

Der Schulversuch  
,Veränderte Schuleingangsphase in Thüringen'  
an der Hörselbergschule



Eine Studie der Wissenschaftlichen Begleitung



Die Staatliche Grundschule ‚Hörselbergschule‘ in Wutha-Farnroda hat vom 2. Schulhalbjahr des Schuljahres 1999-2000 bis Schuljahresende 2002-2003 am Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase in Thüringen‘ teilgenommen. Eine wissenschaftliche Begleitung unter Leitung von Prof. Dr. Ursula Carle, Universität Bremen, erfolgte im Auftrag des Freistaats Thüringen vertreten durch den Thüringer Kultusminister. Die vorliegende Studie beruht auf den Auswertungen der Wissenschaftlichen Begleitung. Der Text wurde von Sabine Klose vorbereitet und im Team bearbeitet.

Adresse der Grundschule:

Hörselbergsschule  
Ringstraße 27  
99848 Wutha-Farnroda  
Tel. 036921-96343  
Fax 036921-27853  
E-Mail: hoerselbergsschule@gmx.de  
URL: <http://www.hoerselbergsschule.de>  
Schulleiterin: Gabriele Reusche  
Projektleiterin: Katrin Nolte-Herrmann

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

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

Hörselbergsschule Wutha-Farnroda

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

1	Ausgangslage der Hörselbergsschule.....	9
2	Der Entwicklungsweg der Hörselbergsschule im Schulversuch.....	13
2.1	Kernaufgabe: Lernen in heterogenen Gruppen .....	13
2.1.1	Einrichtung der Jahrgangsmischung.....	14
2.1.2	Rhythmisierung .....	20
2.1.3	Wochenplanarbeit als Einstieg in die Individualisierung .....	22
2.1.4	Aufbau der Lernumgebung.....	23
2.1.5	Spezielle Fördermaßnahmen .....	25
2.1.6	Differenzierungskonzepte.....	26
2.1.7	Schuleingangsphasendiagnostik .....	30
2.1.8	Leistungsdokumentation.....	31
2.1.9	Lernprozesse der Pädagoginnen .....	34
2.1.10	Teamentwicklung und Wissenstransfer in der Schule.....	34
2.1.11	Zusammenfassung .....	37
2.2	Entwicklung geeigneter Umfeldbedingungen .....	38
2.2.1	Elternarbeit an der Hörselbergsschule .....	38
2.2.2	Wiederentdeckung der Kooperation mit den Kindergärten.....	40
2.2.3	Rolle des Schulmedizinischen Dienstes .....	41
2.2.4	Funktion des regionalen Beirats für die Schule.....	41
2.2.5	Schulpolitische Arbeit – Information der Öffentlichkeit.....	42
2.2.6	Wahrnehmung des Schulversuchs durch andere Schulen .....	43
2.3	Projektsteuerung an der Schule .....	44
3	Feststellbare Effekte des Schulversuchs an der Schule .....	45

## *Einleitung*

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

Ziel war die Einrichtung einer jahrgangsgemischten, flexiblen und integrativen Schuleingangsphase, die allen schulpflichtigen Kindern im Einzugsgebiet einen leistungsförderlichen Unterricht bieten kann. Dabei sollten Grundschule und Hort eng zusammenarbeiten. Der erste und der zweite Jahrgang werden in der Schuleingangsphase gemeinsam jahrgangsgemischt unterrichtet. Jedes Kind kann die Schuleingangsphase flexibel in ein, zwei oder drei Schulbesuchsjahren durchlaufen. Ein zusätzliches Schulbesuchsjahr in der Schuleingangsphase wurde nicht auf die Pflichtschulzeit angerechnet und gilt nicht als 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.

---

<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.

Im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ im Lande Thüringen hat die Hörselbergsschule Wutha-Farnroda eine wichtige Rolle gespielt. Insbesondere die systematische Erprobung verschiedener Unterrichtsformen (Wochenplan, Werkstatt, Stationenlernen, etc.) im Hinblick auf kooperatives Lernen der Kinder gaben dem gesamten Schulversuch wertvolle Impulse.

Ein Team des Arbeitsgebiets Grundschulpädagogik der Universität Bremen<sup>3</sup> hat den Schulversuch in Wutha-Farnroda 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 kurz vorgestellt, im zweiten Kapitel werden drei Entwicklungsbereiche rückblickend betrachtet: die Unterrichtsentwicklung, die Kooperationen der Schule mit dem Umfeld und die Projektsteuerung. Abschließend fassen wir die von außen feststellbaren Effekte des Schulversuchs an der Hörselbergsschule kurz zusammen.

Wir glauben dass es sich lohnt, in dieser Studie den Weg der Hörselbergsschule Wutha-Farnroda 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

## Hörselbergsschule Wutha-Farnroda

### Entwicklung im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘

Die Gemeinde Wutha-Farnroda liegt im Sichtfeld der weltbekannten Wartburg. Zur Gemeinde, die ca. 7800 Einwohner zählt, gehören vier Ortsteile. Im Ortsteil Wutha-Farnroda gibt es neben der Hörselbergsschule eine weitere Staatliche Grundschule und eine Regelschule. Die Schulen in dieser Region unterstehen dem Staatlichen Schulamt Eisenach.

In der Hörselbergsschule Wutha-Farnroda kam es vor Beginn des Schulversuchs zu größeren Veränderungen. Die Schule fusionierte im Schuljahr 1996-1997 mit der Staatlichen Grundschule 34 in Wutha-Farnroda. Trotz dieser Zusammenlegung sank die Schülerzahl jährlich, bis heute um 75%. Besuchten zum Zeitpunkt der Zusammenlegung noch 417 Schüler die Hörselbergsschule, so waren es zu Beginn des Schulversuches im Jahre 1999 nur noch 137 Kinder. Heute gehen 105 Kinder in diese Schule. In dieser Entwicklung spiegelt sich der Trend der dramatisch sinkenden Schülerzahlen nach der Wende in den neuen Bundesländern wider. Dem entgegen steht die Zahl der Migrantenkinder: Während im Schuljahr 1998-1999 noch 0,5% der Schülerschaft einen Migrationshintergrund auswiesen, erhöhte sich deren Anteil im Laufe des Schulversuches deutlich und betrug im letzten Schulversuchsjahr 8%. Diese Entwicklung stellte für die Pädagoginnen sowohl im Hinblick auf die angestrebte Förderung aller Kinder als auch im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit den Eltern eine Herausforderung dar, galt es doch, sprachlich bedingte Kommunikationsschwierigkeiten zu meistern.

Gerade in den letzten Jahren nutzten die Lehrerinnen und Lehrer in besonderem Maße Möglichkeiten, Reformvorhaben an der Schule anzugehen und umzusetzen. Im Schuljahr 1996-1997 begann die Hörselbergsschule ihre Mitarbeit im ‚Arbeitskreis Rhythmisierung‘, der im Rahmen von Projekten zur Unterrichtsentwicklung am Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien in Bad Berka (ThILLM) eingerichtet worden war. Seit dem Schuljahr 1998-1999 arbeitete die Schule im Pilotprojekt zum Schulversuch der veränderten Gestaltung der Schuleingangsphase mit. Seit diesem Schuljahr wurden die Kinder auch in jahrgangsgemischten Klassen unterrichtet. Im Laufe der folgenden Jahre erprobten die Kolleginnen verschiedene Varianten zur Bildung jahrgangsgemischter Klassen.

Mit dem Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ war nicht nur die Ausweitung und Systematisierung der in den verschiedenen Vorhaben entwickelten Arbeitsweisen verbunden, sondern es mussten die seit 1992 etablierten Diagnose- und Förderklassen aufgegeben werden, denn der Schulversuch forderte, alle Kinder gemeinsam zu unterrichten. Darüber hinaus war es Ziel des Schulversuchs, die Zahl der vom Schulbesuch zurückgestellten Kinder zu minimieren bzw. auf Zurückstellungen ganz zu verzichten. Mit Beginn des Schulversuchs wurden also keine neuen Diagnose- und Förderklassen an der Schule eingerichtet. Die bereits bestehenden Sonderklassen wurden im ersten Schritt in den Stammgruppenunterricht integriert. Im Kurs bildeten die Kinder der Diagnose- und Förderklasse weiterhin eine separate Gruppe. Die Lehrerinnen hatten für die bereits bestehenden Diagnose- und Förderklassen diese Zwischenlösung entwickelt, die sie selbst als ‚Auslaufmodell‘ bezeichneten. Neben dieser Umgestaltung unterrichtsorganisatorischer Bedingungen führten die Lehrerinnen der Hörselbergsschule die begonnene Unterrichtsentwicklung fort. Ziel war es, die offenen Unterrichtsformen, die gewählten Unterrichtskonzepte und die Jahrgangsmischung stärker zur optimalen För-



derung jedes Kindes zu nutzen. Von Anfang an betonten die Lehrerinnen, dass auf diesem Aspekt der Schwerpunkt ihrer Entwicklungsarbeit liegen würde.

Getragen von einer hohen Ausgangsmotivation, mit dem erklärten Willen des Kollegiums, die eigene Kompetenzerweiterung als Teil der Entwicklungsarbeit anzusehen und mit dem Einverständnis der Eltern, begann die Hörselbergsschule im Jahre 2000 mit der Umgestaltung der Schuleingangsphase.

## 1 Ausgangslage der Hörselbergsschule

Zu Beginn des Schulversuches lag die Fusionierung mit einer anderen Grundschule des Ortes vier Jahre zurück. Kollegium und Schulleitung waren um ein Zusammenwachsen am Schulstandort der Hörselbergsschule bemüht.

Die Schule verfügt über gute räumliche Bedingungen. Es gibt große Klassenzimmer mit Computerecken, Lesecken, Regalen für Kinderarbeitsmaterialien oder Ablagen für Ordner der Kinderarbeiten. Die Lern- und Arbeitsecken sind teilweise auf unterschiedlichen Ebenen nach einem spezifischen Raumgestaltungskonzept („Würzburger Modell“) eingerichtet. Zusätzlichen Platz bieten helle, breite Flure und kleinere Zusatzräume. Die Schule verfügt über ein großzügig bemessenes Außengelände. Sie liegt in einem traditionellen DDR Neubaugebiet.



Abbildung 1: Außengelände der Hörselbergsschule

Durch die Teilnahme an Projekten zur Unterstützung der Unterrichtsentwicklung des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Rhythmisierung und Jahrgangsmischung) hatte die Schule an Veränderungen bei der Gestaltung des Schultages gearbeitet, die ihr für die Teilnahme am Schulversuch verhältnismäßig gute Ausgangsbedingungen sicherte. Die organisatorische und inhaltliche Umgestaltung des Unterrichtes hatte zu Beginn des Schulversuchs einen Stand erreicht, der es zuließ, sich gezielt auf die Förderung individueller Lernprozesse von Kindern zu konzentrieren. Neben diesen vielfältigen Erfahrungen der Schule, die in den Projekten und Vorhaben des ThILLM gesammelt werden konnten, stellte die hohe Ausgangsmotivation der Lehrerinnen eine entscheidende Kraft für die Entwicklungsarbeit im Schulversuch dar. Das Kollegium war für die Arbeit im Schulversuch motiviert: „Unsere Kolleginnen haben Ideale. Wir arbeiten im Team, zeigen ein hohes Maß an Fortbildungsbereitschaft und scheuen auch Mehrarbeit nicht.“ Besonders schätzten sie, dass sich die Schulleiterin entschieden hatte, selbst im Schulversuch mitzuarbeiten und in Stamm- bzw. Kursstun-

den zu unterrichten: „Es ist eine unserer Stärken, dass unsere Schulleiterin mit ihrem Unterrichtseinsatz direkt am Schulversuch beteiligt ist. Sie ist unsere Vorreiterin, durch die wir klare Vorstellungen haben, wo wir hin wollen.“ Die Schulleiterin beschrieb die Vision der Schule im März 2000 so: „Da gibt es ein Haus, in das alle Kinder hineingehen. Begabte, Schwache, Behinderte lernen mit- und voneinander. Gerade wie in einer Familie. Sie verbringen dort einen gewissen Zeitraum, wobei die Kinder unterschiedlich lange in diesem Haus verweilen. Das Ziel ist nicht, dass alle gleich klug wieder heraus kommen. Die Lehrerinnen und Lehrer versuchen, das Optimale für jedes Kind zu finden, damit sich alle weiterentwickeln können.“

Zu Beginn des Schulversuchs war an der Schule ein rhythmisierter Schulvormittag eingeführt. Bereits im Antrag zur Mitarbeit im Schulversuch wird auf die Rhythmisierung des Schultages verwiesen und die organisatorisch-strukturelle Gliederung des Tages beschrieben:

Rhythmisierter Schultag	
6.00 – 7.55 Uhr	Frühhort
7.30 – 7.55 Uhr	Gleitzeit
8.00 – 9.35 Uhr	1. Lernzeit (Unterrichtsblock)
9.35 – 9.50 Uhr	Frühstückspause
9.50 – 10.35 Uhr	2. Lernzeit
10.35 – 10.55 Uhr	Spiel- und Bewegungspause
10.55 – 12.30 Uhr	3. Lernzeit (Unterrichtsblock)
12.30 – 12.55 Uhr	Essenpause/Hofpause
12.55 – 13.40 Uhr	4. Lernzeit
bis 14.00 Uhr	Freizeit im Hort
14.00 – 16.00 Uhr	Hausaufgabenzimmer und offene Angebote des Hortes
16.00 – 17.00 Uhr	Späthort

Kernpunkt der Veränderungsarbeit innerhalb des rhythmisierten Schultages war die Gestaltung der Lernzeiten. Das Ziel bestand darin, die verlängerte zusammenhängende Unterrichtszeit so zu nutzen, dass ein optimaler Lernerfolg unter Berücksichtigung der spezifischen Lernmöglichkeiten für die Kinder gesichert werden konnte. Dazu schrieb die Schulleiterin im Antrag zum Schulversuch: „Besonders durch die Einführung des rhythmisierten Schulvormittages und der damit geschaffenen Unterrichtsblöcke wurde es notwendig, dass alle Kollegen neue Unterrichtsformen praktizieren.“ Diese Aussage bekräftigt noch einmal das Anliegen, sich auf den Innovations- und Veränderungsprozess im Unterricht zu konzentrieren.

Im Schuljahr 1998-1999 hatten die Lehrerinnen im Rahmen des Pilotprojektes zum Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ erstmalig jahrgangsgemischte Klassen eingerichtet. Damit war für den beginnenden Schulversuch eine weitere Bedingung geschaffen, auf der die Schule bei der veränderten Gestaltung der Schuleingangsphase aufbauen konnte. Die Lehrerinnen sammelten Erfahrungen mit einer Mischung der Jahrgänge aus den Klassen 1, 2 und 3, aus denen Stammgruppen gebildet wurden. Im ersten Jahr des Schulversuches wurden in einige der Stammgruppen Kinder integriert, die in eine bis zum damaligen Zeitpunkt bestehende Diagnose- und Förderklasse an der Schule eingeschult worden waren. Die positiven Erfahrungen mit der Jahrgangsmi-

schung, die in der Phase des Pilotprojektes gesammelt werden konnten, bestärkten die Lehrerinnen in ihrem Reformansatz. Eine Lehrerin beschrieb die Vorteile der Jahrgangsmischung im März 2000 mit folgenden Argumenten:

- „Das soziale Lernen wird verstärkt angeregt.
- Die Hilfe der Großen für die Kleinen nützt den Schülern.
- Der Lernwille der Kinder kann besser gefördert werden und ist für die Lehrerinnen besser erkennbar.
- Das Verhalten der Kinder zueinander verbessert sich.
- Das Selbstwertgefühl der Kinder wird bestärkt.“

Durch die Jahrgangsmischung wurde den Lehrerinnen die Bandbreite unterschiedlicher Lern- und Entwicklungsstände der Kinder offensichtlicher als in jahrgangshomogenen Klassen. Darauf reagierten sie im Stammgruppenunterricht mit differenzierten Wochenplänen. Für die Vorbereitung dieser Pläne suchten sie nach Wegen, in den jahrgangsgemischten Gruppen die Inhalte des Lehrplanes so zu verteilen und zu koordinieren, dass innerhalb eines Rahmenthemas Aufgaben differenzierten Niveaus angeboten werden konnten, die eine individuelle Förderung ermöglichten. Anliegen dieser inhaltsbezogenen Abstimmung war auch, Lücken oder Dopplungen im Unterricht bei einer variablen Verweildauer der Kinder zu vermeiden. Zu Beginn des Schulversuches sahen die Lehrerinnen gerade in diesem Punkt eine große Herausforderung.

Von Anfang an war den Lehrerinnen der Hörselbergschule bewusst, dass die Kooperation von Kindern verschiedener Jahrgänge durch eine abgestimmte pädagogische Arbeit getragen und gefördert werden muss. Die Schulleiterin beschreibt im Antrag zum Schulversuch, dass die lernfördernde Zusammenarbeit zwischen Schülerinnen und Schülern durch den gezielten Einsatz entsprechender Aufgaben im Wochenplan erfolgen soll, also durch Aufgaben, die die „...partnerschaftliche Zusammenarbeit und Hilfe [der Kinder] fördern und verlangen.“

Auch der Kursunterricht gestaltete sich für die Lehrerinnen hinsichtlich der notwendigen Differenzierung zunehmend schwieriger. Die tradierte Ansicht, im Kurs mit einer homogenen Lerngruppe zu arbeiten, stand zu den differenzierten Lernmöglichkeiten der Kinder im Widerspruch, die den Lehrerinnen eben nicht nur während des Stammgruppenunterrichtes deutlich wurde. Vielleicht war dies gerade durch den geschärften Blick individualisierten Vorgehens in der Stammgruppenarbeit begründet. Zum umfassenden Themenkomplex der Differenzierung signalisierte die Schule bereits im Antrag zum Schulversuch Fortbildungsbedarf, d.h. die Schule wünschte Unterstützung bei der Erarbeitung eines tragfähigen, realisierbaren Differenzierungskonzeptes.

