 gab es in der Schuleingangsphase mittlerweile sechs Stammgruppen. Der oben genannte Fundus und die sukzessive Erweiterung an Arbeitsmaterialien reichte nun nicht mehr aus. Diverse organisatorische Probleme der Unterrichtsvorbereitung und der Unterrichtsgestaltung wurden benannt. Diese wirkten sich so aus, dass die Kolleginnen durch ein hohes Pensum an Zeit und Aufwand Arbeitsmaterialien selbst herstellten. „Die Lehrerinnen stellen sehr viel Material selbst her. In diese Arbeit investieren sie viel Aufwand und Zeit. Sie orientieren sich dabei an Vorlagen aus Zeitschriften oder Arbeitsheften der Schulbuchverlage. Das Material enthält teilweise Möglichkeiten der Selbstkontrolle, die den Kindern bekannt zu sein scheinen (z.B. Klammerkarten). Das Material ist ansprechend aufbereitet und in offen zugänglichen Regalen untergebracht. Das Zugreifen der Kinder auf dieses konnte nicht beobachtet werden, obwohl die Lehrerinnen darauf hinwiesen, dass es im Schulalltag häufig verwendet wird. Eine Systematik/Ordnung des Materials nach bestimmten Kriterien war durch die Fächeraufteilung erkennbar.“ Im Laufe der Entwicklung haben die Kolleginnen mit Lernmaterialien vielseitige Erfahrungen machen können. Ein kritischeres Herangehen bei der Anschaffung neuer Materialien war möglich. Für ihren Anspruch galten folgende Kriterien: unterstützende Funktion [für den Lernprozess], Überschaubarkeit des Ma-



terials, einfache Aufgabenstellungen für den Schüler, kurze Vorbereitungszeit bis zum Einsatz, differenzierter Schwierigkeitsgrad.



Abbildung 5: Strukturierte Lernumgebung

Im Leitfaden 2002 gaben die Kolleginnen an, dass das Lernmaterial nach Lernzielen, Themen und Inhalten, nach Lernvermögen, Lerntätigkeiten, Interessen und Diagnoseformen strukturiert worden sei. Die Lehrerinnen hatten also weiter an der Verbesserung der Lernumgebung gearbeitet. Heute sind die Lehrerinnen mit dem Repertoire der Lernmaterialien, das für jede Stammgruppe zur Verfügung steht, zufrieden. Lediglich die technische Ausrüstung könnte verbessert werden, da sie zum Teil veraltet sei und unnötige Schwierigkeiten im Umgang damit provoziert würden. Mehr Freiraum wünschten sich die Lehrerinnen im Umgang mit Verbrauchsmaterialien.

#### 2.1.5 Spezielle Fördermaßnahmen

Auf Grund der langjährigen Erfahrungen mit Diagnose- und Förderklassen wurde Kindern mit Förderbedarf bereits im Antrag zum Schulversuch besondere Beachtung geschenkt und folgende Festlegungen getroffen: „Zur Förderung von Kindern mit Diagnose-Förderbedarf stehen ein Diagnose- und Förderlehrer und der Beratungslehrer zur Verfügung. [...] Der Diagnose- und Förderlehrer führt einmal wöchentlich eine Stunde Basaltraining für diese Kinder durch. Die Lernprobleme und Defizite dieser Kinder werden ermittelt durch die Erstüberprüfung des ‚Sonderpädagogischen Mobilen Dienstes‘ und die fortlaufenden Schülerbeobachtungen durch Klassenleiter und Zweitbesetzung.“ Nach dem ersten Schulversuchsjahr stellte sich heraus, dass die Kolleginnen verunsichert waren, wer für die Diagnostik lernbehinderter Kinder verantwortlich sei. Zu diesem Zeitpunkt übernahm diese Aufgabe die an die Schule abgeordnete Förderschullehrerin. Es ergab sich folgendes Problem: „Die Ursache [...] ist, dass es Kinder in der Schuleingangsphase gibt, die so große Lernprobleme haben, dass sie unserer Ansicht nach in die Sonderschule gehören und eine zweite Ursache ist, dass bisher der sonderpädagogische mobile Dienst dafür zuständig war, sie zu diagnostizieren, damit die Kinder dann dorthin [in die Förderschule] gehen können. Daraus ergibt sich jetzt für uns die Frage: Wer darf das entscheiden?“ Und weiter: „Den Kindern müsste an anderer Stelle schon längst geholfen werden. Sie sind dann zu lange bei uns, wenn das nicht geklärt ist. Schon seit ein paar Monaten haben wir dieses Problem. Da sind Kinder da-



bei, die könnten schon längst an der Schule für Lernbehinderte sein, wenn es entschieden worden wäre.“ Die Kolleginnen fühlten sich überfordert und meinten, dass sie sich diesen Kindern nicht ständig widmen könnten, da die anderen Schüler darunter leiden würden, wenn für diese keine Zeit mehr bliebe. Die förderbedürftigen Kinder dagegen wären frustriert, wenn sie mit ihren Aufgaben selbstständig nichts anfangen könnten. Sie unterstrichen dies mit den Argumenten: „Mehr, als dass wir Schritt für Schritt mit ihnen gemeinsam die Aufgaben lösen, können wir nicht machen.“ „Die Leistungsgrenze dieser Kinder ist auch erreicht. Sie können bei uns nicht mehr gefördert werden.“ Die Grundschullehrerinnen sagten, dass die notwendigen Kompetenzen dafür nicht ihrer Profession entsprechen würden und sich auch die ausgebildeten Diagnose- und Förderlehrer überfordert fühlten, da sie nun mehr Kinder in den Stammgruppen und Kursen betreuten als in den kleinen Diagnose- und Förderklassen. Das tatsächliche Problem hatten die Pädagoginnen zu diesem Zeitpunkt noch nicht erkannt. Sie waren noch nicht so weit gekommen, Lernangebote bereit zu stellen, die allen Kindern ein eigenständiges Arbeiten auf ihrem Niveau ermöglichen. Aber nicht nur die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf zeigten den Pädagoginnen ungelöste Aufgaben auf. Es ergab sich ein weiterer Engpass. Dieser äußerte sich darin, dass sie die Eingliederung von Kindern, bei denen sie früh sahen, dass sie für die Schuleingangsphase drei Jahre benötigen würden, in den jeweiligen jahrgangshomogenen Kurs als problematisch empfanden. Sie suchten nach dem ‚richtigen Zeitpunkt der Zurückstellung‘. Unsicherheit in der Arbeit im neuen System und unter den neuen Zielstellungen war zu spüren: „Wer entscheidet, wann dieses Kind zurück gestellt wird?“ „Kann es die Klasse eins noch mal wiederholen?“ Es wurde aber auch deutlich, dass die Lehrplanziele einer Klassenstufe für die Lehrerinnen wie ein Korsett wirkten und die Zielstellung des Schulversuches, die ziel-differentes Lernen ermöglicht und verlangt, für sie noch zu klären war. Am Ende einer Problemdiskussionen im Frühjahr 2001 mit der Wissenschaftlichen Begleitung formulierten die Kolleginnen der Eingangsphase ihr Kernproblem: „Unser Problem ist die inhaltliche Gestaltung der Differenzierung.“ Die sich entwickelnde Zusammenarbeit mit der Sonderpädagogin half, das Problem zu bearbeiten. Diese sah ihre Aufgabe in der Förderung leistungschwacher Schüler. Durch ihren Einsatz mit einer Wochenstundenzahl von 20 Stunden konnte sie den relativ hohen Förderbedarf aus den sechs Stammgruppen der Schule so koordinieren, dass sie teilweise unterrichtsimmanent individuelles Lernen unterstützte, aber auch Schüler/innen aus den verschiedenen Stammgruppen in Kleingruppen separat förderte. Zur speziellen Förderung einzelner Kinder, die den Lehrerinnen durch Leistungsdefizite aufgefallen waren, kam es, indem die Förderschullehrerin diese besonders im Unterricht beobachtete und mit ihnen Einzelgespräche führte, die durch Verwendung diagnostischer Instrumente unterstützt wurden. Grenzen in der integrativen Förderung lagen für sie dort, wo „die intellektuelle Leistungsfähigkeit so eingeschränkt ist, dass trotz Förderung das Kind dem Unterricht nicht mehr folgen kann, [dann] halte [...] [sie] es für besser, die Beschulung an der Schule für Lernbehinderte fortzusetzen.“

