

Staatliche Grundschule
„Christoph Martin Wieland“
mit Jena-Plan-Profil
Gropiusstraße 1
99423 Weimar
Telefon: (03643) 905250



www.jenaplan.com



**Im Schulversuch
,Veränderte Schuleingangsphase‘**

Der Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ an der Staatlichen Grundschule ‚Christoph Martin Wieland‘ in Weimar



Eine Studie im Rahmen des Schulversuchs

Die Staatliche Grundschule ‚Christoph Martin Wieland‘ 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 ‚Christoph Martin Wieland‘
Gropiusstr. 1
99423 Weimar
Tel.: 03643-905250
Fax: 03643-905252
E-Mail: wielandschule.weimar@t-online.de
URL: <http://www.jenaplan.com>
Schulleiterin: Tamara Blasl
Projektleiterin: Bettina Weidner

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 ‚Christoph Martin Wieland‘
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 integrati-
ve 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 ‚Christoph Martin Wieland‘ Weimar

Entwicklung im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘

1	Ausgangslage der Schule am Beginn des Schulversuchs.....	10
2	Der Entwicklungsweg der Grundschule ‚Christoph Martin Wieland‘ im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘	11
2.1	Kernaufgabe: Lernen in heterogenen Gruppen	11
2.1.1	Einrichtung der Jahrgangsmischung	11
2.1.2	Rhythmisierung	13
2.1.3	Einstieg in die Individualisierung	14
2.1.4	Aufbau der Lernumgebung	15
2.1.5	Spezielle Fördermaßnahmen	17
2.1.6	Differenzierungskonzepte	18
2.1.7	Schuleingangsphasendiagnostik.....	20
2.1.8	Leistungsdokumentation	20
2.1.9	Teamentwicklung und Wissenstransfer	21
2.2	Entwicklung geeigneter Umfeldbedingungen.....	25
2.2.1	Eltern werden zu Erziehungspartnern	25
2.2.2	Wiederentdeckung der Kooperation mit den Kindergärten	26
2.2.3	Rolle des Schulmedizinischen Dienstes	26
2.2.4	Funktion des Regionalen Beirats für die Schule	26
2.2.5	Schulpolitische Arbeit – Information der Öffentlichkeit	27
2.2.6	Wahrnehmung des Schulversuchs durch andere Schulen	27
2.3	Projektsteuerung an der Schule	28
3	Reformpädagogische Arbeit in Anlehnung an den Kleinen Jenaplan.....	29

Einleitung

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

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

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

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

Im Laufe des Versuchs zeigte sich, dass die Unterrichtsentwicklung der Garant für die Qualitätssteigerung im Kernbereich der Schuleingangsphase war. Eine bedeutsame Voraussetzung dafür benannte die Organisationsverfügung ebenfalls: Von den in der Schuleingangsphase tätigen Grund- und Förderschullehrerinnen, den Sonderpädagogischen Fachkräften und den Erzieherinnen wurde erwartet, dass sie schul- und sozialpädagogische Aufgaben verbinden und die sonderpädagogische Förderung in ihre Arbeit einbeziehen. Schulleitung und Schulaufsicht sollten – so die Verfügung – die personellen Ressourcen und deren zweckgerichteten Einsatz im Schulversuch sicherstellen und die dafür nötigen Personalentwicklungsaufgaben übernehmen. Das Thüringer 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 ‚Christoph Martin Wieland‘ eine wichtige Rolle gespielt. Insbesondere der für die individualisierte und differenzierte Kursarbeit entwickelte Lernladen gab dem gesamten Schulversuch wertvolle Impulse. An der Entwicklung der Schule lässt sich außerdem aufzeigen, wie es gelingen kann, nach einer Schulzusammenlegung zwei, sich anfangs fremde Kollegien, organisatorisch und inhaltlich unter einer reformpädagogischen Konzeption zu verschmelzen.

Ein Team des Arbeitsgebiets Grundschulpädagogik der Universität Bremen³ 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 Beobachtun-

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.

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

gen 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 ‚Christoph Martin Wieland‘ in Weimar zusammen.

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



Prof. Dr. Ursula Carle

Die Staatliche Grundschule ‚Christoph Martin Wieland‘ in Weimar Entwicklung im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘

Die Grundschule ‚Christoph Martin Wieland‘ liegt mitten in der Stadt Weimar, gleich neben dem Theater. Trotz der zentralen Lage verfügt die Schule über ein weitläufiges Außengelände mit einem Schulgarten und einem großen kindgerecht gestalteten Pausenhof.



Abbildung 1: Historisches Schulgebäude der Grundschule ‚Christoph Martin Wieland‘

Die angrenzenden Straßen sind jedoch ob der Lage stark frequentiert, so dass ständig ein hoher Lärmpegel vorhanden ist. „Sorgen bereiten uns Vandalismus und blinde Zerstörungswut an den Abenden, in den Nächten und an den Wochenenden. Mühevoll Aufgebautes wird im Außenbereich häufig mutwillig zerstört“, beschrieb die Schulleiterin im Antrag die Situation. Die Anzahl der Klassenräume in dem unter Denkmalschutz stehenden Gebäude ist für die Zahl der Lerngruppen gerade ausreichend, aber selbst die größten Räume sind für Lerngruppen ab einer Zahl von 20 Kindern sehr klein. Einige Räume der ‚Wielandschule‘, wie die Grundschule ‚Christoph Martin Wieland‘ in Weimar kurz genannt wird, werden außerdem von der Kinderwerkstatt ‚Interkulturelles Lernen‘ genutzt, die am Nachmittag Freizeitangebote aus den Bereichen Sport, Kunst und Kultur für die Kinder der Stadt anbietet. Seit dem Schuljahr 2003-2004 ist jedoch die Kinderwerkstatt nicht mehr im Gebäude der Wielandschule untergebracht, da im Stadtteil Weimar-West ein größeres Raumangebot durch die Stadt Weimar zur Verfügung gestellt wurde. Kurse der Kinderwerkstatt bereichern aber weiterhin das Freizeitangebot der Schule am Nachmittag. Seit 1997 war außerdem der Schulversuch ‚Jenaplan Weimar‘ der Wielandschule organisatorisch angegliedert worden. Dieser Schulversuch war 1992 aus einer Eltern- und Lehrerinneninitiative entstanden. Er wurde wissenschaftlich erprobt und bestätigt. Nun sollte er als Jenaplanzweig einer staatlichen Grundschule mit geöffnetem Einzugsgebiet weiter geführt werden, neben dem normalen Grundschulzweig für das bestehende Einzugsgebiet der ‚Wielandschule‘. Die Lehrerinnen dieses Zweigs mochten sich der Schul- und Unterrichtsentwicklung aber nicht verschließen und bewarben sich um die Teilnahme am Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘. Damals existierten zwei Schulen unter einem Dach. Es gab zwei Kollegien, die wenig verband und die kaum pädagogischen Austausch miteinander hatten. Es dauerte seine Zeit und benötigte Unterstützung von außen, bis die Pädagoginnen in den beiden ‚Schulkonzepten‘ Übereinstimmungen und Berüh-

rungspunkte erkannten und im Jahr 2002 einen gemeinsamen, erfolgreichen Weg einschlugen. Die Schulleiterin bekräftigte die Entscheidung: „Das Zusammengehen des Schulversuchs mit dem ehemaligen Schulteil Jenaplan betrachten wir nicht nur als Auftrag des Kultusministeriums. Für uns liegt es nahe, die positiven Erfahrungen und die organisatorischen Vorteile, die das Konzept ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ bietet, mit den Vorzügen des ‚Jenaplankonzeptes‘ zu kombinieren und dadurch einen Entwicklungsschub für beide zu bewirken.“

1 Ausgangslage der Schule am Beginn des Schulversuchs

In der jüngeren Geschichte der ‚Wielandschule‘ gab es Veränderungen, die besonders die Teamfähigkeit der Pädagoginnen herausforderte. Durch Schulzusammenlegungen aufgrund rückläufiger Schülerzahlen in der Stadt Weimar, musste sich das Kollegium immer wieder neu finden: im Schuljahr 1991-1992 kam es zur ersten Zusammenlegung mit der ‚Goetheschule‘. Darauf folgte im Schuljahr 1994-1995 eine weitere Fusion mit der ‚Eckermannschule‘. Im Schuljahr 1997-1998 wurde der ehemalige Schulversuch ‚Jenaplan‘ der staatlichen Grundschule ‚Christoph Martin Wieland‘ räumlich und organisatorisch angegliedert. Das geschah auf Grund institutioneller Entscheidungen und gegen den Willen beider Kollegien. Die hinter dem Schulversuch ‚Jenaplan‘ stehenden Eltern und Lehrer/innen hätten nach Ende des Schulversuchszeitraums gerne eine eigenständige Jenaplanschule gegründet. Die verordnete Anbindung an eine staatliche Grundschule enttäuschte sie. Die Lehrerinnen der ‚Wielandschule‘ wiederum fühlten sich auf zweierlei Weise bedroht: Während im Jenaplan-Teil Schülerinnen und Schüler aus ganz Weimar beschult werden konnten, aufgrund der reformpädagogischen Orientierung vornehmlich solche mit einem bildungsnahen Hintergrund, verblieben ihnen die Kinder des ehemaligen Einzugsgebiets, vorrangig benachteiligte Kinder aus anspruchsarmen Milieus. Der Anteil an Kindern mit Lernbeeinträchtigungen war hoch. Hinzu kam, dass die neuen Kolleginnen schon seit geraumer Zeit systematisch Schul- und Unterrichtsentwicklung betrieben hatten und bestätigte Erfolge in der Gestaltung eines reformpädagogisch orientierten Anfangsunterrichts vorweisen konnten. Dies war nicht zuletzt Ansporn für die Pädagoginnen des ‚normalen‘ Grundschulzweigs, selbst einen Veränderungsprozess anzustreben. Sie bewarben sich um die Teilnahme am Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘, der ihnen außerdem als gute Alternative zur herkömmlichen Praxis der Beschulung von Kindern mit Entwicklungsverzögerungen in Diagnose- und Förderklassen zu sein schien. Erste Erfahrungen im Bereich einer modernen Grundschulpädagogik hatten auch diese Kolleginnen, die nun systematisch einen neuen Weg beschreiten wollten, bereits gemacht. Seit dem Schuljahr 1995-1996 arbeiteten die Lehrerinnen mit dem Lesekurs ‚Wort-Welt-wir‘. Auf Grund ihrer guten Erfahrungen sahen sie darin eine geeignete Basis für den Lese- und Schreiblehrgang in der ‚Veränderten Schuleingangsphase‘. Ebenso konnten sie das seit dem Schuljahr 1998-1999 eingeführte und unter Leitung des ThILLM erprobte Konzept ‚mathe 2000‘ übernehmen.

Die Ausführungen im Folgenden beziehen sich vornehmlich auf die Entwicklung des Grundschulzweigs im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘, da die Integration beider Kollegien und ihre Arbeit an einem gemeinsam Schulkonzept nach Jenaplan erst im dritten Schulversuchsjahr zum Tragen kam.

2 Der Entwicklungsweg der Grundschule ‚Christoph Martin Wieland‘ im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘

Der Weg, den die Grundschule ‚Christoph Martin Wieland‘ im Schulversuchszeitraum zurückgelegt hat, war keineswegs glatt. Die Entwicklung war bestimmt von der Notwendigkeit, zwei pädagogisch, räumlich und personell getrennt arbeitende Schulen, die organisatorisch verbunden worden waren, auch inhaltlich zu *einer* Schule zusammen wachsen zu lassen. Das gelang schließlich, über alle Hürden hinweg, dadurch, dass die Lehrerinnen und Erzieherinnen das Gemeinsame in beiden pädagogischen Orientierungen erkannten. Davon ausgehend entwickelten sie eine gemeinsame Schulkonzeption.

Und immer galt es, den Kernprozess der Schule, das Lernen der Kinder, nicht aus den Augen zu verlieren.