Zu Beginn des Schulversuchs konnten die Lehrerinnen der Hörselbergschule auf Erfahrungen mit geöffnetem Unterricht zurückgreifen. Im Antrag zum Schulversuch ist dazu zu lesen: „Bereits seit mehreren Jahren erproben die Kollegen unserer Schule neue Unterrichtsformen wie Tages- und Wochenplanarbeit, Stationenlernen und Projekt- und Werkstattunterricht.“ Mit dem Lese- und Schreiblehrgang „Wort-Welt-Wir“ nach Ute Andresen und dem Mathematikkurs „mathe 2000“ arbeiteten die Lehrerinnen nach modernen Konzepten für den Schriftspracherwerb bzw. für den Mathematikunterricht. „Beide Konzepte passen gut zu unserer Auffassung von Unterricht, da sie dem Schüler individuell Zeit zum Lernen lassen und Möglichkeiten der Differenzierung bieten“, heißt es weiter im Antrag zum Schulversuch. Beide Unterrichtskonzeptionen gingen in die Gestaltung der Wochenplanarbeit zur individuellen Förderung ein. Organisatorisch wurden die Wochenplanstunden durch Doppelbesetzungen mit einer weiteren Pädago-

gin unterstützt, die „...die beste Gelegenheit zur Differenzierung und zur individuellen Lernhilfe ...[bieten].“

Mit der Einführung jahrgangsgemischten Unterrichtes wurde eine teamgeführte Klassenbetreuung praktiziert, die sich auch aus dem Thüringer Teilzeitsystem zwingend ergab. Eine Lehrerin formulierte im März 2000 einen positiven Aspekt dieser Teamarbeit: „Allein hätte ich mich gescheut, so einen Versuch anzufangen. Die Gemeinsamkeit mit den Kolleginnen gab mir Rückenstärkung.“ Eine andere ergänzte: „Unsere Teamarbeit verbindet die Ideengemeinschaft mit der Entscheidungsfreiheit des einzelnen.“ In der qualitativen Weiterentwicklung der Teamarbeit sah die Hörselbergschule eine wichtige Chance für das Gelingen der Veränderungsarbeit im Schulversuch. Darin inbegriffen war auch die Kooperation mit der Förderschullehrerin. Zu Beginn des Schulversuches war eine Förderschullehrerin in der Grundschule eingesetzt, die einer veränderten Gestaltung der Schuleingangsphase zwar neugierig gegenüberstand, jedoch in ihrer Haltung, ihren Äußerungen und in ihrem Verhalten eher eine Ablehnung des Projektes erkennen ließ. Ihre Sorge galt besonders den ihr berufsmäßig anvertrauten Kindern mit Lernverzögerungen oder Lernschwierigkeiten. Sie befürchtete, dass diesen Kindern nicht die Förderung zuteil werden konnte, die sie im separaten Schonraum einer Diagnose- und Förderklasse erhielten. Einer Lernbereicherung in einer heterogenen Gruppe stand sie skeptisch gegenüber. Während der Erhebung der Wissenschaftlichen Begleitung im März 2000 argumentierte sie offen gegen den Schulversuch: „Für die Kinder der Klasse 1 ist die Orientierung durch Stamm und Kurs problematisch. Sie kommen leicht durcheinander. Bei uns an der Förderschule haben die Kinder der Klasse 1 einen Raum und eine Lehrerin. Ich Sorge mich außerdem, dass für die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf die Zeit der Lehrerinnen nicht ausreicht, um sie ausreichend zu fördern. Alleine kommen diese Kinder nicht zurecht und die Hilfe durch andere Kinder ist doch unpädagogisch. Die Unterschiede der Kinder sind so riesig, dass die Lehrerinnen in den Kursstunden überfordert sind.“ Die Förderschullehrerin zeigte mit ihrer Äußerung, dass sie den Kernpunkt der Gestaltungs- und Veränderungsarbeit im Schulversuch erkannt hatte, konnte aber für die Lehrerinnen der Hörselbergschule durch ihre sorgenvolle, dem innovativen Gedanken des Schulversuches eher ablehnende Haltung ihre sonderpädagogische Fachkompetenz nur in geringem Maße der Unterstützung einer veränderten Gestaltung der Schuleingangsphase gereichen.

Bei der Förderung einzelner Kinder legten die Lehrerinnen auf einen integrativen Ansatz innerhalb der Klassengemeinschaft Wert: „Unsere Fördermaßnahmen finden vorrangig im Klassenverband statt, da wir der Meinung sind, dass die Kinder nicht laufend isoliert werden sollen“, heißt es dazu im Antrag zum Schulversuch.

Erschwerend für die Arbeit im Schulversuch empfanden die Lehrerinnen das problematische Umfeld der Schule: „Unser Einzugsgebiet liegt in einem sozialen Brennpunkt. Es gibt immer mehr sozial schwache Familien. Wir haben es zum Teil mit Milieu geschädigten Kindern zu tun.“ Daneben stellte, trotz Aufklärungsbemühen der Schule, der geöffnete Unterricht für einen Teil der Eltern ein Problem dar. Die Schulleiterin schreibt im Antrag zum Schulversuch: „... viele Eltern wollen, dass ihr Kind traditionell unterrichtet wird und stehen neuen Unterrichtsmethoden sehr skeptisch gegenüber [...]“, eine Bedingung, die sich trotz aller Überzeugungsversuche als recht hartnäckig erweisen sollte.

Skepsis begegnete den Lehrerinnen der Hörselbergschule während des Pilotprojektes und zu Beginn des Schulversuchs auch durch die Kindergärten. Im Oktober 1999 führte die Schule eine gemeinsame Dienstberatung mit dem benachbarten Kindergarten durch. Folgende Inhalte wurden von den Lehrerinnen zur Kooperation dem Kindergarten vorgeschlagen und Schritt für Schritt umgesetzt:

- „Information über den Schulversuch
- Erläuterungen des Konzeptes der Hörselbergschule
- Einladung des Kindergartenpersonals zur Hospitation im Unterricht der Schuleingangsphase
- Kennen lernen der Arbeit des Kindergartens“

Die Ausgangssituation für die anstehende Entwicklungsarbeit der Hörselbergschule in Wutha-Farnroda zu Beginn des Schulversuches kann insgesamt als gut eingeschätzt werden. Der rhythmisierte Tagesablauf der Kinder und die bereits vorhandenen Erfahrungen mit Formen des offenen Unterrichts, auch in jahrgangsgemischten Klassen, stellten für den Schulversuch eine tragfähige, erfolgversprechende Basis dar. Die Lehrerinnen erkannten in der Gestaltung der Differenzierung und in einer veränderten Planung des Unterrichts für jahrgangsgemischte Klassen Schwerpunkte für weitere Entwicklungen im Schulversuch. Diese Herausforderungen nahmen sie motiviert an.

## 2 Der Entwicklungsweg der Hörselbergschule im Schulversuch

Im Folgenden steht die Beschreibung des Veränderungsprozesses der Unterrichtsarbeit an der Hörselbergschule im Zentrum der Ausführungen. Im ersten Kapitel wird der Kernbereich – das Lernen von Kindern in jahrgangsgemischten Gruppen – ausführlich erörtert. Nach der Einrichtung dieser Gruppen war es nicht nur erforderlich, den Tagesrhythmus an die organisatorischen Bedingungen der Jahrgangsmischung anzugleichen, sondern zugleich eine Lernumgebung zu gestalten, die diesen Kernprozess unterstützte.

Durch die Aufnahme aller Kinder in die Hörselbergschule verstärkte sich die Heterogenität innerhalb einer Stammgruppe, was für die Lehrerinnen damit verbunden war, sich mit folgenden Fragen intensiv zu befassen, um Ansätze für Problemlösungen zu finden: Wie können wir mit der Unterschiedlichkeit der Kinder umgehen, wenn wir gleichzeitig gemeinsames Lernen erreichen wollen? Wie kann der Unterrichtsprozess gestaltet werden, wenn alle Kinder entsprechend ihren Lernmöglichkeiten gefördert werden sollen? Vor diese Fragen gestellt, begannen die Lehrerinnen, Differenzierungskonzepte zu erarbeiten.

Im zweiten Kapitel wird die Entwicklung der Umfeldbedingungen näher betrachtet. Das Ziel der Lehrerinnen, Kinder individuell fördern zu wollen, ließ sie nach weiteren Kooperationspartnern suchen, die ihr Bemühen unterstützen konnten. Die Wiederentdeckung der Zusammenarbeit mit dem Kindergarten stellte einen bedeutsamen Schritt dar, konnten die Lehrerinnen dadurch sowohl mehr Informationen zu den künftigen Schulkindern erhalten, als auch eine Brücke zu den Eltern und damit zur Öffentlichkeit bauen, um das Konzept der veränderten Gestaltung der Schuleingangsphase nachvollziehbar und einsichtsvoll zu erläutern. Gerade die Arbeit mit den Eltern sollte sich im Verlaufe des Schulversuches als problematisch erweisen. Deshalb wurden nicht nur die genannten Gremien und Institutionen für eine Verbesserung der Zusammenarbeit mit den Eltern genutzt, sondern ebenso der regionale Beirat.

### 2.1 Kernaufgabe: Lernen in heterogenen Gruppen

Nach der Einrichtung jahrgangsgemischter Stammgruppen war es das Ziel der Hörselbergschule, diese veränderte Organisationsform direkt und gezielt zur Entwicklung von Lernkompetenzen aller Kinder zu nutzen, so, wie es der Thüringer Lehrplan vorgibt. Die bereits vor dem Schulversuch installierten Rhythmisierungselemente der Hörselbergschule blieben dazu im Wesentlichen bestehen; die Tagesstruktur wurde mit den

eingerrichteten Stamm- und Kursgruppen abgestimmt. Neben sporadischen Helferprozessen zwischen Kindern verschiedener Jahrgänge sollte es nun gelingen, die Chancen der Altersmischung für ein Lernen von- und miteinander zu erschließen. Im Folgenden wird aufgezeigt, mit welchen Konzepten die Lehrerinnen der Hörselbergschule in Wutha-Farnroda an der Lösung dieser Differenzierungsaufgabe arbeiteten, wie sie eine gestaltete Lernumgebung einrichteten und zu nutzen versuchten und wie sie für einzelne Kinder Fördermaßnahmen entwickelten. Veränderungen der Einschulungspraxis machten es zudem erforderlich, weitere Strategien einer förderorientierten Prozessdiagnostik zu etablieren. In diesem Bereich profitierten die Lehrerinnen von der Unterstützung der an der Schule eingesetzten Förderschullehrerin.

### 2.1.1 Einrichtung der Jahrgangsmischung

Den Lehrerinnen der Hörselbergschule war auf Grund ihrer Vorerfahrungen aus dem Pilotprojekt des Schulversuches von Anfang an klar, dass das Lernen der Kinder in jahrgangsgemischten Klassen Chancen und Vorteile bietet, die es gezielt zu nutzen galt. Aus Sicht der Pädagoginnen waren diese v.a. im sozialen Bereich angesiedelt und in einem höheren Grad der Selbstständigkeit der Kinder zu erkennen.

Die Jahrgangsmischung fand an der Grundschule in Stammgruppen statt, während die Kurse in überwiegend altershomogenen Gruppen durchgeführt wurden. Für beide Formen fehlte den Lehrerinnen zunächst ein tragfähiges Konzept der Differenzierung, das eine individuelle Förderung jedes Kindes ermöglichte. Der Diskussionsprozess um entsprechende Konzepte gestaltete sich derart intensiv und umfassend, dass die Schule beschloss, beide Bereiche, also die Kooperation der Kinder in jahrgangsgemischten Klassen und die damit verbundene Konzeptentwicklung zur individuellen Förderung jedes Kindes, zum Kern der Entwicklungsarbeit der Hörselbergschule zu erklären. Seit 1998 wurde an der Schule in jahrgangsgemischten Stammgruppen unterrichtet. In den Schuljahren 1998-1999 und 1999-2000 wurden Schülerinnen und Schüler aus den Klassenstufen 1, 2 und 3 zu vier Stammgruppen zusammengefasst, wobei die durchschnittliche Schülerzahl pro Stammgruppe 25 betrug. Mit Beginn des Schulversuches wurden auch die Schülerinnen und Schüler, die der bestehenden Diagnose- und Förderklasse der Hörselbergschule im 3. Schulbesuchsjahr angehörten, in diese Stammgruppen aufgenommen. Im Antrag zum Schulversuch zeigt die Schulleiterin die Bildung der Stammgruppen auf:

Schuljahr	Klassen	Schülerzahl pro Klasse	Stammgruppen
1999-2000	Klasse 1	29 Schüler	Bildung von 4 Stammgruppen mit je 25-26 Schülern
	Klasse 2	43 Schüler	
	Klasse 3	30 Schüler	
2000-2001	Klasse 1	26 Schüler + 4*	Bildung von 4 Stammgruppen mit ca. 22 Schülern
	Klasse 2	29 Schüler + 4*	
	Klasse 3	25 Schüler	
2001-2002	Klasse 1	28 Schüler + 4*	Bildung von 4 Stammgruppen mit ca. 24 Schülern
	Klasse 2	30 Schüler + 4*	
	Klasse 3	31 Schüler	

\* Schüler, die die Eingangsstufe 3 Jahre besuchen [Diagnose- und Förderklasse]

Die mit Beginn des Schulversuches vorgenommene Integration der an der Schule lernenden Kinder aus Diagnose- und Förderklassen in die Stammgruppen des Schulversuchs gelang nach Einschätzung der Lehrerinnen gut. Die Vorteile für diese Kinder wurden so erklärt: „Durch das individuelle Arbeiten mit den Kindern stellen sich Erfolge ein. Das ist gerade für die schwachen Kinder sehr wichtig.“ Und weiter: „Wir können bei Problemen schwache Kinder in einen anderen Kurs setzen, ohne dass es zum klassischen Sitzen bleiben kommt. Gerade für Kinder mit Lernproblemen ist es wichtig, dass das soziale Umfeld nicht zusätzliche Probleme schafft.“ Seit dem Schuljahr 1999-2000 wurde an der Hörselbergschule keine Diagnose- und Förderklasse mehr gebildet, so dass ab dem Schuljahr 2001-2002 – entgegen der Planung im Antrag zum Schulversuch (siehe obige Tabelle) – keine Kinder mehr aus diesen Klassen kommend integriert werden mussten. Vielmehr wurden diese Kinder von vornherein in eine Stammgruppe aufgenommen.

Die bereits im Pilotprojekt des Schulversuches vorgenommene Altersmischung der Jahrgangsstufen 1, 2 und 3 wurde im Schulversuch beibehalten. Mit dieser Mischung der Stammgruppen taten sich einige der Kolleginnen im Fortgang des Projektes schwer. So stand eine Grundschullehrerin dieser Zusammensetzung durchaus kritisch gegenüber. Sie stellte zur Erhebung im März 2000 fest: „Die Mischung 1, 2 und 3 gefällt mir nicht so gut wie die aus Klasse 1 und 2. Irgendwie ist das Miteinander der Klassen 1 und 2 besser. Ich beobachte, dass sich die Kinder der Klasse 3 zunehmend abkapseln. Aber vielleicht ist das auch von deren Individualität abhängig.“ Eine andere Lehrerin schätzte ein Jahr später ein (März 2001): „Die Jahrgangsmischung 1, 2 und 3 ist noch ein Problem. Vielleicht haben wir nicht genügend Erfahrungen, aber mit dieser Mischung komme ich nicht so gut zurecht.“ Die Schwierigkeit, die hier angedeutet wurde, bestand für die Lehrerinnen nicht nur in Fragen der praktischen Unterrichtsgestaltung, sondern ebenso auf der Planungsebene: „... weil der Thüringer Lehrplan die Jahrgangsklassen 1 und 2 sowie 3 und 4 zusammenfasst.“ „Letztendlich wäre es für uns eine effektive Erleichterung, wenn es einen Lehrplan für die Jahrgangsstufen 1, 2 und 3 und einen für die Stufe 4 gäbe“, bekennt eine Lehrerin. Trotz der Widerstände und der Probleme hielten die Lehrerinnen der Hörselbergschule an der Mischung der Jahrgänge 1, 2 und 3 fest. Im Schuljahr 2001-2002 erarbeiteten sie einen schulinternen Lehrplan, der eine Koordination der Ziele und Inhalte zwischen den drei Jahrgangsstufen vornahm. Dazu wurden die Ziele und Inhalte der Klassenstufen 3 und 4, die im Thüringer Lehrplan zusammengefasst beschrieben werden, auf die einzelnen Jahrgänge aufgeteilt. Im nächsten Schritt wurden die Lehrplanaussagen der Klassenstufe 3 mit den Zielen und Inhalten aus den Klassen 1 und 2 koordiniert und bzgl. einer Niveausteigerung abgestimmt. Mit diesem Plan erleichterte sich für die Lehrerinnen die Planungsarbeit sowohl für den Kurs- als auch für den Stammgruppenunterricht.

Im zweiten Schulversuchsjahr diskutierten die Kolleginnen der Hörselbergschule nicht mehr über die Organisation der Jahrgangsmischung und ihren allgemeinen pädagogischen Nutzen. Vielmehr konzentrierten sie ihre Beschäftigung mit der Jahrgangsmischung auf inhaltliche Facetten der Unterrichtsarbeit. Dabei ergaben sich beispielsweise folgende Fragen: Wie kann der Stoff unter der Bedingung der gewählten Jahrgangsmischung so über ein bis drei Jahre verteilt werden, dass ihn jedes Kind unabhängig von der Verweildauer bewältigen kann? Wie schaffen wir es, eine Passung zwischen stofflich-inhaltlichen Anforderungen und individuellen Lernmöglichkeiten eines Kindes herzustellen? Eine Lehrerin beschrieb das Problem so: „Wir suchen immer nach Themen, die zum Lehrplan passen. Wenn z.B. ein Kind in die Schule kommt, malt es seine Zuckertüte, im zweiten Schulbesuchsjahr kommen aber neue Schulanfänger hinzu, und es werden wieder Zuckertüten gemalt. Verweilt das Kind nun ein drittes Jahr in der

Schuleingangsphase, dann kann es sein, dass es auch ein drittes Mal Zuckertüten malen muss. Da muss man schon ein bisschen geschickt auswählen.“ Mit dem Beispiel will die Lehrerin erklären, dass es erforderlich ist, Lehrplanziele und –inhalte in Rahmenthemen umzusetzen, die Raum bieten, die inhaltlichen Gesichtspunkte auf unterschiedlichen Niveaustufen zu bearbeiten und damit den differenzierten Anforderungen an Kinder gerecht zu werden.