Nach einem weiteren Schuljahr blieben die Aufgaben und die Vorgehensweisen der Förderschullehrerin unverändert, da sie bisher auf gute Erfahrungen zurück blicken konnte.

Auch am Ende des Schulversuches bekräftigte die Sonderpädagogin, dass sie größere Entwicklungschancen für die Kinder bieten könne, wenn sie auch Möglichkeiten separater Förderung nutze. Die Entwicklungsprobleme hinsichtlich der Differenzierung und spezieller Fördermaßnahmen konnten zum größten Teil überwunden werden, so die Aussagen der Kolleginnen am Ende des Schulversuches.

### 2.1.6 Schuleingangsphasendiagnostik

Um die zukünftigen Schülerinnen und Schüler möglichst früh kennen zu lernen, besucht die Beratungslehrerin der Grundschule ‚Johannes Falk‘ die Kindergärten, um dort zu beobachten. Im Schuljahr 2001-2002 machten sich die Kolleginnen Gedanken, wie sie die Schuleingangsphasendiagnostik entwickeln könnten, um auf die Lernvoraussetzungen und Lernbedingungen der Kinder schon in den ersten Schultagen besser eingehen zu können: „Ziel bis 2003 [...] soll eine ganz genaue Eingangsdiagnostik für jedes Kind sein, damit ich wirklich am Anfang fest stellen kann, wo steht dieses Kind, auf welcher Schiene der Wahrnehmung braucht es Hilfe, wo muss jeder Kollege ansetzen bei seinen Kindern. So können für jeden Kollegen nachvollziehbare Förderpläne entstehen und die Wochenpläne entsprechend gestaltet werden [...].“ Das erarbeitete Material für die Eingangsdiagnostik erprobten die Lehrerinnen zu Beginn des Schuljahres 2002-2003: „Wir nutzen die Erkenntnisse zur Gestaltung der Kurse und der Stammgruppenarbeit. Die Differenzierung setzte dadurch früher ein. Das Kind kann gezielter gefördert werden (leistungsschwach wie leistungsstark).“ Obwohl sie ihre gewonnen inhaltlichen Kenntnisse hauptsächlich positiv reflektierten, gab es Aspekte, die zu überdenken waren. Wurde zu Beginn des Schuljahres 2002-2003 die Diagnostik noch mit allen Kindern in einer sehr strengen Form durchgeführt, um die Organisation zu bewältigen, wählen die Pädagoginnen heute ein individuelleres Vorgehen: Kinder, die nach einer Anfangsbeobachtung ‚auffallen‘, werden von der Sonderpädagogin in einem Einzelgespräch mit einer Auswahl bewährter Aufgaben aus dem Diagnostikprogramm konfrontiert.

### 2.1.7 Leistungsdokumentation: besonderer Entwicklungsschwerpunkt

Dass Leistungsdokumentation nicht nur das Erfassen punktueller Lernergebnisse beinhaltet, hatten die Kolleginnen der Grundschule ‚Johannes Falk‘ in Weimar längst erkannt. Schon zu Anfang des Schulversuchs wurde deutlich, dass die Pädagoginnen vielfältige Formen nutzten, um die Leistung der Kinder zu protokollieren. Genannt seien hier: das persönliche pädagogische Tagebuch, Portfolios und Raster für die Bewertung erreichter Lehrplanziele. In üblicher Weise dienten diese Unterlagen als Grundlage zur Lehrer- und Elterninformation, zur Absprache mit Teamkollegen, zu Elterngesprächen im Halbjahr, für Elternabende und für die Erstellung der Zeugnisse. Die bisherige Praxis zeigte, dass Leistungsdokumentation ein sehr breites Spektrum der Schülerleistung und den Entwicklungsprozess des Schülers/ der Schülerin umfasste. Wie die Kollegien anderer Schulen, hielten die Lehrerinnen der ‚Falk-Schule‘ ihre Formen der Protokollierung noch nicht für effizient und transparent genug. Sie sahen es deshalb als eine Herausforderung an, sich diesem Bereich im Rahmen des Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ intensiver zuzuwenden und stellten sich die Aufgabe, ein Produkt zur Leistungsdokumentation zu entwickeln, das auch für andere Schulen nutzbar sein würde. Die Pädagoginnen begannen ihre Ausarbeitung damit, über die äußere Form nachzudenken. Sie sollte es ermöglichen, die zu dokumentierenden Schwerpunkte übersichtlich darzustellen. Ein Ordner erschien geeignet. Für jedes Kind sollte es einen Bogen geben, auf dem wesentliche Lehrplanschwerpunkte und die Kriterien für die Entwicklung der Lernkompetenzen heraus gearbeitet waren. Für die Fixierung bestimmter Ergebnisse sollten für alle Pädagoginnen dieser Schule verbindliche Symbole verwendet werden. Des Weiteren sammelten die Pädagoginnen erste Erfahrungen mit Portfolios. Ihr Anliegen dabei war von Beginn an die Einbeziehung der Kinder in die Sammlung geeigneter Produkte: „Wir sammeln weitere Erfahrungen. Wir beginnen mit den Schülern des zweiten Schulbesuchsjahres Material für die Eltern zusammenzustellen. Die Kinder möchten oft nur gelungene Arbeitsergebnisse präsentieren“ Ausgehend von der Zielstellung, Portfolios gemeinsam mit den Kindern zu erstellen, wurden folgende