2.1 Kernaufgabe: Lernen in heterogenen Gruppen

Kernaufgabe von Schule ist es nämlich, 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

Vor der Einrichtung von jahrgangsübergreifenden Lerngruppen, den ‚Stammgruppen‘, in der Schuleingangsphase (Schuljahre 1 und 2) legten die Pädagoginnen der ‚Wielandschule‘ im Antrag offen, welche wesentlichen Ziele sie mit der neuen Lerngemeinschaft verfolgen wollten. Vorrangig wurde die Entwicklung der Selbstkompetenz gesehen. Schüler und Schülerinnen sollten zunehmend besser in der Lage sein, ihren eigenen Lernprozess zu steuern und unter Einschätzung der eigenen Fähigkeiten selbstständig und eigenverantwortlich zu lernen. Die ersten drei jahrgangsgemischten Stammgruppen wurden im Schuljahr 2000-2001 eingerichtet, diese Gruppen waren dann auch die Hortgruppen am Nachmittag. Daneben wurden jahrgangshomogene Kursgruppen gebildet, die sich zu festen Zeiten im Stundenplan der Woche trafen. Aus den Antworten auf die erste schriftliche Befragung der Wissenschaftlichen Begleitung im Herbst 2000 ging noch nicht hervor, welche Fächer und Lernbereiche im jahrgangsübergreifenden Stammgruppenunterricht erteilt wurden, es wurde lediglich deutlich, dass alle Fächer im Kursunterricht verankert waren. Zu diesem Zeitpunkt konnten die Pädagoginnen noch nicht beschreiben, wie sie das Zusammenwachsen der Stammgruppe zu einer Lerngemeinschaft förderten. Während der Unterrichtshospitationen im nächsten Frühjahr waren dann Ansätze gemeinsamen Lernens zu beobachten. Die Kinder arbeiteten im Stamm in arbeitsteiliger Gruppenarbeit an einem Thema. Die Gruppen wurden jahrgangsgemischt nach Interesse der Kinder gebildet. Sie bearbeiteten unterschiedliche Aufträge. Die Teilaufgaben in jeder Gruppe waren qualitativ differenziert und die Kinder sollten selbst festlegen, wer welchen Part übernahm. Es konnte beobachtet werden, dass Kinder untereinander kommunizier-

ten und teilweise auch kooperierten. Am Ende der Sequenz trugen die einzelnen Gruppen ihre Ergebnisse zusammen.

Im Schuljahr 2001-2002 erweiterte die Schule die Jahrgangsmischung um die Klassenstufe drei mit der Begründung, dass ein Zusammenwachsen mit dem Schulteil ‚Jenaplan‘ angestrebt würde. Es überwogen die Kursstunden in den Fächern Deutsch (9:6) und Mathematik (9:6). Im Fach Heimat- und Sachkunde wurden jedoch schon zwei Wochenstunden in der Stammgruppe und eine im Kurs unterrichtet. Allein in diesem vorwiegend lehrerzentrierten Kursunterricht wurden auch neue Lerninhalte eingeführt. Daneben wurde in dieser Organisationsform Stationslernen praktiziert. Der Kurs entsprach der gewohnten Jahrgangsklasse. In ihm fanden die Lehrerinnen Vertrautes und Sicherheit Gebendes, das war besonders dann wichtig, wenn es um die Erarbeitung neuer Lerninhalte ging. Dennoch wurde die Entwicklung der Unterrichtskonzepte für jahrgangsübergreifendes Lernen nicht aus dem Blick verloren. Schließlich konnten die Pädagoginnen schon auf erste gute Erfahrungen verweisen: „Die Wochenplanarbeit bietet durch die differenzierten Wochenpläne gute Möglichkeiten, dass alle Schüler in der Lage sind, die gestellten Aufgaben selbständig zu bewältigen. Die Zusammenarbeit der Kinder der drei Jahrgänge ist sehr positiv. Die Kinder werden zunehmend selbständiger und übernehmen eigene kleine Hilfen und Erklärungen für ihre Mitschüler. Ein weiterer Schwerpunkt ist die selbständige Kontrolle der gelösten Aufgaben, hierfür werden Kontrollblätter angeboten. [...]“

Entwicklungsbedarf stellten die Kolleginnen hinsichtlich der Projektarbeit fest, mit der Begründung, dass sich die Vernetzung der Aufgabenstellungen für drei Jahrgänge schwieriger gestalteten ließ. Insgesamt schienen die Lehrerinnen in diesem Schuljahr mit dem Erreichten hinsichtlich des jahrgangsgemischten Lernens noch nicht zufrieden. Vermutlich war es durch die erweiterte Jahrgangsmischung noch schwieriger geworden, das kooperative Lernen der Kinder zu fördern und die Stammgruppe zum Zentrum der Lerngemeinschaft zu entwickeln, da doch die Kursarbeit zu diesem Zeitpunkt auch einigen Kolleginnen noch größere Sicherheit gab.

Mit Beginn des Schuljahres 2002-2003 wurde die Jahrgangsmischung mit Blick auf das Zusammenwachsen der beiden Schulteile weiter ausgedehnt. In den insgesamt neun Stammgruppen lernten nun Kinder aus vier Grundschuljahrgängen gemeinsam. Damit mussten sich die Pädagoginnen wieder neuen Anforderungen stellen, die jedoch eher als vorteilhaft, denn als belastend erlebt wurden: „Das soziale Gefüge hat sich in positive Richtung verändert, das heißt, die Kinder gehen verantwortlicher miteinander um, positive Verhaltensweisen dominieren, die Gruppe wächst fester zusammen, Freude am gemeinsamen Tun ist deutlicher erkennbar; Ideen und Gedanken für gemeinschaftliche Vorhaben sind vielfältiger und für alle wichtiger geworden. Der Lehrer wird immer mehr zum Partner der Kinder. Die Altersstruktur teilt sich in den Stammgruppen günstiger auf (erster/ zweiter und dritter/ vierter Jahrgang). Hier besteht ähnliches Niveau. Besonderer Vorteil für den vierten Jahrgang ist das Arbeiten in einer gewachsenen Gruppe und im vertrauten Umfeld. Das ist ein Grundstock für Sicherheit.“ Das Soziale Lernen innerhalb der Stammgruppe hatte sich scheinbar besonders positiv entwickelt. Eine harmonische und motivierte Lernatmosphäre ist ein wesentlicher Faktor für erfolgreiches Lernen. Dazu tragen auch besondere Höhepunkte im Schuljahr bei. An der ‚Wielandschule‘ waren das z.B. ‚schuloffene Projekte‘: „Die Kinder sind eine Woche lang völlig anders gemischt, [als in den Stammgruppen][...]. Sie arbeiten zum Teil mit anderen Personen. Die Herangehensweise wird wirklich vorrangig durch die Kinder gesteuert, dass sie wirklich aktiv sind und auch untereinander eine ganz andere Verbindung herstellen, weil sie hier auch Kinder aus anderen Stammgruppen kennen lernen. Das ist eine ganz andere Besetzung in der Zusammenarbeit.“ Diese ‚schuloffenen Projekte‘ werden auch nach Ende des Schulversuchs mehrmals im Schuljahr durchgeführt. Der Höhepunkt dabei bildet ein gemeinsames Abschlussfest, bei dem die Schüler und Schülerinnen ihre Ergebnisse präsentieren können. So wird eine ganze Schule zur Lerngemeinschaft.

2.1.2 Rhythmisierung

„Die Unterrichtsgestaltung erwächst aus einem Rhythmus, der dem Kind angepasst ist und einem planvollen Wechsel von Anspannung und Entspannung, Bewegung und Ruhe entspricht. Dazu gehören täglich wiederkehrende Elemente, mit denen Kinder Vorstellungen über das Tagesgeschehen verbinden, die ihnen Ordnung geben und den Tag überschaubar machen“, formulierte die Schulleiterin der ‚Wielschule‘ im Antrag zum Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ die Ziele, die mit der Rhythmisierung des Schultags verbunden wurden. Die wiederkehrenden Elemente erläuterte sie wie folgt:

„Der *Wocheneröffnungskreis* (montags) als gemeinsame Einleitung der Woche in den Stammgruppen mit Spielen, Liedern, Texten, Gesprächsrunden etc.

Der *gleitende Schulbeginn*:

- Dienste und Ämter können versehen werden
- Es kann allein oder gemeinsam gespielt, gemalt, gebastelt, gearbeitet werden
- Gespräche sind möglich
- Das Kind kann auch einfach seine Ruhe finden
- Vorbereitungen für den Unterricht können getroffen werden

Ein gleitender Übergang sollte auch von Frühhort zum Schultag durch die gemeinsame Gestaltung der Erzieherin und der Lehrerin gewährleistet sein. Die *Kursarbeit* (altershomogen) im Unterrichtsblock: Hier erfolgen sowohl Erarbeitungs- als auch Übungsphasen und Arbeitsbesprechungen [...]. Das *gemeinsame Frühstück*. Die *Stammgruppenarbeit* als zentrale Funktion des Tages. Der *Wochenabschlusskreis* (freitags):

- Darstellung und Würdigung der Wochenleistung
- Rückbesinnung und gemeinsamer verbindender Abschluss.“

An diesem organisatorischen Rahmen wurde auch im Schuljahr 2000-2001 festgehalten. Die Realisierung von Anspannung und Entspannung unternahmen die Kolleginnen so:

- „im gleitenden Unterrichtsbeginn,
- im Blockunterricht,
- im Wechsel von gemeinschaftlichen und individuellen, gelenkten und selbst gesteuerten Unterrichtsformen (z.B. Tagesplan, Wochenplan, freie Arbeit, Stationslernen, Projektunterricht, Werkstattarbeit),
- in bewegten Pausen,
- in der prozessbegleitende Hortarbeit,
- in Entspannungsphasen nach dem Mittagessen,
- in Freizeit- und Spielangeboten.“

Zunächst behielt die Schule die anfangs genannte Zielstellung und die Organisation des Schulalltages hinsichtlich der Rhythmisierung bei.

Nach dem ersten Schulversuchsjahr hatten die Pädagoginnen aber das Gefühl, dass gerade die Phasen der Entspannung zu kurz kämen: „Wir haben das Problem darin gesehen, dass die Kinder schon morgens vielfältige Dinge geboten bekommen, sie aber auch selbstständig arbeiten müssen. Wir haben festgestellt, dass wir sie ständig fordern, ihnen ständig etwas bieten und die Ruhephasen eigentlich zu kurz kommen. [...] Die Horterzieherinnen sind genau so daran interessiert, die Schuleingangsphase so vielfältig wie möglich zu gestalten und wenn man es gebündelt sieht, sind manche Tage so geplant, dass die Kinder völlig überschüttet sind und dass müssen wir besser einpegeln, dass es nicht zu viel wird. Gerade in unserer Stammgruppe hat man das Gefühl, wenn sie vom Unterricht kommen, geht der Trubel weiter. Sie kommen ganz einfach nicht zur Ruhe.“ Die Pädagoginnen meinten, dass sie ein Überangebot organisierten und somit unter Zeitdruck stünden, was letztendlich zu Lasten der Kinder ginge und bewirke, dass sie nach einem Schultag abgespannt seien.

Im Schuljahr 2001-2002 erlebten die Lehrkräfte die Gestaltung des Tages- und Wochenablaufs positiv. Dazu trug aus ihrer Sicht bei: fächerübergreifender Unterricht, fester Rhythmus der Wochenplanarbeit und der Ablauf des Schultags nach den bereits genannten organisatori-

schen Aspekten. Angemerkt wurde aber, dass es ihnen immer noch nicht gut gelänge, Entspannungsphasen nach den Bedürfnissen der Kinder einzurichten bzw. zu ermöglichen. Ein erster konkreter Schritt zur Weiterentwicklung wurde geplant, indem täglich eine Entspannungsphase in die Unterrichtszeit eingebaut wurde und bei der Auswahl der Lernmethoden gehirngerechtem Lernen entsprochen werden sollte.