Nach einem weiteren Jahr des Mühens, diesen Spagat hinzubekommen, sieht die Einschätzung einer Lehrerin im Rückblick wie folgt aus: „Zu Beginn haben wir sehr lange auf der organisatorischen Ebene gearbeitet. Inzwischen beginnen wir, uns auf die inhaltliche Seite zu konzentrieren.“ Dieser Aufgabe stellten sich die Pädagoginnen nun verstärkt. Bestimmten am Anfang noch planerisch-organisatorische Fragen den Diskussionsprozess, wurde für die Lehrerinnen nach und nach immer klarer, ihre Anstrengungen auf die Umsetzung zu konzentrieren, was sich in der Beschäftigung mit einer integrativen Didaktik niederschlug. Eine Lehrerin beschreibt diesen Schritt so: „Im Wochenplan arbeiten die Drittklässler miteinander und die Zweitklässler miteinander. Zwar helfen die Drittklässler auch mal den Zweitklässlern, aber so eine richtige Zusammenarbeit, wie wir sie gern hätten, ist im Wochenplan noch nicht entstanden. Das ist aber unser Problem, das hat etwas mit den Aufgabenstellungen zu tun.“ Die Aussage zeigt, dass die Problemlage zu diesem Zeitpunkt transparent ist. Diese Lehrerin erkennt, dass Helferprozesse bei ansonsten individueller Arbeit auf einseitige Kooperationen zwischen Kindern gleichen Jahrgangs beschränkt blieben, nicht jedoch zwischen Kindern unterschiedlicher Jahrgänge stattfanden. Sie plädiert dafür, Aufgaben so zu stellen, dass eine Aufgabebearbeitung (nur) unter Ausnutzung der Vorteile kooperativer Beziehungen zwischen Kindern mit unterschiedlichen Lernmöglichkeiten erfolgen kann. Nur dann können sich – so die Meinung der Lehrerin – die Stammgruppen zu einem wirklichen zu Hause der Kinder etablieren, weil es dann gelingt, eine Lerngemeinschaft zu formen. Rückblickend ist einzuschätzen, dass es den Pädagoginnen gelungen ist, die Stammgruppe nach vier Jahren Jahrgangsmischung zum ‚Nest‘ der Kinder werden zu lassen. Eine Lehrerin schätzt beispielgebend für andere Kolleginnen zur Erhebung im März 2002 ein: „In unserem Stamm herrscht ein gutes Klima, unsere Kinder fühlen sich wie zu Hause im Stamm. Wir haben niemanden, bei dem wir sagen würden, der kommt nicht gern in den Stammunterricht.“

Nach den Angaben der Schule wurden zu Beginn des Schulversuches elf von einundzwanzig Wochenstunden pro Gruppe im Stamm unterrichtet, der Rest entfiel auf den Kurs. Sowohl im Kurs als auch im Stamm wurde fächerübergreifend gearbeitet. Im Laufe des Schulversuches reduzierten die Lehrerinnen die Stunden, die in der Stammgruppe unterrichtet wurden, auf zunächst neun Unterrichtsstunden im Schuljahr 2000-2001 und weiter auf acht Stunden im Schuljahr 2001-2002. Das widerspricht der Erwartung des Schulversuches, denn darin wurde davon ausgegangen, dass mit dem Bewusstwerden der Vorteile der Altersmischung der Stammgruppenunterricht einen angemessenen Stundenumfang erhält. Als Grund für die Reduzierung des Anteils an Stunden für Stammgruppenunterricht benennt die Schule die Einbeziehung der Kinder der dritten Klasse in die Altersmischung, deren Sportunterricht einen separaten Schwimmkurs beinhaltete und für die im Schuljahr 2000-2001 Englischunterricht obligatorisch eingeführt worden war. Um diese Stunden in der Jahrgangsstufe unterrichten zu können, wurden sie als Kursstunden eingeplant.

Die Mischung der Jahrgänge 1, 2 und 3 an der Hörselbergschule stellte im Vergleich zu den anderen Schulen des Schulversuches einen deutlich höheren Anspruch an die organisatorische und inhaltliche Gestaltung des Unterrichtes dar. Aus diesem Grund ist es



interessant, die inhaltliche Entwicklung der Kurs- bzw. Stammgruppenarbeit genauer zu betrachten. Der folgende Abschnitt befasst sich mit dieser Analyse.

In den ersten beiden Versuchsjahren wurde der Kursunterricht überwiegend zur Einführung neuer Inhalte genutzt, während im Stammgruppenunterricht bei unterschiedlichen offenen Unterrichtsformen v.a. an der Festigung und Übung des Stoffes gearbeitet wurde. Außerdem wurden zu Beginn des Schulversuches die Fächer Deutsch und Mathematik im Kurs unterrichtet. Für den Stammgruppenunterricht planten die Lehrerinnen von einem Gegenstand des Heimat- und Sachkundeunterrichtes ausgehend Themen, in die Inhalte aus den Fächern Kunst, Werken und Musik integriert wurden. Im Schuljahr 2000-2001 wurden erstmals die Fächer Deutsch, Mathematik und Heimat- und Sachkunde auch im Stamm unterrichtet, so dass diese Fächer sowohl im Kurs als auch im Stamm erteilt wurden, wobei die stundenmäßige Verteilung der Fächer den Kursunterricht bevorteilte. Die Bildung der Kurse erfolgte nach wie vor entsprechend den traditionellen Jahrgangsstufen. Im Schuljahr 2002-2003 begannen die Lehrerinnen, den Kurs, der bis dahin in traditioneller Weise mit meist frontalem Unterricht geführt wurde, durch die Aufnahme von Stationenlernen in differenzierten Unterricht zu verändern. Welche Aufgaben dabei zum Einsatz kamen, wird im Kapitel 2.1.6 erörtert.

Da den Lehrerinnen der Hörselbergschule zu Beginn des Schulversuches bewusst war, dass sie bereits Erfahrungen mit der Jahrgangsmischung gesammelt hatten, wählten sie sich diesen Bereich aus, um hier gezielt und intensiv weiter zu arbeiten. Deshalb formulieren sie ihren Dokumentationsschwerpunkt als ‚Entwicklung von kooperativen Arbeitsformen‘. Bis zum Schuljahr 2000-2001 konzentrierten sie sich dabei auf die systematische Beobachtung der Kinder hinsichtlich ihrer Kooperationsbeziehungen in der Wochenplanarbeit, der Projektarbeit, dem Stationenlernen und der Werkstattarbeit. Folgende Erkenntnisse wurden zu diesem Zeitpunkt formuliert:

- Die Aufgabenstellungen bestimmen die Qualität der Kooperation der Kinder untereinander.
- Es geht nicht darum, jedem Kind seine Aufgabe zu erteilen, sondern es müssen offene Aufgabenstellungen eingesetzt werden.
- Gegenseitige Helferprozesse müssen geübt werden. Dazu brauchen die Kinder klare Orientierungen und Strukturen.

Da in den verschiedenen Stammgruppen mit unterschiedlichen Organisationsformen des offenen Unterrichtes gearbeitet wurde (in einer Stammgruppe wurden Wochenpläne bevorzugt, in einer anderen Werkstattarbeit oder Stationenlernen), konnten vergleichende Analysen hinsichtlich ihrer Wirkung auf die Kooperationsbeziehungen vorgenommen werden. Damit sollte die Frage beantwortet werden, ob eine spezielle Organisationsform besondere Potenzen zur Förderung der Kooperation von Kindern unterschiedlicher Jahrgänge in sich birgt. Im Schuljahr 2001-2002 hatten schließlich alle Lehrerinnen in allen Arbeitsformen Beobachtungen angestellt. In Auswertungen der Beobachtungsergebnisse wurde festgestellt, dass nicht die Organisationsform primären Einfluss auf die kooperativen Arbeitsbeziehungen der Kinder nimmt, sondern die Qualität der Aufgabenstellung das entscheidende Kriterium ist. Demzufolge wurde vereinbart, geeignete offene Aufgabenstellungen zu sammeln und zu erproben.

Die Wahl des Dokumentationsschwerpunktes ‚Entwicklung von kooperativen Arbeitsformen‘ war für die Schule mit dem Auftrag verbunden, Produkte zu erarbeiten, die anderen Schulen in Verbindung mit entsprechenden Erfahrungen zugänglich gemacht werden sollten. Erste Ideen zur Produktentwicklung wurden zusammengetragen. Schließlich entschied sich das Kollegium dafür, Ordner und Karteien mit Arbeitsaufträ-

gen der offenen Aufgaben und Arbeitsbeispielen der Schülerinnen und Schüler anzufer-tigen. In wie weit diese den anderen Schulen zur Verfügung gestellt werden sollten, war zu diesem Zeitpunkt noch offen. Gemäß der Vereinbarung begannen die Lehrerinnen, Ordner zusammen zu stellen, in denen sie zu jeder erprobten kooperationsfördernden Aufgabenstellung sowohl die Arbeitsform beschrieben als auch ihre Beobachtungs- und Analyseergebnisse hinzufügten. Diese Aufgabensammlung wurde über den gesamten Zeitraum des Schulversuches fortgeführt. Am Ende bilanzierten die Lehrerinnen der Hörselbergschule Wutha-Farnroda anlässlich der Abschlusserhebung der Wissenschaftlichen Begleitung im Juni 2003, dass sie hinsichtlich des Unterrichtens in jahrgangsgemischten Gruppen eine positive Entwicklung genommen hatten, die sich auch in der Verbesserung der Qualität der Aufgabenstellungen zeigte. Im jahrgangsübergreifenden Unterricht gelang es den verschiedenen Stammgruppen in ihren jeweiligen Organisationsformen, durch den Einsatz geeigneter Aufgaben kooperative Lernprozesse zwischen Kindern unterschiedlichen Alters bewusst anzubahnen. Während eine Stammgruppe beispielsweise angab, erfolgreiche Helferprozesse in der Wochenplanarbeit anzuregen, stellte eine zweite ihr Erfolgfeld diesbezüglich im Werkstattunterricht fest, was noch einmal die Feststellung unterstrich, dass nicht die Organisationsform sondern die Aufgabenqualität das entscheidende Kriterium für das Gelingen von Zusammenarbeit im jahrgangsübergreifenden Unterricht ist. Lehrerinnen konnten berichten, dass sich die Kinder bei der Bearbeitung dieser offenen Aufgaben untereinander halfen und tatsächlich gemeinsames Lernen stattfand, obgleich einige Lehrerinnen für sich eingestanden, dass es ihnen noch manchmal schwer falle, Kinder, die sich hilfeschend an sie wendeten, konsequent an ihre Mitschüler zu verweisen, um auch durch ihr eigenes Lehrerverhalten der Bedeutung kooperativer Arbeitsbeziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern Nachdruck zu verleihen.



Abbildung 2: Gemeinsame Arbeit am Computer

Unter einem anderen Blickwinkel schätzten die Lehrerinnen ein, dass die angestrebten Helferprozesse auch von der Zusammensetzung der jeweiligen Stammgruppe abhängig waren. Eine Lehrerin beschrieb dieses Phänomen so: „In diesem Schuljahr haben wir beobachtet, dass das Helfen der Älteren für die Jüngeren zurück gegangen ist. Das liegt nach unserer Meinung an dem sich mit dem Weggang der älteren und dem Einstieg von neuen Kindern geänderten Verhältnis von leistungsstarken und leistungsschwachen

Schülern.“ Zum Abschluss des Schulversuches war den Lehrerinnen also klar, dass gelungener Unterricht in einer jahrgangsgemischten Gruppe von der gezielten Auswahl und Aufbereitung von Aufgaben und Material abhängig ist. Dafür ist es nachrangig, ob die Aufgabe innerhalb eines Wochenplanes oder einer Stationsarbeit gestellt wird. Es wurde außerdem deutlich, dass die eigenen Verhaltensweisen als Lehrerin das gemeinsame Lernen der Kinder beeinflusst: Während sich die Lehrerinnen anfangs selbst als aktive Helferinnen im Lernprozess begriffen, nahmen sie sich mit der Zeit mehr und mehr zurück und übergaben diese Verantwortung an die Schülerinnen und Schüler.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Hörselbergsschule von ihren Erfahrungen profitierend den pädagogischen Nutzen der Jahrgangsmischung ausbauen konnte. Die Selbstständigkeit der Kinder und ihre gegenseitigen Helferprozesse wurden mittels geeigneter Aufgabenstellungen gezielt angeregt. Dabei konnten die Lehrerinnen insbesondere durch die Integration von Kindern aus der Diagnose- und Förderklasse erleben, wie lernfördernd und persönlichkeitsstärkend eine heterogene Lerngruppe gerade für schwache Kinder ist.

Sehr schnell erkannten sie, dass sie für den Unterricht in jahrgangsgemischten Klassen andere Planungshilfen benötigten als vorher. Die Umarbeitung des Thüringer Lehrplanes in einen schulinternen Lehrplan, der der gewählten Mischung der Jahrgänge 1, 2 und 3 gerecht wurde, stellte im Fortgang des Schulversuches eine hilfreiche Grundlage bei der Abstimmung und konkreten Vorbereitung der Unterrichtsinhalte dar.

Auffällig ist, dass sowohl bei der Entscheidung über die Zuordnung der Fächer als auch deren stundenmäßigen Verteilung auf den Kurs- bzw. Stammgruppenunterricht die Kernfächer Deutsch und Mathematik vorzugsweise dem Kurs zugeordnet wurden, weil die jahrgangsübergreifende Abstimmung verschiedener Inhalte innerhalb eines Rahmenthemas aus Sicht der Lehrerinnen leichter für die musisch-künstlerischen Fächer zu bewältigen war.

Im Fortgang des Schulversuches erkannten die Lehrerinnen, dass zur weiteren Verbesserung der Jahrgangsmischung das gemeinsame Lernen der Kinder gezielt gefördert werden musste. Dies sollte durch offene Aufgaben mit kooperationsfördernden Ansatzpunkten erreicht werden. Die Lehrerinnen entwickelten und erprobten solche Aufgaben in verschiedenen Unterrichtsformen und stellten diese ihren Kolleginnen als Impulse und Anregungen für die eigene Unterrichtsarbeit zur Verfügung.

Die einzelnen Stammgruppen hatten im Verlauf des Schulversuches erlebt, dass sowohl die Zusammensetzung einer Stammgruppe als auch Veränderungen durch den Wechsel älterer Kinder in die 4. Klassenstufe bzw. die Einbindung von Schulanfängern Einfluss auf die Helferprozesse nahmen, die durch Kinderfreundschaften entstanden waren.

Das Kollegium der Hörselbergsschule resümierte abschließend, dass die Einrichtung jahrgangsgemischter Klassen kein Selbstzweck ist, sondern über die Förderung sozialer Kompetenzen von Kindern hinaus der Bereicherung der Lernprozesse von Kindern dient, wenn es gelingt, ein Miteinander zu schaffen und als Strategie zur Aufgabebearbeitung zu nutzen.

### 2.1.2 Rhythmisierung

Die Hörselbergsschule konnte mit Beginn des Schulversuches auf Erfahrungen hinsichtlich einer rhythmisierten Tagesgestaltung zurückgreifen, die sie mit Unterstützung eines Arbeitskreises am ThILLM gesammelt hatten. Die dabei entwickelte Tagesstruktur wurde organisatorisch beibehalten und mit der Jahrgangsmischung abgestimmt.

Der Schultag beginnt mit einer Gleitzeit von bis zu 30 Minuten, in der sich die Kinder unterschiedlich betätigen können. Es stehen verschiedene Angebote zur Auswahl: Kinder können bei schönem Wetter auf dem Schulhof spielen, sich mit Spielen aus dem Fundus der Freiarbeitsmaterialien beschäftigen, in der Lesecke ein Buch lesen oder auch träumend ihren Schultag beginnen. Die Lehrerinnen stehen in dieser Zeit sowohl den Eltern als auch den Kindern für Gespräche zur Verfügung. Manchmal dient die Gleitzeit den Lehrerinnen auch dazu, letzte Absprachen oder Vorbereitungen für den Unterricht zu treffen.

Nach der Gleitzeit, in der die Kinder bis spätestens zehn Minuten vor Unterrichtsbeginn zeitlich versetzt in der Schule ankommen können, beginnt der Schultag mit einem Morgenkreis, in dem situativ oder zielgerichtet Anliegen der Stammgruppe besprochen werden. Es folgt Unterricht in drei Blöcken, der jeweils durch eine längere Pause als Entspannungsphase strukturiert wird. Während des Blockunterrichtes wird in Kursen oder in den Stammgruppen gearbeitet. Spätestens ab 13.40 Uhr beginnt die Hortarbeit. Sie ist an der Hörselbergsschule so gestaltet, dass sich die Kinder nach Belieben ein Angebot auswählen und in einem Raum ihre Hausaufgaben zu einem selbst gewählten Zeitpunkt erledigen können. Diese Form der offenen Hortgestaltung ist besonders gut geeignet, durch die Entscheidungsfreiheit über die eigene Nachmittagsgestaltung der Individualisierung angemessenen Raum zu geben.

Die Organisation eines rhythmisierten Tages in den vorher beschriebenen Elementen war bereits zu Beginn des Schulversuches umgesetzt. Damit verbundene Ziele waren für die Hörselbergsschule:

- Gestaltung eines ruhigen Tagesbeginns für die Kinder durch die Gleitzeit
- Verbesserung des Sozialverhaltens der Kinder
- Abbau von Bewegungsdefiziten bei den Kindern
- Schaffung von individuellen Lernzeiten für die Kinder
- Abbau von Ermüdungserscheinungen

In den ersten beiden Schulversuchsjahren war die Analyse und Beurteilung der rhythmisierten Tagesgestaltung von nachrangiger Bedeutung für die Kolleginnen. Offensichtlich gab es keinen notwendigen Anlass zu Veränderungen. Dies stützt die Erhebung im März 2002, als die Lehrerinnen den Stand der Rhythmisierung an ihrer Schule so einschätzten: „Rhythmisierung ist eine schulische Angelegenheit. [...] Das betrifft hauptsächlich die ganze Schule vom Plan her.“ Zu diesem Zeitpunkt schätzten alle Stammgruppenleiterinnen ein, dass ihnen insbesondere die Gleitzeit als ein Element der Rhythmisierung in der Umsetzung gut gelang.

Innerhalb des zweiten Schulversuchsjahres wurde die Forderung laut, die Unterrichtsblöcke stärker rhythmisieren zu wollen. Dies traf insbesondere auf die Stunden im Kurs zu. Während die Kinder im Stammgruppenunterricht durch die offenen Unterrichtsformen individuell lernen konnten und dabei einem eigenen Lernrhythmus folgten, stand innerhalb des Kursunterrichtes das überwiegend traditionelle Vorgehen der Lehrerinnen der Entfaltung eines individuellen Lernrhythmus entgegen. Eine Stammgruppe schrieb

dazu: „Reserven sehen wir noch bei der Gestaltung des Blockunterrichtes im Kurs. Hier müssen wir die Phasen der Anspannung und Entspannung besser umsetzen.“ Eine weitere Stammgruppe formulierte: „Es geht nicht nur um die Frage, wie gestalte ich Phasen der An- und Entspannung. Jedes Kind hat ein unterschiedliches Leistungsvermögen. Wir arbeiten im Kurs noch sehr formal.“

Mit dieser Erkenntnis verband die Hörselbergschule einen qualitativ neuen Anspruch an die Rhythmisierung des Schultages, mit dem die bereits umgesetzten strukturell-organisatorischen Dimensionen unter inhaltlichen Gesichtspunkten verändert werden sollten. Das Bestreben nach stärkerer Individualisierung durch veränderte Unterrichtsgestaltung im Kurs, also durch eine Abkehr von formalem und frontalem Arbeiten, beschrieb die künftige Aufgabe bei der qualitativen Weiterentwicklung der Rhythmisierung.

Im Schuljahr 2002-2003 erprobten die Pädagoginnen der Hörselbergschule den Einsatz einer Bewegungskartei, die die Grundschule Oberdorla entwickelt hatte. Zur Erprobung wurde folgende Vorgehensweise gewählt:

- Bekannt machen der Kinder mit dem Material
- Einführung in die Handhabung
- Auswahl verantwortlicher Schüler, die ausgewählte Bewegungsübungen mit allen Kindern gemeinsam durchführen
- später auch individuelle Auswahl möglich, inhaltlich und zu einem selbst gewählten Zeitpunkt

Die gemeinsam durchgeführten Bewegungsübungen bereiteten den Kindern nach Angaben der Pädagoginnen viel Spaß. In der Auswertung der Arbeit mit der Kartei im Hinblick auf deren individuelle Nutzung bei Entspannungs- und Bewegungsübungen stellten die Lehrerinnen jedoch fest, dass „... der Einsatz des Materials für individuelle Übungen noch nicht zufriedenstellend gelang.“ Sie vermuteten, dass der Erprobungszeitraum zu kurz bemessen war, um durchschlagende Erfolge zu erzielen und nahmen sich vor, auch weiterhin mit dieser Kartei zu arbeiten.