Schwierigkeit genannt: „Es besteht Zeitmangel zur Erstellung des Portfolios gemeinsam mit den Kindern. Wenn ich genügend Zeit hätte, gemeinsam mit den Kindern auszuwerten [...] und so ein Portfolio einzusortieren. [...] Es ist eben unwahrscheinlich schwierig, da auf einen gemeinsamen Nenner zu kommen [...].“ Beides, die Gestaltung einer übersichtlichen Darstellung und die Einrichtung von Portfolios, wurden weiter verfolgt. Im März 2002 konkretisierten sich die Vorstellungen der Pädagoginnen weiter: „Zur Leistungsdokumentation möchten wir voraus schickend die Bemerkung machen, dass es in den Veröffentlichungen ganz wenig Material gibt, in dem wir uns ein Fundament holen können. Alles [die Literatur], was mit heterogenen Klassen zu tun hat, da ist [...] Leistungsdokumentation unterbesetzt. Also gehen wir davon aus, dass wir Neuland betreten. [...] Ziel soll bis Sommer [2002] sein: die Entstehung eines handhabbaren Produktes. Das heißt, wir möchten das [Buch zur Leistungsdokumentation] gern so weit entwickeln und erproben, dass wir es beruhigt an die anderen vierzehn Mitstreiter der Schulversuchsschulen weitergeben können. Unser Produkt muss anwendbar sein, es muss übersichtlich sein, es muss schnell erfassbar sein. Gedanken dazu waren von uns, dass es unser weiteres Ziel sein muss, den Stand der Eingangsdiagnostik, [...] mit aufzunehmen. Es muss erfasst sein: wie [die Eingangsdiagnostik] bei uns durchgeführt wird und es muss der Entwicklungsstand des Kindes daraus hervor gehen. Wir wollen das Portfolio mit den Kindern gestalten und es sollte gezielt über eine Auswahl von Arbeitsergebnissen nachgedacht werden, dass sie wirklich eine Entwicklung des Kindes verdeutlichen können. [...].“

Dem Verlauf des Schulversuchs entsprechend, folgte eine Arbeitsphase, die der Weiterentwicklung des Dokumentationssystems diene. Erste Erfahrungen wurden im Herbst 2001 benannt: „Wir haben im Klassenbuch einen Überblick über den Leistungsstand, den wir mit bestimmten Zeichen dokumentieren und diese Kladde haben wir weiter ausgedehnt und zwar auf die Arbeit mit den Kompetenzen. So haben wir auch eine Bewertung und wissen, wie binden wir die Kompetenzen [Lernkompetenzen- Lehrplan] in den Unterricht ein und auf welchem Entwicklungsstand befinden sich die Kinder. Ich versuche dann auch den Eltern einen Überblick über die Leistung ihrer Kinder zu geben:

- was ihnen gut gelingt,
- was ihnen noch nicht so gut gelingt,
- wo die Eltern evtl. helfen können,
- was wir gemeinsam planen können, um den Kindern das Lernen einfacher zu machen und sie zu unterstützen.

Wir nutzen einmal mündliche Absprachen mit den Eltern und auf dem Wochenplan, der wöchentlich kontrolliert wird, erkennen sie durch Vermerke [der Lehrerin], was die Kinder noch mal wiederholen oder üben müssen [...]. Auch Lobe, was ist ihnen besonders gut gelungen ist im Wochenplan, werden schriftlich festgehalten. [...].“

Schon am Ende des Schuljahres 2001-2002 hatten die Kolleginnen ihr Produkt so weit entwickelt, dass es anderen Schulen zur Erprobung zur Verfügung gestellt werden konnte. Einer breiteren Öffentlichkeit wird es im Rahmen einer Veröffentlichung des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien im Frühjahr 2004 zugänglich gemacht.

Im Kollegium der ‚Veränderten Schuleingangsphase‘ wurde am Ende des Schulversuches über die Formen und Inhalte der entwickelten und praktizierten Leistungsdokumentation reflektiert. Ergebnis ist, dass die Pädagoginnen mit ihren entwickelten Instrumenten gut umgehen können und die Individualität der Lehrerinnen bei der Dokumentation nicht eingeschränkt wird. Alle erhalten einen umfassenden Überblick über den Leistungs- und Entwicklungsstand ihrer Kinder.

### 2.1.8 Lernprozesse der Lehrerinnen und Erzieherinnen

Das Kollegium der Grundschule ‚Johannes Falk‘ Weimar stellte sich gemeinsam den Herausforderungen im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘. Wie ihnen diese Aufgaben im gemeinsamen Miteinander gelingen würden, war für die Beteiligten am Beginn noch offen. Durch die noch nicht lange vollzogenen Schulfusionen musste das Kollegium noch zusammen wachsen und gemeinsame Arbeitsstrategien finden. Teamarbeit war neu. Ihre Hoffnung bestand darin, dass nicht nur für die Kinder optimale Entwicklungschancen gegeben seien, sondern auch jede Pädagogin ihre Kompetenzen im Team einer Lerngruppe hinsichtlich seiner Profession vertiefen und erweitern könne. Am Ende des Schulversuches reflektierten die Lehrerinnen, dass sich Teamarbeit an ihrer Schule unproblematischer entwickelt habe, als erwartet. Sie hätten die Chance, von anderen Kolleginnen zu lernen, gut genutzt. Durch gemeinsame Beratungen, Erfahrungsaustausche und viele andere Gespräche hätten sie gelernt, ihre eigene Arbeit und die der Anderen kritischer zu betrachten.

Das Hauptanliegen der Kolleginnen bestand natürlich darin, die Lernbedingungen für die Kinder unter der Zielstellung des Schulversuches zu optimieren. Dafür haben sie in gemeinsamer Arbeit viel Kraft und Zeit investiert.

Zusammenarbeit heißt für sie, gemeinsame Ziele verfolgen. Dennoch mussten sie sich eingestehen, dass auch jede Pädagogin ganz individuelle Vorstellungen, Herangehensweisen und Umgangsformen hat und sich nicht alles vereinheitlichen lasse.