Schon zu Beginn erwähnten die Grundschullehrerinnen ‚prozessbegleitende Hortarbeit‘. Von den Erzieherinnen der Schuleingangsphase wurde diese im Herbst 2002 näher beschrieben: „Unsere Hortarbeit zielt auf ein offenes Freizeitangebot sowie thematische Schwerpunktsetzung als Ergänzung und Vertiefung des Unterrichts ab und bildet das Grundgerüst der Betreuung der Kinder am Nachmittag. Die Kinder sollen lernen, sich zu entscheiden, nachdem ihnen verschiedene Angebote zur Beschäftigung am Nachmittag gemacht werden. Die Auswahl der Freizeitangebote erfolgt auf freiwilliger Basis. Zu unseren Freizeitangeboten gehören:

- Rund um die Küche,
- Gestalten mit Stoff und anderen Materialien,
- Kreatives Gestalten,
- Computerkurs,
- Abenteuer Welt und
- Rund um die Natur.

Die Tätigkeit der Kinder wird dabei immer von ein oder zwei Erzieherinnen begleitet, die sich auf einen der genannten Bereiche besonders vorbereitet oder spezialisiert haben. Höhepunkte des Hortlebens bilden ‚Aktionstage‘ - besondere Vorhaben zur Ergänzung und Vertiefung bestimmter Unterrichtsthemen und Projekte, sowie Hortfeste, die meist gemeinsam mit den Lehrerinnen und Eltern durchgeführt werden. Den Kindern des ersten Jahrganges wird der Einstieg ins Schulleben mit Entspannungsübungen und Konzentrationsübungen im Rahmen der täglichen ‚Snuzzlezeit‘ erleichtert. Zwei betreute Hausaufgabenzimmer laufen von 14.00 Uhr bis 15.15 Uhr für alle Kinder.“

Am Ende des Schulversuches konnte bei Unterrichtsbesuchen beobachtet werden, dass die Kinder heute während der Lernzeit die Möglichkeit haben, ihrem individuellen Bedürfnis nach Bewegung nachzukommen. Zur Lernumgebung gehören unter anderem Karteikarten, auf denen Vorschläge für Bewegungsübungen beschrieben werden. Das Ganze wird durch Bilder unterstützt. Die Kinder wissen: „Wenn ich mich nicht mehr konzentrieren kann, mache ich eine Übung aus der grünen Ablage [...]“. Auf diese Weise wird den Kindern ermöglicht, ihrem Individualrhythmus ein Stück weit selbstständig nachzugehen.

2.1.3 Einstieg in die Individualisierung

Offene Unterrichtsformen waren für die Pädagoginnen der ‚Wielandschule‘ zu Beginn des Schulversuchs kein Neuland mehr. Durch die ersten Unterrichtsbesuche und Befragungen war zu erkennen, dass in der Schuleingangsphase neben anderen offenen Unterrichtsformen die Wochenplanarbeit als ein wichtiges Instrument zur Individualisierung des Lernprozesses genutzt wurde. Im März 2001 kam im Rahmen der Diskussion über damalige Engpässe auch die Wochenplanarbeit zur Sprache. Einige Lehrerinnen waren der Meinung, dass sich die zeitliche Bewältigung der Aufgaben des Wochenplans für manche Schüler problematisch darstellte. Es gäbe die Regelung, dass nicht erledigte Aufgaben als Hausaufgabe bearbeitet werden mussten. Darin sahen sie jedoch ein zu hohes Arbeitspensum für die Kinder. An dieser Stelle trat der Entwicklungsbedarf der Lehrerinnen zu Tage. Sie mussten lernen, die individuellen Lernbedingungen und Lernvoraussetzungen ihrer Kinder besser zu berücksichtigen und ziel-differente Lerninhalte anzubieten.

Im März 2002 resümierten die Kolleginnen der einzelnen Stammgruppen, dass ihr Entwicklungsstand hinsichtlich der Individualisierung des Lernprozesses vorangeschritten sei: „Posi-

tiv schätzen wir die Fortschritte ein, die wir in der Gruppenarbeit und bei Projekten machen konnten [...]. Die Arbeitsaufträge sind inzwischen kindgemäßer gestaltet und die Schüler werden aktiver einbezogen. Auch auf ihre Interessen und Ideen wird wesentlich mehr Wert gelegt, als das am Anfang der Fall war.“ Dennoch waren sie sich damals im Klaren darüber, dass sie ihr Endziel, noch nicht erreicht hatten. Sie wollten daher in nächsten Schritten ihr derzeitiges Entwicklungsniveau auf eine höhere Ebene bringen, um folgende Ziele realisieren:

- „Themen und Stoff so aufbereiten und verfügbar machen, dass alle Kinder auf ihrem Weg zum Ziel kommen,
- Gruppenarbeiten und Projekte, die alle Kinder (1.-4.Jahrg.) interessieren, motivieren und aktivieren.“

In der Abschlusserhebung der Wissenschaftlichen Begleitung zu Beginn des Schuljahres 2003-2004 schätzten die Pädagoginnen des gesamten Kollegiums ein, dass sie ihre Unterrichtsarbeit hinsichtlich offener Unterrichtsformen wie: Stationslernen, Projektarbeit, Werkstattunterricht und Wochenplanarbeit als Stärke im Entwicklungsprozess bezeichnen könnten. Sozialformen wie Gruppenarbeit und Partnerarbeit würden häufig praktiziert. Die Methodenvielfalt, die in dieser Schule zum Tragen komme, würde auch auf den Freizeitbereich im Hort bezogen. Für einen abwechslungsreichen Lernprozess sollten Kinder in Zukunft noch häufiger Gelegenheit bekommen, naturwissenschaftliche Experimente durchzuführen und eigenen Forschungsfragen nachzugehen. Die Kolleginnen bekannten aber auch offen, dass es ihnen noch nicht immer gelinge, für jeden Schüler/ für jede Schülerin den richtigen Lernweg im Blick zu haben, besonders für solche Kinder, die enge Strukturen und eine starke Führung benötigten. Vorgenommen haben sich die Pädagoginnen der ‚Wielandschule‘ auch nach Ende des Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase‘, ihre Didaktik und Methodik weiter zu entwickeln, um der Spannweite der Heterogenität noch besser gerecht zu werden.

2.1.4 Aufbau der Lernumgebung

Individualisierung des Lernprozesses heißt auch, für Kinder eine Lernumgebung zu schaffen, die es ihnen ermöglicht, selbstständig auf ihrem Entwicklungsniveau zu lernen. Erste Schritte dazu waren Veränderungen in den Klassenräumen, indem bestimmte Funktionsecken eingerichtet wurden. Die Organisation der vorbereiteten Lernumgebung, mit deren Hilfe Kinder über gewisse Zeiträume selbstorganisiert arbeiten können, zeigte sich in den Klassenräumen der ‚Wielandschule‘ durch:

- Regale mit Freiarbeitsmaterialien nach Fächern geordnet
- Lesecke
- Lernspiele
- Computerarbeitsplätze.

Zu Beginn des Schuljahres 2001-2002 beschrieb das Lehrerinnen-Team einer Stammgruppe die Lernumgebung: „Im Stammgruppenraum gibt es ein Regal mit den Materialien zum jeweiligen Wochenplan, diese sind nach Jahrgängen und Fächern geordnet. Dafür benutzen wir Symbole, so dass sich alle Kinder gut orientieren können. Weiterhin gibt es zwei Regale, in denen die Kinder Zusatzangebote für die Freiarbeit finden. Es werden Materialien zu den Lernbereichen Deutsch, Mathematik, Heimat- und Sachkunde angeboten. Außerdem ist in unserem Stammgruppenraum eine Lesecke eingerichtet.“



Abbildung 2: Lesecke im Stammgruppenraum

Das Ziel bestand darin, den Schüler/innen durch ein vielfältiges Lernangebot das selbstständige Lernen zu ermöglichen. Sie sollten sich ausprobieren können und somit ihre eigenen Wege zur Wissensaneignung finden. Auf Grund der neuen Jahrgangsmischung der Klassenstufen eins bis drei war es den Pädagoginnen wichtig, ein breites Angebot zu gewährleisten. Weitere Argumente für die Auswahl der Materialien wurden genannt: „Uns war wichtig, dass von den Materialien eine große Motivation ausgeht. Weiterhin war eine einfache Handhabung mit möglicher Selbstkontrolle ein wichtiges Kriterium. Die Materialien sollen abwechslungsreich sein. Außerdem sollen die Kinder zum Denken angeregt werden, hierfür haben wir die Materialien der Denkschule für die Kinder selbst hergestellt. Ein weiterer wichtiger Auswahlpunkt ist für uns das aktive Tätigsein der Kinder. Natürlich war es durch die begrenzten finanziellen Mittel auch nicht immer möglich alle gewünschten Materialien in entsprechender Anzahl anzuschaffen. Viele der Dinge sind auch Privateigentum der Lehrer!“ Der Umgang mit den Materialien der Lernumgebung wurde von den Lehrerinnen beobachtet: „Wir beobachten die Tätigkeit der Kinder während der Arbeit und machen uns Notizen über die Beobachtungen. Besonders beachten wir dabei das selbstständige Arbeiten, die ruhige, konzentrierte Handhabung der Materialien und wenn vorhanden, die Durchführung der Selbstkontrolle.“

Im Schuljahr 2002-2003 wurden die Materialien der Lernumgebung um die Klassenstufe vier erweitert. Den Ausführungen der Lehrerinnen war zu entnehmen, dass es Regale für die Wochenplanarbeit gab, in denen die wöchentlich wechselnden Angebote nach Jahrgängen geordnet untergebracht waren. Weiterhin befanden sich in offenen Regalen Freiarbeitsmaterialien, die für alle Kinder und in allen Unterrichtsformen zugänglich waren. Im Grunde genommen wurde also das aufgebaute System beibehalten und um die Klassenstufe vier erweitert. Die Kolleginnen legen heute weiter großen Wert darauf, die Ausstattung mit Materialien, die individuelles Lernen fördern, sukzessive zu erweitern.

Die räumliche Gestaltung der Lernumgebung ist aufgrund der Raumgröße allerdings problematisch. Sie lässt sich derzeit nicht optimal lösen, da die Schülerzahl einer Lerngruppe relativ hoch ist und damit das Einrichten weiterer besonderer Lernnischen in den meisten Räumen nicht möglich ist.