Anlässlich der Abschlusserhebung der Wissenschaftlichen Begleitung im Juni 2003 schätzten die Lehrerinnen ein, dass die Organisation der Rhythmisierung mit den verschiedenen Elementen über den gesamten Schulversuch hinweg im Wesentlichen beibehalten wurde. Obwohl jede Stammgruppe selbstverantwortlich über die individuelle Ausgestaltung der Rhythmisierungsphasen entscheiden konnte, verbindet sie eine gemeinsame Tagesstruktur mit festen Ritualen, die von allen Lehrerinnen und Kindern gepflegt werden. Die an der Hörselbergschule gestaltete Rhythmisierung des Tages hat sich offensichtlich über die Schulversuchsjahre hinweg bewährt und stellt für die Kolleginnen einen Teil des gemeinsamen Schullebens dar.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Organisation der Rhythmisierung an der Hörselbergschule bereits vor dem Schulversuch installiert war. Die damit verbundenen Ziele lagen besonders in der Förderung sozialen Zusammenlebens sowie in der Organisation von An- und Entspannungsphasen für die Kinder. Während im Stammgruppenunterricht und am Nachmittag im Hort gute Erfahrungen mit einer durch Individualisierung erfolgenden Selbstrhythmisierung der Kinder gesammelt wurden, blieb der Unterricht im Kurs zunächst hinter diesem Qualitätsanspruch zurück. Mit der Erkenntnis, dass der in traditioneller Weise abgehaltene Kursunterricht geöffnet werden musste, um Individualisierung zu ermöglichen, erhielt die Weiterentwicklung der Rhythmisierung einen Impuls. Die Lehrerinnen hatten erkannt, dass die Organisation individuell

rhythmisierter Lernzeiten nur durch eine Überwindung traditionellen Unterrichtes im Kurs zu erreichen war. Neben einer geöffneten Unterrichtsgestaltung wollten die Lehrerinnen den Kindern stärker die Verantwortung übertragen, den eigenen Lern- und Arbeitsrhythmus mit zu gestalten. Sie erprobten eine Entspannungs- und Bewegungskartei, die neben gemeinschaftlichen Übungen auch solche enthielt, die individuell genutzt werden konnten. Am Ende des Schulversuches ist die Rhythmisierung des Tages ein bedeutsames Element der Gemeinschaftspflege an der Hörselbergschule geworden.

### 2.1.3 Wochenplanarbeit als Einstieg in die Individualisierung

Bereits vor dem Schulversuch erprobten die Lehrerinnen der Hörselbergschule verschiedene Formen des offenen Unterrichtes. Die Arbeit mit Wochenplänen wurde regelmäßig neben anderen offenen Formen wie dem Stationenlernen oder der Werkstattarbeit durchgeführt. Die Wochenplanarbeitsstunden wurden durch Zweitbesetzungen mit Lehrerinnen oder Erzieherinnen unterstützt, die „...in jeder Klasse 6 Stunden“ zur Verfügung hatten. Die Aufgabe der Zweitbesetzung bestand am Beginn des Schulversuches darin, „dass zielgerichtet mit den Kindern gearbeitet werden kann.“ Die Wochenpläne wurden differenziert angeboten. Dazu erhielten einige Kinder in ihrem Wochenplan Aufgaben, die sich vom Anspruch von denen anderer unterschieden. Die Lehrerinnen nutzten die Möglichkeit, während der selbstständigen Arbeit der Kinder am Wochenplan schwächeren Lernern helfend zu Seite zu stehen.

Damit hatten die Lehrerinnen der Hörselbergschule einen Einstieg in die Individualisierung des Unterrichtes gefunden, der von den beiden folgenden Ansätzen ausging:

- Differenzierung durch unterschiedliche Aufgaben im Wochenplan
- Differenzierung durch unterschiedlich intensive Zuwendung der Pädagoginnen zu einzelnen Kindern.

Beide Varianten knüpften an die Erfahrungen der Lehrerinnen an. Ihre Fähigkeiten, Kindern leichtere oder schwerere Aufgaben aus Lehrwerken und anderen Materialien je nach Jahrgangsstufe zuzuordnen und über den Wochenplan zu präsentieren, wurde genau so wichtig wie die Fähigkeit, im Gespräch oder in der Beobachtung der Arbeit einzelner Kinder stützende Impulse bzw. lernfördernde Erklärungen zu geben. Das mag zunächst trivial klingen, stellt aber einen ersten, unverzichtbaren Schritt zur Individualisierung des Lernens dar.

Nach der Beendigung des Schulversuches mit Ende des Schuljahres 2002-2003 resümieren einige Stammgruppen, bei der Gestaltung des Wochenplanunterrichtes besonders weit gekommen zu sein. Eine Lehrerin beschreibt den Entwicklungszuwachs in diesem Bereich so: „Unsere Hauptstärke ist die veränderte Sicht auf die Kinder.“ Ergänzt wird diese Aussage durch eine weitere Lehrerin: „Unser Blick geht inzwischen über den eigenen Kurs hinaus. Zu Beginn des Schulversuches hatte jede Lehrerin nur ihren Kurs im Blick, das hat sich deutlich geändert.“ Trotz dieser erfreulichen Bilanz bekennt eine Stammgruppe, dass „die Wochenpläne für die Kinder im Allgemeinen gleich sind.“ Differenzierte Aufgaben gab es hier nur für einzelne Kinder. Den Haupterfolg beschrieben diese Lehrerinnen mit der selbstständigen Arbeit der Kinder und in der Möglichkeit, nach individuellen Lerntempi vorgehen zu können.

Die Nutzung der Arbeit nach Wochenplänen ist an der Hörselbergschule in sofern gelungen, dass Kindern mit dieser Organisationsform die Möglichkeit zum selbstständigen Lernen gegeben wird. Die Lehrerinnen unterstützten dies durch ihr eigenes Verhalten, in dem sie die Haltung ‚Helfer auf dem Sprung‘ zu sein, weitgehend überwunden haben.

#### 2.1.4 Aufbau der Lernumgebung

Die Stammgruppenräume der Hörselbergschule spiegeln durch ihre Einrichtung und Ausgestaltung eine stärkere Nutzung von Materialien und Spielen wider, zeugen von Bereichen der Lernumgebung, die mit speziellen Funktionen belegt sind und lassen die Möglichkeit des freien Zugriffs auf unterschiedliche Arbeitsmaterialien durch die Kinder erkennen.

Zur Erhebung im März 2000 enthielten alle Stammgruppenräume bereits:

- Computerarbeitsplätze
- Lesecke
- Regale mit Arbeitsmaterialien der Schüler
- Schränke mit Verbrauchsmaterialien
- Ablagen für begonnene Arbeiten
- Sammelordner mit fertigen Schülerarbeiten
- Tische, auf denen Aufgabenblätter ausliegen
- Schränke mit Spielen
- Regale mit diversen Freiarbeitsmaterialien
- Flächen zum Präsentieren von Schülerarbeiten
- Lernhilfen wie Buchstabenfenster oder Anlauttabelle
- Teppich für den Erzählkreis
- Gruppenarbeitstische für die Schüler

Die ausgelegten Freiarbeitsmaterialien waren ständig für die Kinder verfügbar. Allerdings wurden die Materialien nur selten ausgetauscht. Das für die Wochenplanarbeit ausliegende Material wurde durch die Pädagoginnen in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden angeboten, ohne dass ein systematisches Differenzierungssystem erkennbar gewesen wäre. Die Lernumgebung der Hörselbergschule war zwar kindgerecht gestaltet, bot das benötigte Material für Kinder auch frei zugänglich an und enthielt zusätzliches Ergänzungsmaterial; im Hinblick auf individuelles, selbstständiges Lernen der Schüler blieb sie jedoch hinter dem Anspruch zurück. Im Fortgang des Schulversuches veränderte sich an der Hörselbergschule der Qualitätsanspruch an die Lernumgebung der Kinder. Mit der Gestaltung wollten die Lehrerinnen zunehmend:

- das Angebot zum selbstständigen Lernen der Schülerinnen und Schüler erweitern
- differenzierte Lernaufgaben gezielter einsetzen
- die Kooperation der Schülerinnen und Schüler fördern
- Lernanreize schaffen

Auffällig dabei war, dass die Schülerinnen und Schüler diese vorbereitete Lernumgebung überwiegend in der Gleitzeit, in den Pausen oder im offenen Unterricht nutzten. Dadurch erhielt sie eine unterrichtsergänzende Funktion.

Wichtige Impulse für die Veränderung der Lernumgebung gaben schulinterne Fortbildungen über die Gestaltung einer Schreibwerkstatt sowie Fortbildungen des ThILLM zur Differenzierung im Schriftspracherwerb und Mathematikunterricht. Die Lehrerinnen griffen besonders die dort angebotenen praktischen Anregungen auf. So wurde die Lernumgebung beispielsweise durch anregendes Material zum Schreiben und Lesen erwei-

tert. Stärker als bisher wurden auch jene Materialien berücksichtigt, die Formen der Selbstkontrolle enthielten. Während des gesamten Schulversuchszeitraumes sammelten die Kolleginnen Material, so dass der Fundus stetig erweitert wurde. Eine Lehrerin bestätigte während der Erhebung im März 2002: „Wir haben ganz viel Unterrichtsmaterial für alle Stammgruppen zur Differenzierung zur Verfügung.“



Abbildung 3: Arbeitsmaterial mit Selbstkontrollmöglichkeit

Am Ende des Schulversuches zeigten sich die Lehrerinnen im Allgemeinen mit den räumlichen Bedingungen und der Ausstattung mit Material zufrieden. Gern verfügten sie noch über weitere Computer oder einen zweiten Raum zur Arbeit innerhalb der offenen Unterrichtsformen, sahen aber in den vorhandenen räumlichen Bedingungen keine Gründe, die ihre Arbeit einschränkten oder behinderten. Im Unterricht der Stammgruppen war jeweils zu sehen, wie die Kinder Teile der Lernumgebung nutzten. Dazu gehörten vor allem der gestaltete Wochenplan, der Computer, vereinzelt Nachschlagewerke und Lesematerial.

Zusammenfassend ist einzuschätzen, dass die Pädagoginnen bereits zu Beginn des Schulversuches begonnen hatten, die Lernumgebung für den Unterricht zu nutzen. Die zunehmende Öffnung des Unterrichtes erforderte es, dass die Schülerinnen und Schüler selbstständig Arbeitsmaterialien, Bücher, Hefte sowie Verbrauchsmaterialien wie Kleber und Papier zur freien Verfügung hatten. Der überwiegende Teil der gestalteten Lernumgebung diente der Ergänzung des Unterrichtes. Im Fortgang des Schulversuches sahen die Lehrerinnen in der Lernumgebung der Kinder nicht mehr nur den kindgemäß gestalteten Klassenraum, sondern sie nutzten diese Umgebung stärker zur Präsentation unterschiedlicher Lernangebote. Angeregt durch die Fortbildungen des ThILLM begannen sie, die Lernumgebung stärker mit den Lerninhalten des Thüringer Lehrplanes und zielgerichteten Angeboten an einzelne Kinder zu verbinden. Mit diesem Schritt kamen sie ihrem Vorhaben, den Kindern individuelles Lernen zu ermöglichen, wieder ein Stück näher.



### 2.1.5 Spezielle Fördermaßnahmen

Bei der Planung spezieller Fördermaßnahmen standen besonders die Kinder mit Lernauffälligkeiten im Fokus der Lehrerinnen. Waren diese Kinder vor dem Schulversuch in besonderen Gruppen wie beispielsweise einer Diagnose- und Förderklasse beschult worden, sollten sie nun unter den Bedingungen des Schulversuches integrativ gefördert werden. Diesem Anspruch wollten die Pädagoginnen nachkommen. Bereits vor Beginn des Schulversuches formulierte die Schulleiterin im Antrag: „Unsere Fördermaßnahmen finden vorrangig im Klassenverband statt, da wir der Meinung sind, dass die Kinder nicht laufend isoliert werden sollen.“ Allein das basale Training wurde nach ihren Angaben separat mit betroffenen Kindern durchgeführt.

Die Förderung von Kindern mit Lernbesonderheiten wurde durch eine Zweitbesetzung im Unterricht realisiert. Dazu heißt es im Antrag: „Die Aufgaben der Zweitbesetzung sehen wir vor allem darin, dass zielgerichtet mit den Kindern gearbeitet werden kann, für die ein Förderplan besteht.“ Zweitbesetzungen wurden sowohl von den Pädagoginnen der Hörselbergschule als auch einer Lehrerin vom Förderzentrum Eisenach wahrgenommen. Ihre Mitarbeit im Schulversuch wird im Antrag wie folgt beschrieben:

- Förderung während der Wochenplanarbeit
- Basales Training für Förderkinder der Klasse 1
- Förderung im Kursunterricht
- Teilnahme an Teamberatungen

Während der Erhebung im März 2000 wurde deutlich, dass die Förderschullehrerin eine Haltung zum Schulversuch einnahm, die die innovativen Gedanken der veränderten Schuleingangsphase nicht akzeptierte, sondern dem Traditionellen verhaftet war und eine Förderung in Sondergruppen favorisierte. Aus diesem Grund gestaltete sich die Zusammenarbeit zwischen den Grundschullehrerinnen der Hörselbergschule und der Sonderpädagogin problematisch. Während der Erhebung im März 2001 schätzten sie allerdings ein: „Wir haben noch keinen Weg gefunden, die Förderschullehrerin mit ihren Stunden optimal zu nutzen.“ Erst ein personeller Wechsel brachte der Grundschule die erhoffte Unterstützung. Die neue Förderschullehrerin, die ab dem Schuljahr 2001-2002 zum Einsatz kam, stützte die Ideen des Schulversuches. Die Kooperation zwischen ihr und den Lehrerinnen der Hörselbergschule musste jedoch erst in Gang kommen. Die Lehrerinnen der Grundschule hatten den Anspruch, die spezifische sonderpädagogische Kompetenz umfassend zu nutzen, dem die Förderschullehrerin erst mit der Zeit nachkommen konnte. Sie brauchte einen zeitlichen Rahmen, um ihre Rollenklärung vorzunehmen: „Es gibt Förderpläne für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf und solche mit pädagogischem Förderbedarf. Die Förderpläne für Kinder mit pädagogischem Förderbedarf sind durch die Grundschullehrerinnen in Zusammenarbeit mit der Beratungslehrerin zu erstellen. Das ist ihre Aufgabe.“ Daraus lässt sich ableiten, dass sich die Sonderpädagogin entsprechend ihrer Berufsspezifik für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf zuständig fühlte. Nach und nach bot sie jedoch allen Lehrerinnen ihre Unterstützung bei der Erarbeitung von Förderplänen an. Die Erstellung und Fortschreibung dieser Pläne stellte für die Lehrerinnen einen Mehraufwand dar, der ihren Angaben nach ihr Zeitbudget zusätzlich belastete. Verständlich ist deshalb, dass sie sich hierfür mehr Unterstützung wünschten, zumal davon ausgegangen werden kann, dass sie zu Beginn des Schulversuches zum einen durch das Fehlen eines Differenzierungskonzeptes wenig Orientierung und zum anderen geringe Erfahrungen im Umgang mit lernschwachen Kindern hatten. Im Fortgang des Schulversuches klärte sich die Rol-

le der Sonderpädagogin. Sie beschreibt ihre Aufgaben im Rahmen des Schulversuches im Leitfaden 2001:

- Diagnostik
- Förderung
- Mitarbeit im Unterricht (Kurs)
- Aufstellen von individuellen Wochenplänen
- Erstellen von Förderplänen
- Vermittlung von Kooperativen Partnern (z.B. Ergotherapeuten)
- Beratung von Eltern
- Mitgestaltung von thematischen Elternabenden
- Beratung für die Kolleginnen.

Mit Schuljahresbeginn 2002 wurde eine weitere Sonderpädagogin an die Hörselbergsschule abgeordnet. Ihr Einsatz umfasste zum damaligen Zeitpunkt fünf Stunden wöchentlich. Mit den übrigen Stunden ihrer Unterrichtsverpflichtung war sie an anderen Schulen des Schulamtsbereiches Eisenach eingesetzt. Im Leitfaden 2002 beschreibt sie daraus resultierende Probleme, die nicht untypisch für die Situation einiger Sonderpädagoginnen im Schulversuch waren: „Da ich nur mit fünf Wochenstunden eingesetzt bin, leidet die Effektivität und Kontinuität meiner Arbeit unter Zeitmangel. Die inhaltliche und didaktisch- methodische Vorbereitung, die Absprachen mit den Kolleginnen und die Zuwendung zu den Kindern erfordert ihre Zeit, die nicht im Verhältnis zu den Wochenstunden stehen. Hinzu kommen fahrzeit- und organisationsbedingte Schwierigkeiten, die sich aus der Tätigkeit im Mobilen sonderpädagogischen Dienst ergeben.“

Die Wechsel der Sonderpädagoginnen, die die Hörselbergsschule durchleben musste, erschwerten die kontinuierliche Zusammenarbeit. „Die Konzepte der verschiedenen Förderschullehrerinnen waren stark abhängig von ihrer persönlichen Identifikation mit den Zielen des Schulversuches. Sie entsprachen nicht immer unseren Vorstellungen und führten letztendlich zum Wechsel der Personen“, beschreibt die Projektleiterin rückblickend das Problem. Mit dem Beginn des Schulversuches waren an der Hörselbergsschule in Wutha-Farnroda Sonderpädagoginnen eingesetzt. Sie wurden aus Sicht der Grundschullehrerinnen dringend zur Unterstützung der Förderarbeit benötigt. Ihr Einsatz gestaltete sich an dieser Schule zunächst schwierig. Erst im Laufe des Schulversuches gelang es, Formen der Kooperation zwischen der Förderschullehrerin und den Grundschullehrerinnen zu finden, die eine effektivere Unterstützung der Pädagoginnen und eine wirksamere Förderung lernschwacher Kinder ermöglichen konnte.

#### 2.1.6 Differenzierungskonzepte

Für die Arbeit in jahrgangsgemischten Gruppen, in die sowohl Kinder mit Lernschwierigkeiten als auch mit sonderpädagogischem Förderbedarf integriert wurden, war durch die offensichtliche Heterogenität der Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten einzelner Kinder die Erstellung eines Differenzierungskonzeptes zwingend erforderlich.

Die Lehrerinnen arbeiteten bereits vor dem Schulversuch mit Unterrichtskonzepten, die ihrem Differenzierungsanspruch angemessen schienen. Für den Schriftspracherwerb hatten sie sich das von Ute Andresen entwickelte Konzept ‚Wort-Welt-wir‘ und für den mathematischen Bereich ein Konzept zur ganzheitlichen Themenerschließung von ‚mathe 2000‘ gewählt.



Abbildung 4: Konzentrierte Arbeit im mathematischen Anfangsunterricht

Von Beginn des Schulversuches an reagierten die Lehrerinnen auf die breite Palette unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und –möglichkeiten mit differenzierten Wochenplänen. Sie waren so angelegt, dass einigen Kindern andere Aufgaben zugeordnet wurden als anderen Kindern des gleichen Jahrgangs einer Stammgruppe.