Im Laufe der Entwicklung haben die Kolleginnen auch erkannt, dass für die veränderte Schuleingangsphase besondere Rahmenbedingungen wichtig sind. Hier wurden in erster Linie personelle Voraussetzungen in den Mittelpunkt gerückt, die darauf verweisen, dass in einer Stammgruppe die Zahl der unterrichtenden Lehrer möglichst gering gehalten werden sollte und dass der Einsatz eines Zweitlehrers, besonders bei einer Schülerzahl über zwanzig unerlässlich sei.

### 2.1.9 Teamentwicklung und Wissenstransfer in der Schule

Den Ausführungen der Grundschule ‚Johannes Falk‘ im Antrag zum Schulversuch ist zu entnehmen, dass sich die Kolleginnen der Schuleingangsphase den Herausforderungen des Veränderungs- und Entwicklungsprozesses bewusst stellten. Obwohl sie damals noch nicht von Erfahrungen in Teamarbeit sprechen konnten, signalisierten sie Aufgeschlossenheit und Bereitschaft. Es gab bereits erste konkrete Vorstellungen dazu. So wurden die Aufgaben der Zweitbesetzung im Schulversuch umrissen:

- gezielte Schülerbeobachtungen zur Ermittlung von Stärken und Schwächen, von Lernproblemen,
- gezielte und sofortige Unterstützung einzelner Schüler bei auftretenden Lernproblemen in den Unterrichtsphasen der gelenkten Arbeit und bei der Arbeit nach Tagesplan,
- individuelle Förderung im Klassenverband nach Förderplan
- Förderung von Gruppen oder einzelner Schüler außerhalb des Klassenverbandes.

Wenn Teamarbeit effektiv sein soll, müssen Verbindlichkeiten festgelegt werden und es muss geklärt werden, in welchen Gremien welche Aufgaben zu bearbeiten sind.

Zu Beginn des Schuljahres 2000-2001 hatten die Kolleginnen der Schuleingangsphase bereits festgestellt, dass durch die Anzahl der Personen im Schulversuch die konkrete Planung der wöchentlichen Unterrichtsarbeit im Stammgruppenteam erfolgen musste und nicht von allen in der Schuleingangsphase arbeitenden Personen gemeinsam getätigt werden konnte. Lediglich Schwerpunkte wurden in diesem ‚großen Team‘ abgeprochen, z.B. Rahmenthemen für einige Wochen, konkrete Ausarbeitungen dazu wurden dann im ‚kleinen Team‘ für die jeweilige Stammgruppe von den dort tätigen Lehrerinnen und Erzieherinnen geleistet.

Das Schuljahr 2001-2002 begann für die Pädagoginnen der Grundschule ‚Johannes Falk‘ mit tiefen personellen Einschnitten. Die ‚Kündigungswelle‘, hervorgerufen durch verschiedene Arbeitszeitmodelle in Reaktion auf den Schülerrückgang in den östlichen Bundesländern, die durch das Land Thüringen rollte, erfasste die Schule. Alle waren davon betroffen: Schulleitung, Projektleitung und Schuleingangsphasenteam. „Uns war so, als hätten sie uns die Beine abgehackt und nun versuchen sie es mal im Rollstuhl“, kommentierte die Projektleiterin die neue Situation. Doch trotzdem gab das Kollegium nicht auf. Nach einer Zeit der ‚Trauer‘, wurden neue Kolleginnen eingearbeitet, begonnene Entwicklungen wieder aufgenommen:

Das Team Schuleingangsphase nutzte Stunden mit Zweitbesetzung für den Stammgruppenunterricht. Erzieherinnen erklärten, dass sie nach Absprache mit den Lehrerinnen besonders leistungsschwache Schüler/innen unterstützen. Hemmend wirkte sich aus, dass aufgrund der Teilzeit eine regelmäßige Teilnahme an Teamberatungen nicht möglich war.

Die Aufgaben der einzelnen Teams konkretisierten sich weiter. Zum ‚großen Team‘ gehörten alle Pädagoginnen, die im Schulversuch mitarbeiteten. Die Aufgaben dieses Gremiums waren Absprachen zu stofflichen Schwerpunkten (Lernabschnittsplanung) und Arbeit am Dokumentationsschwerpunkt (Leistungsbewertung) für den Schulversuch. Diese Schwerpunkte machten die Beratungen, die im Abstand von vier Wochen stattfanden, aus. Es gab an der Schule daneben drei ‚kleine Teams‘. Diese setzten sich aus den Lehrkräften jeweils zweier räumlich benachbarter Stammgruppen und der Erzieherin zusammen. Diese Kolleginnen trafen sich wöchentlich und führten gemeinsam die konkrete Unterrichtsplanung durch. Weiterhin gehörten zu ihrem Aufgabenbereich die Bewertung und Beurteilung, die Elternarbeit sowie alle organisatorischen Aspekte hinsichtlich der Stammgruppenarbeit. Die Kolleginnen unterstrichen in ihren Aussagen, dass es wichtig sei, für die Teamarbeit einen eigenen Stil zu finden und besonders die Arbeitsteilung zu forcieren.

Noch im gleichen Schuljahr bewerteten die Pädagoginnen der Schuleingangsphase ihre Zusammenarbeit positiv und sie empfanden Teamarbeit als gegenseitige Bereicherung. Dennoch glaubten sie, besonders in diesem Schuljahr eine rückläufige Entwicklung zu haben und begründeten dies mit folgenden Argumenten: „Wir haben festgestellt, dass wir im ersten Jahr schon weiter waren in der Zusammenarbeit, als wir mehr Lehrer zur Verfügung hatten auch der Horterzieher bei Absprachen dabei sein konnte.“ „Im ersten Jahr, als wir angefangen haben, war es wirklich eine ganz tolle Situation [durch die Zweitbesetzung], [...] was dieses Jahr nicht mehr so gegeben ist. Also es fehlt schon [...] gerade in der ersten Klasse, wenn man auch im Kurs noch mal einen Zweitlehrer hat. Gerade bei dem Lesekurs hat es sich positiv ausgewirkt und das ist ja nun überhaupt nicht mehr.“ Weiterhin bliebe für ‚Fachabsprachen‘ zu wenig Zeit.

Im letzten Schulversuchsjahr 2002-2003 schien sich die personelle Situation noch nicht entspannt zu haben. Die einzelnen Kolleginnen im Schulversuch konnten auf Grund ihrer Teilzeitbeschäftigung nur mit einer zu geringer Stundenzahl in der Schuleingangsphase eingesetzt werden. Die Anzahl der Lehrerinnen in den Stammgruppen wuchs, was die organisatorische und inhaltliche Abstimmung erschwerte.