2.1.5 Spezielle Fördermaßnahmen

Die Aufnahme aller schulpflichtigen Kinder erfordert zieldifferente Förderung einzelner Kinder. Dieser Herausforderung stellte sich die ‚Wielandschule‘ bewusst durch die Teilnahme am Schulversuch. Die Bewältigung erfordert die Bündelung aller Fachkräfte. Zu Beginn gab die Schule an, dass die Zweitbesetzung im Unterricht für die Förderung einzelner Kinder verantwortlich sei, jedoch ging aus der Beschreibung nicht hervor, wie das konkret realisiert wurde. Ein Jahr später, im Herbst 2001, gewährte die Förderschullehrerin Einblick in einen typischen Arbeitstag in der Schuleingangsphase, wo sie sowohl im Kurs- als auch im Stammgruppenunterricht tätig wurde: „Erste und zweite Stunde: Förderunterricht in Deutsch bzw. Mathematik mit einer Kleingruppe. Dritte und vierte Stunde: Mitarbeit während der Wochenplanarbeit. Fünfte Stunde: Entspannungs- oder Motorik- oder Rhythmikübungen mit bedürftigen Kindern aus den verschiedenen Stammgruppen.“ Die Förderschullehrerin setzte sich zum Ziel, die lernschwachen Kinder noch stärker im Kurs zu integrieren, um die Förderstunden in Kleingruppen zu reduzieren. Integrative Förderung gelang zu diesem Zeitpunkt im Stammgruppenunterricht schon besser. Jedoch begründete sie Grenzen der integrativen Förderung durch ungenügende personelle Bedingungen und signalisierte Schwierigkeiten hinsichtlich der Förderung bei der Einführung neuer Themen im Unterricht. Die Förderschullehrerin führte bei Schüler/innen, die durch Lern- oder Verhaltensprobleme auffielen, gezielte Beobachtungen durch, die einmal im Unterrichtsprozess begleitend vorgenommen, aber auch durch die gezielte Auswahl spezieller Übungen möglich wurden. Einige Beispiele verwendeter Materialien seien hier genannt: „Bild-Wort Karten Wortschatz Überprüfung, Verschiedene Klanginstrumente für Hörübungen, Motorik-Übungen zur Gelenkigkeit und Raum-Lage Beziehung, Kim-Spiele für das Gedächtnis und Konzentrationstraining, Arbeitsblätter für bestimmte Bereiche z.B. für sprachlichen, mathematischen Bereich, Bauklötze, Legosteine abstraktes Vorstellungsvermögen und Raum-Lage Beziehung.“ Durch die Verschmelzung beider Schulteile im letzten Schulversuchsjahr war die Anzahl der Stammgruppen immens gestiegen. Die Förderschullehrerin arbeitete mit 12 Wochenstunden in der Schuleingangsphase. Das bedeutete, sie musste ihre bisherige Tätigkeit umorganisieren: „Ich sehe meine Tätigkeit an der Grundschule in der Beratung und Unterstützung für Kinder mit Schwierigkeiten im Lern- und Leistungsverhalten. Hierfür ist es jedoch notwendig, dass meine Unterstützung durch die Lehrerin angefordert wird. Ansonsten arbeite ich in einer Stammgruppe eng mit einer Lehrerin zusammen. Sowohl im Kurs als auch in dieser Stammgruppe ist unser gemeinsames Ziel nach unseren Möglichkeiten zu fördern, zu integrieren und den Kindern Teamarbeit vorzuleben.“ Wie erfolgte nun die Beratung und Unterstützung in den anderen Stammgruppen? „Meine Diagnostik beginnt immer mit einer kurzen Fallbesprechung durch die betroffene Lehrerin. Abschließend erfolgt eine Terminabsprache zu einem Unterrichtsbesuch. Bei dem betreffenden Kind handelte es sich um einen Jungen, der Schwierigkeiten beim Lesen und schreiben hatte. Im zweiten Schuljahr kommen nun auch Probleme im Aufgabenverständnis und Leistungsverhalten dazu. In meiner ersten Beobachtungsstunde habe ich hierzu Beobachtungen gemacht. Ich beobachtete, wie er sich an dem Unterrichtsgespräch beteiligte, ob er im Anschluss die Aufgabe selbstständig erfüllen konnte oder weitere Erklärungen benötigte, wie konzentriert er bei der Bearbeitung der Aufgabe war und ob er während der Arbeitsphase nochmals zusätzliche Erklärungen benötigte. Im Anschluss an diese ersten Beobachtungen habe ich mit der Lehrerin meine Beobachtungen besprochen. Ich konnte schon einige Vermutungen anstellen und wusste, welche weiteren Beobachtungen notwendig sind, um genauer bestimmen zu können, wo das Problem des Jungen lag. Bei der zweiten Beobachtung habe ich seine Lesefä-

higkeit und seine Buchstabenkenntnisse genauer analysiert. Außerdem konnte ich durch eine zusätzliche Aufgabe die optische Differenzierung in den Stationsbetrieb einfügen. Auch diese zweite Beobachtung wurde mit der betreffenden Lehrerin ausgewertet und schon erste Differenzierungsmöglichkeiten für den Jungen festgelegt. In der weiteren Beobachtungsphase halte ich es für notwendig, weitere Wahrnehmungsbereiche sowie nochmals detaillierter seine Buchstabenkenntnisse und Lesefähigkeiten zu überprüfen. Im Anschluss hieran werde ich ein Gespräch mit den Eltern anstreben, um weitere Vorgehensweisen zu besprechen und mögliche Hilfen aufzuzeigen.“ Es ist anzunehmen, dass sich in nächster Zeit noch einige Veränderungen ergeben werden, zumal mit Beginn des Schuljahres 2003-2004 ein personeller Wechsel stattgefunden hat und in diesem Schuljahr keine ausgebildete Sonderpädagogin an der Schule arbeitet.

2.1.6 Differenzierungskonzepte

Im Antrag wurde erklärt, dass in der Schuleingangsphase der Lesekurs ‚Wort-Welt-wir‘ zum Einsatz komme, da er vielfältige Möglichkeiten zum differenzierten Arbeiten biete, aber auch einen offen, fächerübergreifenden und kreativen Unterricht anrege. Die Grundlage für den Mathematikunterricht bilde das Konzept ‚mathe 2000‘.

Im Herbst 2001 erklärten die Kolleginnen der ‚Wielandschule‘, dass Binnendifferenzierung sowohl im Kurs- als auch im Stammgruppenunterricht stattfinde. Weiterhin würden differenzierte Wochenpläne erstellt, die dem Leistungsniveau des jeweiligen Kindes entsprächen. Die Stammgruppen-Teams resümierten, dass sie in der Arbeit mit den differenzierten Wochenplänen, für die damals bestehende Jahrgangsmischung eins bis drei, gute Erfahrungen machen konnten, die sowohl in der gemeinsamen Planungsphase als auch in der Bearbeitung durch die Kinder bestätigt werden könnten. Entwicklungsbedarf signalisierten die Kolleginnen bei effektiven Formen der Gruppenarbeit. Die Schwierigkeit bestand für sie darin, geeignete Angebote und Aufgabenstellungen zu finden, die dem Anforderungsniveau der drei Jahrgangsstufen entsprächen. In dieser Arbeitsform galt es auch weiterhin die Selbstständigkeit der Kinder zu entwickeln, die Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess zu stärken und die Entwicklung zu fördern, dass die Kinder zunehmend besser miteinander arbeiten könnten.

Mit Beginn des Schuljahres 2002-2003 wurde der Lesekurs ‚Wort-Welt-wir‘ durch den Leselehrgang ‚Lesen durch Schreiben‘ (Nach der Reichen- Methode) abgelöst.

Die Jahrgangsmischung eins bis vier brachte es nun im letzten Schulversuchsjahr und natürlich auch weiterhin mit sich, noch stärker differenzieren zu müssen. Damit standen die Kolleginnen zum Abschluss des Schulversuchs eigentlich wieder vor einer neuen Hürde.

Während der Unterrichtsbesuche im Rahmen der Abschlusserhebung der Wissenschaftlichen Begleitung im Herbst 2003 konnte Einsicht in Wochenpläne der Klassenstufen eins bis vier genommen werden.

Wochenplan 1. Jahrgang- In der Schule vom 01.09-05.09.2003						
Fach	Aufgaben	Mo	Di	Mi	Do	Fr
	1. AB „ZUCKERTUTE“ VERVOLLSTÄNDIGE DIE TUTE!	✓	✓	✓	✓	
	1. SACHTADEL „IN DER SCHULE“ SPRECHT ÜBER DAS BILD UND SCHREIBT WÖRTER!			✓		
	1. WORTSTREIFEN „SCHULE“ SCHREIBE 3 WÖRTER UND KLEBE SIE INS ROTE HEFT!			✓		
	1. AB 1 UND AB 2 SCHREIBEN 2. AM S. 2/3 ALLES					
	1. AUFGABENSTREIFEN FINDE UNGLEICHE PAARE. MALE SIE AB!					

Abbildung 3: Wochenplan für die Schulanfängerinnen und Schulanfänger

In allen Stammgruppen gab es Wochenpläne nach Klassenstufen, die Pflichtaufgaben für alle Kinder beinhalteten und zum Teil Wahlaufgaben anboten. Die Pflichtaufgaben in sich waren kaum differenziert. Unter den neuen Bedingungen müssen nun auch die Differenzierungskonzepte neu überdacht und weiter entwickelt werden.

Wochenplan Nr. 2 4. Jahrgang vom 1.9.-5.9.2003 Thema: „Die Schule hat uns wieder“						
	Mo	Di	Mi	Do	Fr	Sa
Pflicht Deutsch *AB „Wortfelder“ *Lesebuch S. 8/9 lesen, Auftragskarte ab Dienstag	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Mathe *AM S. 2 Säulendiagramm	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Sachkunde *3 Regeln für meine Arbeit *3 Regeln für die Hausordnung (In den Sachkundehefter mit Überschrift)	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Angebot Mathe *ZB S. 14 „Trimm dich“ Partnerarbeit *Denkschule „Gut geordnet“ / Plätze tauschen *Folgenkette 1 bis 5						
Deutsch *Leufdiktor „Pieris“ Sachkunde *LÖK „Die Radfahrprüfung“ Lies aufmerksam S. 2 und 3. Löse dann S. 4 und 5.						

Abbildung 4: Wochenplan für die 4. Jahrgangsstufe

2.1.7 Schuleingangsphasendiagnostik

Um die Lernausgangslage der Schulanfängerinnen und Schulanfänger zu diagnostizieren, legten die Pädagoginnen im Antrag fest, dass bis zu den Herbstferien gezielte Beobachtungen während der unterschiedlichen Lernformen erfolgen sollten. Dafür würden von den Lehrerinnen Lernprozesse initiiert, mit dem Ziel, die Entwicklungsmöglichkeiten jedes Kindes zu erkennen und zu realisieren. Folgende Bereiche sollten für die Beobachtungen der Ausgangslage der Schüler heran gezogen werden: Grobmotorik, Feinmotorik, taktil- kinästhetische Wahrnehmung, visuelle Wahrnehmung, akustische Wahrnehmung, Sprache und Sozialverhalten. Die zukünftigen Schulanfänger wurden vor Schulbeginn nur auf der Grundlage der schulärztlichen Untersuchungen diagnostiziert. Weitere Schulfähigkeitstests fanden nicht statt. Im Rahmen der Schulanmeldungen im Dezember des Vorjahres waren die Eltern stets mit ihren Kindern anwesend. Hier wurden Situationen geschaffen, die es ermöglichten, mit den Kindern ins Gespräch zu kommen und dabei erste Kontakte mit dem Kind herzustellen. Außerdem wurden die künftigen Schulanfänger/innen alljährlich im Frühjahr zu einem Schnuppertag in die Schule eingeladen. Damit war ein weiteres Kennen lernen der Kinder gewährleistet.

Zum Abschluss des Schulversuchs wurde diese Vorgehensweise bestätigt. Schulfähigkeitstests werden auch jetzt nicht durchgeführt. Die wesentliche Grundlage für das Erfassen des Entwicklungsstandes jeden Kindes bilden gezielte Beobachtungen im Unterricht in den ersten Wochen des jeweils neuen Schuljahres. Aus diesen Beobachtungen resultieren dann die Planung des Unterrichts und entsprechende Fördermaßnahmen für einzelne Kinder. Die Kolleginnen begründeten ihre Vorgehensweise wie folgt: „Zu Beginn des Schulversuches neigten wir mitunter noch dazu, mögliche Grenzen der Leistungsfähigkeit vorweg zu nehmen. In unserem eigenen Entwicklungsprozess haben wir erkannt, dass Schule auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder reagieren muss. Die Schüler als Persönlichkeiten sind imstande, vorhandene Interessen und Lernmöglichkeiten zu aktivieren und zu erweitern, wenn die Unterrichtsgestaltung den Lernvoraussetzungen entspricht.“

2.1.8 Leistungsdokumentation

Im ersten Schulversuchsjahr gaben die Lehrerinnen an, mit traditionellen Formen die Leistungen der Schüler zu dokumentieren. Ein Instrument war das persönliche pädagogische Tagebuch einer jeden Lehrerin. Die erfassten Informationen bildeten die Grundlage für Elterngespräche, für die Erstellung der Zeugnisse, für Zeugnisgespräche mit den Eltern und für Analysen, die dann in der Unterrichtsplanung Beachtung fanden.

Im Schuljahr 2000-2001 äußerten die Lehrerinnen, dass es schwierig sei, für alle Kinder den Überblick zu behalten. Mit der ehemaligen Funktion des Klassenlehrers war jetzt die Stammgruppenleiterin betraut. Da sie aber nicht gleichzeitig Kurslehrerin in allen Kursen sein konnte, war sie auf die Informationen der anderen Kolleginnen angewiesen. Die damalige Struktur der Leistungsdokumentation ließ es scheinbar nicht zu, dass die Lehrerinnen ihre Kinder aufgrund der vorliegenden Informationen ausreichend einschätzen konnten.