Organisatorisch wurde die Förderung von Kindern durch eine zeitweilige Zweitbesetzung im Unterricht unterstützt, die Kindern bei Problemen helfen konnten. Mit dieser Form der Differenzierung im Wochenplan gelang es jedoch noch nicht, dem tatsächlichen Entwicklungsstand der Kinder in dem Maße gerecht zu werden, dass sie selbstständig an eine Aufgabenbearbeitung herangehen konnten. Das erkannten die Kolleginnen während der Erhebung der Wissenschaftlichen Begleitung im März 2001 und formulierten: „Unsere Förderung ist noch nicht optimal, sie scheitert manchmal.“ Die gewählten Konzepte für den Schriftspracherwerb und für die Mathematik stellten zum Beginn des Schulversuches zwar einen Entwicklungsimpuls für eine differenzierte Unterrichtsgestaltung dar, sie vermochten jedoch nicht, die traditionellen Vorstellungen von Lernen zu überwinden. So blieben Maßnahmen zur Differenzierung bei der vorher beschriebenen Konzeption. Die kleinschrittige Herangehensweise an die Auswahl und Zuordnung unterschiedlicher Aufgabenstellungen führte zu einem hohen Arbeitsaufwand, mit dessen Management die Lehrerinnen in zunehmendem Maße überlastet waren. Der Kraft- und Zeitaufwand zur Aufgabendifferenzierung in der beschriebenen Art und Weise hinderte sie zugleich daran, andere Konzepte zu erwägen bzw. sich innerhalb der komplexen Veränderungsarbeiten des Schulversuches auf andere wichtige Entwicklungsfelder zu konzentrieren.

Da die Lehrerinnen neben dem Anspruch nach Individualisierung zugleich die Forderung erhoben, im Stammgruppenunterricht die Kooperation zwischen Kindern anzuregen, entstand ein Spannungsfeld zwischen dem Bemühen, individuelle Aufgaben entsprechend des Leistungsvermögens einzelner Kinder zu finden sowie gleichzeitig Aufträge zu stellen, die von Kindern der Stammgruppe gemeinsam gelöst werden konnten. Im Ergebnis der Auseinandersetzung mit diesem Spannungsfeld wurde den Lehrerinnen die Bedeutung der Aufgabenauswahl zunehmend bewusst. Eine Lehrerin formulierte während der Erhebung im März 2001: „Wenn ein Kind der jahrgangsgemischten Gruppe Aufgaben bearbeitet, werden bestimmte Helferprozesse einsetzen. Es geht um solche

kooperationsanregenden Aufgaben und diese müssen gleichzeitig differenzierte Förderung ermöglichen.“ Einen ersten Ansatz für solche Aufgaben fanden die Lehrerinnen im Geschichtschreiben: „Da ist die Förderung jedes einzelnen schon in der Aufgabenstellung ‚Schreibe eine Geschichte‘ enthalten. Jeder schreibt das, was er kann.“ Eine solche offene Aufgabenstellung - das hatten sie inzwischen erkannt - ermöglichte den Kindern sowohl binnendifferenziertes als auch teilweise kooperatives Lernen. Schließlich resümierten sie: „Wir brauchen offene Aufgabenstellungen, bei denen wir den Kindern Eigendifferenzierung ermöglichen.“ Die Lehrerinnen hatten also erkannt, dass sie mit der Einbeziehung offener Aufgaben ihren Konflikt, der zwischen Individualisierung und Kooperation der Kinder bestand, zu lösen in der Lage waren. Es fiel ihnen jedoch noch schwer, solche Aufgaben zu formulieren, wie eine Lehrerin zur Erhebung im März 2001 bestätigte: „Solche offenen Aufgaben für die verschiedenen Fächer zu finden, das fällt uns schwer.“

Damit hatten die Pädagoginnen einen qualitativ neuen Anspruch an Aufgaben und die damit verbundene Differenzierung formuliert.

Im Fortgang des Schulversuches sammelten und erprobten sie offene Aufgaben für verschiedene Fächer. Die Einrichtung von Schreibwerkstätten förderte den Ansatz zur Binnendifferenzierung. Entscheidende Impulse für die praktische Umsetzung des Anspruches an die Aufgabenqualität brachten schulinterne und zentrale Fortbildungen, die von Referentinnen des ThILLM durchgeführt wurden.

Die Arbeit im Kursunterricht blieb hinsichtlich der Differenzierung weiter problematisch. Seit Beginn des Schulversuches kamen die Lehrerinnen mit der Individualisierung entsprechend den Lernmöglichkeiten jedes Kindes im Kurs deutlich schlechter zurecht als im Stamm. Bereits zur ersten Erhebung im März 2000 wurde deutlich, dass die Lehrerinnen diese Divergenz zwischen Stamm und Kurs erkannt hatten, formulierten sie doch als wichtigen Entwicklungsbereich „die Differenzierung im Kurs“ und „die Schaffung von Lernangeboten, die dem unterschiedlichen Leistungsniveau und Lerntempo der Kinder gerecht werden“.

Im Laufe des Schulversuches erkannten die Lehrerinnen, dass für sie „der Kurs [...] immer noch ein bisschen traditioneller, frontaler Unterricht [ist], der zeitlich [...] den größten Raum ein[nimmt] und [dass] es in diesem Unterricht besonders schwierig [ist], zu differenzieren.“ Das zunehmende Bewusstsein über die Bedeutung individuellen Lernens kollidierte immer heftiger mit der traditionell geführten Kursarbeit. Trotz vieler Bemühungen durch Beratungsgespräche und Fortbildungen stellte sich keine deutlich wahrnehmbare Veränderung im Kursunterricht ein. Während im Stammgruppenunterricht zunehmend mit offenen Aufgaben gearbeitet wurde und dort über den Schulversuch hinweg der größte Zeitanteil der Zweitbesetzungen durch eine weitere Pädagogin zu finden war, hatten die Lehrerinnen noch keinen Lösungsansatz gefunden, den Unterricht im Kurs weiter zu entwickeln. Als einen Grund für dieses Dilemma nannten sie zur Erhebung im März 2002: „In Übungsphasen kann ich durch Stationenlernen oder Angebotsarbeit viel in Hinblick auf Differenzierung leisten. Aber gerade bei den Einführungsstunden im Kurs sind wir unsicher.“

Offensichtlich hinderten die geschaffenen Strukturen von Kurs- und Stammgruppenunterricht sowie deren inhaltliche Funktionsbestimmung nach einer „überwiegenden Einführung neuen Stoffes“ im Kurs und einer „überwiegend übenden Festigung im Stamm“ die Lehrerinnen der Hörselbergschule daran, geeignete Differenzierungskonzepte für die Arbeit im Kurs zu finden und umzusetzen.

Im Schuljahr 2002-2003 begannen die Lehrerinnen, den Kursunterricht mit Öffnungselementen anzureichern. Im ersten Schritt erprobten sie in diesem Schuljahr das Statio-

nenlernen im Kursunterricht. Damit war der Anfang hin zu einer veränderten Kursarbeit gemacht.

Nach Beendigung des Schulversuches gestanden sich die Lehrerinnen ein, dass sie sich bei der Differenzierung überwiegend an den schwächeren Kindern orientierten. Für diese Kinder wurden die Wochenpläne mit Hilfe der Sonderpädagogin im Anspruchsniveau gemindert; zugleich wurden diese Kinder durch Lehrerinnen der Zweitbesetzung unterstützend begleitet. Begabte Schülerinnen und Schüler wurden zwar auch beachtet und gefördert, jedoch nicht in vergleichbarer Intensität und Kontinuität. Eine Ursache für dieses Verhalten bei den Differenzierungsentscheidungen vermuten die Lehrerinnen in der engen Kooperation mit der Förderschullehrerin, die durch ihre Berufsspezifik diesen Kindern besonders zugewandt war.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Lehrerinnen der Hörselbergschule über vertraute Formen der Differenzierung versuchten, individuelles Lernen zu ermöglichen. Dazu stellten sie unterschiedliche Aufgaben im Wochenplan und boten den Schülerinnen und Schülern impulsgebende Unterstützung bei der Aufgabenbearbeitung an. Zwar waren die gewählten Unterrichtskonzepte für den sprachlichen und den mathematischen Bereich vom Ansatz her gut geeignet, individuelles Voranschreiten der Kinder zu fördern; die konzeptuellen Grundgedanken konnten sich jedoch nicht im erforderlichen Ausmaß entfalten. So wurde bei der Differenzierung ein überwiegend kleinschrittiges Vorgehen praktiziert, das zu einer erheblichen Arbeitsbelastung führte und die Lehrerinnen letztlich nicht von der angestrebten Wirkung überzeugte.

Da die Pädagoginnen parallel zur Differenzierung großen Wert auf das kooperative Lernen der Kinder in jahrgangsgemischten Klassen legten, entstand ein Spannungsfeld zwischen dem Anspruch nach Individualisierung und Kooperation. Der Einsatz offener Aufgaben und die Auseinandersetzung mit entwicklungsorientierten Differenzierungskonzepten, die sowohl durch Fortbildungsveranstaltungen des ThILLM sowie durch schulinterne Fortbildungen angeregt wurden, brachten für die Lehrerinnen der Hörselbergschule entscheidende Impulse. Im Fortgang des Schulversuches wurden offene Aufgaben in allen Stammgruppen systematisch gesammelt und erprobt.

Nur zögerlich begannen die Lehrerinnen, den Kursunterricht zu öffnen, um auch in dieser Organisationsform stärker individualisiertes Lernen zu ermöglichen.

### 2.1.7 Schuleingangsphasendiagnostik

Die Lehrerinnen der Hörselbergsschule veranstalteten bereits zu Beginn des Schulversuches Schnuppertage für die zukünftigen Schulanfängerinnen und Schulanfänger. An diesen Nachmittagen wurden die Vorschulkinder in die Schule eingeladen. Sie erhielten kindgemäße Aufgaben, die den Lehrerinnen eine zielgerichtete Beobachtung ihrer Fähigkeiten und ihres Könnens in speziellen Bereichen wie beispielsweise der Motorik oder Wahrnehmung ermöglichten. Die gewonnenen Erkenntnisse wurden dokumentiert und sowohl im Kollegium als auch mit der Sonderpädagogin erörtert. Die Beobachtungsergebnisse konnten von Beginn des Schuljahres an in die Erstellung differenzierter Wochenpläne einbezogen werden.

Im Laufe des Schulversuches verstärkten die Lehrerinnen ihr Bemühen, schon vor Schuleintritt möglichst viel über die künftigen Schulkinder zu erfahren. Sie besuchten den Kindergarten und beobachteten die Kinder im Spiel. Gespräche mit den Erzieherinnen der Kindertagesstätten ergänzten diese Beobachtungen.

Ein wesentlicher Teil der Schuleingangsdiagnostik wurde von der Förderschullehrerin übernommen. Sie widmete sich besonders den Kindern, die bei den Beobachtungen durch ein verlangsamtes Aufgabenverständnis oder eine unvollständige bzw. falsche Aufgabebearbeitung aufgefallen waren. Schon im Antrag zum Schulversuch wird der Förderschullehrerin diese Aufgabe im Rahmen der Schuleingangsdiagnostik zugesprochen.

Die Qualität der Umsetzung dieser Aufgaben konnte erst im zweiten Schulversuchsjahr umfassend umgesetzt werden, als eine Sonderpädagogin an der Schule zum Einsatz kam, die dem Anliegen des Schulversuchs offen gegenüber stand. Ihr gelang es, die Lehrerinnen sowohl bei der Schuleingangsdiagnostik als auch der differenzierten Unterrichtsplanung zu unterstützen. Die Förderschullehrerin schreibt im Herbst 2001: „Für die Wochenplanarbeit erstelle ich differenzierte Aufgaben und arbeite mit einigen Kindern im Kursunterricht“.

Im darauf folgenden Schuljahr wurde eine zweite Sonderpädagogin an die Schule abgeordnet. Sie griff die positiven Erfahrungen ihrer Kollegin bei der Aufgabenerstellung und individuellen Schülerförderung gerne auf und konnte somit ihre spezifischen Fähigkeiten in die Diagnostik und Unterrichtsgestaltung einbringen.

Die Hörselbergsschule legte auf eine Diagnostik Wert, die bereits vor Schuleintritt der Kinder in Kooperation mit dem Kindergarten begann und in Zusammenarbeit mit der Sonderpädagogin an der Schule erfolgte. In der Abschlussbefragung der Wissenschaftlichen Begleitung resümierte die Schulleiterin, wie wichtig der Schule die Schnuppertage und die Besuche im Kindergarten waren und sind, um die im vorschulischen Bereich begonnene Diagnostik und Förderung mit Schuleintritt bruchlos fortsetzen zu können.

Die Kooperation mit dem Kindergarten im Bereich der Schuleingangsdiagnostik hat sich im Verlauf des Schulversuches ausgeweitet und verstärkt. Mittlerweile führen Erzieherinnen und Lehrerinnen gemeinsam das ‚Bielefelder Screening‘ und das Trainingsprogramm ‚Höre-Lausche-Lerne‘ durch. Dabei fungieren die Lehrerinnen der Schule als Multiplikatoren, indem sie die Erzieherinnen bzgl. der Bausteine dieser Schuleingangsdiagnostik fortbilden.

Die Pädagoginnen der Hörselbergsschule fanden durch dieses Vorgehen zu einem lernprozessbegleitenden Förderansatz, der weit vor Schuleintritt ansetzt und sowohl die Zeit als auch das Potenzial vorschulischer Förderung gezielt nutzt.

### 2.1.8 Leistungsdokumentation

Eine Bedingung für das Gelingen des Schulversuches war die Überwindung der Lernzielgleichheit, die sich in einer Individualisierung von Lernprozessen im Rahmen eines geöffneten Unterrichtes offenbarte. Mit diesem Anspruch an die Gestaltung von Lernprozessen waren veränderte Funktionen und Formen von Leistungserhebung und Leistungsbeurteilung untrennbar verbunden. Die Lehrerinnen der Hörselbergschule mussten demzufolge prüfen, in wie weit das bisherige Vorgehen bei der Leistungsbeurteilung mit den Bedingungen individualisierten Vorgehens abgestimmt bzw. verändert werden musste. Begünstigt durch die bereits zu Beginn des Schulversuches installierten offenen Unterrichtsformen und die Möglichkeit einer Zweitbesetzung im Unterricht ergaben sich für die Pädagoginnen der Hörselbergschule Freiräume zur Beobachtung der Kinder. Diese wurden unter verschiedenen Gesichtspunkten vorgenommen; die Beobachtungsergebnisse wurden für jedes Kind dokumentiert. Die Aufzeichnungen wurden im Klassenraum in Hängeordnern gesammelt. Diese Hängeregistraturen wurden von den Kolleginnen als geeignete Form der Leistungsdokumentation in Verbindung mit der Sammlung von Schülerarbeiten empfunden.

Neben dieser Form der Dokumentation wurde auch auf traditionelle Verfahren zur Erhebung und Beurteilung von Leistungen zurückgegriffen. Die Pädagoginnen beschreiben im Leitfaden 2000 folgende Formen:

- Hefte einsammeln und auswerten
- Klassenarbeiten schreiben
- Führen eines persönlichen Tagebuchs
- Karteikarten, auf denen die Arbeit jedes Kindes vermerkt ist
- Sammlungen von Arbeiten der einzelnen Kinder
- Bögen, auf denen vermerkt wird, was das Kind lernen soll und was es bereits kann

Eine weitere Facette im Prozess der Ermittlung des Lernstandes von Schülerinnen und Schülern war es, die Wochenpläne zu kontrollieren und schriftlich auszuwerten. Dazu wurden von den Lehrerinnen Hinweise, Kommentare und Wertungen auf die Rückseite des Wochenplanes bzw. auf die jeweiligen Arbeitsblätter notiert. Schülerinnen und Schüler notierten ihre Reflexionen auf der Vorderseite.

Fach	Aufgabe	erledigt	Kontrolle
D	Wörter mit äu Ah. S. 19 / 1,2		KB
D	Lückentext Spb. S. 68 / 1,2	✓	KB
D	Partnerdiktat Spb. S. 63, <del>7</del> Sammelwörter		LK
Ma	Rb. S. 65 / 1 Rb. S. 65/ 5 a, b	✓	LK
H/Sk	Lerne die Fakten über die Ge- meinde Wutha-Farnroda   Übe dann mit einem Partner!	✓	Kurs
Wem hast du geholfen?.....			
Welche Angebote hast du genutzt?.....			

Abbildung 5: Wochenplan mit ausgewiesener Angebotswahl, Reflexionsanregung und Kontrollangabe  
(KB = Kontrollblatt, LK = Lehrerkontrolle, Kurs = Kontrolle im Kurs)

Im Fortgang des Schulversuches wurden diese verschiedenen Möglichkeiten der Leistungsdokumentation beibehalten und wichtige Beobachtungsergebnisse zusammen mit ausgewählten Schülerarbeiten in der Hängeregistratur abgelegt. Dabei gewonnene Erkenntnisse flossen in die Differenzierung der Wochenpläne ein.

Als ein Problem bei der Dokumentation der Lernentwicklung kristallisierte sich die Abstimmung der Lehrerinnen heraus, die im Stamm- und Kursgruppenunterricht tätig wurden. Aus dieser Problemlage entstand die Notwendigkeit, nicht nur gegenseitig über den Leistungsstand der Kinder zu informieren, sondern zugleich die Beobachtungsschwerpunkte und -kriterien abzustimmen. Die dafür erforderlichen Absprachen stellten eine erhebliche zeitliche Belastung der Kolleginnen dar. Im Schuljahr 2001-2002 begannen die Lehrerinnen deshalb, die im Kursunterricht erstellten Dokumentationen zum Leistungsstand der Kinder der Stammgruppenlehrerin in übersichtlicher, komprimierter Form zur Verfügung zu stellen. Rasch wurde ihnen der Vorteil dieses abgestimmten Vorgehens bewusst, denn zum einen konnten sich die Lehrerinnen, die gemeinsam eine Stammgruppe unterrichteten, aussagekräftig gegenüber den Eltern äußern und zum anderen fiel es ihnen leichter, gemeinsam die Zeugnisbeurteilungen zu verfassen. Mit der Zeit wurde aber auch deutlich, dass die Lehrerinnen die Schülerarbeiten zu den Beobachtungsschwerpunkten systematischer als bisher sammeln mussten. Eine Lehrerin formulierte während der Erhebung im März 2002 „Wir haben eine so reichliche Materialfülle, dass wir, obwohl wir genügend Platz haben, gar nicht alles verwenden können.“ Die Materialfülle wollten sie von nun an durch Zwischenauswertungen reduzieren, bei denen auf Karteikarten eine Zusammenfassung der bisherigen Beobachtungsergebnisse vorgenommen werden sollte. Zugleich vereinbarten sie, ein Gerüst aus Beobachtungsschwerpunkten zu erarbeiten, das ihnen bei der Dokumentation der Leistungsentwicklung half, die Auswahl zu fokussieren, die Fülle zu mindern und im Nachgang den Aufwand der zusammenfassenden Datenkomprimierung zu senken. Derartige Gerüste, die beispielsweise Entwicklungsmodelle bieten, wurden bis dahin nicht genutzt und konnten deshalb die Leistungsdokumentation nicht fundieren. Das fehlende Entwick-



lungsmodell begründet aus einem anderen Blickwinkel auch die Schwierigkeiten bei der Gestaltung des jahrgangsgemischten Unterrichtes, dessen inhaltliche Planung stärker an einer fachlichen, anforderungssteigernden Systematik ausgerichtet war als an Vorstellungen zur kindlichen Entwicklung im jeweiligen Bereich. Beide Gesichtspunkte – eine fachliche Systematik und ein kindorientierter Entwicklungsverlauf – müssen jedoch verzahnt werden, wenn es gelingen soll, die nächsten Schritte im Lernprozess fundiert zu entscheiden und eine Leistungsbeurteilung daran auszurichten.