Die Pädagoginnen der Schuleingangsphase vermittelten den Eindruck, dass sie Teamarbeit heute gerne praktizieren. Die fehlende Kontinuität in der Zusammenarbeit bedingt durch häufige Personalwechsel und verkürzte Arbeitszeit, wurde jedoch als hemmend bemängelt. Alle beteiligten Kolleginnen leisteten und leisten engagierte Arbeit und durch geschickte Arbeitsteilung im Team ergänzen sie sich gegenseitig. Besonders unterstrichen wurde die hilfreiche Zusammenarbeit mit der Förderschullehrerin, die für die Schuleingangsphase unbedingt erhalten bleiben müsste.

## 2.2 Entwicklung geeigneter Umfeldbedingungen

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

### 2.2.1 Eltern werden zu Erziehungspartnern

Anfangs bestand das Ziel der Schule darin, mit den Eltern den jahrgangsgemischten Unterricht vorzubereiten. Dabei ging es den Kolleginnen hauptsächlich um die Information der Eltern über die neuen Lernmethoden. Sie nahmen sich vor, regelmäßig über den Entwicklungsstand in der Schuleingangsphase zu berichten und weitere Schritte transparent zu machen. Die Elternschaft wollten sie in bestimmte Vorhaben, wie Projekte, einbeziehen. Ein wichtiges Anliegen bestand auch darin, mindestens halbjährlich über den Lern- und Entwicklungsstand der Kinder Auskunft zu geben. Regelmäßige Absprachen zu Fördermaßnahmen waren ein weiterer Schwerpunkt.

Zu Beginn des Schulversuches, im März 2000, erklärten die Lehrerinnen, dass sie sich eine noch engere Zusammenarbeit mit den Eltern vorstellen könnten. Seitens der Schule sollten mehr Angebote gemacht werden, die Eltern die Möglichkeit geben, mit ihnen Erfahrungen und Befindlichkeiten auszutauschen. Sie nahmen sich vor, den Unterricht für die Eltern zu öffnen und dabei die Chance zu nutzen, sie in gezielte Beobachtungen einzubeziehen und sie aktiv werden zu lassen. Auf Grund der Tatsache, dass es schätzungsweise nur einen geringen Anteil von fünf Prozent der Elternschaft gab, die dem Schulversuch skeptisch gegenüber standen, hatte die Schule gute Voraussetzungen zur Realisierung ihrer Vorstellungen. Zu den skeptischen Elternhäusern zählten die Kolleginnen auch jene, die auf einer Zurückstellung ihrer Kinder bestanden. Sie empfanden es als Misstrauen gegenüber den neuen Unterrichtsmethoden und den Chancen der Jahrgangsmischung.

Im Rahmen Elternbefragung der Wissenschaftlichen Begleitung im Herbst 2001 gaben 52 Prozent der Elternhäuser Rückmeldungen. Überwiegend gute Bewertungen erhielten die Kriterien: Schulfreude des Kindes; umfassende Information der Eltern über die Schuleingangsphase vor der Einschulung; Lernchancen des Kindes; Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus und umfassende Informationen über den Leistungsstand des Kindes. Auf Grund dieser Aussagen, gespiegelt in ihren eigenen Erfahrungen, konstatierten die Lehrerinnen ein halbes Jahr später, dass sie an den bewährten Formen der Elternkontakte festhalten wollten und tun dies auch heute noch. Zusätzlich entstand die Idee, Elterngesprächsrunden ins Leben zu rufen, in denen aktuelle, die Eltern interessierende Themen diskutiert werden könnten. Als wünschenswert formulierten sie die Unterstützung der Lernarbeit durch die Eltern, die schon bei der Hausaufgabenanfertigung und Hausaufgabenkontrolle ihrer Kinder beginne und in der Unterstützung durch aktive Mitarbeit im Schulalltag und zu besonderen Höhepunkten münde.

Eine gute Basis dafür ist vorhanden.

### 2.2.2 Wiederentdeckung der Kooperation mit den Kindergärten

Zu Beginn des Schulversuches bekam die Schule in Gesprächen in den Kindergärten positive Rückmeldungen zu den Anliegen der ‚Veränderten Schuleingangsphase‘. Begrüßt wurde, dass die Arbeit in jahrgangsgemischten Gruppen in der Schule nun fortge-

setzt werden solle und dass individuelles Lernen unter Berücksichtigung von Förderbedarf möglich werden würde.

Erste Kontakte mit den Kindergärten des Einzugsgebietes gab es über Informationen zu dem Schulversuch hinaus vor der Einschulung am Ende des Schuljahres 1999-2000. Das Ziel dabei war, die Stärken, Schwächen und individuellen Besonderheiten der künftigen Schulanfängerinnen und Schulanfänger zu erheben. Zu diesem Zeitpunkt führte diese Aufgabe die Beratungslehrerin aus. Die Kolleginnen der Schuleingangsphase nahmen sich für das kommende Schuljahr vor, die Zusammenarbeit mit den Kindergärten selbst zu intensivieren.

Die Zusammenarbeit mit dem Kindergarten wurde auch als Chance für die Elternarbeit gesehen: „Ich war diese Woche im ersten Kindergarten und habe dort Absprachen getroffen. Ich bin dort auf eine sehr große Zustimmung und ein großes Interesse gestoßen. Mit der Kindergartenleiterin in der ‚Villa Lustig‘, die auch durchaus Interesse zeigte, fand ich Übereinstimmung, dass wir gemeinsam schon vorher im Kindergarten zu Elternabenden [...] auftreten. Zum Beispiel zum Thema Was muss ein Kind können, bevor es in die Schule kommt? Es wäre ein Ansatzpunkt, wenn man diese Zusammenarbeit wieder forciert. [...] Wir sollten es einfach versuchen. [...]“

Das Interesse der Kindergärten und die positive Grundhaltung gegenüber dem jeweiligen Konzept der anderen Institution setzte sich fort: „Im Kindergarten wird in altersgemischten Gruppen gearbeitet. Die Kindergärtnerinnen geben genaueste Auskunft über den Entwicklungsstand der Kinder. Ihre weitere Entwicklung liegt ihnen am Herzen. Das individuelle und differenzierte Lernen findet Resonanz bis in den Kindergarten. Die Bereitschaft zur Zusammenarbeit wird freudig begrüßt.“