Ein halbes Jahr später, war diese Problematik ein Stück weit bearbeitet worden. Erfasst wurden damals die Leistungen in den Lernbereichen, die anhand der Auswertung erbrachter Lernergebnisse, durch die Präsentation von Ergebnissen durch die Kinder und durch gezielte Beobachtungen im Unterricht dokumentiert wurden. Diese waren die Grundlagen zur Einschätzung der weiteren Lernkompetenzen. Zusammenfassend wurde erklärt, dass die gesamte Lernentwicklung eines Kindes verfolgt würde. Es gab Beobachtungsbögen für jedes einzelne Kind zur Erfassung der Lernkompetenzen (einschließlich der einzelnen Lernbereiche), die vorgegebene Beobachtungskriterien wie Arbeitsweise, Arbeitsmittel, Aufmerksamkeit, Mitarbeit, Konzentration und andere enthielten. In einer weiteren Übersicht wurden die Arbeitsweisen von mehreren Kindern während der Wochenplanarbeit erfasst. Dokumentiert wurde zum größten Teil mit verbalen Eintragungen, aber auch mit Symbolen. Die Unterlagen waren für alle Pädagoginnen zugänglich und erwiesen sich als gute Informationsquelle, um Eltern

Rückmeldung über die Entwicklung ihres Kindes geben zu können. Besonders die Einschätzungen zur Wochenplanarbeit sicherten nach Aussagen der Lehrerinnen, dass sowohl Kinder als auch Eltern regelmäßige Leistungsnachweise erhielten.

Im März 2002 wurde der Stand der Entwicklung im Bereich Leistungsdokumentation von den Stammgruppenteams unterschiedlich bewertet. Die Kolleginnen eines Teams äußerten, da sie alle Schülerarbeiten bewerteten und damit auch den Eltern regelmäßig Informationen gaben, hätten sie einen guten Stand erreicht. Ein anderes Team sah hingegen folgende Punkte noch kritisch: „Nachteilig ist vielleicht noch, dass jeder Kollege seine eigene Form hat, seine Dokumentation zu führen. Man sollte vielleicht im großen Team darüber nachdenken, eine einheitliche Linie zu finden. Ich weiß, dass das sehr schwierig ist. Der Eine macht es mit Kreuzchen und Sternchen, der andere mit Worten und irgendwo fehlt immer noch diese Plattform für den Austausch. Meistens passiert das immer nur so im Vorbeigehen. Wenn Elterngespräche bevor stehen, muss man immer bei dem Kurslehrer noch mal Rücksprache halten. Man sollte doch versuchen, da eine regelmäßige Plattform zu finden.“ Das zweite Team unterstrich dies, indem es feststellte, dass konkrete, allgemeingültige Beobachtungsschwerpunkte fehlten und Gruppenarbeit sowie Projektarbeit noch nicht die nötige Beachtung fänden. Die hier kritisch genannten Dimensionen sollten im weiteren Verlauf des Schulversuchs bearbeitet werden. Es trat ein weiterer strittiger Punkt zu Tage. In der Funktion als Kurslehrerin empfanden einige Kolleginnen Informationsverlust zum Leistungsstand ihrer Kinder, da die Stammgruppenlehrerin den Prozess und die Ergebnisse der Wochenplanarbeit bewertete, obwohl die Kurslehrerinnen die Aufgaben für den Wochenplan stellten und natürlich interessiert waren, wie es den Kindern gelang, diese zu bearbeiten. Scheinbar war die schon früher bemängelte Transparenz immer noch nicht gewährleistet. In Folge sollte geklärt werden, wer für welche Aufgabe zuständig sei, wenn es um Leistungsdokumentation und Schülerbeurteilung ginge. Der Rücklauf der Informationen von Stammgruppenlehrerin zu Kurslehrerin sollte nun effizienter werden. Neue Dokumentationsformen sollten erarbeitet werden.

Am Ende des Schulversuchs schätzten die Kolleginnen ein, dass die aus der Wochenplanarbeit resultierende Leistungsdokumentation einschließlich der gemachten Beobachtungen hinsichtlich der Lernkompetenzen positiv bewertet werden könne. Sicherheit gebe den Stammgruppenleiterinnen heute die Zuarbeit der Kurslehrerinnen. Es gelinge von dieser Grundlage ausgehend aussagekräftige Zeugnisbeurteilungen zu erstellen.

Noch ist nicht alles zur Zufriedenheit gelöst, aber überzeugt von ihrer gemeinsamen Arbeit, schauen die Pädagoginnen nach vorn: „Unsere Teamfähigkeit hat einen großen Anteil daran, wie weit wir mittlerweile mit Leistungsbewertung und Dokumentation gekommen sind. Wir überlegen ganz genau, was können wir entwickeln, dass es möglich ist, Leistung zu dokumentieren und dass es für alle Pädagoginnen transparent wird. Und dieses gemeinsame Suchen, Finden und Ausprobieren und immer wieder überlegen, macht uns ganz schön stark. Das betrifft den Horterzieher ähnlich.“ Es wurde auch die Meinung vertreten, dass man zwar für Leistungsdokumentation einheitliche Richtlinien benötige, aber persönliche Aufzeichnungen des Pädagoginnen immer ein Stück Individualität aufweisen würden. Daneben gelinge die Einbeziehung der Kinder in die Leistungsdokumentation zunehmend besser, besonders dann, wenn Arbeitsergebnisse präsentiert werden könnten.

2.1.9 Teamentwicklung und Wissenstransfer

Zur Teamarbeit gab es im Vorfeld des Schulversuchs konkrete Vorstellungen: „Koooperation und Kommunikation sind grundlegende Voraussetzungen, deshalb wird eine gemeinsame Absprachezeit für das Team im Stundenplan festgelegt:

- Jeder Pädagoge kommt gut vorbereitet, um gemeinsam die Planung der Woche vorzunehmen und um wichtige pädagogische Fragen gemeinsam zu beraten und zu entscheiden.
- Die differenzierten Wochenpläne werden im Team erstellt.

- Durch das Verteilen von Verantwortlichkeiten sind effektive Arbeitsformen zu finden.
Die Zweitbesetzung:

- erhält in den Teamberatungen einen konkreten Aufgabenbereich
- fördert individuell sowohl innerhalb als auch außerhalb der Lerngemeinschaft (außerhalb der Lerngemeinschaft sind die Schülergruppen entsprechend der Situation bzw. des Lerngegenstandes variabel zu gestalten
- unterstützt die Wochenplan- und Gruppenarbeit
- ist in die Schülerbeobachtung einzubinden.“

Zu Beginn des Schulversuchs konnte dann nach einem Besuch an der Schule festgestellt werden: „Einige Pädagoginnen besprechen und planen bereits im Team (zurzeit auf Klassenstufenbasis bzw. im Team der Klasse 1). Es wird deutlich, dass sich die Lehrerinnen der Schuleingangsphase auf die Teamarbeit freuen, weil sie Hilfe, Sicherheit, Bereicherung und anders verspricht. Skepsis und Ängste machen sich bei den Pädagoginnen deshalb breit, weil es für sie Neuland ist und weil sie befürchten, dass auf sie eine immense Arbeit zukommt. Sie haben sich aber im Team gegenseitig überzeugt und stark gemacht.“

Im ersten Schulversuchsjahr stand in den wöchentlichen Teamberatungen der Schuleingangsphase die Planung der Unterrichtswoche und der einzelnen Stunden im Mittelpunkt. Die Lehrerinnen planten nach den Richtlinien des Thüringer Lehrplanes gemeinsam den Inhalt des Unterrichts für einen bestimmten Zeitraum. Der Wochenplan wurde gemeinsam erstellt. Über die didaktisch methodischen Schritte entschied jede Lehrerin selbst. Der erste Schritt zur Arbeitserleichterung und effektiven Zeitgestaltung wurde durch die Zuteilung von Verantwortlichkeiten in der Gruppe derjenigen Lehrerinnen geregelt, die in einer Stammgruppe unterrichteten. Eine Lehrerin einer jeden Stammgruppe war für die Stoffplanung zuständig und die zweite Kollegin für die Erstellung des Wochenplans. Die gemeinsamen Festlegungen bewirkten jedoch bei einigen Kolleginnen, dass sie sich eingeengt fühlten und unter Zeitdruck standen. Sie meinten, dass sie sich selbst in ihrer Arbeit nicht mehr so entfalten könnten wie bisher, als sie allein planten und entscheiden konnten. Auf Grund der zeitlichen Festlegungen der Themen neigten sie dazu, Kinder zu beeinflussen und sie zur Arbeit zu drängen. Die Wirkung dieses Problems wurde von einer Kollegin so beschrieben: „Ich empfinde auch häufiger Unwohlsein, weil ich das Ganze nicht in dem Rahmen schaffe. Die Wirkung, Unruhe, die ich auch auf die Kinder übertrage und das ist bestimmt nicht positiv.“ Ein zweiter problematischer Aspekt hatte sich in der Zwischenzeit heraus kristallisiert. Einige Kolleginnen fühlten sich nicht ausreichend informiert, besonders fehlten ihnen Informationen, die Kinder persönlich betrafen. Auf Grund der Teilung der Verantwortlichkeiten in den neuen Formen der Lerngemeinschaft, eine Kollegin war besonders für den Stamm, die andere besonders für den Kurs zuständig, empfanden sie die Absprachen zwischen den Pädagoginnen nicht ausreichend. Sie erkannten, dass in ihrer Schule durch die Teamarbeit ein Engpass entstanden war, der durch die starren umfassenden Festlegungen entwicklungshemmend auf die Kolleginnen wirkte. Ihre Vorstellungen zu den weiteren Entwicklungsschritten bestanden darin, den Lehrplan als Richtlinien zu verstehen und nicht als Dogma. Die Stoffplanung wollten sie künftig so gemeinsam erarbeiten, dass auch der Zeitplan offener gestaltet werden könne, individueller an den Rhythmus der einzelnen Stammgruppe angepasst. Außerdem sollte Aufwand und Nutzen der Teamarbeit in das richtige Verhältnis gesetzt werden. Etwa ein halbes Jahr später war zu erfahren: „Die Planung wurde offener gestaltet zum Beispiel durch die Rahmenplanung in Heimat- und Sachkunde. Unsere Themen ziehen sich über einen längeren Zeitraum von zwei bis vier Wochen. Mit einer Kollegin wurde eine für sie verträgliche Regelung gefunden, sie schied aus dem Schulversuch aus und führt jetzt die eine altershomogene dritte Klasse.“

Seitens der Erzieherinnen wurde geäußert, dass sie wünschten, häufiger als einmal monatlich an den Teamberatungen teilnehmen zu können. Dazu wurde im Herbst 2001 erklärt, dass diese Möglichkeit derzeit aufgrund der personellen Situation nicht realisierbar sei und die regelmäßigen Absprachen zwischen Lehrerinnen und Erzieherinnen wie bisher bei Übergabe der