Am Ende des Schuljahres 2002-2003 resümierten die Lehrerinnen, dass sie besonders mit der Dokumentation der erbrachten Schülerleistungen während der offenen Arbeitsformen zufrieden waren. Diese wurden detailliert ausgewertet und sowohl für das jeweilige Kind als auch für dessen Eltern mit spezifischen Rückmeldungen versehen. Da die offenen Arbeitsphasen zum Teil gemeinsam mit der Förderschullehrerin arbeitsteilig geplant wurden, fanden auch die Auswertungen mit ihr gemeinsam statt. Diese Zusammenarbeit wollten die Lehrerinnen nicht mehr missen, erwachsen doch aus der gemeinsamen Dokumentation der Leistungsentwicklung Ansätze zur weiteren Förderung der Kinder. Gerade hierfür bot die Sonderpädagogin durch ihre berufsspezifische Qualifikation eine wichtige Stütze. „Wir haben uns bei ihr viel im Bereich der Diagnostik und beim Erstellen der Förderpläne abgeschaut“, beschreibt eine Lehrerin anlässlich der Erhebung im Juni 2003 die Hilfen, die ihr besonders wichtig waren.

Anspruch der Pädagoginnen der Hörselbergschule war es auch, die Schülerinnen und Schüler stärker als bisher in die Einschätzung und Dokumentation ihrer Leistungen einbeziehen. Deshalb entschieden sie sich, mit Portfolios zu arbeiten. Die Schülerinnen und Schüler sollten nicht nur an der Auswahl und Sammlung ihrer Arbeitsergebnisse beteiligt werden, die ihren Leistungen entsprachen, sondern auch an deren Beurteilung. Dazu wollten die Lehrerinnen den Wochenabschlusskreis nutzen, in dem die Schülerinnen und Schüler ihre Arbeitsergebnisse der Woche vorstellen und selbst bewerten können sollten. Ergänzend dazu sollten in die Portfolios Beobachtungsergebnisse aus dem Unterricht einfließen.

Einig waren sich die Pädagoginnen darüber, dass die Aussetzung der Notengebung bis einschließlich Ende der Klasse 2, wie es die Bedingungen des Schulversuches ermöglichten, eine Dokumentation individueller Lern- und Leistungsentwicklung erst ermöglichte. „In den verbalen Zeugnisbeurteilungen können wir auch kleinste Entwicklungsschritte vermerken. Sie zwingt uns, die Kinder genau zu beobachten und ist wesentlich aussagekräftiger als eine Note“, beschreiben die Lehrerinnen die Vorteile dieser Bewertungsform.

Zusammenfassend lässt sich einschätzen, dass mit der offenen Gestaltung des Unterrichtes an der Hörselbergschule Möglichkeiten der effektiven und aussagekräftigen Dokumentation der Schülerleistungen etabliert wurden. Zunächst wurden die tradierten Verfahren zur Leistungsermittlung und –bewertung durch das Sammeln von Schülerarbeiten ergänzt, wodurch schnell eine unüberschaubare Menge an Material zusammenkam. Um die Datenfülle zu fokussieren und zu reduzieren, entschieden sich die Lehrerinnen dafür, Zwischenauswertungen in Form von Zusammenfassungen vorzunehmen und diese für alle Pädagoginnen zugänglich zu machen. Durch eine Abstimmung der Beobachtungsschwerpunkte erhöhte sich die Aussagekraft ihrer Einschätzungen, die besonders für die Arbeit mit den Eltern und für das Schreiben der Verbaleinschätzung auf dem Zeugnis gewinnbringend waren. Um die Sammlung der Schülerarbeiten auf exemplarische Beispiele zu beschränken, entschieden sich die Lehrerinnen, die Schülerinnen und Schüler stärker in die Materialauswahl für die Leistungsdokumentation einzubeziehen und gleichzeitig ihre Kompetenzen hinsichtlich der Einschätzung von Arbeitsergebnissen weiter zu fördern.

### 2.1.9 Lernprozesse der Pädagoginnen

Mit der Teilnahme am Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ setzten die Pädagoginnen der Hörselbergschule Wutha-Farnroda einen Entwicklungsprozess ihrer Schule fort, der aufgrund der Vielschichtigkeit und der Tiefe der angestrebten Veränderungen eine reflexive Analyse ihres bisherigen Arbeitens und Könnens erforderte. Im Prozess dieser Auseinandersetzung erkannten die Lehrerinnen sehr schnell, dass mit dem Schaffen neuer Strukturen die angezielten Veränderungen nicht erreicht werden konnten; vielmehr war die Beschäftigung mit inhaltlichen Gesichtspunkten primäre Herausforderung, die in der Folge mit bestehenden Strukturen abgestimmt werden mussten. Im Ergebnis der Beschäftigung mit der Frage, in welchem Bereich der dringendste Veränderungsbedarf aus Sicht der Lehrerinnen hinsichtlich der veränderten Gestaltung der Schuleingangsphase bestand, fiel die Entscheidung auf die Steuerung und Begleitung von Lernprozessen bei den Kindern. Ausgehend von den Planungsproblemen, die die gewählte Jahrgangsmischung mit sich brachte, und von dem Anspruch, Kinder entsprechend ihres jeweiligen Entwicklungsstandes gezielt zu fördern, suchten die Lehrerinnen nach Möglichkeiten, derartige Lernprozesse sowohl an der „Zone der nächsten Entwicklung“ als auch an fachlich-inhaltlichen Herausforderungen auszurichten. Im ersten Schritt differenzierten die Lehrerinnen die Aufgaben für verschiedene Kinder, was jedoch ein enormes Management von ihnen verlangte und schon bald zu einer Überlastung führte. Im Zuge der tiefgründigen Beschäftigung mit verschiedenen Differenzierungsvarianten entschieden sich die Lehrerinnen für den konzeptionellen Ansatz der Arbeit mit offenen Aufgabenstellungen. Offene Aufgaben boten neben der Möglichkeit zum kooperativen Lernen Potenzen zur Binnendifferenzierung. Dabei konnten die Lehrerinnen erleben, dass es nicht notwendig war, Aufgabenstellungen für unterschiedliche Niveaustufen im Leistungsgefüge der Schülerinnen und Schüler zu variieren, sondern dass es mit den offenen Aufgabenstellungen gelang, eine natürliche Differenzierung herzustellen, die manche Kinder bis an die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit führte. Diese Wahrnehmungen und Beobachtungen bestärkten die Lehrerinnen, an diesem Differenzierungskonzept festzuhalten.

Der Einsatz offener Aufgaben und die Beobachtungen von Kindern im jeweiligen Lernprozess führte die Lehrerinnen zwangsläufig zu Fragen der Leistungsdokumentation: Geben die Beobachtungs- und Dokumentationsschwerpunkte Aufschluss über das jeweilige Lernvermögen von Kindern? Werden die Lernfortschritte der Kinder in ausreichendem Maße bewusst? Die Lehrerinnen setzten sich also konsequent mit Fragen einer aussagekräftigen Leistungsdokumentation auseinander. In dem Maße, wie das Differenzierungskonzept nicht nur im Stammgruppenunterricht zur Anwendung kam, sondern zugleich im Kurs praktiziert wurde, drängte sich die Forderung auf, die Leistungsbeobachtung und -dokumentation zwischen den verschiedenen unterrichtenden Lehrerinnen besser als bisher abzustimmen. Dies gelang ihnen, indem sie eine Zusammenführung der Leistungsdokumentation aus Kurs und Stamm vornahmen.

### 2.1.10 Teamentwicklung und Wissenstransfer in der Schule

Von Beginn des Schulversuches an war dem Kollegium der Hörselbergschule bewusst, dass die veränderte Gestaltung der Schuleingangsphase nur in einem Prozess intensiver Zusammenarbeit der Pädagoginnen zu leisten war. Bereits im Antrag zum Schulversuch beschrieb die Schulleiterin, wie die Teamstruktur zu Beginn des Schulversuches organisiert war: „Für alle Teamkolleginnen findet montags von 12.00 bis 14.00 Uhr die gemeinsame Vorbereitungszeit statt. Dort werden alle anstehenden Probleme, besondere Vorhaben und die Inhalte des Unterrichtes festgelegt.“ Diese Teamberatungen hatten sich bewährt und wurden deshalb während des Schulversuches beibehalten. Sie fanden

unabhängig von anderen schulbezogenen Veranstaltungen wie Dienstberatungen oder Klassenkonferenzen statt. Anliegen der Teambesprechungen war es, unterrichtliche Schwerpunkte und Vorgehensweisen abzustimmen und zu koordinieren sowie grundsätzliche Fragestellungen zur konzeptionellen Weiterentwicklung der veränderten Schuleingangsphase zu erörtern. Mit Beginn des Schulversuches war die teamgeführte Klassenbetreuung eingerichtet, die zwei Lehrerinnen gleichberechtigt die Leitung einer Stammgruppe übertrug. Obwohl diese Struktur von ihnen als aufwändig empfunden wurde, gab sie ihnen eine gewisse Sicherheit, die auf einem Fundament geteilter Verantwortung fußte. Zugleich erlebten die Klassenteams, wie bereichernd die gemeinsamen Vorbesprechungen des Unterrichtes hinsichtlich des eingebrachten Ideenspektrums und der arbeitsteiligen Vorbereitung waren. Organisatorisch wurde die Kooperation der Kolleginnen durch die praktizierten Teilzeitmodelle erschwert. Die Lehrerinnen waren nur tageweise in der Schule; im Unterricht mussten sie begonnene Lernprozesse fortsetzen, ohne sie von Anfang an miterlebt zu haben; sie mussten sich über die Vorabsprachen hinaus mit der Teamkollegin kurzfristig abstimmen, um ein bruchloses Anknüpfen bei der Bearbeitung der Unterrichtsinhalte zu gewährleisten. All dies wurde von ihnen als problematisch empfunden.

Die relativ hohe Anzahl der an der Arbeit in einer Stammgruppe bzw. in einem Kurs beteiligten Pädagoginnen verlangte viel Zeit für gemeinsame Absprachen. Da es schwierig war, immer alle Lehrerinnen an den Beratungen zu beteiligen, wurde das große Team in ‚Kleine Teams‘ aufgesplittet. Im kleinen Team trafen sich die Lehrerinnen einer Stammgruppe. Hier waren aus Sicht der Lehrerinnen im Vergleich zum Kurs viel intensivere Absprachen zu treffen, die aus dem praktizierten Differenzierungskonzept resultierten. Mit der Zeit wurde den beteiligten Pädagoginnen bewusst, wie wertvoll und notwendig diese regelmäßigen Treffen waren, so dass sie über die gesamte Zeit des Schulversuches hinweg beibehalten wurden. Besonders erfolgreich wurde die Zusammenarbeit in diesen Teams eingeschätzt, wenn:

- die Chemie der beiden Lehrerinnen stimmt
- eine gerechte Arbeitsteilung vorgenommen wird
- jeder seine Stärken einbringen kann
- die Stärken der Kooperationspartner unterschiedlicher Art sind
- eine Verlässlichkeit untereinander besteht
- es planungstechnisch ausreichend Möglichkeiten für Absprachen gibt.

Dennoch hatten die Lehrerinnen Mühe, unter den organisatorischen Bedingungen alle anstehenden Absprachen zu treffen. Während der Erhebung im März 2001 machte das eine Lehrerin deutlich: „Diese Absprachen sind sehr vielfältig und müssen nicht nur zwischen Stamm- und Stammlerinnen und Kurs- und Kurslehrerinnen getroffen werden.“

Neben diesen ‚kleinen Teams‘ gab es an der Hörselbergschule auch das ‚große Team‘, in dem sich alle die Lehrerinnen trafen, die in den verschiedenen Stammgruppen der Schuleingangsphase eingesetzt waren. Dieses Team traf sich im zweiwöchigen Rhythmus. Anliegen der Beratungen dieses Gremiums war es, eine Grobplanung der Unterrichtsinhalte für die kommenden zwei Wochen vorzunehmen sowie alle Fragen zu besprechen, die mit dem Schulversuch im Zusammenhang standen, wie Fortbildungen, Beratungen des Beirates oder Schulbegleitungen. Das große Team wurde zudem als Forum zum Erfahrungsaustausch der Arbeit, der Erfolge und der Schwierigkeiten der kleinen Teams genutzt. Zum ‚großen Team‘ gehörten auch die Sonderpädagogin und die Erzieherinnen. Obwohl die Erzieherinnen seit Beginn des Schulversuches den Un-

terrichtet durch Zweitbesetzung unterstützten, nahmen sie über den gesamten Schulversuchszeitraum hinweg nicht an den Beratungen der kleinen Teams teil, sondern wurden kurzfristig mit ihren Aufgaben vertraut gemacht, die im Wesentlichen folgende umfassten:

- individuelle Förderung einzelner Schüler
- Nutzen der Zeit für Gespräche
- Überprüfen der Leseleistung.

Im Fragebogen der Wissenschaftlichen Begleitung, den die Schule im Herbst 2001 bearbeitete, wird die Situation der Erzieherinnen zur Koordination der Zweitbesetzung dargestellt: „Die Erzieherinnen setzen sich mit dem Wochenplan täglich auseinander und entscheiden manchmal spontan bzw. auf Anweisung vom Lehrer, wie sie dem Schüler ihre Hilfe anbieten können.“ Obwohl diese Vorgehensweise sowohl von den Lehrerinnen als auch von den Erzieherinnen bezüglich ihrer Wirksamkeit und Effektivität kritisiert wurde, erfolgten im weiteren Fortgang des Schulversuches keine entscheidenden Veränderungen. Die Lehrerinnen nutzten die Hilfe der Erzieherinnen, ohne sie real in den Prozess der Vorbereitung, Gestaltung und Reflexion des Unterrichtes einzubeziehen. Zur Funktion der Zweitbesetzung von Erzieherinnen im Unterricht fand an der Hörselbergschule keine umfassende Aufgaben- und Rollenklärung statt, bei der die spezifischen Kompetenzen der Erzieherinnen zum Tragen gekommen wären. Eine Lehrerin formuliert zur Erhebung im März 2002: „Die Horterzieherinnen müssen auch an den Teambesprechungen teilnehmen, damit sie nicht immer [...] von uns die Arbeit zugeteilt bekommen. Sie können sich stärker inhaltlich einbringen“ und trifft damit den Kern des Kooperationsproblems. Dieses wurde jedoch auch im letzten Schulversuchsjahr nicht gelöst. Eine Ursache ist in den Einsatzzeiten der Erzieherinnen zu sehen, die gepaart mit der Teilzeitarbeit aller Pädagoginnen die angestrebte Kooperation wesentlich erschwerte.

Auch wenn die Teamarbeit an der Hörselbergschule in eine feste Struktur eingeflochten war, in der eine Abstimmung und Koordination des Unterrichtes in einem notwendigen Maße erfolgte, gelang es mit dieser Struktur kaum, einen Austausch über inhaltliche Schwerpunkte von Fortbildungen im Sinne einer Multiplikation bzw. schulinterner Qualifizierung zu ermöglichen. Vielmehr wurden die Fortbildungsinhalte, die dringend allen Lehrerinnen zur Verfügung hätten stehen müssen, als Informationsübermittlung in die Dienstberatungen integriert oder über private Kontakte bzw. Pausengespräche transportiert. Dabei standen eher solche Fragen im Mittelpunkt wie: Um welches Thema ging es in der Fortbildung? Wozu habe ich etwas erfahren? Während des gesamten Schulversuches gelang es nicht, die Einsichten und Erkenntnisse aus den Fortbildungen mit allen Lehrerinnen der Schule nachzuarbeiten, um ihren Anschluss an inhaltsbezogene Debatten zu sichern. Es ist anzunehmen, dass diesem Bereich nicht nur zu wenig Zeit gewidmet wurde, sondern seine Bedeutung für ein Fortschreiten des Schulprojektes durch Schul- und Projektleitung unterschätzt wurden. Zum Ende des Schulversuches wird diese vergebene Ressource erkannt und als Entwicklungsschwerpunkt für die Zukunft formuliert, effektivere Formen zu finden, die Fortbildungsinhalte, die sich einzelne Kolleginnen erarbeitet haben, einander zu vermitteln, um nicht nur ein Voneinander lernen aus der Schülerperspektive zu fordern, sondern den gleichen Anspruch an die Lehrerinnen geltend zu machen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass an der Hörselbergschule mit Beginn des Schulversuches über die teamgeführte Klassenleitung ein erweitertes Rollenverständnis der Lehrerinnen entwickelt wurde. Sie begannen, sich gemeinsam in kleinen Teams für die ihnen anvertrauten Kinder verantwortlich zu fühlen und sich die Arbeit zu teilen.

Die dazu notwendig gewordenen Absprachen erhöhten zwar ihren Arbeitsaufwand erheblich, wurden jedoch wegen ihre Vorteile und Chancen über den gesamten Schulversuchszeitraum gepflegt. Nach drei Jahren Schulversuch formulierten die Pädagoginnen ihre Stärken hinsichtlich der Kooperation untereinander:

- arbeitsteiliges Vorgehen
- gezielte Nutzung der Stärken der einzelnen Personen
- Transparenz in der gemeinsam zu verantwortenden Arbeit
- gemeinsames Erstellen von Planungen
- Zusammenarbeit mit anderen Professionen, besonders mit der Förderschullehrerin
- gegenseitiges Vertrauen

Der Erfahrungsaustausch und die Weitergabe von Fortbildungsinhalten, die einzelne Kolleginnen stellvertretend für das Kollegium der Hörselbergschule wahrgenommen hatten, erreichten nicht die gewünschte Qualität, so dass sie in ihrer Wirksamkeit hinter den Erwartungen zurück blieben.

#### 2.1.11 Zusammenfassung

Mit dem Einstieg in den Schulversuch setzte das Kollegium der Hörselbergschule Prozesse zur Unterrichtsentwicklung fort, die sie im Rahmen mehrerer Projekte begonnen hatten. Im jahrgangsgemischten Unterricht sammelten die Lehrerinnen positive Erfahrungen hinsichtlich der sozialen Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Dabei erkannten sie, dass die Kooperation der Kinder untereinander durch gezielte Aufgabenstellungen anzubahnen und zu fördern ist. Schließlich konzentrierten sie ihre Bemühungen darauf, Helferprozesse zwischen Kindern auch unter fachlich-inhaltlichen und methodisch-strategischen Gesichtspunkten zu betrachten und zur Erweiterung ihrer Lernkompetenz zu nutzen. Dazu wurden offene Unterrichtsformen wie die Wochenplanarbeit genutzt. Um der Heterogenität der Kinder gerecht zu werden, wurden differenzierte Pläne erarbeitet. Im Spannungsfeld zwischen individuellem und gemeinsamem Lernen entwickelten die Lehrerinnen kooperative Lernformen durch den Einsatz offener Aufgaben systematisch weiter und erprobten diese.