Bis zum Ende des Schulversuches zielten die Vorhaben der Lehrkräfte unterstützt durch die Schulleiterin und Beratungslehrerin darauf ab, Begonnenes weiter zu führen und zu vertiefen, aber auch zu eruieren, was der beste Weg ist. Erschwert wird die Kooperation dadurch, dass in die Grundschule ‚Johannes Falk‘ Kinder aus 17 Kindergärten eingeschult werden: „Wir hatten begonnen, Lehrer zu Elternabenden in die Kindergärten zu schicken. Ob diese Variante die beste ist, wird sich zeigen. [...] Vielleicht ist es auch günstig mit den Erziehern in Erfahrungsaustausch zu treten und sich gegenseitig ganz einfach über seine Arbeit zu informieren. [...] Im vergangenen Jahr haben wir auch wieder begonnen, einen Kindergarten in die Schule einzuladen, [um ihn einen Schultag miterleben zu lassen]. Auch das könnte man wieder so ins Leben rufen, [...] zumindest mit den Kindergärten, die hier im Schuleinzugsgebiet sind. Schwierig ist, dass wir ja eigentlich aus allen Kindergärten der ganzen Stadt Kinder bekommen.“

### 2.2.3 Rolle des Schulmedizinischen Dienstes

Bereits im Antrag gab die Grundschule ‚Johannes Falk‘ an, dass sie die Schulärztin für eine erste gemeinsame Aktivität gewinnen konnte. Im Januar 2000 fungierte diese als Gesprächspartnerin auf einem Elternabend für die künftigen Schulanfängerinnen und Schulanfänger, in dem es darum ging, den Eltern das Konzept der ‚Veränderten Schuleingangsphase‘ näher zu bringen. Die Schulärztin schien schon früh von der Qualität des Konzeptes überzeugt.

Zu Beginn des Schuljahres 2000-2001 resümierte das Kollegium, dass es eine positive Resonanz bei den Schulärzten der Stadt verspüre. Sie begrüßten das individuelle Fördern der Kinder. In der Praxis ließen sich jedoch noch nicht die erwartbaren Reaktionen erkennen, denn nach wie vor gab es sehr viele Zurückstellungen, die auf Empfehlungen des schulmedizinischen Dienstes zurückzuführen waren. Die Schule nahm sich vor, durch die Ermöglichung von Hospitationen für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Schulmedizinischen Dienstes im Unterricht Überzeugungsarbeit zu leisten. Beide

Schulärztinnen hospitierten einen ganzen Tag im Unterricht und nahmen am Elternabend teil.

Bis zum Beginn des Schuljahres 2001-2002 hatte sich die Hoffnung der Schule hinsichtlich einer engeren Zusammenarbeit mit dem Schulmedizinischen Dienst jedoch noch nicht erfüllt. Weitere Einladungen wurden nicht wahrgenommen und auch an Beiratssitzungen wurde nicht teilgenommen. So beschränkte sich der Kontakt lediglich auf telefonische Informationen bezüglich der künftigen Schulkinder. Erst spät erfuhr das Kollegium von einer lebensbedrohlichen Erkrankung der zuständigen Schulärztin.

In Folge wurde der Kontakt zum Schulmedizinischen Dienst seitens der Schule erneut aufgenommen und aufgebaut. Die neue Schulärztin wird als sehr aufgeschlossen gegenüber der veränderten Schuleingangsphase eingeschätzt. Sie hospitierte bereits im Unterricht, nahm an Elternabenden teil und es besteht ein intensiver telefonischer Austausch über die zukünftigen Schulanfängerinnen und Schulanfänger.

#### 2.2.4 Funktion des regionalen Beirats für die Schule

Im Schuljahr 2000-2001 wurde in Weimar, als Bestandteil des Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ ein regionaler Beirat eingerichtet, der die Belange des Schulversuchs nach außen vertreten sollte. Im selben Schuljahr noch gab es zwei Veranstaltungen, auf denen die beiden Weimarer Grundschulen über den Stand ihrer Entwicklung im Schulversuch berichteten. Dies wiederholte sich im nächsten Schuljahr. Auf einer Tagung des regionalen Beirats konnten die Vertreterinnen der beiden Grundschulen über Erfahrungen und Erfolge sprechen und besondere Ausführungen zu ihrem Dokumentationsschwerpunkt darbieten.

Die ‚Falkschule‘ fand in den Mitgliedern des regionalen Beirates interessierte Ansprechpartner und Ansprechpartnerinnen für Belange ihres Schulentwicklungsprozesses.

#### 2.2.5 Schulpolitische Arbeit – Information der Öffentlichkeit

Zu Beginn des Schuljahres 2001-2002 gab die Grundschule an, dass sie regelmäßige Veröffentlichungen zum Schulalltag in der Presse vornähmen. Die Kolleginnen resümierten, dass das Interesse der Öffentlichkeit spürbar gewachsen sei, denn häufig gäbe es Anfragen zum Inhalt und Verlauf der Arbeit in der ‚Veränderten Schuleingangsphase‘. Sie meinten auch, dass die öffentliche Meinung positiv über die Eltern beeinflusst wurde, besonders durch beispielhafte Lernerfolge leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler. Rückblickend auf Aktivitäten formulierte die Projektleiterin im März 2002 ihre aktuelle Zielstellung für Öffentlichkeitsarbeit: „[...] habe ich die Öffentlichkeitsarbeit in Verbindung mit den Medien aufgenommen. Wir nutzen die Zeit [und die Möglichkeiten] um unser Konzept vorzustellen. [...] Konkret gab es Präsentationen im Schulamt, die letzte war am 25. Januar. Die Schulleiterin stellte im Kindergarten das Schulkonzept vor und wir haben natürlich auch Verbindung zum Johannes-Falk-Verein [e.V.], so dass auch hier die Öffentlichkeit angebunden ist, die nicht unmittelbar mit der Schule zusammenarbeitet [...] Wir sehen also unsere Öffentlichkeitsarbeit unter den Gesichtspunkten: Vorstellen des Konzeptes [der Veränderten Schuleingangsphase] und Darstellen des Entwicklungsstandes. [...].“

Im Bereich Öffentlichkeitsarbeit ist es also Anliegen der Schule zu öffentlichen Einrichtungen und Institutionen schon bestehende Kontakte aufrecht zu erhalten und weiter auszubauen. Besonders genannt wurden damals der Schulträger, die Förderschule und andere Grundschulen.



### 2.2.6 Wahrnehmung des Schulversuchs durch andere Schulen

Im ersten Halbjahr des Schulversuches ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ konnte die Schule lediglich eine positive Resonanz von der Förderschule erfahren. Weiterführende Schulen dagegen zeigten keine Reaktionen.