Kinder nach dem Unterricht geführt werden müssten. Im Verlauf des Schulversuchs wurde weiter an den Strukturen der Teamarbeit gearbeitet. Zwei Ebenen wurden unterschieden: das ‚große Team‘ und das ‚kleine Team‘. Dem ‚großen Team‘ gehörten die Stammgruppenlehrerinnen, die Kurslehrerinnen und die Sonderpädagogin an. Die wöchentlichen Beratungen im großen Team umfassten folgende Schwerpunkte: Auswertung der Arbeit im Wochenplan, Vorstellung der neuen Wochenpläne, dabei Festlegung von Differenzierungsschwerpunkten für einzelne Schüler, Planung zum Thema der Woche, Wocheneröffnung, Projektangebot in der Gruppenarbeit am Freitag, Absprache mit Sonderpädagogen.“ Die Zugehörigkeit zum ‚kleinen Team‘ bestimmte die Mitarbeit in der jeweiligen Stammgruppe, meist war auch die Sonderpädagoginnen bei den Treffen der Stammgruppen-Lehrkräfte zugegen. Den kleinen Teams gehörte jeweils auch eine Erzieherin an, deren Einbindung in die Teamberatungen sich aber, wie oben schon erwähnt, schwierig gestaltete. Zu den Aufgaben des kleinen Teams gehörte die konkrete Planung der Unterrichtsstunden für die folgende Woche, einschließlich der Wochenpläne und Förderpläne für spezielle Kinder. Besondere Höhepunkte der Stammgruppe wurden gemeinsam geplant und durchgeführt. Ebenso lag die Verantwortung für die Elternarbeit im ‚kleinen Team‘. Dazu zählten auch die Erstellung der Zeugnisse und die Zeugnisgespräche. Die Beratungen im ‚kleinen Team‘ fanden wöchentlich statt. Die Funktionsübernahme der früheren Klassenleitung gestaltete sich in den Stammgruppen unterschiedlich. Eine Kollegin beschrieb ihren Aufgabenbereich wie folgt: „Ich übernehme in erster Linie die Stoffplanung zum gemeinsamen Themenschwerpunkt. Dabei lege ich die Kontrollformen fest. Ich führe weiterhin die Beobachtungen im Unterricht durch. Danach koordiniere ich die Arbeit mit den Teammitarbeitern der Stammgruppe, führe Absprachen zu Beobachtungsergebnissen der anderen Kollegen durch und lege mit ihnen weitere Maßnahmen und Wege fest, um die Lernarbeit gezielt fortzusetzen. Bei der Zeugnisschreibung arbeiten alle Kollegen, die diese Kinder im Kurs betreuen, sowie die Sonderpädagogin, mir ihre Beobachtungsergebnisse zu. Ich schreibe dann die Zeugnisbeurteilungen der Kinder der Stammgruppe.“ In einem anderen kleinen Team gab es diese Regelung: „Alle anfallenden Aufgaben eines Klassenlehrers werden von beiden gemeinsam erfüllt: Elternabende und Elternstammtische, Elternsprechstunden, Zeugnisgespräche, Berichtszeugnisse, Wandertage, Exkursionen, Stammgruppenfahrten und Organisatorisches. Vorteile der Kooperation wurden vor allen Dingen in folgenden Aspekten gesehen: „Wir sind der Meinung im dritten Jahr ein eingespieltes Team zu sein, bei dem die `Chemie` stimmt. In der Elternarbeit hat man bei schwierigen Gesprächen immer einen Partner zur Seite. Wenn ein Kollege aus Krankheitsgründen fehlt oder zur Fortbildung ist, kann der Partner die Vertretung übernehmen, da er auch voll in der Planung steckt.“ „Besonders vorteilhaft zeigt sich diese Kooperation bei der Auswahl der verschiedenen Lernformen, der genaueren Beobachtung und der ständigen Absprache zu Vorteilen und Nachteilen dieser bei der Durchführung im Unterricht und den erreichten Ergebnissen.“ Zwei Stammgruppenteams gaben an, in ihren Beratungen nach festgelegten Regeln zu arbeiten, die einmal den Ablauf bestimmten und zum anderen die Kommunikationsebene betrafen: „Zuerst wird die vergangene Woche ausgewertet, da ja mit der neuen Planung bezug auf Beobachtungen und Erfahrungen der Vorwoche genommen werden muss. Dann steht immer die Planung der Unterrichtsarbeit und des neuen Wochenplans an. Danach werden die konkreten Absprachen mit der Sonderpädagogin getroffen. Zum Schluss werden organisatorische Fragen besprochen.“ Zu diesem Zeitpunkt schätzten die Kolleginnen zur Bewertung ihrer Teamarbeit ein, dass ihnen die gemeinsame Planung schon recht gut gelinge, dass die Aufteilung der Aufgaben und Verantwortlichkeiten eine Hilfe für jeden Pädagogen darstelle und dass sich die Kooperation im Team positiv auf die Kinder auswirke. Ein halbes Jahr später, im Frühjahr 2002, entstand ein anderes Bild. Ganz so reibungslos schien sich die Teamarbeit nicht weiter zu entwickeln: „Wir haben uns zuerst auf das kleine Team bezogen, [...] Das ist natürlich einfacher in so einem kleinen Team. Wir sind aufeinander eingespielter und praktizieren eine richtig gute Aufgabenverteilung und wir verfolgen gleiche Ziele. Auch die Unterstützung durch

den Erzieher ist gut entwickelt. Bei dem anderen [die Arbeit im großen Team] haben wir uns noch ein Stück dahinter gesehen, weil es schwieriger ist. Je mehr Leute auf einem Gebiet arbeiten müssen, um so mehr unterschiedliche Ansichten gibt es.“ „Hier gehe ich erst einmal von mir aus. Ich bin ein ganz schöner Einzelgänger gewesen und mir fällt es eben auch so schwer, die Kollegen mit einzubinden. [...] Es funktioniert besser, wenn ein Kollege ständig mit drin [im Unterricht] ist. Bei uns sind viele verschiedene Leute mit in der Stammgruppe. Sie sind mal eine Stunde da, auch mal zwei Stunden. Ich als Stammgruppenleiter arbeite mit den Leuten kontinuierlich zusammen, die auch kontinuierlich da sind. [...] Ich sehe weiterhin das Problem, alle Kollegen so in die Arbeit einzubinden, dass es auch für alle eine Erleichterung ist. Das sehe ich noch nicht realisiert.“

In der Folge sollte an der Teamentwicklung weiter gearbeitet werden, besondere Beachtung sollten finden: konkrete Aufgabenverteilung, Vertrauen schaffen, Offenheit und Ehrlichkeit praktizieren, Akzeptanz und Toleranz sowie Kompromissbereitschaft entwickeln.

Auch aus der Sicht der an die Schule abgeordneten Sonderpädagogin war der Einstieg in die Teamarbeit problembehaftet, besonders dann, wenn es darum ging, Veränderungen zu bewirken und neue Wege zu erproben. Es galt, die Fachkompetenzen aller Pädagoginnen im Team zu nutzen und Verantwortlichkeiten sowie Aufgaben fest zulegen.

Die Erzieherinnen signalisierten zu diesem Zeitpunkt, dass die Möglichkeit, stundenweise im Unterricht mitarbeiten zu können, ideal wäre, doch derzeit aus Arbeitszeit- und Personalgründen nicht realisierbar sei. Das Anliegen der Erzieherinnen hinsichtlich einer regelmäßigen Teilnahme an den Teambesprechungen ließ sich ebenfalls organisatorisch immer noch nicht umsetzen.

Durch die endgültige Verschmelzung der Schulteile ‚Jenaplan‘ und ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ im Schuljahr 2002-2003, erhöhte sich auch die Zahl der Lehrerinnen, mit denen kooperiert werden musste, von neun auf einundzwanzig. Die Kolleginnen erkannten eine neue Qualität der Teamarbeit, die sich besonders im Bereich des Erfahrungsaustausches positiv entwickelte. Die ersten Erfahrungen der gemeinsamen Zusammenarbeit wurden wie folgt beschrieben: „Es ist sehr hilfreich, auf Erfahrungen der Kollegen des Jenaplanteils zurück greifen zu können. Sachlich und überzeugend gehen sie mit verschiedenen Meinungen um, respektieren auch Meinungen und Ideen aus unserer Arbeit. Durch die Zusammenarbeit hat die Qualität aller Lehrerinnen in der Wochenplanarbeit deutlich zugenommen. Regelmäßige Beratungen sind: wöchentlich Jahrgangsteams, alle zwei Wochen das große Team und einmal im Monat die Lehrerkonferenz. Die Beratungen dienen der Absprache, dem Erfahrungsaustausch und der Festlegung gemeinsamer Schwerpunkte. Es gibt aber auch den Austausch über den Schulalltag in kleinen Gruppen beim Kaffee in gemütlicher Runde. [...] Das Angebot an guten Lernmaterialien ist deutlich gewachsen, die thematische Aufbereitung von Gruppenarbeit ist inhaltsreicher geworden, die Teamarbeit hat sich deutlich verbessert (allein der Zeitfaktor hat sich sehr verringert). Die gemeinsame Arbeit an Sachkundeschwerpunkten und die Erstellung von Unterrichtsmaterialien wurde bereichert.“

Das Fazit aller Beteiligten zum Ende des Schulversuchs ist positiv. Die Teamarbeit, die durch regelmäßige Absprachen, gemeinsame Planung und Arbeitsteilung gekennzeichnet war und ist, hat einen guten Entwicklungsstand erreicht: „Wir haben gesagt, dass alle Pädagoginnen gute Organisationsfähigkeiten haben, wir können unsere Arbeit gut organisieren. Vielseitigkeit und Ideenreichtum fließt in den kleinen Teams zusammen. Wir meinten auch, dass unsere Hilfsbereitschaft untereinander sehr gewachsen ist, dass nicht jeder seine gute Idee für sich behütet, sondern er gibt sie weiter. Hier waren wir uns einig, wie Einsatzbereitschaft auch gewachsen ist und dass alle darum bemüht sind, einheitliches Handeln an der Schule durchzusetzen. Das Vertrauen in die Arbeit des anderen ist gewachsen. Ich weiß, wenn ein Kollege in meine Stammgruppe geht, dass er die Rituale und Gegebenheiten so weiter führt, wie ich es eingeführt habe“

2.2 Entwicklung geeigneter Umfeldbedingungen

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

2.2.1 Eltern werden zu Erziehungspartnern

Im Antrag nannten die Pädagoginnen traditionelle Formen der Elternarbeit, die sie in kontinuierlicher Arbeit fortführen wollten. Ihr Anliegen dabei war, ihre Schule für die Eltern offen zu halten, „um ihnen die Möglichkeit zu geben, mit ihrem Kind gemeinsam ein Stück Schule zu erleben.“ Das beinhaltete nicht nur umfassende Informationen für die Eltern, sondern ihr Ziel war, die Eltern zur aktiven Unterstützung und Mitarbeit zu gewinnen. „Als eine schwierige Aufgabe sahen sie, die Eltern von dem Schulversuch zu überzeugen, da sie im Vorfeld selbst erst einmal überzeugt sein mussten. Das gelang ihnen aber gut, da sie die Eltern im Einzelgespräch informierten und motivierten.“ Dazu nutzten die Pädagoginnen vielfältige bewährte Formen der Elternarbeit, wie Elternabende, Elternsprechstunden und Elternseminare. Dennoch schätzten die Kolleginnen ein, dass ca. 70 Prozent der Elternschaft eine neutrale, eher abwartende bzw. skeptische Haltung gegenüber dem Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ einnahm. Zurückblickend auf die Ausgangslage der Schule zu Beginn des Schulversuches erinnerten sich die Kolleginnen im Frühjahr 2002, dass es schwer war, die Eltern von der Einrichtung jahrgangsgemischter Stammgruppen zu überzeugen. Diese argumentierten, wenn es Wunsch der Eltern gewesen wäre, hätten sie ihr Kind gleich im Jenaplanteil anmelden könnten. In der Zwischenzeit war die Überzeugungsarbeit aber nicht mehr das zentrale Problem. Die Kolleginnen bewerteten ihre Aktivitäten hinsichtlich der Elternarbeit positiv, was ihnen auch durch Reaktionen seitens der Eltern bestätigt wurde. Unzufriedenheit drückten die Pädagoginnen aber darin aus, dass sich die aktive Mitarbeit auf zu wenige Elternteile beschränke und dass es ihnen noch besser gelingen müsse, die Eltern als Mitstreiter zu gewinnen.