Die unterschiedliche physische Belastbarkeit der Kinder verschiedener Jahrgänge, die in einer Stammgruppe zusammen trafen, erforderte es, die Gestaltung der Lernzeiten im rhythmisierten Tagesverlauf mit diesen Bedingungen abzustimmen. Dabei achteten die Lehrerinnen darauf, bei einem hohen Maß an Individualisierung zugleich den Gemeinschaftssinn zu pflegen.

Um der Vielschichtigkeit der Entwicklungsprozesse im Rahmen der veränderten Schuleingangsphase effektiver gerecht zu werden, übertrugen die Lehrerinnen – ausgehend von ihren Stärken – das arbeitsteilige Vorgehen aus der Konzeption des Schulversuches auf ihre eigene schulinterne Arbeit.

## 2.2 Entwicklung geeigneter Umfeldbedingungen

Die Hörselbergsschule in Wutha-Farnroda durchschritt bei der veränderten Gestaltung der Schuleingangsphase einen Entwicklungsprozess, der über den Unterricht hinaus weitere Bereiche betraf. Ein wesentlicher Bereich war die Arbeit mit den Eltern. Im Laufe des Schulversuches gewann die Grundschule Partnerinnen und Partner im Umfeld, die sie bei ihrer Überzeugungsarbeit der Chancen und Potenzen einer veränderten Gestaltung der Schuleingangsphase unterstützten. Gemeinsam mit den Erzieherinnen der Kindergärten, zu denen die Lehrerinnen Kontakt herstellten und eine Kooperation begannen, gelang es, das Bild der Hörselbergsschule bei den Eltern und in der Öffentlichkeit positiv zu beeinflussen. Unterstützung erhielten die Pädagoginnen auch von der Ärztin des Schulmedizinischen Dienstes, die nach anfänglicher Skepsis vom Anliegen des Schulversuches überzeugt werden konnte.

Ein anderer wichtiger Bereich war die Zusammenarbeit mit den Schulen der Umgebung, zu denen sowohl die weiterführenden Schulen als auch die Förderschule gehörten.

Die genannten Bereiche werden in den folgenden Ausführungen hinsichtlich ihrer Entwicklung im Rahmen des Schulversuches beschrieben.

### 2.2.1 Elternarbeit an der Hörselbergsschule

Die Zusammenarbeit mit den Eltern stellte für die Pädagoginnen der Hörselbergsschule einen besonderen Schwerpunkt dar. Während des Pilotprojektes hatten sie deren Bedeutung erkannt und begonnen, ihre Elternarbeit zu verändern. Ihr wichtigstes Ziel war es, durch eine fundierte Argumentation die Vorteile offener Unterrichtsformen herauszuarbeiten und eine zunehmende Akzeptanz dafür bei den Eltern zu erreichen. Dazu schrieb die Schulleiterin im Antrag: „Die Eltern werden aktiv in den Prozess mit einbezogen, d.h. sie müssen auch einen Tagesplan erfüllen, sie sollen Lernspiele ausprobieren und vorstellen oder sie sollen eine Aufgabe am Computer erfüllen.“ Eltern waren jederzeit eingeladen, in Freiarbeitsphasen des Unterrichtes zu hospitieren, um eigene Beobachtungen anzustellen. In den Elternabenden, die sowohl in den Kurs- als auch in den Stammgruppen stattfanden, konnten Eltern zu den Unterrichtsformen weitere Informationen erhalten und Nachfragen stellen. Diese Formen der Elternarbeit wurden während des Schulversuches beibehalten und fortgeführt. Unter einem anderen Fokus ging es den Pädagoginnen der Hörselbergsschule in der Zusammenarbeit mit den Eltern darum, den Blick stärker als bisher auf die Entwicklung jedes Kindes zu richten und die Lernfortschritte deutlich zu machen. Dazu wurden v.a. die Beratungsgespräche, die ergänzend zu den schriftlichen Zeugnissen angeboten wurden, genutzt. Zudem erhielten die Eltern wöchentlich schriftliche Rückmeldungen zur Qualität der Wochenplanarbeit ihres Kindes, wobei es den Pädagoginnen wichtig war, sowohl über Stärken als auch über Förderbereiche Aussagen zu treffen.

Obwohl die Lehrerinnen von Anfang an sehr viel Wert auf die Information und Aufklärung der Eltern zum Anliegen der veränderten Schuleingangsphase legten, gab es immer wieder problematische Situationen. Bereits im Antrag schrieb die Schulleiterin: „Trotz vielfältiger Bemühungen haben wir in der Elternarbeit unsere Probleme, da viele Eltern wollen, dass ihr Kind traditionell unterrichtet wird und neuen Unterrichtsmethoden skeptisch gegenüberstehen.“ Eine Lehrerin äußerte zur Erhebung im März 2001 dazu: „Einige Eltern haben vor 30 Jahren lesen und schreiben gelernt. Und sie glauben, ihre Kinder müssten es auf die gleiche Weise erlernen wie sie selbst.“ „Uns fehlt die Unterstützung einiger Eltern bei unserer Arbeit“, ergänzte damals eine weitere Kollegin.

Da die Pädagoginnen den Unterricht in der veränderten Schuleingangsphase mit viel Engagement und zusätzlichem Aufwand umgestalteten, reagierten sie auf Angriffe einiger Eltern besonders betroffen. Eine Lehrerin bringt ihre Empfindungen während der Erhebung im März 2001 auf den Punkt: „Für uns ist das immer ein Rückschlag, wenn Eltern aggressiv ihre Meinung gegen die Schule äußern. Man hat damit persönlich zu kämpfen.“ (TOC1, 2001) Aber auch die Kinder blieben in dieser Situation nicht immer außen vor. Die angestrebten Helferprozesse im jahrgangsgemischtem Unterricht fanden bei einigen Eltern keine Akzeptanz. Ihnen lag nur ihr eigenes Kind mit seiner Lernentwicklung am Herzen. Eine Lehrerin beschrieb dazu folgendes Problem: „Ein Junge bekommt ständig von seinen Eltern gesagt: Kümmere dich nicht um die anderen Kinder, kümmere dich erst mal um dich und deine Aufgaben. Das ist wichtiger. Das entspricht aber nicht unserem Anliegen.“

Im Ergebnis einer Elternbefragung wurde deutlich, wie die Anteile von Eltern hinsichtlich ihrer Einstellung zum Schulversuch gewichtet waren: Etwa die Hälfte aller Eltern stand entgegen den Vorbehalten einiger Elternhäuser uneingeschränkt hinter dem Schulversuch. Von 96 Elternhäusern schätzte ca. ein Drittel ein, gute bis sehr gute Lernchancen für die Kinder unter den Bedingungen des Schulversuches zu erkennen. Dem standen 19 Elternhäuser gegenüber, die ihren Kindern nur schlechte Lernchancen einräumten. Sie waren nicht davon überzeugt, dass das altersgemischte Lernen in der veränderten Schuleingangsphase förderlich für ihr Kind sei und wünschten deshalb andere Unterrichtsformen. Die Zusammenarbeit zwischen den Lehrerinnen der Hörselbergschule und den Eltern im Hinblick auf das Aufzeigen der Lernentwicklung jedes Kindes wurde in vergleichbarer Weise bewertet. Knapp die Hälfte der befragten Eltern schätzten sie als sehr gut bzw. gut ein.

Im Fortgang des Schulversuches wurde deutlich, dass die Probleme im Umgang mit den Eltern differenzierter betrachtet werden mussten, denn innerhalb jeder Stammgruppe wurde die Zusammenarbeit mit den Eltern unterschiedlich wahrgenommen und bewertet. Während das Lehrerteam einer Stammgruppe im März 2002 äußerte: „Zu wenig Eltern greifen unsere Angebote auf“, formulierte ein anderes Stammgruppenteam: „Unsere Eltern akzeptieren inzwischen die veränderten Elternabende. [...] Wir haben generell eine gute Resonanz auf die Elternabende und Elterngespräche. [...] Wir wünschten uns, dass Eltern stärker selbst einmal die Initiative ergreifen würden.“

Individuelle Haltungen und Einstellungen der Pädagoginnen zur Bedeutung einer kooperationsfördernden Elternarbeit auf der einen Seite sowie der Eltern zur schlüssigen und ehrlichen Argumentation der Ziele der veränderten Schuleingangsphase auf der anderen Seite prägten den gegenseitigen Umgang miteinander. Obwohl im Ergebnis der Elternbefragung als auch in einer Einschätzung der Schulleitung deutlich wurde, dass es sich bei den ‚problematischen‘ Eltern nur um einige Elternhäuser handelte, kann aus dem Verlauf der Konfliktsituationen geschlossen werden, dass deren Einfluss stark genug war, das Vertrauensverhältnis der Eltern zur Schule immer wieder zu stören. Im Laufe des Schulversuches gelang es den einzelnen Stammgruppen in unterschiedlicher Weise, die Kooperation mit den Eltern in eine positive, den Schulversuch unterstützende Haltung zu verändern.

Weitgehende Akzeptanz erfuhren die Lehrerinnen durch die Eltern bezogen auf die Rückmeldungen über den Lern- und Entwicklungsstand ihrer Kinder. Der differenzierte Blick, den die Pädagoginnen aufgrund ihrer Arbeits- und Vorgehensweisen im Unterricht bzgl. der Lernkompetenzentwicklung von Kindern gewonnen hatten, ermöglichte es ihnen, in Verbindung mit einer zielgerichteten Dokumentation der Leistungsfortschritte den Lernstand und die Leistungsentwicklung verständlich und nachvollziehbar gegenüber den Eltern aufzuzeigen.

Nach Beendigung des Schulversuches wird es auch weiterhin ein Arbeitsschwerpunkt der Hörselbergschule sein, die Eltern von der lernförderlichen Gestaltung des Unterrichtes unter Anwendung offener Vorgehensweisen in der Jahrgangsmischung zu überzeugen.

### 2.2.2 Wiederentdeckung der Kooperation mit den Kindergärten

Schulisches Lernen ist dem Anspruch verpflichtet, die vorschulischen Erfahrungen und erworbenen Fähigkeiten der Kinder aufzugreifen und systematisch weiter zu entwickeln. Mit dem Einstieg in den Schulversuch nahmen die Lehrerinnen der Hörselbergschule diese Tatsache wieder bewusster wahr, hatte sich ihr Blick auf die Unterschiedlichkeit der Kinder, die in die Schule aufgenommen wurden, deutlich geschärft. Um einen möglichst bruchlosen Übergang vom Kindergarten in die Schule zu sichern hatten die Lehrerinnen verstärkt den Wunsch, bereits vor Schuleintritt möglichst viel über die Kinder zu erfahren, um sie vom ersten Tag an gezielt fördern zu können. Deshalb kooperierten die Pädagoginnen der Hörselbergschule mit den Kindergärten des Einzugsgebietes. Die ersten Kontakte zu den Erzieherinnen der Kindergärten waren zunächst von Zurückhaltung und Skepsis geprägt, die aufgrund ungenügender Informationen zum Ziel und Anliegen des Schulversuches entstanden waren. „Über dritte Personen erfuhren wir, dass einige Kindergärtnerinnen den Schulversuch ablehnen, ohne sich genauer darüber informiert zu haben. Diese Ablehnung zeigten die Kindergärtnerinnen auch in Beratungsgesprächen mit Eltern.“ Die Schule reagierte auf diese Situation, indem sie die Erzieherinnen in einer gemeinsamen Dienstberatung umfassend über den veränderten Schulanfang informierten.

Im zweiten Schulversuchsjahr besuchten die Lehrerinnen erneut die Kindergärten des Einzugsgebietes. Gemeinsam mit der Beratungslehrerin und den jeweiligen Leiterinnen der Einrichtung wurden die künftigen Schulkinder beobachtet. Die Kindergärtnerinnen wurden zudem in die Schule eingeladen, um sich selbst ein Bild vom veränderten Schulanfang machen zu können. Von diesem Angebot wurde nach Auskunft der Schule anfänglich nur zögerlich Gebrauch gemacht. Im Weiteren wurde die Kooperation mit dem Kindergarten intensiviert. Regelmäßig wurden Beobachtungen und Erfahrungen in Vorbereitung auf die Einschulung ausgetauscht, um der Förderung einzelner Kinder Kontinuität zu verleihen. Daneben wurden die künftigen Schulanfänger zu Schnuppertagen in die Schule eingeladen, um sie dort bei verschiedenen Beschäftigungen zielgerichtet beobachten zu können. Über den gesamten Zeitraum des Schulversuches arbeiteten die Lehrerinnen der Hörselbergschule mit vier Kindergärten des Einzugsgebietes zusammen.

Nachdem die Pädagoginnen die Kooperation mit dem Kindergarten anfänglich dazu genutzt hatten, das Ziel eines veränderten Schulanfanges in Verbindung mit der schulspezifischen Konzeption zur Umsetzung der Leitgedanken bekannt zu machen, konzentrierten sie sich im zweiten und dritten Jahr des Schulversuches stärker darauf, die Funktion der Kooperation in einer nahtlosen Fortsetzung des Förderprozesses zu sehen. Parallel dazu erkannten die Lehrerinnen, dass ihnen die Erzieherinnen der Kindergärten auch bzgl. der Elternarbeit eine wichtige Brücke bauen konnten, wenn sie die Vorteile und Potenzen der veränderten Schuleingangsphase in Vorbereitung auf die bevorstehende Einschulung der Kinder positiv reflektierten. Die Bedeutung der Wertung des Schulversuches durch die Kindergärtnerinnen gegenüber Eltern tritt im Zusammenhang mit den Zurückstellungen vom Schulversuch hervor, die die Kindergärtnerinnen als erste Ansprechpartnerinnen und Beraterinnen von Eltern beim Übergang in die Schule beeinflussen können. Unter diesem Gesichtspunkt ist zum Abschluss des Schulversuches einzuschätzen, dass bzgl. dieses Anliegens noch Reserven bestehen.



### 2.2.3 Rolle des Schulmedizinischen Dienstes

Eine Forderung des Schulversuches war es, alle Kinder in die Grundschule aufzunehmen und auf Zurückstellungen weitestgehend zu verzichten. Da an dieser Entscheidung nicht nur Eltern und Pädagoginnen, sondern auch Ärztinnen und Ärzte des Schulmedizinischen Dienstes beteiligt sind, soll deren Rolle während des Schulversuches genauer analysiert werden.

Zu Beginn des Schulversuches wurden der Schulärztin das Konzept des veränderten Schulanfanges sowie die schulspezifische Umsetzungskonzeption an der Hörselberg-schule erläutert. Die Ärztin hospitierte im Unterricht der Schuleingangsphase und konnte sich so ein Bild darüber machen, wie die Anforderungen des Konzeptes in der Schule realisiert wurden. Diese Erfahrungen halfen ihr, gegenüber den Eltern aussagekräftiger bzgl. eines Antrages auf Zurückstellung zu argumentieren, konnte sie den Eltern doch aufzeigen, inwiefern mit dem Schuleintritt eine begonnene Förderung fortgesetzt werden konnte. Durch ihre Beratung konnte sie Eltern überzeugen, ihr Kind einzuschulen, was die Lehrerinnen im Leitfaden 2001 positiv reflektierten: „Anstatt des Vermerkes ‚Rückstellung‘ wird der Vermerk ‚pädagogische Betreuung in der Schule‘ auf dem Schuluntersuchungsformular angegeben.“ Im zweiten Schulversuchsjahr nahm die Schulärztin am Elternabend für die Erziehungsberechtigten der künftigen Schulkinder teil.

Die Schulärztin war vom Konzept des veränderten Schulanfanges überzeugt und trug aktiv zu seiner Umsetzung bei. Während des gesamten Schulversuches konnte sie zahlreiche Eltern von einer Einschulung in die veränderte Schuleingangsphase überzeugen. Gerade im Hinblick auf die teilweise problematische Arbeit mit den Eltern ist diese Tatsache als Gewinn zu werten. In einer Befragung der Wissenschaftlichen Begleitung zum Abschluss des Schulversuchs äußerte sich die Schulärztin zu den Stärken des Konzeptes und hob folgende Gesichtspunkte hervor: „Gleiche Startbedingungen für alle Kinder, Stärkung der Sozialkompetenz, Kinder mit erhöhtem sonderpädagogischem Förderbedarf empfinden ihre Schwächen nicht so stark.“

Die erfolgreiche Kooperation mit dem Schulmedizinischen Dienst spiegelt sich im Rückgang der Zurückstellungszahlen wider. Während im Schuljahr 1998-1999, also noch vor Beginn des Schulversuches, 5 Kinder vom Schulbesuch zurückgestellt wurden, war es in den kommenden Jahren nie mehr als ein Kind.

### 2.2.4 Funktion des regionalen Beirats für die Schule

Die Schulen richteten in Zusammenarbeit mit den Staatlichen Schulämtern auf Anregung der Wissenschaftlichen Begleitung und des Thüringer Kultusministeriums in ihren Bereichen regionale Beiräte ein. Ihr Ziel war es, jede einzelne Schule bei der Öffentlichkeitsarbeit zu unterstützen.

Zu Beginn des Schulversuches gab es an der Hörselbergschule noch keinen regionalen Beirat. Er wurde erst im zweiten Schulversuchsjahr eingerichtet und bestand aus folgenden Mitgliedern:

- Grundschulreferentin am Staatlichen Schulamt Eisenach
- Referenten für Förderschulen im Staatlichen Schulamt Eisenach
- Schulärztin
- Referentin für Kindertagesstätten
- Elternvertreter

Die Beiratsmitglieder informierten sich umfassend über die Konzeption der veränderten Schuleingangsphase und hospitierten im Unterricht der Hörselbergsschule. Ihre Arbeit konzentrierten sie schwerpunktmäßig auf die Kooperation mit verschiedenen Gremien und eine wirksamere Aufklärung der Öffentlichkeit. Beispielsweise empfahlen sie den Pädagoginnen der Hörselbergsschule, Veröffentlichungen in der regionalen Presse vorzunehmen. Über die Schulversuchszeit hinweg erschienen drei Artikel, die organisatorische und inhaltliche Schwerpunkte der veränderten Schuleingangsphase erläuterten und Einblicke in die Arbeit an der Grundschule vermittelten.

Im folgenden Schuljahr blieb der Beirat in seiner personellen Zusammensetzung unverändert. Inhaltliche Schwerpunkte seiner Arbeit waren in diesem Schuljahr:

- Unterstützung der Elternarbeit
- Einsatz der sonderpädagogischen Kompetenz
- Einsatz der Horterzieherinnen in der veränderten Schuleingangsphase
- Zurückstellungsproblematik

Der Beirat der Hörselbergsschule konnte durch sein öffentlichkeitswirksames Auftreten bewirken, dass beispielsweise in den Kindergärten verstärkt über die pädagogische Arbeit reflektiert wurde oder dass der Hörselbergsschule weitere Stunden für die Arbeit einer Förderschullehrerin zugewiesen wurden. Durch verschiedene Maßnahmen und Aktivitäten gelang es dem regionalen Beirat, seine Wirkung auf den Schulversuch auszuweiten und zu intensivieren.