Im Schuljahr 2000-2001 nutzten die Schulleiterin, die Projektleiterin und die Beratungslehrerin Möglichkeiten, den Schulversuch anderen Schulen vorzustellen. Speziell von anderen Grundschulen konnte großes Interesse seitens der Leitungen und eine positive Resonanz, aber auch Skepsis mit Blick auf den erhöhten Arbeitsaufwand insbesondere unter den Bedingungen des Floatings wahrgenommen werden:

Mittlerweile wurde der Schulversuch auch vom Gymnasium und von der Regelschule, in deren Einzugsbereich, die ‚Falkschule‘ liegt, registriert. Gemeinsame Veranstaltungen (z.B. zur Schullaufbahnberatung) nutzten die Kolleginnen, um ihr Schulkonzept vorzustellen.

Besondere Unterstützung geht von anderen Schulen nicht aus, aber auch keine Risiken.

### 2.3 Projektsteuerung an der Schule

Zu Beginn des Schuljahres 2000-2001 gab die Grundschule an, dass sie eine Gruppe zur Steuerung des Schulentwicklungsprozesses berufen hätte, die ausschließlich für den Schulversuch zuständig sei. Ihr gehörten zu diesem Zeitpunkt die Schulleiterin und vier Grundschullehrerinnen an. Die Schulleiterin übernahm die Leitung der Steuergruppe und wirkte so aktiv in der Zielfindung und Aufgabenstellung mit.

Zu Beginn des Schuljahres 2001-2001 wirkte sich die ‚Kündigungswelle‘ auch auf die Projektsteuerung im Schulversuch aus. Es bestand nach wie vor eine Steuergruppe, die aber personelle Veränderungen erfuhr. Die Kontinuität der Arbeit war gestört.

Mittlerweile hat sich die Gruppe neu konstituiert und in die Arbeit zurück gefunden. Zu Beginn des Schuljahres 2002-2003 gab die Projektleiterin an: „Wir haben eine Steuergruppe, die in regelmäßigen Abständen tagt. Sie besteht aus: Schulleiter, Projektleiter, Sonderpädagoge, Beratungslehrer und Vertretern der anderen Stammgruppen. Dadurch ist gesichert, dass alle Stammgruppen über Arbeitsvorhaben und Arbeitsergebnisse informiert werden.“

### 3 Auf dem Weg zu einer effektiven Leistungsdokumentation

Die Grundschule ‚Johannes Falk‘ entstand im Schuljahr 1998-1999 durch die Zusammenlegung von drei Weimarer Grundschulen. Die Schulfusionen waren aufgrund der massiven Geburtenrückgänge nach 1989 nötig geworden. Das neue Kollegium beschloss gemeinsam ein Schulkonzept zu entwickeln. Ein Ansatzpunkt für Veränderungen war die Unzufriedenheit mit der Arbeit in Diagnose- und Förderklassen. Die Ballung von Kindern, die Verhaltensauffälligkeiten zeigten, wurde von den Lehrerinnen zunehmend als Belastung empfunden. Sie suchten deshalb nach einer Alternative, die es ermöglichte, dass auch Kinder mit besonderem Förderbedarf am Anfang ihrer Schulzeit die Chance bekämen, in der Grundschule zu lernen. Die Entwicklung der Schuleingangsphase im Rahmen des Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ schien eine Möglichkeit zu bieten: Die Diagnose- und Förderklasse sollte aufgelöst, die Kinder sollten in jahrgangsgemischten Stammgruppen mit Schülerinnen und Schülern des ersten und zweiten Schuljahres gemeinsam unterrichtet werden. Wie in Diagnose- und Förderklassen bekamen sie ggf. drei Jahre Zeit, bevor eine Entscheidung über den letztendlichen Lernort getroffen werden musste. Die Pädagoginnen hatten bei der Entscheidung für die Teilnahme am Schulversuch die Entwicklung der Kinder im Blick. Doch ebenso versprachen sie sich durch die gemeinsame Veränderungsarbeit gute Entwicklungschancen für das Zusammenwachsen des Kollegiums. Teamarbeit in der Form, wie es der Schulversuch erforderte, war für die Kolleginnen neu. Sie wussten, dass sich eine fruchtbringende Zusammenarbeit erst entwickeln musste und dass es sicher kein leichter Prozess werden würde, weil die Kolleginnen in dieser kurzen Zeit noch nicht so tief miteinander vertraut waren. Sie ahnten aber zu Beginn des Schulversuchs noch nicht, welche äußeren Störfaktoren ihre Entwicklungsarbeit hemmen könnten.

Für die Steuerung des Entwicklungsprozesses wurde eine Gruppe berufen, die ausschließlich für den Schulversuch zuständig war. Die ‚Steuergruppe‘ übernahm die Verantwortung, alle anstehenden Aufgaben in der Schuleingangsphase zu koordinieren. Ihr gehörten zu Schuljahresbeginn 2002-2003 an: Schulleiterin, Projektleiterin, Sonderpädagogin, Beratungslehrerin und Vertreterinnen der Stammgruppen. Sie diente als Plattform für Informationsaustausch und zur gemeinsamen Planung von Arbeitsvorhaben, hatte also vor allem koordinierende Funktion. Die Projekt- und Arbeitsplanung wurde anfangs in diesem Gremium vorgenommen.

Das Kollegium der Schuleingangsphase erprobte im ersten Schulversuchsjahr Organisationsformen und Methoden der Teamarbeit. Zunächst wurde alles gemeinsam geplant, was sich aufgrund der Größe der Schule (sechs Stammgruppen) jedoch bald als ineffektiv erwies. Es wurde beschlossen, die wöchentliche Planung der Unterrichtsarbeit künftig im Stammgruppenteam zu erledigen und nicht von allen in der Schuleingangsphase arbeitenden Personen gemeinsam. Lediglich Schwerpunkte wurden nun im ‚großen Team‘ abgesprochen, z.B. Rahmenthemen für einige Wochen. Die Konkretisierung für die jeweilige Stammgruppe war jetzt Aufgabe des ‚kleinen Teams‘ und wurde von den dort tätigen Lehrerinnen und Erzieherinnen geleistet. Damit war schon sehr früh eine Form gefunden, die Arbeitsbelastung durch zu viele Teamberatungen verhindern half. Die Teams fanden im Schuljahresverlauf 2000-2001 immer besser zusammen.