Im ersten Kapitel wurde bereits dargestellt, dass sich die Elternschaft der beiden Grundschulteilte unterschied. Mit Beginn des Schuljahres 2002-2003 und der Realisierung des gemeinsamen Schulkonzeptes durchmischten sich die sozialen Milieus in den einzelnen Stammgruppen. Im Herbst 2002 schätzten die Lehrerinnen die Elternarbeit ein. Die Bewertung zeigte eine große Spannweite. Hinsichtlich der Dimension ‚regelmäßigen und aktiven Teilnahme der Eltern am schulischen Leben‘ reichte diese von 20 bis 80 Prozent. Ähnliches galt für ‚Unterstützung der Schule durch die Eltern‘. Es zeichnete sich jedoch eine leicht positive Tendenz in der Einschätzung der Lehrerinnen ab.

An der Schule bestehen mittlerweile vielfältige Möglichkeiten für Elternkontakte: Elternabende (halbjährlich), Elternstammtische monatlich, Elternsprechstunde monatlich, Lehrersprechstunde wöchentlich, Themenbezogene Elternseminare vierteljährlich, Elternbesuche nach Wunsch, Individuelle Gespräche nach Vereinbarung jederzeit, Zusammenkunft der Schulelternvertretung (ca. 6-wöchig), Arbeit des Schulfördervereins

Die Mithilfe und Eigeninitiative von Eltern wird ermöglicht durch die Öffnung des Unterrichts im Kursunterricht, bei Gruppenarbeiten, bei Projekten und Exkursionen, bei Wandertagen und Schulfahrten und bei der Gestaltung von Festen und besonderen Anlässen in der Stammgruppe.

2.2.2 Wiederentdeckung der Kooperation mit den Kindergärten

Die Veränderungen in der Schuleingangsphase der ‚Wielandschule‘ wurden von den Kindergärten anfangs sehr unterschiedlich aufgenommen. Die Kolleginnen der Schuleingangsphase beschrieben die ersten Reaktionen im Herbst 2000: „sowohl sehr aufgeschlossene und interessierte Haltungen als auch Desinteresse, Ablehnung und Skepsis.“ Zu diesem Zeitpunkt bestand der Kontakt zu den Kindergärten scheinbar vorwiegend über die Beratungslehrerin. Weiterhin nutzten die Lehrerinnen Möglichkeiten mit Eltern und Erzieherinnen des Kindergartens in Gesprächsrunden, ihr Konzept der ‚Veränderten Schuleingangsphase‘ vorzustellen und die Fragen der Zurückstellungen sowie der vorzeitigen Einschulung zu thematisieren.

Im letzten Quartal des Schuljahres 2000-2001 wurden neben den Erzieherinnen der Kindergärten, auch die Eltern und die zukünftigen Schulanfänger/innen des Einzugsgebietes in die Aktivitäten der Schule einbezogen. Mit der Elternarbeit verfolgte die Schule das Ziel, den Eltern das Anliegen des Schulversuches zu erläutern, ihnen Freiraum zu geben, um Meinungen zu äußern oder das Konzept zu hinterfragen, um letztendlich auch Vorurteile und skeptische Haltungen abzubauen. Die zukünftigen Schulanfänger/innen bekamen die Möglichkeit die Schule kennen zu lernen, Kontakte mit ihren künftigen Lernpartner/innen zu knüpfen, um die Freude auf den Schulbeginn zu forcieren.

Im Schuljahr 2001-2002 stellten die Kolleginnen fest, dass im Allgemeinen die Reaktionen der Kindergärten sehr verhalten blieben. Einige befürworteten weiter Zurückstellungen. Einen Kindergarten konnte die Schule jedoch begeistern, mit dem sich eine gute Zusammenarbeit entwickelte.

Eine Schwierigkeit für eine gute Kooperation mit der Institution Kindergarten besteht für die Lehrerinnen darin, dass zur ‚Wielandschule‘, auch bedingt durch das stadtweit geöffnete Einzugsgebiet, viele Kindergärten gehören und eine intensive Zusammenarbeit mit allen aus Kapazitätsgründen nicht möglich sei.

Blickt man auf die Aktivitäten der Schule, ist zu erkennen, dass die Veranstaltungen und Ziele denen der Vorjahre entsprechen. Scheinbar ist es noch nicht gelungen, ein wirksames Konzept zu entwickeln, das die Pädagoginnen bzw. Pädagogen von Kindergarten und Schule zu Kooperationspartnern werden lässt.

2.2.3 Rolle des Schulmedizinischen Dienstes

Zu Beginn des Schulversuchs schien der Schulmedizinische Dienst die Veränderungen zu ignorieren. Im Rahmen der Schulanmeldung unternahm die Schule erste Schritte der Annäherung mit dem Ziel, Zurückstellungen zu verhindern. In den meisten Fällen konnte die Einschulung erreicht werden. Nach dem krankheitsbedingten plötzlichen Tod der zuständigen Schulärztin blieb die Nachfolge lange ungeregelt, so dass sich die Kooperation mit dem Schulmedizinischen Dienst über einen längeren Zeitraum kaum entwickeln konnte. Nach dem neuesten Wissensstand erfolgten nach der Neubesetzung der Stelle mehrere Informationsgespräche zu den Zielen der veränderten Schuleingangsphase. Die Jugendärztin nahm das Angebot, sich mittels Hospitationen einen Überblick über die Arbeit der Schule zu verschaffen, dankbar an und ist an der Kooperation mit der Schule stark interessiert.

2.2.4 Funktion des Regionalen Beirats für die Schule

Im Schuljahr 2000-2001 bestätigten die beiden Weimarer Grundschulen im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ die Einrichtung eines Regionalen Beirats. Die ‚Wielandschule‘ wurde darin von der Projektleiterin, Bettina Weidner, vertreten. Nach dem ersten Schulversuchsjahr resümierte die Projektleiterin, dass sie in diesem Gremium die Arbeit ihrer Schule vorstellen konnte und dabei auch erste Arbeitsergebnisse präsentierte. Die Beiratsmitglieder sicherten den beiden Weimarer Grundschulen Unterstützung zu, besonders hinsichtlich des Einsatzes der Pädagogen und Pädagoginnen. In Folge ging jedoch scheinbar keine

Wirkung von den Beiratsmitgliedern aus. Auf dem nächsten Treffen berichteten die beiden Grundschulen lediglich weiter über den Stand ihrer Entwicklung.

2.2.5 Schulpolitische Arbeit – Information der Öffentlichkeit

Zu Beginn des Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ nahm die ‚Wielandsschule‘ kein Interesse der schulfernen Öffentlichkeit wahr. Die Schule ergriff darauf hin die Initiative und nutzte die örtliche Presse, um auf besondere Höhepunkte im Schuljahr aufmerksam zu machen. Dennoch waren die Pädagoginnen mit dem Interesse der Öffentlichkeit nicht zufrieden. Aus ihren Beschreibungen geht hervor, dass sie besonders die Elternschaft als Teil der Öffentlichkeit in ihr Konzept einbezogen. Die Kolleginnen meinten im Frühjahr 2002, dass sie zwar als Schule öffentliche Einrichtungen der Stadt nutzten, dass aber in ihrer Wirksamkeit nach außen zu wenig Kontinuität bestehe. Dennoch war zu erfahren, dass diese Schule auf eine hohe Besucherquote zurückblicken konnte. Scheinbar schätzten die Kolleginnen ihre Aktivitäten zu gering ein, denn sie setzten sich die Ziele, die Öffentlichkeit mehr über ihre Arbeit wissen zu lassen und enge Kontakte zu öffentlichen Einrichtungen zu pflegen. Verbunden damit war die Hoffnung, auch Unterstützung für die Unterrichtsarbeit, besonders für die Gestaltung von Projekten, zu erhalten. Deshalb beschlossen die Pädagoginnen der Schuleingangsphase als nächsten Schritt, öffentliche Einrichtungen wie Feuerwehr, Hundeschule etc. verstärkt in die Unterrichtsarbeit einzubeziehen und auch besondere Projekte in der Presse zu veröffentlichen. Betroffen mussten die Kolleginnen jedoch zu Beginn des Schuljahres 2002-2003 feststellen, dass die Wahrnehmung des Schulversuches in der Öffentlichkeit eher rückläufig zu bewerten war.

Diese Aussagen beziehen sich speziell auf den Schulversuch, denn die Grundschule konnte seit ihrer Profilierung nach Jenaplan eine hohe Akzeptanz in der Öffentlichkeit wahrnehmen. Die Besucherquote ist hoch und die Anmeldungen zur Einschulung für das Schuljahr 2004-2005 übersteigen sogar ihre Aufnahmekapazität.

2.2.6 Wahrnehmung des Schulversuchs durch andere Schulen

Auf die Einführung des Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ reagierten weiterführende Schulen anfangs überhaupt nicht. Dagegen wurden aber von der Schule Reaktionen der Förderschulen wahrgenommen, die Skepsis und Befürchtungen um Schülerrückgang zum Ausdruck brachten. Nach einem Jahr resümierten die Lehrkräfte mit Blick auf andere Grundschulen der Stadt: „Es gibt sehr wenig konkrete Reaktionen auf unseren Schulversuch aus anderen Grundschulen. Wenn Gespräche stattfinden, sind es meistens nur private Gespräche mit anderen Kollegen. Man steht dem Erfolg nach wie vor etwas skeptisch gegenüber und sieht das Problem des immensen Arbeitsaufwandes.“ Reaktionen von weiterführenden Schulen konnten zu diesem Zeitpunkt immer noch nicht wahrgenommen werden und die Pädagoginnen rechneten auch erst dann damit, wenn Kinder, die die ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ besucht hätten, an weiterführende Schulen wechselten. Die Haltung der Förderschulen wurde ähnlich wie im Vorjahr beschrieben. Hoffnungen machte, dass die im Schulversuch tätige Förderschullehrerin ihren positiven Standpunkt nach außen trug.

Zu Beginn des Schuljahres 2002-2003 konnten die Pädagoginnen zumindest von einigen Grundschulen und von der Förderschule ein gesteigertes Interesse verspüren. Sie empfanden einige Reaktionen auch als Anerkennung. Dagegen hatte sich hinsichtlich der weiterführenden Schulen nichts verändert.

2.3 Projektsteuerung an der Schule

Zu Beginn des Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ gab es an der Grundschule ‚Christoph Martin Wieland‘ keine ‚Steuergruppe‘, die die Aufgabe hatte, den Veränderungsprozess zu begleiten und zu steuern. Alle Lehrkräfte der Schuleingangsphase waren dafür verantwortlich, dass entstehende Produkte gesammelt und dokumentiert wurden. Die im Alltag zu bewältigende Veränderungsarbeit unter der Notwendigkeit, dass zwei Schulkollegien erst zusammen wachsen müssen, verlangt jedoch nach Steuerung. Mit der Absicht, beide Schulteile, den ‚normalen Grundschulzweig‘ und den ‚Jenaplanzweig‘ echt zu vereinen, wurde die Notwendigkeit gezielter Steuerung bewusst. Eine Steuergruppe, bestehend aus Lehrerinnen, Erzieherinnen und Eltern beider Schulzweige, wurde gegründet. Verantwortlichkeiten und Verbindlichkeiten einzelner wurden beschrieben.

Als Aufgaben der Schulleiterin wurden angesehen: begleitende, beratende, unterstützende Funktion, regelmäßige Absprache mit der Projektleiterin und dem Team, Ansprechpartner bei Problemen, Koordination des Austausches mit dem Staatlichen Schulamt, Unterstützung der Elternarbeit (Teilnahme an Gesprächen, Informationsveranstaltungen, Elternabenden, Schulanmeldung), Zweitbesetzung im Unterricht.