#### 2.2.5 Schulpolitische Arbeit – Information der Öffentlichkeit

Für den Schulversuch erteilte der Wartburgkreis als Schulträger der Hörselbergsschule im Oktober 1999 seine Zustimmung. Einer Einladung, sich die Umsetzung des Schulversuches vor Ort unter den spezifischen Bedingungen der Hörselbergsschule anzusehen, folgte der Landrat bei einem Besuch des Kultusministers im Jahr 2000.

Im Schuljahr 2001 besuchte der Bürgermeister anlässlich der Einweihung eines umgestalteten Klassenraumes die Schule. Dabei informierte er sich zugleich über Ziel und Anliegen sowie Umsetzungskonzeption der veränderten Schuleingangsphase.

Ein großes Schulfest lud im gleichen Schuljahr die Öffentlichkeit ein, mehr über die Arbeit der örtlichen Grundschule zu erfahren. Während des Schulfestes wurden nicht nur Arbeitsergebnisse von Kindern präsentiert, die innerhalb eines Projektes entstanden waren, sondern in Gesprächen mit Eltern und weiteren Interessierten viele Fragen um die Schuleingangsphase erörtert.

Die Beratungslehrerin der Hörselbergsschule ist Mitglied eines ‚Runden Tisches‘ in Wutha-Farnroda und berichtete dort in regelmäßigen Abständen über die Veränderungen an ihrer Schule.

Während der Erhebung im März 2001 wurde deutlich, dass der Kern der Öffentlichkeitsarbeit für die Hörselbergsschule in einer verbesserten Elternarbeit liegen musste. Da die Eltern eine Brücke zwischen der Schule und der Öffentlichkeit darstellen, wurde den Pädagoginnen bewusst, dass es ihnen gelingen musste, die Eltern von den Potenzialen und Vorteilen der Schuleingangsphase zu überzeugen, um durch ihr Auftreten und ihre Argumentation in der Öffentlichkeit ein positives Bild vom Anliegen des Schulversuches zu zeichnen.

Als schulversuchsstützende Wirkung in der Öffentlichkeit empfanden die Pädagoginnen der Hörselbergsschule die Möglichkeit der Umschulung eines Kindes in eine andere

Schule, wenn Eltern die Schuleingangsphase ablehnen sowie jährliche Informationsveranstaltungen der Schule für Eltern.

#### 2.2.6 Wahrnehmung des Schulversuchs durch andere Schulen

Die Veränderungen an der Hörselbergsschule weckten das Interesse anderer Schulen. Lehrerinnen anderer Schulen nutzten im Rahmen des Programmes Lernen durch Besuchen die Möglichkeit, die veränderte Schuleingangsphase in Wutha-Farnroda kennen zu lernen und im Unterricht zu hospitieren. Die Besucher kamen aus verschiedenen Regionen Thüringens, um in einen Erfahrungsaustausch mit den Lehrerinnen der Hörselbergsschule zu treten und sich die Umgestaltung der Schuleingangsphase vor Ort anzusehen.

Die ortsansässige zweite Grundschule und die benachbarte Förderschule interessierten sich nach Angaben der Schule in geringem Maße für den Schulversuch. So wurde beispielsweise das Angebot zur Hospitation im Unterricht der Schuleingangsphase, das den Pädagoginnen dieser Schulen speziell unterbreitet wurde, nicht wahrgenommen. Die weiterführenden Schulen interessierten sich aufgrund der Gestaltung des Übergangs vorwiegend für das Lernen der Kinder in der Klasse 4, nicht jedoch für den Unterricht in den anderen Jahrgangsstufen. Die Lehrerinnen der Regelschule hospitierten im Unterricht der Klassenstufe 4. Sie zeigten sich besonders vom selbständigen Arbeiten der Kinder beeindruckt, das sie in den offenen Unterrichtsformen unter Beweis stellten. Erst ein Wechsel des Schulleiters der benachbarten Regelschule brachte in die Kooperation mit der weiterführenden Schule neue Impulse. Im Schuljahr 2002-2003 begannen auf Schulleitungsebene Gespräche zum Ausbau der Zusammenarbeit.

Während des gesamten Schulversuches blieb das Interesse anderer Schulen der Region eher verhalten. Die Grundschule selbst schätzt ein, dass es von Seiten der benachbarten Schulen „keine Reaktionen“ auf den Schulversuch gab.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die sich kontinuierlich entwickelnde Kooperation mit den Kindergärten des Einzugsbereiches der Schule ein wichtiges Fundament für die Gestaltung der Schuleingangsphase bildete. Die Lehrerinnen erkannten in dieser Kooperation eine Chance, die Entwicklungsstände der Kinder bereits vor Schulbeginn ausführlich zu analysieren und erste Konsequenzen für die Weiterführung der begonnenen Förderung nach Schuleintritt abzuleiten. Sie entdeckten damit eine bereits zu DDR-Zeiten gepflegte und über die Wende verloren gegangene Tradition wieder und gestalteten sie unter den Bedingungen des Schulversuchs auf qualitativ neuem Niveau. Im Hinblick auf das Hauptanliegen des Schulversuches, die individuelle Förderung aller Kinder, sind die Pädagoginnen der Hörselbergsschule einen entscheidenden Schritt vorangekommen, indem sie für eine nahtlose Fortsetzung des Prozesses der Förderung sorgen können. Aus der verbesserten Kooperation mit den Kindergärten erwuchs auch eine neue Qualität der Elternarbeit. Kindergärtnerinnen sowie Mitarbeiterinnen des schulmedizinischen Dienstes argumentierten gegenüber den Eltern über die Vorzüge einer veränderten Schuleingangsphase im Einklang mit der Schule.

Der regionale Beirat stützte die Pädagoginnen der Hörselbergsschule besonders in personalpolitischer Hinsicht und im Hinblick auf die Außenwirksamkeit.

Insbesondere die weiterführende Schule in Wutha-Farnroda interessierte sich im letzten Jahr des Schulversuches für das Anliegen des Schulversuches und die Umsetzung an der Grundschule.

### 2.3 Projektsteuerung an der Schule

Mit dem Einstieg in den Schulversuch begann für die Pädagoginnen der Hörselberg-schule ein komplexer Veränderungsprozess, in den die Schule Erfahrungen zur rhythmisierten Tagesgestaltung und zur jahrgangsgemischten Klassenführung einbringen konnte. Der im Rahmen des Schulversuches zu gestaltende Entwicklungsweg war jedoch so vielschichtig, dass sich die Pädagoginnen auf einer Gradwanderung zwischen Bewältigung der Herausforderungen und Überforderung befanden.

Zu Beginn des Schulversuches gab es an der Hörselbergschule keine Gruppe zur Steuerung des Schulversuches. Wesentliche Impulse zur Gestaltung der Schuleingangsphase gingen von der Schulleiterin aus. Sie begann in Wahrnehmung ihrer allgemeinen Leitungsfunktion mit der Vorbereitung und Einführung des Schulversuches an der Hörselbergschule. Eine Lehrerin der Grundschule war für die Dokumentation verantwortlich. Sie stellte die Ergebnisse aus verschiedenen Projekten und Aktivitäten innerhalb des Schulversuches in Ordnern zusammen und dokumentierte alle strukturellen oder inhaltlichen Veränderungen oder Umgestaltungen der Schuleingangsphase in regelmäßigen Abständen.

Im zweiten Schulversuchsjahr erstellten die Lehrkräfte auf Anregung des ThILLM einen Projektplan, der konkrete Aufgaben und Verantwortlichkeiten auswies.

Im Schuljahr 2000-2001 gab die Schulleiterin die Verantwortung für die Leitung des Schulversuches teilweise an eine Lehrerin weiter, so dass es nun eine Team geführte Leitung der Schuleingangsphase gab. Die Aufgaben sah das Leitungsteam in Folgendem:

- Organisation der von den Pädagoginnen gewünschten Fortbildungen
- Präsentation des Schulversuches in der Öffentlichkeit
- Betreuung und Information von Gästen, die die Schuleingangsphase kennen lernen wollten
- Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen für die Veränderte Schuleingangsphase
- Präsentation der Arbeit im Dokumentationsschwerpunkt
- Organisation der Zusammenarbeit mit der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuches

Rückblickend resümierte die Schule bzgl. ihrer Erfahrungen mit dem Projektmanagement, dass eine Schule einen so komplexen Prozess der Schulentwicklung nur meistern kann, wenn sie dabei „Prioritäten setzen [und] Teilziele überschaubar halten.“

### 3 Feststellbare Effekte des Schulversuchs an der Schule

Die Hörselbergschule in Wutha-Farnroda begann den Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ von einem breit angelegten Fundament aus: Neben ausreichend großen und genügend Räumen, hatte die Schule im Herbst 1999 einen Klassenraum nach dem ‚Würzburger Modell‘<sup>4</sup> pädagogisch umgestalten lassen. Dieser Raum wird für die Schuleingangsphase genutzt. Eine gute Ausstattung mit Schülerarbeitsmaterialien für einen differenzierten Unterricht war vorhanden: Computer, Bücher, Freiarbeitsmaterialien, Lernhilfen wie Buchstabenfenster oder Anlauttabellen, etc.

Die Lehrerinnen verfügten über Erfahrungen im Umgang mit Kindern, die Lernschwierigkeiten hatten oder in ihrer Entwicklung verzögert waren und darum in einer Diagnose- und Förderklasse lernten, da sie zwar schulpflichtig waren, aber noch nicht als schulfähig angesehen wurden. Seit 1992 führte die Schule diese Spezialklassen parallel zum ersten und zweiten Schuljahr. Die Pädagoginnen hatten bereits vor Beginn des Schulversuchs begonnen, an ihrer Schul- und Unterrichtsentwicklung zu arbeiten. Sie nahmen an verschiedenen Projekten des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) teil. Dazu gehörte zum Beispiel seit dem Schuljahr 1996-1997 die Mitarbeit im Projekt ‚Rhythmisierung des Schultags‘. Ziel der inhaltlichen Auseinandersetzung in diesem Arbeitskreis ist es, Wege zu einer den kindlichen Lern-, Spiel- und Arbeitsbedürfnissen angemessenen Einteilung des Schultags unter besonderer Berücksichtigung der Integration von Grundschule und Hort zu finden. Schon im Antrag zum Schulversuch im Jahre 1999 stellte die Schule ihren Schultag mit Gleitzeit am Morgen, Unterrichtsblöcken und langen Spiel- bzw. Bewegungspausen vor. Die Nachmittagsgestaltung im Hort war darin berücksichtigt. Die organisatorische Struktur des Tagesablaufes war installiert und blieb über den Schulversuchszeitraum bestehen. Neben der Rhythmisierung hatten die Lehrerinnen außerdem Fortbildungen zu differenzierten Konzepten für den mathematischen Anfangsunterricht (‚mathe 2000‘) und für den Schriftspracherwerb (‚Wort-Welt-wir‘) besucht. Eine erste Zusammenführung der begonnenen Einzelentwicklungen erfolgte mit der Teilnahme an dem Projekt zur Neugestaltung der Schuleingangsphase<sup>5</sup>, das im Schuljahr 1999-2000 in den Schulversuch überführt wurde.

Besonders in diesem Vorläuferprojekt setzten sich die Pädagoginnen der Schule nun systematisch mit wichtigen Entwicklungsbereichen wie der Öffnung des Unterrichtes oder der Jahrgangsmischung (seit dem Schuljahr 1998-1999 waren Stammgruppen aus Kindern der ehemaligen 1., der 2. und der 3. Klasse eingerichtet) systematisch auseinander und sammelten weitere praktische schulversuchsrelevante Erfahrungen. Sie erprobten das Mathematikkonzept ‚mathe 2000‘ und arbeiteten beim Schriftspracherwerb nach dem Konzept von Ute Andresen ‚Wort-Welt-wir‘. Beide Konzepte sind geeignet, binnendifferenziert vorzugehen und damit den, durch die Bildung jahrgangsgemischter Stammgruppen im Schuljahr 1998-1999 sprunghaft angestiegenen, unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsständen der Kinder einer Lerngruppe gerecht zu werden.

Die Förderung aller Kinder einer Stammgruppe gelang den Lehrerinnen in den offenen Unterrichtsformen am ehesten: Durch die Arbeit mit dem Wochenplan, dessen Aufgaben die Kinder in individuellem Tempo bearbeiteten, waren zum einen Freiräume ent-

---

<sup>4</sup> ThILLM (Hg.) (2001.): Räume gestalten – Räume erleben. Wege zu kindgerechter Lernumgebung. Bad Berka: ThILLM

<sup>5</sup> Das Projekt wurde wissenschaftlich begleitet von Rainer Benkmann, Professor für Lernbehindertenpädagogik an der Universität Erfurt.

standen, in denen sich die Lehrerinnen einzelnen Kindern helfend zuwenden konnten und zum anderen boten die Lehrerinnen im Wochenplan innerhalb eines Jahrgangs einigen Kindern mit besonderen Stärken oder Schwächen andere Aufgaben an. Sowohl im Stammgruppenunterricht als auch bei der Arbeit im Kurs stellte sich im ersten Schulversuchsjahr die inhaltliche Gestaltung der Differenzierung noch als schwierig heraus: Zu Beginn des Schulversuchs wurden im Kurs ausschließlich die Fächer Deutsch, Mathematik sowie Heimat- und Sachkunde mit starken frontalen Anteilen unterrichtet. Dort führten die Lehrerinnen neuen Stoff ein und die Kinder übten das Eingeführte. Die Lehrerinnen merkten im Laufe des ersten Schulversuchsjahres, dass sie mit dem frontalen Vorgehen im Kurs jedoch nur einem Teil der Schülerinnen und Schüler gerecht wurden. Im zweiten Schulversuchsjahr nahmen sie die Übungsaufgaben aus Deutsch, Mathematik und Heimat- und Sachkunde daher in den Wochenplan auf und integrierten sie damit in den Stammgruppenunterricht. Die Lehrerinnen erhofften sich, dass sie den Kindern bei der Bewältigung ihrer Übungen in der Stammgruppe durch die Möglichkeit, individuell unterstützen zu können, eher helfen konnten. Durch die bessere Unterstützung im jahrgangsübergreifenden Unterricht sollten die schwachen Kinder im Kurs aufschließen können. Das Vorgehen bewährte sich nicht. Es gelang auch durch Differenzierung im Stammgruppenunterricht nicht, alle Kinder für den altershomogenen Kurs auf einen Stand zu bringen. Im dritten Schulversuchsjahr installierten die Lehrerinnen das Lernen an Stationen fest im Kurs und führten damit differenzierte Kursarbeit ein.

Die Anregungen der Fortbildungsveranstaltungen des ThILLM verliehen der Unterrichtsentwicklung der Hörselbergschule im Hinblick auf die Erarbeitung von Differenzierungskonzepten wesentliche Impulse. Bereits nach dem ersten Schulversuchsjahr begannen sie, über das Schreiben von Geschichten sich geöffneten Aufgabenstellungen zuzuwenden. Die Lehrerinnen erkannten zu dieser Zeit die Bedeutung der Arbeit mit offenen Aufgaben, die Selbstdifferenzierung durch die Kinder zuließen. Das ermöglichte ihnen neben der bisherigen Binnendifferenzierung auch ‚das Lernen am gemeinsamen Gegenstand‘ auf unterschiedlichen Niveaus zu praktizieren.

Auftretende Schwierigkeiten im Stammgruppenunterricht ergaben sich aus der besonderen Form der Jahrgangsmischung, die an der Hörselbergschule über den gesamten Schulversuchszeitraum hinweg aus den Jahrgängen 1, 2 und 3 bestand. Der Thüringer Lehrplan betrachtet die Klassen 1/2 und die Klassen 3/4 als Einheit. Das bedeutete zusätzlichen Planungsaufwand, mussten doch die Anteile der Klasse drei erst aus dem Verbund herausgearbeitet werden. Im zweiten Schulversuchsjahr entwickelten die Lehrerinnen deshalb einen schulinternen Lehrplan, der zu ihren Bedingungen passte. Auf dessen Grundlage konnten nun unter einem Rahmenthema differenzierte Wochenpläne erstellt werden.

Mit der gezielten Förderung des kooperativen Lernens wollten die Lehrerinnen die Jahrgangsmischung pädagogisch nutzen. Sie entwickelten für sich ein System der Arbeitsteilung, Erprobungsreihen und Auswertungsinstrumente. Systematisch erprobten sie verschiedene Unterrichtsformen mit Blick auf die Kooperation der Kinder. Sie untersuchten die Effekte und protokollierten die Ergebnisse ihrer Untersuchung, die sie schließlich allen Schulen im Schulversuch präsentierten. Selbstständiges, systematisches Erproben und zielgerichtetes Evaluieren von Unterricht stellte eine herausragende Arbeit der Lehrerinnen innerhalb des Schulversuchs dar. Es ist als ein überzeugendes Beispiel für selbstgesteuerte Unterrichtsentwicklung anzusehen. Im Ergebnis dieser Arbeit entstanden Materialien und eine Präsentation, die veranschaulicht, in welchen unterschiedlichen Organisationsformen kooperative Aufgaben erprobt wurden, welche Beobachtungen und welche Erfahrungen die Lehrkräfte gemacht haben. Nach der Ana-

lyse der Unterrichtsformen Wochenplanunterricht, Projektarbeit, Lernen an Stationen und Werkstattarbeit unter dem Fokus ‚kooperatives Lernen‘ kommen die Lehrerinnen zu folgenden Schlüssen:

- Die Formulierung der Aufgabenstellung bestimmt die Qualität der Kooperation.
- Helfen muss geübt werden! Ein soziales Klima stützt dies: Hilfsbereitschaft, Toleranz, Offenheit, Bewältigung von Konflikten, Kompromissbereitschaft, Regeln für Zusammenarbeit.
- Für Kinder müssen klar erkennbare Strukturen geschaffen werden.
- Eine Vielzahl von Angeboten und Materialien ist nötig.

Die aufwändige Arbeit im Schulversuch bewältigten die Lehrerinnen im Team, besonders die ‚kleinen Teams‘, die aus den in einer Stammgruppe eingesetzten Lehrerinnen bestanden, arbeiteten sehr eng zusammen. Besonders erfolgreich wird die Arbeit dann eingeschätzt, wenn eine gerechte Arbeitsteilung vorgenommen wurde und jede Kollegin die Möglichkeit hatte ihre Stärken und Vorlieben einzubringen. Verlässlichkeit auf personeller aber auch struktureller Ebene (ausreichend Zeit für geplante Absprachen; beständige Zusammensetzung, wenn das Team gut arbeitet und die ‚Chemie‘ stimmt) musste Bestandteil der Kooperation sein.

Die Schulleiterin der Hörselbergschule stützte und motivierte vor dem Hintergrund ihrer Vision einer gelungenen „Veränderten Schuleingangsphase“ die Arbeit ihrer Kolleginnen. Ihr zur Seite stand eine Projektleiterin, die als didaktische Trainerin wichtige methodisch didaktische Impulse geben konnte. Im Inneren der Schule konnten beide im Laufe der Zeit immer mehr Zustimmung für ihre pädagogischen Ideen gewinnen, mehr Kolleginnen sind am Ende des Schulversuchs bereit, in der Schuleingangsphase zu arbeiten.