Das nächste Schuljahr begann durch die damalige Kündigungswelle, die das Land Thüringen überzog, mit erheblichen personellen Veränderungen in der Schuleingangsphase<sup>4</sup>. Die Kolleginnen beklagten den Verlust von engagierten Mitstreiterinnen im Schulversuch, den sie erst einmal kompensieren mussten. Sie empfanden die Veränderungen als belastend und fühlten sich in ihrer gesamten Entwicklungsarbeit gestört. Vier Grundschullehrerinnen kamen hinzu. Für sie war der Schulversuch neu. Die Anzahl der unterrichtenden Lehrerinnen in einer Stammgruppe wuchs, noch mehr im darauf folgenden Schuljahr mit der durch Floating bedingten nochmals verringerten persönlichen Arbeitszeit. Gleichzeitig nahmen die Wochenstunden für Zweitbesetzung im Unterricht ab. Das Kollegium der Schuleingangsphase musste folglich im Laufe des Schuljahres die neuen Kolleginnen einarbeiten, die Projektleitung ersetzen und mit weniger Zweitbesetzung im Unterricht auskommen. Bereits Besprochenes und Vereinbartes musste im ‚neuen‘ Team wieder verhandelt werden, um die Gestaltung der veränderten Schuleingangsphase erfolgreich fortzusetzen.

Einer der wesentlichen Schwerpunkte der gemeinsamen inhaltlichen Auseinandersetzung war für das neu zusammengesetzte Kollegium die begonnene Ausarbeitung eines Instruments zur Leistungsdokumentation. Die Pädagoginnen hatten sich vorgenommen, ein Produkt zu entwickeln, welches das breite Spektrum der Schülerleistung und den Entwicklungsprozess des Schülers bzw. der Schülerin umfasste. Ihr Ziel war dabei, eine übersichtliche und effiziente Form der Protokollierung zu finden, die für alle Beteiligten transparent und handhabbar sein würde. Mit diesem Produkt sollten auch andere Schulen Anregungen bekommen, nach diesen oder ähnlichen Kriterien den Lern- und Entwicklungsprozess der Schüler und Schülerinnen zu verfolgen und zu fixieren. Erste Ergebnisse wurden bald sichtbar: Die Kolleginnen hatten in einem übersichtlichen Ordner (ähnlich dem bisherigen Klassenbuch) entwickelte Protokollvorlagen zusammengefasst, die teilweise schon innerhalb der Schule erprobt waren. Diese Unterlagen gaben zum einen den Überblick über den Leistungsstand des Kindes, der mit vereinbarten Zeichen dokumentiert wurde und zum anderen wurden Kriterien zur Bewertung der Lernkompetenzen aufgestellt, die Aufschluss darüber geben sollen, auf welchem Entwicklungsstand sich die Kinder befanden. Der Aufbau des Produktes wird im Winter des Jahres 2002 wie folgt beschrieben:

<p>1. Aufbau          - schmaler Ordner A4          Blatt 1: Bewertungsschwerpunkte wie im Notenbuch, nach links auszuklappen          Blatt 2: fachliche Bewertung in entsprechenden Abschnitten des Schuljahres          Blatt 3: Bewertung der Kompetenzen *          * Quellenangabe: aus „Einschätzung zur Kompetenzentwicklung“          herausgegeben vom Thüringer Kultusministerium          Trennblätter für die einzelnen Schüler: farbige Register</p>
<p>2. Handhabung          Blatt mit Bewertungsschwerpunkten nach links ausklappen          Doppelseite je Schüler: links Fächer /rechts Kompetenzen          Einheften von zusätzlichen Blättern zur Erweiterung der pädagogischen          Aufzeichnungen jederzeit möglich</p>
<p>verwendete Zeichen zur fachlichen Bewertung:          * : entspricht mehr als der geforderten Leistung          + : in Ordnung            : fehlerhaft          - : nicht erfasst          Zur zusätzlichen differenzierten Bewertung Tendenzpfeile : ↑ ↓</p>

Abbildung 6: Aufbau des Ordners zur Leistungsdokumentation

<sup>4</sup> Bei den Lehrerinnen waren es vier Kündigungen und eine Versetzung: die Projektleiterin (Beratungslehrerin), die stv. Schulleiterin und drei Stammgruppenleiterinnen; außerdem wurden zwei Erzieherinnen wegen Stundenüberhang versetzt

Nach ersten Beratungen mit der Grundschule Marksuhl, die ihren Dokumentations-schwerpunkt im gleichen Bereich bearbeitete, wurden vielfältige Übereinstimmungen hinsichtlich der Ziele und Formen zur Leistungsdokumentation registriert. Darin fanden beide Schulen auch Bestätigung ihrer bisherigen Arbeit.

Am Ende des Schuljahres 2001-2002 hatten die Kolleginnen die Übersichten zur Leistungsdokumentation so weit entwickelt, dass sie anderen Schulen zur Erprobung zur Verfügung gestellt werden konnten. Zur Weiterentwicklung dieses Produktes machte sich das Kollegium Gedanken, wie die Erfassung der Schuleingangsvoraussetzungen in diese Unterlagen einfließen könnte. Voraussetzung war, eine Eingangsdiagnostik zu erarbeiten, die umfassende Einblicke in den Entwicklungsstand des Kindes gab. Nach der Erprobung des entwickelten Instruments zur Leistungsdokumentation resümierten die Kolleginnen der Schuleingangsphase der Grundschule ‚Johannes Falk‘ in Weimar, dass ihr Produkt eine praktikable Form darstelle. Ein umfassender Überblick über den Leistungs- und Entwicklungsstand der Kinder werde damit gewährleistet. Die Kolleginnen könnten damit gut umgehen und auch ihre individuellen Zugänge zur Leistungserfassung und -dokumentation würden damit nicht eingeschränkt.

Am Ende des Schulversuchs gab das Team der Schuleingangsphase zu verstehen, dass die Bewältigung der täglichen und besonderen Aufgaben in der Schuleingangsphase nur in Zusammenarbeit mit allen Kolleginnen möglich war. Trotz ungünstiger Bedingungen, die eine kontinuierliche Arbeit hemmten, hat sich das ‚Mehrpädagogensystem‘ als wichtige Grundlage für Schulentwicklung herausgestellt. Mit Freude konnte das Kollegium einschätzen, dass sich die Teamfähigkeit aller Beteiligten reibungsloser entwickelt hat, als anfangs befürchtet wurde. Der Wert ihrer Teamarbeit besteht für die Pädagoginnen der ‚Falkschule‘ vor allem darin, gemeinsam an einem Ziel zu arbeiten, Arbeitsteilung vorzunehmen, die Kompetenzen des Einzelnen zu nutzen und voneinander zu lernen.