Die Aufgabe der Steuergruppe wurde wie folgt beschrieben: „Die Steuergruppe hat die Hauptaufgabe, eine Vereinigung der an unserer Schule existierenden Schulzweige zu erreichen. In diesem Rahmen wird zum gegenwärtigen Zeitpunkt ein gemeinsames Schulkonzept erarbeitet. Ziel ist es, eine gemeinsame Grundschule zu schaffen. Im Zusammenhang mit dem Schulversuch haben Gespräche mit den anderen Steuergruppenmitgliedern stattgefunden. Wir haben uns im Sinne der Kinder darauf geeinigt, dass alle neuen Schulanfänger in die ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ eingeschult werden, um so für alle Kinder gleiche Bedingungen zu schaffen. Es würde nicht funktionieren und auch nicht einer gemeinsamen Schule dienen, wenn zum neuen Schuljahr weiterhin in drei Stammgruppen [nach dem Konzept des Schulversuches] gearbeitet wird und in den anderen fünf Stammgruppen nicht.“

Die Pädagoginnen der ‚Wielandschule‘ wollten sich unter ihrem neuen Schulkonzept, welches im Herbst 2001 noch dem Thüringer Kultusministerium zur Prüfung vorlag, verstärkt an „Jenaplan“ orientieren. Positive Effekte dabei wurden so beschrieben: „Aus diesem Grund hat sich auch die Zusammenarbeit mit Jenaplan erheblich aktiviert und verbessert. Es finden gegenseitige Hospitationen und Erfahrungsaustausche statt. Die Kolleginnen einer Klassenstufe arbeiten zusammen. Es gibt eine gemeinsame Jahresgrobplanung der heimatkundlichen Themen, nach denen sich dann unsere Stoffverteilung richtet. Der Schuljahresarbeitsplan ist für alle bindend. Außerdem werden gemeinsame Projekte gestaltet: Schulprojekt ‚Lesespaziergang/ Schreibspaziergang‘ vom 26.-30.11.2001, Stammgruppenprojekt ‚Haustiere‘ vom 08.-19.04.2002, Schulprojekt ‚Steine‘ vom 27.-31.05.2002.“ Für die gesamte Schule wurde nun ein Schuljahresarbeitsplan erstellt, der zeitlich nach Monaten gegliedert war. Verankert wurden darin alle Veranstaltung der Schule mit Thema/ Titel und Teilnehmer/innen.

Ein praktikables System war geschaffen.

3 Reformpädagogische Arbeit in Anlehnung an den Kleinen Jenaplan

Vor Beginn des Schulversuchs hatte die Grundschule ‚Christoph Martin Wieland‘ in Weimar bereits drei Schulfusionen hinter sich⁴. Im Schuljahr 1997-1998 erfolgte die letzte Zusammenlegung. Der ehemalige Schulversuch ‚Jenaplan‘ wurde aufgrund der städtischen Schulnetzplanung räumlich und organisatorisch angegliedert. Ursprünglich sollte, resultierend aus dem erfolgreich abgeschlossenen Schulversuch ‚Jenaplan‘, eine eigenständige Grundschule gegründet werden. Die Enttäuschung seitens der schulversuchsbeteiligten Lehrerinnen und Lehrer war groß, nur ungern ließen sie sich einer anderen Schule angliedern. Die ursprünglichen Pädagoginnen der Grundschule ‚Christoph Martin Wieland‘ sahen in der institutionellen Zusammenlegung ebenfalls Risiken. War doch nur für den Zweig ‚Jenaplan‘ das Einzugsgebiet stadtweit geöffnet. Vor allem bildungsinteressierte und schulisch engagierte Eltern aus ganz Weimar entschieden sich für dieses besondere reformpädagogische schulische Angebot. Dagegen verblieben dem „normalen“ Grundschulzweig, die Kinder des ehemaligen Einzugsgebietes, vorrangig benachteiligte Kinder aus bildungsferneren Milieus. Die Sorge, dass sich zwei ungleiche Schulteile entwickeln würden, war nicht unbegründet. Schon im Schuljahr 1998-1999 schätzten die Lehrerinnen den Anteil an Kindern mit einem akademischen Hintergrund im Jenaplan-Schulzweig auf ca. 80%, im Schuljahr vor der Zusammenlegung 1996-1997 waren es für die gesamte Schule nur ca. 15% der Kinder gewesen. Die Unterschiedlichkeit der Schülerschaft der beiden Zweige erschwerte eine gemeinsame Elternarbeit. So wurden durch großzügige Fördermittel und mit Hilfe der engagierten Eltern des Jenaplan-Teils dessen Klassenräume ausgestattet, während die übrigen Kinder zunächst mit dem auskommen mussten, was vom Schulträger zur Verfügung gestellt wurde. Im Kollegium gefährdeten unterschiedliche Vorstellungen von einer gelungenen Unterrichtsgestaltung zu Beginn eine friedliche Koexistenz und eine Annäherung der beiden Kollegien war kaum möglich. Die Pädagoginnen des originären Grundschulzweigs der ‚Wielandschule‘ wollten hinter den Entwicklungen des ‚Jenaplan-Teils‘ nicht zurück bleiben. Schließlich konnten auch sie auf erste positive Erfahrungen in der Unterrichtsentwicklung zurückblicken. Offene Lernformen (v. a. Wochenplanarbeit, arbeitsteilige Gruppenarbeiten) und neuere Programme für den Anfangsunterricht (‚Wort-Welt-wir‘, ‚mathe 2000‘) waren für sie kein Neuland mehr. Im Schuljahr 1993-1994 hatte die ‚Wielandschule‘ begonnen, Diagnose- und Förderklassen einzurichten, um schulpflichtigen Kindern mit besonderem Förderbedarf bessere Lernchancen in der Grundschule zu bieten. Im Laufe der Zeit mussten die Lehrerinnen jedoch nachteilig feststellen, dass es in diesen Klassen zu einer Ballung von verhaltensauffälligen Kindern kam. Deshalb sah das Kollegium in der ‚Veränderten Schuleingangsphase‘ eine hervorragende Alternative, allen schulpflichtigen Kindern gemeinsames Lernen zu ermöglichen und diese gezielt zu fördern. Die Pädagoginnen wollten nun im Rahmen des Schulversuchs gezielt, systematisch und mit Unterstützung von außen ihren Schulentwicklungsprozess vorantreiben. Der Jenaplan-Zweig – mit seinen jahrgangsgemischten Stammgruppen der Jahrgänge eins bis vier – blieb davon zunächst unberührt. Im Schuljahr 2000-2001 wurden in der Schuleingangsphase drei Stammgruppen mit der Jahrgangsmischung der Klassenstufen eins und zwei eingerichtet. Die Schüler und Schülerinnen erhielten in fest geplanten Wochenstunden auch jahrgangshomogenen Kursunterricht. Differenziertes Arbeiten und soziales Lernen gehörten zu den Zielen, die das Kollegium mit dem Versuch verfolgten. Durch Wochenplanarbeit erreichten die Lehrerinnen, dass die Kinder zunehmend ihre Zeit selbst einteilten, und ihr Lernen immer besser selbst steuerten. Zudem erleichterte der Wochenplan das Anbieten differenzierter Aufgaben. Gleichzeitig gelang es den Kolleginnen immer besser, individualisierte Aufgaben bereit zu stellen. Ihre Angebote entsprachen zunehmend dem Leistungsniveau des einzelnen Kindes.

⁴ In einem Zeitraum von sechs Schuljahren wurde zudem die Schulleitung insgesamt viermal neu besetzt.

Im darauf folgenden Schuljahr begannen die Kolleginnen der Schuleingangsphase die Jahrgangsbreite der Stammgruppen zu erweitern, indem sie die Klassenstufe drei einbezogen. Stoffliche Breite und Entwicklungsspannweite vergrößerten sich weiter. Die Kolleginnen der Schuleingangsphase begründeten diese Veränderung damit, dass sie ein Zusammenwachsen mit dem Schulzweig ‚Jenaplan‘, der die Jahrgänge 1 bis 4 mischte, anstrebten und deshalb sukzessive die Mischung erhöht werden sollte. Die Pädagoginnen hatten erkannt, dass beide Schulversuche, der noch laufende Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ und der abgeschlossene Schulversuch ‚Jenaplan‘ gleichen Zielstellungen verpflichtet sind, dass es Übereinstimmungen im gewünschten didaktisch methodischen Vorgehen gibt und dass ein ‚Voneinander-Lernen‘ den Entwicklungsprozess der gesamten Schule positiv beeinflussen kann. Der Konkurrenzgedanke verblasste. Schulleitung, Projektleitung und eine im Schuljahr 2001-2002 eingerichtete Steuergruppe mit exponierten Vertreterinnen aus beiden Schulzweigen leiteten geeignete Maßnahmen ein, die zu einer fruchtbaren Zusammenarbeit führten: ein gemeinsamer Schuljahresarbeitsplan aufgesetzt auf den Themen des Heimat- und Sachkundeunterrichts, hausoffene Projekte, gemeinsame Entwicklung eines offenen Ganztagschulkonzeptes unter Einbezug des Hortes⁵. Die Steuergruppe trifft sich heute regelmäßig mindestens alle sechs Wochen, berät den Ist-Stand der Schul- und Unterrichtsentwicklung, vergleicht das Erreichte mit dem Schulkonzept, rückt das Ziel in das Bewusstsein. Korrekturen und Fortschreibungen im Schulkonzept werden vorgenommen.

Seit dem Schuljahr 2001-2002 war auch für das Team der Wissenschaftlichen Begleitung von außen sichtbar, dass eine Zusammenarbeit beider Kollegien in Gang gekommen ist. Die Pädagoginnen berichteten von gegenseitigen reflektierten Hospitationen und organisiertem Erfahrungsaustausch. Thematische Schwerpunkte ausgehend von Heimat- und Sachkunde waren gemeinsam für den Unterricht festgelegt und erste Projekte waren gemeinsam vorbereitet und durchgeführt worden. Das gemeinsam erarbeitete Schulkonzept lag zu diesem Zeitpunkt noch dem Thüringer Kultusministerium zur Prüfung vor, das den Prozess des Zusammenwachsens – auch auf unsere Empfehlung hin – dringend angeraten hatte. Für das Schuljahr 2002-2003 wurde das Schulkonzept offiziell bestätigt, was den weiteren gemeinsamen Weg der Grundschule besiegelte und die Pädagoginnen konnten nun auch unter einem offiziellen ‚inhaltlichen Dach‘ ihre Profilierung fortsetzen. Das bedeutete aber für die Stammgruppen der ehemaligen Schuleingangsphase, dass sie in Lerngruppen bestehend aus allen vier Jahrgangsstufen aufgehen mussten. Die Jahrgangsmischung erweiterte sich im Schuljahr 2002-2003 nochmals. Damit gab es an der ‚Wielandschule‘ neun Stammgruppen bestehend aus den ehemaligen Klassenstufen eins bis vier. Die beiden Schulzweige waren zumindest organisatorisch verschmolzen. Die Pädagoginnen der ehemaligen Schuleingangsphase mussten ihre Unterrichtskonzepte wiederum überdenken und erweitern. Sie empfanden es aber als weniger belastend, denn sie wussten, dass sie auf die Unterstützung der erfahrenen Kolleginnen bauen konnten, die in dieser Gruppenzusammensetzung schon länger arbeiteten.

Die Kolleginnen, die zu Beginn des Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ die unausgeglichene Verhältnisse der soziokulturellen Bedingungen ihrer Schüler- und Elternschaft beklagten, konstatierten am Ende des Schulversuchs, dass die Zusammenlegung beider Zweige nun zu einem positiven Arbeitsklima innerhalb der Lerngruppen geführt habe.

Die ständigen strukturellen Veränderungen machten es den Pädagoginnen der ‚Wielandschule‘ nicht leicht, ihre Schuleingangsphase im Schulversuch zu entwickeln. Heute bestimmt eine optimistische, von pädagogischen Zielen getragene Grundstimmung die gesamte Schule. Gemeinsam wird an der Umsetzung des Schulkonzeptes gearbeitet. Somit ist eine Grundschule in staatlicher Trägerschaft entstanden, die reformpädagogisch arbeitet.

⁵ Am Nachmittag werden Arbeitsgruppen zu verschiedenen Thematiken angeboten, z. B. Trommeln, Bücherlust, Abenteuer Welt, Kochclub etc. Die Kinder verpflichten sich für eine Teilnahme für mindestens ein halbes Jahr, besser ein Jahr. Die Angebote sind nicht für alle Kinder Pflicht. Sie haben Betreuungs-, aber v. a. Bildungsfunktion.